



HAL
open science

Obésité adolescente et expérience corporelle en EPS : entre agir et subir les contraintes normatives

Lisa Lefevre

► **To cite this version:**

Lisa Lefevre. Obésité adolescente et expérience corporelle en EPS : entre agir et subir les contraintes normatives. Education. Université de Strasbourg, 2019. Français. NNT : 2019STRAG008 . tel-02272949

HAL Id: tel-02272949

<https://theses.hal.science/tel-02272949>

Submitted on 28 Aug 2019

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.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



ÉCOLE DOCTORALE Sciences humaines et sociales - Perspectives européennes

Unité de recherche « Sport et sciences sociales », EA 1342

THÈSE présentée par :

Lisa LEFEVRE

soutenue le : **15 février 2019**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : STAPS mention Sciences Sociales du Sport

**Obésité adolescente et expérience corporelle en EPS :
entre agir et subir les contraintes normatives**

THÈSE dirigée par :

Mr VIEILLE-MARCHISET Gilles

Professeur, Université de Strasbourg

Mme MARSAULT Christelle

Maître de Conférences, Université de Strasbourg

(co-encadrante)

RAPPORTEURS :

Mr ANDRIEU Bernard

Professeur, Université Paris Descartes

Mr FERREZ Sylvain

Maître de Conférences HDR, Université de Montpellier

EXAMINATEURS :

Mr MOUCHET Alain

Professeur, Université Paris Est Créteil

Mme DIASIO Nicoletta

Professeure, Université de Strasbourg

« Le sensible revisité. La première fois et le recommencement »

(Kerlan, 2013, p.22)

« Ainsi, entre *kleos* et *exios*, l'essentiel de l'éducation physique scolaire réside dans ses mérites à s'ouvrir à ce qui met en valeur les personnes qui transitent par ces territoires »

(Lecoq, 2018, p.77)

Remerciements

Cette thèse n'aurait jamais pu aboutir sans appuis, sans repères et sans toutes les personnes qui de près et de loin m'ont permis de réaliser ce travail de recherche.

Je remercie chaleureusement Gilles Vieille Marchiset pour son accompagnement et ses conseils avisés. Mes remerciements vont également à Christelle Marsault pour m'avoir guidée durant ces années dans ce voyage identitaire au cœur de l'intégration et de l'inclusion. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour sa disponibilité, ses conseils et ses relectures pointilleuses.

Je tiens à remercier Bernard Andrieu, Sylvain Ferez, Nicoletta Diasio et Alain Mouchet pour avoir accepté de faire partie du jury, d'examiner ce travail et de me faire bénéficier de leur expertise.

Je remercie Liliane Giordano pour sa façon de transmettre sa passion, d'avoir éveillé ma curiosité autour d'une éducation corporelle. J'ai une pensée pour Christine et Gil Mons qui symbolisent le commencement.

Mes remerciements vont aux différents enseignants, aux éducateurs, aux infirmières, aux chefs d'établissement qui m'ont ouvert leurs portes. Vous m'avez fait entrer dans votre quotidien et vous m'avez permis de collecter le matériel sans lequel ma recherche n'aurait pu aboutir. Je remercie également les adolescents qui ont accepté d'échanger et de partager leurs différentes expériences.

À tous et à toutes, j'exprime ma gratitude : à mes collègues de l'ESPE, Sonia, Régine, Pierre-Michel, Éric et Philippe pour leurs encouragements.

À mes parents, à ma famille et à ma belle-famille, présents tout au long de l'aventure. Je les remercie affectueusement pour leur soutien et leur confiance. Avec eux, Jules et Lou pouvaient trouver une écoute permanente.

Enfin, un immense merci à Régis pour sa présence, son soutien et sa patience.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	10
CHAPITRE I : LA FABRIQUE SOCIALE DE L'ELEVE OBESE EN EPS	15
A. De l'obésité à la fabrique sociale de la personne obèse	15
B. L'obésité, un objet social aux multiples facettes.....	18
1. Les socialisations corporelles.....	18
2. Les normes corporelles	19
3. Les normes sanitaires.....	21
4. Les normes scolaires.....	22
5. Les normes sportives.....	24
6. Des normes à la normativité.....	26
C. L'obésité, un besoin éducatif particulier oublié en EPS	27
1. Les difficultés de l'adolescent obèse avec son corps et avec l'activité physique.....	27
2. Un besoin éducatif particulier oublié en EPS	29
3. L'élève obèse en EPS.....	32
CHAPITRE II : AUTOUR DE L'EXPERIENCE	34
A. L'expérience pragmatique de Dewey	35
1. Les deux faces de l'expérience : subir et agir	35
2. Les conditions de l'expérience.....	37
B. L'apport de Goffman et les cadres de l'expérience.....	39
C. Les expériences socialisatrices.....	40
D. L'expérience spatiale.....	42
E. De l'expérience motrice à l'expérience corporelle.....	44
CHAPITRE III : ANCRAGE THEORIQUE.....	48
A. L'expérience en situation.....	49
1. L'apport du pragmatisme	49
2. La dimension temporelle de la situation	50

B.	La phénoménographie : du mode majeur au mode mineur	52
1.	Origine de la phénoménographie	52
2.	Lire l'expérience à partir de l'insignifiant	53
3.	Le mode mineur de la réalité	54
4.	Lire les situations autrement	55
5.	Le schéma de la reposité	58
C.	Problématisation et questions de recherche	61
1.	Définition de l'expérience corporelle pour notre recherche	61
2.	Délimitation théorique et problématisation	61
D.	Synthèse de la partie théorique	63
CHAPITRE IV: LES CHOIX METHODOLOGIQUES		65
A.	Le mode de recueil des données	65
1.	Les modes de recueil	65
B.	L'analyse des données	72
1.	La description de la situation	73
2.	Analyse des entretiens semi-directifs	76
3.	Présentation des données	77
CHAPITRE V : TERRAIN ET TEMPORALITES		78
A.	Le terrain d'étude	78
1.	Focus sur quatre établissements de l'Académie de Strasbourg	78
2.	Présentation de l'échantillon des enseignants	80
3.	Présentation de l'échantillon des adolescents	81
4.	Dimensions éthiques de la recherche	82
B.	La temporalité d'une enquête ethnographique	84
C.	La présentation des résultats	86
CHAPITRE VI : LE CAS CHLOE		87
A.	Les expériences motrices de Chloé dans les situations d'acrosport	87
1.	Le terrain d'enquête	87
2.	Les situations	88
B.	Clarification des expériences	95
1.	Une économie motrice, corporelle et cognitive à tous les niveaux	95
2.	Un rapport au corps mis à distance	97
3.	L'EPS : une discipline horrible et ennuyeuse	99

4.	Une trajectoire scolaire singulière et silencieuse	101
5.	Une histoire de corps familiale	102
C.	Regarder la situation autrement	104
1.	De la situation pédagogique à l'arrière-fond significatif	104
2.	De l'expérience motrice faible à l'expérience corporelle minimaliste	105
3.	Une expérience temporelle subjective	106
4.	Des déplacements aux expériences spatiales chorégraphiées	108
5.	De l'autre à des expériences relationnelles comme des repères signifiants.....	108
6.	L'expérience subjective : honte et peur individuelle vs partage collectif.....	109
D.	Discussion	111
1.	Eclairage par une dimension ergonomique et culturaliste	112
2.	Eclairage par l'interactionnisme symbolique	113
3.	Eclairage par la phénoménographie.....	115
E.	Synthèse du cas	122
F.	Réorientations méthodologiques	123
CHAPITRE VII : LE CAS LIAM		124
A.	Les expériences corporelles éprouvantes de Liam	124
1.	Le terrain d'enquête.....	124
2.	Les situations : « vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage »	124
B.	Clarification des expériences.....	134
1.	Quand la parole évite l'action	135
2.	A la recherche des bienfaits de l'activité physique.....	137
3.	L'EPS : entre contraintes et prises de risques	139
4.	Une altérité singulière	140
C.	Les expériences corporelles, temporelles, spatiales et relationnelles de Liam....	143
1.	Analyse de la toile de fond : quand la sécurité prime	143
2.	Le temps suspendu	143
3.	Expériences spatiales : par ici la sortie.....	144
4.	Expériences relationnelles : l'enfer c'est les autres.....	145
5.	Expériences corporelles et expériences vécues	147
D.	Discussion	148
1.	Le processus de reposité	148
2.	Insertion, intégration, inclusion	150

3.	L'étude des expériences spatiales comme révélatrices des positions sociales et scolaires	151
E.	Synthèse du cas	153
CHAPITRE VIII : LE CAS ENZO		154
A.	Les expériences d'Enzo en EPS.....	154
1.	Une enquête délicate.....	154
2.	Les situations	156
B.	Clarification des expériences	164
1.	Une trajectoire scolaire remarquée : j'existe !	164
2.	Du corps capacitare au besoin de compensation	166
3.	Agir, se défouler, créer.....	169
C.	Interprétation des données	172
1.	De l'expérience motrice à la création	172
2.	De la situation pédagogique à la toile de fond significative	173
3.	Des expériences relationnelles singulières	175
D.	Discussion	178
1.	Les oscillations – présence/absence.....	178
2.	Les limites des situations.....	179
E.	Synthèse du cas	180
CHAPITRE IX : LE CAS JESSICA		181
A.	Les expériences scolaires de Jessica.....	181
1.	Le terrain d'enquête.....	181
2.	Les situations	182
B.	Clarification des expériences	190
1.	Créer les conditions de pratique sécuritaires	190
2.	Sociabilité et climat d'apprentissage	194
3.	La singularité avant tout : « je suis Jessica ! ».....	195
C.	Interprétation des données	196
1.	La toile de fond comme mise en jeu des corps enseignés	196
2.	Intelligibilité spatiale : un positionnement réfléchi	197
3.	Expériences relationnelles : une altérité primordiale	198
4.	Des expériences corporelles scolaires et conformes	199
D.	Discussion	200

1.	Une expérience scolaire analysée par le filtre corporel	200
2.	Engagements et dégagements	201
3.	Le maillage des situations	202
E.	Synthèse du cas	202
CHAPITRE X: SYNTHÈSE INTER-CAS		204
A.	Expériences corporelles	204
1.	Expériences corporelles communes des adolescents en surpoids.....	204
2.	Expériences corporelles singulières des adolescents	207
3.	Des expériences spatiales communes	209
4.	Des expériences spatiales singulières	209
5.	Des expériences relationnelles communes.....	210
6.	Des expériences relationnelles singulières.....	211
7.	Des expériences temporelles communes	212
8.	Des expériences temporelles singulières	212
B.	Types d'appuis.....	213
1.	Appuis communs des adolescents en surpoids.....	213
2.	Appuis singuliers des adolescents en surpoids.....	214
C.	Formes de repos.....	217
D.	Expériences en fonction de la nature des tâches.....	218
CHAPITRE XI : DISCUSSION.....		221
A.	Apports et limites méthodologiques.....	221
1.	Changer de regard pour dépasser les obstacles.....	221
2.	Intérêts.....	223
B.	Les apports du mode mineur.....	225
1.	La richesse de l'expérience corporelle en mode mineur	225
2.	Des stratégies de visibilité et d'invisibilité.....	228
3.	Engagements, dégagements, repères	230
4.	Oscillations normatives	232
CONCLUSION.....		235
TABLE DES FIGURES.....		241
TABLE DES TABLEAUX		242
LISTE DES SIGNES.....		243
BIBLIOGRAPHIE		244

ANNEXES.....	256
Annexe 1 : Profil des adolescents	257
Annexe 2 : Etablissements investigués pendant la recherche	259
Annexe 3 : Tableau récapitulatif des entretiens menés auprès des enseignants.....	260
Annexe 4 : Notice d'information : courrier à destination des parents RCPO.....	261
Annexe 5 : Consentement de participation	262
Annexe 6 : Courrier de présentation de la recherche	263
Annexe 7 : Grille d'entretien élèves	265
Annexe 8 : Grille d'entretien enseignant d'EPS.....	267
Annexe 9 : Grille de l'entretien infirmière scolaire	268
Annexe 10 : Guide d'entretien parents	269
Annexe 11 : Exemple de données relatives au cas Chloé	270
Annexe 11a : Entretien semi-directif Chloé.....	271
Annexe 11b : Entretien après la 1^{ère} séance d'acrosport	278
Annexe 11c : Entretien après la 2^{ème} séance.....	280
Annexe 12 : Entretien de Liam	282
Annexe 13 : Entretien d'Enzo	289
Annexe 14 : Entretien de Jessica.....	297
Résumé	304

Introduction

Au centre de mon objet de recherche se trouve un questionnement lié à ma trajectoire professionnelle, celui de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Enseignante d'EPS depuis quinze ans et formatrice depuis dix années à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'éducation, mon attention s'est progressivement portée sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette thèse vient en prolongement d'une réflexion débutée en Master Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Mon mémoire de Master s'intitulait : « L'élève obèse en Education Physique et Sportive : une caractéristique morphologique ou sociale ? ». Ce premier travail de recherche a d'abord questionné les représentations et les pratiques des enseignants d'EPS face aux élèves obèses (Lefèvre & Marsault, 2014). L'étude portait sur les différentes façons dont les enseignants se représentaient l'obésité et justifiaient leurs enseignements. Les résultats ont montré des enseignants peu sensibilisés en formation initiale à l'enseignement à des élèves en surpoids ou obèses. Le modèle de Boltanski et Thévenot (1991) avait permis de mettre en évidence différents registres liés à la performance, au monde médical, au monde humaniste ou au monde esthétique sur lesquels les enseignants s'appuyaient pour donner du sens à leurs pratiques. Un des résultats était de constater que l'enseignant d'EPS était majoritairement attaché aux normes sportives. L'élève obèse se définissait alors par son incapacité à aller aussi vite ou aussi longtemps que les autres. Lorsque les enseignants s'appuyaient sur le registre de la santé, l'élève était perçu par ses fragilités, ses risques, ses chutes et la dispense était préférée à la pratique. Lorsque l'enseignant justifiait ses pratiques par le registre humaniste, il percevait d'abord chez cet élève une altérité fragile et une nécessité d'encourager l'inclusion scolaire. Un dernier idéal-type révélait une perception centrée sur l'esthétique d'un corps différent au sein de la classe.

En définitive, l'obésité qui apparaissait initialement dans les discours comme une caractéristique physique se révélait être finalement une caractéristique sociale. Nous retenons dans cette étude que l'obésité était perçue par certains enseignants comme une maladie ou un handicap. Toutefois, elle n'est pas reconnue dans le milieu de l'EPS ou dans le milieu scolaire comme un besoin éducatif particulier. Le concept de besoin éducatif particulier peut sembler flou, pourtant les tentatives de clarifications sont nombreuses. Si pour certains le besoin éducatif particulier regroupe une variété d'élèves qui souffrent d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage, les écrits de Desombre et al (2013) présentent le besoin éducatif particulier :

« Un besoin de N (relatif à une action, un dispositif), un outil, pour V (verbe d'action en situation ou un ensemble de situations d'apprentissage) présenté de manière particulière pour un élève dans un contexte donné » (p. 204).

A cet égard, mon investissement dans la formation des enseignants spécialisés, c'est-à-dire des formations CAPA-SH¹, 2CA-SH² ou CAPPEI³ ont autrement éclairé ce concept et celui de l'éducation inclusive. Le cas singulier de l'obésité permettra de prendre de la distance sur la construction sociale du besoin éducatif et sur les façons dont il se révèle dans les enseignements d'éducation physique et sportive. Le regard de l'enseignant ayant été déjà travaillé, l'élève deviendra alors le centre des préoccupations.

C'est autour de l'expérience vécue par l'élève en surpoids dans les situations d'EPS que le projet débute. La particularité de mon approche réside dans une analyse des expériences par les situations. Derrière cette entrée, se pose celle d'une compréhension de l'autre dans sa façon d'être au monde. Notre focale se pose sur ce que l'élève fait, ce qu'il ne fait pas et comment il agit quand il ne fait pas ce qui lui est demandé. Le terrain étudié est celui d'un passage obligatoire pour tous les élèves dans leur cursus scolaire : les leçons d'EPS. L'entrée n'est donc pas celle d'une prise en charge médicale, comme l'a déjà réalisé Lefebvre en 2013 lors de la création d'un Réseau de Prévention et de Prise en charge de l'Obésité Pédiatrique ou dans un hôpital (Lefebvre, 2010). L'étude pose, à partir de cette particularité d'élève, un autre regard sur la discipline EPS. Il ne s'agit pas d'aborder les effets de l'institution sur les pratiques, mais de se pencher sur les effets des situations sur les élèves obèses. Les situations ne seront donc pas abordées par une entrée psychologique ou physiologique comme le réalise Rey (2018) lorsqu'il mesure la condition physique objective et perçue d'adolescents obèses dans des programmes d'activités physiques. Les entrées seront situationnelles et relationnelles. Il s'agit d'explorer les situations scolaires dans les dimensions sociales et corporelles. Le regard posé ici est micro-social.

¹ CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées

² 2CA-SH : certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap du second degré

³ CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Les contenus de formation figurent dans l'arrêté du 10-2-2017 - J.O. du 12-2-2017. Organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

Pour comprendre ce vécu, le concept d'expérience permettra d'interroger la spatialité, la temporalité, la corporéité et les interactions ou co-présence de l'élève lors de son agir. De ce concept d'expérience corporelle émergeront les modes de présence en convoquant les travaux de phénoménographie de Piette (2013) sans omettre la dimension située analysée par Quéré (1997). La posture épistémologique est nouvelle. En plaçant le concept d'expérience corporelle avec l'éclairage de l'anthropologie existentielle, nous interrogeons l'expérience de la reposité chez l'adolescent en surpoids. Ces expériences sont vécues pendant la période adolescente, plus précisément pendant les phases de socialisation primaire et secondaire. Or, ce que vit l'élève pendant ces moments va avoir des effets sur la construction de son identité au fondement de ses expériences futures. Ainsi, la recherche porte sur des adolescents obèses, âgés de 12 à 15 ans scolarisés au collège ou au lycée.

L'intérêt de ce travail est de pouvoir repenser l'élève obèse non pas à partir de représentations d'adultes ou d'enseignants, mais en envisageant les expériences des élèves dans des situations à partir d'une anthropologie du détail. Ces observations permettront de comprendre leurs engagements, leurs expériences et leurs ressentis dans des espaces situés performatifs. L'approche privilégie une entrée plutôt pragmatique qui a pour but de décrire à partir des effets produits (Heinich, 1998) ce que l'élève obèse révèle dans son comportement en EPS. Pour ce faire, avant d'atteindre le vécu de l'adolescent obèse, les conditions de ses expériences seront à analyser.

Les études sociologiques actuelles portent majoritairement sur une sociologie de la connaissance sur l'obésité ou sur une sociologie de l'obésité (Poulain, 2009) analysant les causes et les conséquences de l'obésité sur les individus. Désormais, le regard se pose progressivement sur la personne obèse, non pas décontextualisée de son environnement, mais in situ comme l'envisage Quéré (1997). L'élève obèse fera ainsi l'objet d'un regard polyfocal pour accéder à la visibilité de ses expériences dans les situations de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au collège et au lycée. Ses gestes, ses actions, ses modes de présences seront décortiqués, minutieusement analysés pour comprendre comment les expériences se vivent et se font. Notre thèse s'inscrit ainsi à la croisée de préoccupations scientifiques et d'enjeux éducatifs liés à notre statut et de notre trajectoire personnelle.

La thèse est organisée en onze chapitres.

Les deux premiers chapitres présentent les concepts centraux de la recherche. Le troisième aborde le cadre théorique sur lequel se fonde ce travail. Les chapitres quatre et cinq portent sur l'approche méthodologique, c'est-à-dire le processus de collecte et d'analyse des données et l'échantillon dans sa constitution. Les chapitres six à neuf présentent les résultats. Le chapitre dix est consacré à dégager des points de convergence et de divergence entre les différents cas. Le onzième chapitre est dédié à la discussion des principaux résultats de cette recherche et à la portée éducative donnée à notre travail. Enfin, nous concluons notre recherche.

Pertinence sociale et scientifique

Cette thèse s'inscrit dans une vision inclusive des adolescents dans les situations scolaires. En ce sens, elle participe à la compréhension des expériences corporelles d'élèves dont les caractéristiques physiques sont vues par leurs limitations. Elle contribue à éclairer la façon de regarder l'autre par ses capacités et non par ses manques, dans une discipline valorisant la motricité et la dépense énergétique. En proposant une méthodologie d'observation à la troisième personne, l'enjeu est d'éclairer la compréhension des expériences par le concept de la reposité.

CHAPITRE I : LA FABRIQUE SOCIALE DE L'ELEVE

OBESE EN EPS

Nous allons montrer dans un premier temps que les regards sur l'obésité portent essentiellement sur l'effet du contexte sur la personne. Les analyses se penchent sur les différentes normes qui s'imposent à lui. Dans un second temps, notre regard portera sur la construction sociale du corps de la personne. Dans une dernière partie, nous montrerons que l'adolescent obèse est affecté au cours de sa trajectoire sociale sans pour autant être reconnu comme un élève avec des besoins particuliers au sein du système scolaire.

A. De l'obésité à la fabrique sociale de la personne obèse

A la croisée du sociétal et du psychologique, de l'individuel et du groupal (Stora-Waysefeld, 2014) l'obésité apparaît. La problématique est omniprésente dans les médias. Qualifiée « d'épidémie mondiale », de « maladie du siècle », de « sociopathie » (Poulain, 2009), de « pandémie galopante », l'obésité est protéiforme dans les discours dominants et est l'objet de toutes les attentions. L'obésité peut se définir médicalement comme une accumulation anormale et excessive de graisse corporelle qui peut nuire à la santé (OMS, 2003)⁴. Ce déséquilibre chronique du métabolisme se développe sous l'effet de multiples facteurs (Basdevant, 1998). L'obésité est identifiée à ce jour comme la maladie de nutrition la plus fréquente au monde. Si l'embonpoint (Fischler, 1990) faisait figure de bonne santé au XX^{ème} siècle, la médecine identifie depuis la fin du XX^{ème} siècle l'obésité comme une réelle pathologie et comme facteur de risque de nombreuses maladies, diabète, cancers et hypertension.

L'indice de masse corporelle (IMC : rapport du poids en kilos sur le carré en centimètre) est l'outil médical utilisé pour caractériser la corpulence des individus. L'organisation mondiale de la Santé (OMS) a défini les seuils suivants : sous poids ($IMC < 18.5$), corpulence normale ($18.5 < IMC < 25$), surpoids ($25 < IMC < 30$), obésité ($IMC > 30$). Trois stades de l'obésité sont identifiés : l'obésité modérée ou de classe I ($30 < IMC < 35$), l'obésité sévère ou de classe II ($35 < IMC < 40$) et l'obésité morbide ou de classe III ($IMC > 40$). Chez les enfants, l'IMC

s'interprète à partir des courbes de corpulences présentes dans le carnet de santé (page 79 et page 81) et s'exprime en percentile. Ces courbes différentes par sexe et par âge révèlent le degré d'adiposité de l'enfant ou de l'adolescent (Seuil de l'International Obesity Task Force (IOTF)). Une corpulence normale correspond à une IMC entre en 3^e et 97^e percentile et le surpoids est défini par un IMC au-delà du 97^e percentile. Les courbes des centiles atteignent les valeurs de 25 kg/m² pour définir le surpoids et de 30 kg/m² pour l'obésité.

L'obésité est une maladie complexe et multifactorielle : les facteurs génétiques et biologiques, psychologiques, socioculturels et environnementaux, dont l'alimentation et la sédentarité sont identifiés comme favorisant le risque de surpoids et d'obésité. Les hypothèses explicatives de cette forte croissance sont multiples et font l'objet de nombreuses études d'approches indépendantes.

Les conséquences de l'obésité sont avant tout physiques et entraînent des complications cardio-vasculaires, respiratoires (Vgontzas & al, 2000), orthopédiques, endocriniennes (Calle & al, 2003) et psychosociales.

Une des premières hypothèses envisagées pour expliquer l'obésité est l'hypothèse biologique ou épigénétique (Bouchard et Pérusse, 1993 ; Agras et Mascola, 2005) qui identifie l'importance des caractéristiques des parents.

Une autre hypothèse dans le champ de la psychologie identifie trois théories pour expliquer ces comportements alimentaires : la théorie psychosomatique centrée sur l'émotivité alimentaire (Dumet, 2010), la théorie de l'externalité et la théorie de la restriction alimentaire. De plus, la relation à la mère et les dysfonctionnements familiaux majeurs peuvent aussi être à l'origine de l'obésité (Isnard et Jaecques, 1996).

Enfin, la dernière hypothèse mise en évidence depuis une quinzaine d'années est expliquée par l'absence d'activité physique définie par « *tout mouvement corporel produit par la contraction des muscles squelettiques qui engendre une augmentation substantielle de la dépense énergétique supérieure à la valeur de repos* » et la sédentarité favorisant le risque de surpoids (Yeung & Hills, 2007). L'obésité n'est alors qu'une adaptation de l'individu aux nouveaux modes de vie. L'évolution des modes de restauration, l'autonomie du sujet, les transformations des rôles au sein des familles et la sédentarité concourent à adopter de nouveaux comportements décrits comme de nouveaux modes de vie.

⁴ OMS : Organisation Mondiale de la Santé

Les études présentées analysent davantage les causes ou les conséquences de l'obésité de façon globale. Or, notre intérêt s'inscrit davantage dans une approche microscopique.

Concernant notre recherche, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'analyse des rapports entre l'obésité et les caractéristiques économiques (Poulain, 2001 ; Amadiou, 2002 ; De Saint Pol, 2010). Poulain (2009) a analysé les différents facteurs impliqués dans le développement de l'obésité en se penchant sur les représentations, les discours médicaux et ses différents enjeux. Les différentes études épidémiologiques révèlent de réelles disparités sociales, culturelles et sexuées. Pour expliquer ces résultats, une « double chaîne de causalité » a été mise en évidence. Les pratiques alimentaires et le niveau d'activité physique sont étroitement liés aux statuts sociaux. Un niveau social défavorisé et un faible niveau de scolarité augmentent le risque d'obésité. L'obésité influencerait les trajectoires sociales et la stigmatisation vécue par les personnes obèses aggraverait leur situation. Aussi les représentations sociales et culturelles de la corpulence influenceraient la prévalence de l'obésité. Poulain va même jusqu'à différencier plusieurs types d'obésités : une obésité de précarisation, de transition et une liée à des troubles alimentaires.

Pourtant il est fondamental de ne pas oublier que les discours sur l'obésité font l'objet de débats controversés et ont été actualisés par une préoccupation avant tout économique. Ce constat couplé avec l'évolution des recherches scientifiques permet au monde médical d'en faire un enjeu de santé publique fort. Les enjeux politiques, économiques et médicaux sont réels puisque l'obésité met en danger le système de protection sociale : *« De fait, alors que l'épidémie d'obésité continue de progresser rapidement, les coûts de l'obésité connaissent la même progression et pèsent de plus en plus lourdement sur nos finances sociales et représentent une grave menace pour l'équilibre de notre système de protection sociale »* (Rapport Boyer, 2008). Considérée comme une « menace », « un fléau », une « bombe à retardement », l'obésité est combattue par les différents acteurs politiques et économiques avec un discours guerrier. Par ces mots, la lutte contre l'obésité prend des formes agressives et s'insère dans les discours médiatiques et médicaux. A partir de quand la quantité de masse grasse constitue-t-elle un risque physiologique ou psychologique ?

Les avis sur la maladie sont souvent personnels. Certaines personnes obèses reconnues comme équilibrées psychologiquement ou physiologiquement se retrouvent vulnérables et soumises au regard normatif de la société. L'approche originale de Rail et Murray (2010) organisée à partir de « cartes postales » confirme ces dérives de l'interprétation d'études médicales confrontant des données contradictoires. L'obésité est analysée dans leurs travaux à

travers le prisme de Foucault et les concepts du biopouvoir, la biomédicalisation et de la bio culture. La médicalisation du surpoids révèle bien d'une tentative de contrôle social.

Finalement, les différentes recherches montrent le passage d'un modèle bio médical imposant des normes de santé au monde social. Ce changement de regard sur les études scientifiques révèle le poids des normes sociales sur la définition de l'obésité. Les discours sur l'idéal corporel placent alors l'obésité dans une dimension anormale. L'obèse ne répond pas aux normes corporelles ou aux normes sanitaires. Et de ce fait, l'obésité devient un révélateur de normes et est au cœur des différentes sources normatives.

B. L'obésité, un objet social aux multiples facettes

Dans cette partie, nous nous attachons à interroger le contexte dans lequel l'individu se socialise. La socialisation s'envisage désormais de façon plurielle par les plis du corps. Les normes médicales, les normes sociales, les normes esthétiques, les normes éducatives, les normes corporelles et les normes sportives sont autant de valeurs partagées par les individus d'un collectif que de « façons de faire » (De Certeau, 1990). Les normes sont des constructions sociales découlant des valeurs. Contraintes d'intégrations pour les courants des fonctionnalistes ou durkheimiens, les normes s'envisagent à partir du courant des interactionnistes ou de l'ethnométhodologie dans leurs dimensions subjectives. Lorsque Durkheim (1996) aborde le processus d'incorporation des normes, il ne s'attache qu'à un versant de la socialisation. Or, nous verrons que différentes normes sont convoquées et véhiculées par les individus.

1. Les socialisations corporelles

Au centre de notre propos se trouve l'adolescent obèse. Il vit dans ses années de collège et de lycée des périodes de socialisations importantes. En nous référant aux travaux de Darmon (2010), la socialisation désigne la façon dont la société forme et transforme les individus. En incorporant les normes, les valeurs, les façons de faire et de penser socialement, l'adolescent va s'impliquer et se construire socialement. Berger et Luckmann (1986) identifient différents lieux et différents temps de socialisations. La socialisation primaire est assurée par la sphère familiale, la socialisation secondaire est portée par l'institution scolaire. Pourtant, la socialisation s'envisage aujourd'hui dans une dimension plurielle. Les influences peuvent être familiales, scolaires ou extra-scolaires. Les clubs sportifs, les associations, les structures de garde, les différents contacts et les objets vont pouvoir participer à la construction de

l'individu. Dans ce processus, l'école devient une « plaque tournante » des différentes formes de socialisation. Elle réunit différents acteurs : enseignants, parents, infirmières, psychologues de l'éducation nationale, auxiliaires de vie. Darmon (2001) montre dans son enquête menée avec des élèves de maternelle que l'école ne se limite pas aux seules interactions entre les enseignants et les élèves. L'école est considérée comme un dispositif, c'est-à-dire « *un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives d'objets et de machines qui contribue à fabriquer un type d'individu en particulier* » (p, 62). L'adolescence constitue un temps majeur de la socialisation dans le développement de l'individu. Ainsi, les socialisations reposent sur des lieux différents, des moments différents, mais aussi des objets différents. Enfin, il y a des modalités de socialisation différentes.

La socialisation est ainsi pensée comme une fabrication des corps, une incorporation. Faure (2000) analyse ce processus en danse classique puisque les apprentissages et la socialisation s'incorporent jusque dans les « plis du corps ». En effet, le corps est pensé comme une éponge ou un pense-bête. Il enregistre les expériences passées de façon non consciente et intériorise l'éthos socialement situé. Le corps devient alors le représentant du soi. Il est le lieu de représentation et de reproduction des individus et des identités sexuées et sociales. C'est à ce titre que l'on peut parler de support malléable ou modulable. Pour Bessy et Chateauraynaud (1993), le corps est même décrit « à géométrie variable ». En effet, l'image de soi se construit à travers le corps visible, où les postures, les sensations, les jeux de regards sont les leviers pour le façonner. Les micro-habitudes, les rituels non conscientisés vont différencier les individus les uns des autres. De ce fait, le corps est le lieu où l'individu éprouve de manière consciente ou inconsciente des expériences différentes. Le corps de l'élève obèse va être mis à l'épreuve dans les leçons d'EPS. Exposé aux yeux de tous, ce corps aux contours différents va être soumis aux normes corporelles, esthétiques et sportives. Il nous semble important de souligner que la socialisation est questionnée à partir d'un besoin éducatif particulier, à un moment où les normes que l'élève obèse véhicule sont éloignées des normes sociales et corporelles. Pendant la période adolescente, les autres vont avoir toute leur importance.

2. Les normes corporelles

Si la minceur était associée jadis à la pauvreté, elle est depuis associée à une valeur esthétique et à la discipline de soi, au gouvernement de soi (Foucault, 1974). A l'interface entre les critères esthétiques et les critères médicaux, le corps désirable n'a pas toujours été le même au cours du temps (Vigarello, 2013). Les normes corporelles changent et évoluent. Les idéaux corporels varient en fonction des périodes, des catégories sociales et des aires culturelles

(Corbeau, 2008). Le corps gros et gras synonyme de prospérité et de richesse a été remplacé par le diktat de la minceur. Le modèle d'un « *corps désirable* » (De Saint Pol, 2010) révèle la recherche d'un idéal corporel étroitement lié au désir de plaire ou d'être désiré. La corpulence devient un révélateur du statut de la personne. Ses usages corporels, ses pratiques physiques et ses choix alimentaires en sont les repères. De ce fait, le paradigme du corps sain, rationalisé et contrôlé place l'individu obèse comme un être déviant et sujet à la stigmatisation (Goffman, 1975). La personne obèse peut alors être placée en martyr ou en antihéros. La stigmatisation est pensée en tant que construction sociale et va interroger les systèmes de valeurs qui soutiennent la corpulence. Celle-ci est révélatrice de la construction sociale de la norme par la construction d'un stigmaté. Dans cette voie, elle pousse alors au « gouvernement de soi ».

Le corps est perçu comme un capital ou une ressource qui participe à la construction de l'identité. Il est perçu par Le Breton comme une « matrice de la relation au monde » (Le Breton, 1999, 2005). Dans le quotidien, la première représentation à l'autre passe par le corps. Or, dans le monde sportif, le corps renvoie encore plus au dépassement de soi et à cette maîtrise. Pour Bourdieu (1977), le corps ou l'hexis corporelle est considéré comme un produit social. La taille, le poids, les vêtements, la façon de se tenir et de se comporter sont étroitement liés aux classes sociales. Les dispositions pratiques et corporelles des individus sont socialement construites. Le corps n'est définitivement pas neutre. Dans les espaces publics, l'habitus corporel est perçu et reconnu par les autres et suscite des réactions socialement significatives. Ces réactions méritent d'être envisagées et interrogées pour appréhender la personne obèse dans plusieurs dimensions. Le corps devient un objet polysémique et protéiforme pour les sciences sociales. Il est considéré comme un enjeu individuel et collectif dans les relations entre les individus. L'idéal corporel ou le « corps désirable » va orienter le comportement des individus. De ce fait, le corps est un révélateur de normes sociales.

La construction sociale de l'obésité place le concept de norme au cœur de sa compréhension. Initialement considérée comme la loi de raison, la norme est devenue une valeur collective, prenant les formes de norme standard jusqu'à la conformité. Les normes peuvent être définies comme des « *valeurs, habitudes, représentations, croyances sans lesquelles la vie sociale n'existerait pas* » (Cornu, 2009, p. 29). Elles reposent sur des systèmes de justification différentes : philosophiques, scientifiques, politiques, sociales. Les normes peuvent être

extérieures à l'individu. En effet, les normes existent à travers les individus à partir des usages des objets ou des lieux et dans des attentes formelles, écrites ou non et s'imposent comme un cadre contraignant ou peuvent être propres à l'individu. Les normes, appelées « micro-normes », révèlent les désirs subjectifs et les formations de l'individu.

Les différents travaux scientifiques analysent de façon globale l'obésité et les normes. Or, notre travail s'inscrit au niveau micro-social. En analysant les bricolages des adolescents avec la norme attendue, nous analyserons le comportement de l'individu et son rapport aux normes. La norme corporelle d'un corps mince fait figure de loi de raison, de valeur collective ou de format standardisé, de conformité. Le rapport entre les valeurs et les normes est central. Les valeurs sont des éléments d'un système symbolique et servent de critères pour choisir une orientation parmi les différentes possibilités d'une situation. Elles sont individuelles et internes à l'individu. Comme les normes sont identifiées comme des facteurs d'organisation sociale et comme des repères du comportement social, le corps gros et malade devient une infraction esthétique au code de la santé et peut devenir « un repoussoir » (Darmon, 2003). Les normes sont des constructions collectives valorisées dans la société. L'obèse est alors perçu comme incapable de gouverner son corps. Il renvoie une incapacité de répondre au modèle esthétique. En l'appelant à l'autogestion (Queval, 2011), les normes appellent à la culpabilité de l'individu dans ses tentatives. Pour Vieille-Marchiset (2013), les normes corporelles sont fabriquées de façon implicite et sont intériorisées par les personnes. La multiplicité des normes provoque parfois des contradictions en révélant des intérêts tels que : société de consommation vs promotion de la santé, école vs traditions familiales.

Les recherches sur les différentes normes montrent une évolution des normes corporelles globales qui s'imposent à l'individu et peuvent se décliner différemment selon les environnements. L'individu obèse est placé de façon répétée par la société comme un être à la marge des comportements attendus, tant dans les critères médicaux que sociaux. Ces constats seront à interroger au sein de l'environnement scolaire.

3. Les normes sanitaires

En entretenant des discours ambigus et en plaçant la norme corporelle d'un corps mince comme un corps en bonne santé, les politiques publiques font le choix d'inscrire une normalité à partir d'une considération statistique qu'est l'IMC. L'apparence et la santé peuvent être vécues comme des obsessions par les individus, en atteste le travail mené par

Andrieu (1994, 2010) lorsqu'il parle du « culte du corps ». Derrière ces discours politiques se cachent des enjeux économiques afin de réduire les dépenses publiques en améliorant les états de santé des individus et une confusion entretenue entre une « *médicalisation de l'esthétique corporelle et une esthétisation du médical* » (De Saint Pol, 2010, p. 45). En s'immisçant dans le contrôle des corps, l'Etat vise une régulation des populations et le développement des potentialités. Ces normes sanitaires deviennent alors des moyens pour imposer des connaissances et convaincre les individus de modifier leurs habitudes alimentaires et l'intensité de leurs pratiques sportives. Pourtant, que signifie être en bonne santé ? Pour Antonovsky (1979), la santé est une pondération personnelle et subjective. Il nous faut alors considérer dans ces approches, les controverses sous-jacentes à la lutte contre l'obésité et les normes sanitaires.

L'OMS (1984) définit la santé comme : « *la mesure dans laquelle un individu ou un groupe peut d'une part, réaliser ses aspirations et satisfaire ses besoins et d'autre part évoluer avec le milieu et s'y adapter. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne et non comme le but de la vie. Il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles ainsi que les capacités physiques* ». Nous voyons ainsi que l'évolution de la définition et son éloignement avec le milieu médical introduit progressivement le concept de bien-être. D'un côté, les politiques publiques prônent un activisme corporel (Vieille-Marchiset, 2013) et un équilibre alimentaire et de l'autre invitent les personnes à atteindre le bien-être. Pourtant, tout se passe comme si la santé ne pouvait se concevoir sans un mode de vie physiquement actif. Les injonctions politiques sur l'éducation à la santé révèlent une évolution des normes sanitaires en donnant une importance forte à l'activité physique.

4. Les normes scolaires

L'école semble être le lieu idéal pour faire appliquer les injonctions sanitaires publiques. Les politiques scolaires révèlent ainsi la mise en œuvre d'une politique de gouvernement des corps (Fassin & Memmi, 2004). L'école est qualifiée de « micro-environnement » (Inserm, 2005 : 50). Elle a la spécificité d'accueillir tous les groupes sociaux et donc de toucher tous les enfants. La préoccupation forte des instances politiques se traduit par la mise en place d'études quantitatives dans les différents pays pour mesurer l'ampleur du phénomène. Les injonctions normatives sanitaires trouvent leurs places dans les différents textes officiels organisant le système scolaire. Dès 1998, l'éducation à la santé s'inscrit dans les programmes scolaires par la promotion d'une éducation à la nutrition et dans des initiatives locales. Les

textes de 1998, 2002, 2015 concourent à cet objectif. Aujourd'hui, l'inscription du parcours santé dans le socle commun de connaissances et de culture⁵ est un indicateur de l'effet des prescriptions politiques. Les déclinaisons locales comme les projets Intervention auprès des Collégiens centré sur l'Activité Physique et la Sédentarité (ICAPS)⁶ en Alsace et Comportement Alimentaire des Adolescents le Pari de la Santé (CAAPS)⁷, constituent des initiatives marquantes pour répondre à ces prescriptions nationales. Dans ce projet, la valorisation de modes de déplacements actifs pour augmenter l'activité physique apparaît comme le premier levier pour lutter contre la sédentarité. Curieusement la discipline EPS n'est pas associée à ces deux projets.

Avant les années 2000, aucune étude nationale n'avait été menée pour estimer les prévalences du surpoids et de l'obésité de l'enfant en France. Les études se basaient sur des données adultes. En 2003, une étude comparative entre 21 pays européens situe la France dans une position intermédiaire entre les pays du Nord de l'Europe identifiés avec peu de surpoids et d'obésité et les pays du sud identifiés à forte prévalence. En France, d'après les enquêtes OBEPI de 2009, la proportion d'enfants en surpoids ou obèses était de 6 à 8% dans les années 1980, 10-12% dans les années 1990 et 13-15% dans les années 2000 (Rolland-Cachera et al., 2000). Cette situation semblait s'être stabilisée (Lioret et al., 2009). En 2013, 18% des enfants français de 3 à 17 ans sont en surpoids (Etude Nationale Nutrition Santé). L'étude ESTEBAN⁸ fait état d'une prévalence du surpoids et d'obésité à 17% des 6-17 ans en 2015 dont 4% d'obèses. La prévalence du surpoids reste importante même si les données révèlent une stabilisation. L'école semble être le lieu spécifique de cette prise en compte et du traitement de ces données. Une première circulaire a d'abord souligné le rôle important des cantines scolaires dans la prévention de l'obésité⁹. Elle est complétée en 2003 par l'inscription dans les contenus d'enseignement de l'éducation nutritionnelle. L'interdiction des distributeurs de produits alimentaires¹⁰ depuis 2005, la promotion de l'activité physique dans

⁵ Socle commun de connaissances et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

⁶ ICAPS : La démarche Icaps paraît dans le Programme national nutrition-santé 2011-2015, le plan obésité 2010-2013, la circulaire de l'Éducation nationale de 2011 n° 2011-216 du 2-12-2011 (Politique éducative de santé dans les territoires académiques, BOEN n°46 du 15 décembre 2011) et le rapport concernant les actions préconisées en matière de prévention nutritionnelle

⁷ CAAPS : Comportement Alimentaire des Adolescents le Pari de la Santé.

⁸ ESTEBAN : Etude de santé sur l'environnement, la bio surveillance, l'activité physique et la nutrition (2014-2016)

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). 2001. «Restauration scolaire», Circulaire n° 2001-118, 25 juin, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 9

¹⁰ Article 30 de la loi n° 2004-806 du 9 août 2004

les cours d'EPS et les restrictions alimentaires concernant les collations concourent depuis à la prévention de l'obésité en milieu scolaire. Ces données reflètent bien la transformation d'un problème public en un problème scolaire. De nombreuses recommandations australiennes ou américaines (Odea, 2005 ; Kirk, 2006) sont émises par les auteurs à destination des enseignants d'EPS dans la prise en compte de leurs représentations face à un public obèse. Les enseignants ont comme préconisation d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins et ont toute la liberté d'adapter leurs enseignements en fonction des ressources des élèves¹¹. En France, les écrits à destination des enseignants d'EPS sur l'enseignement à des élèves obèses sont peu nombreux.

L'éducation apparaît donc comme le vecteur idéal pour diffuser des normes biopolitiques. Les différentes stratégies éducatives comme « manger, bouger » ou « manger cinq fruits et légumes par jour » mettent en exergue la recherche d'un corps sain et en bonne santé comme paradigme de la culture scolaire (Queval, 2011) à partir d'un discours qui fait « régime de vérité » (Foucault, 1971). L'intérêt porté par l'école pour la lutte contre la sédentarité est finalement assez récent et se caractérise par la mise en avant du lien fort entre l'activité physique et la prévention de l'obésité. Dans cette optique, les textes officiels régissant les éducations à la santé attribuent aux sciences de la Vie et de la Terre un rôle fondamental. La promotion de l'activité physique est bien citée, toutefois les attentes envers la discipline EPS ne sont pas explicites, si ce n'est de faire le lien entre la prévention et l'activité.

Il est important de souligner que les programmes scolaires traduisent une préoccupation du rôle de la discipline dans la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais n'interrogent pas les normes corporelles et sportives véhiculées par les enseignants d'EPS ou liées aux situations mises en place.

5. Les normes sportives

Le risque sanitaire s'inscrit alors dans la sédentarité. L'inactivité physique est considérée comme dangereuse pour la santé et le sport-santé est mis en avant par les pouvoirs publics (Genolini & Clément, 2010). De là, l'activité physique est promue : « *l'exercice physique modéré est une pratique positive pour la santé entendue aussi bien au sens de non-maladie qu'au sens positif de bien-être* » (Haut comité de la santé publique, rapport 1994). Pourtant, le sport est un concept polysémique qui recouvre un ensemble de pratiques et de valeurs

¹¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

s'appuyant sur la recherche de plaisir et de performance (Poggi, 2002). Les caractéristiques du sport se retrouvent dans la recherche d'effort, de dépassement de sa performance et de la compétition. Parlebas (1981) définit d'ailleurs le sport comme « *l'ensemble des situations motrices codifiées sous forme de compétition et institutionnalisées* » (p. 55). Dans l'approche du sport-santé, l'activité physique est définie par l'Institut National « *comme tout mouvement corporel produit par la construction des muscles squelettiques et entraînant une augmentation des dépenses d'énergie par rapport à la dépense de repos* ». En définitive, ces deux définitions laissent entrevoir l'existence de normes différentes auxquelles l'inactivité renvoie. Dans ces définitions, les normes du corps sportif sont très éloignées du corps de l'individu obèse. Le corps de l'individu obèse renvoie au gras, au mou, au débordement à l'opposé du corps sportif.

Le corps sportif peut être perçu comme un corps instrumental, un corps-outil où la finalité première est la performance physique ou énergétique et le dépassement de soi. Pour Detrez (2002), chaque activité sportive aurait sa norme corporelle. Le sport apparaît alors comme un moyen pour transformer les comportements identifiés et tendre vers un modèle idéal. Or, ce corps « en trop » devient de ce fait le lieu et l'objet de bonnes pratiques à respecter. Se déclinent alors de nouvelles formes de pratiques du sport et de dispositifs pour y répondre. A Strasbourg, l'expérimentation « Sport sur ordonnance » propose la prescription de pratiques sportives pour les personnes obèses. Derrière cette action se dessine une volonté politique et sanitaire d'éduquer les comportements des individus par l'activité physique (Marsault, 2016). Les activités proposées aux bénéficiaires du programme ont des visées différentes : certaines activités ciblent une dépense énergétique comme le fitness, d'autres sont orientées vers la recherche d'équilibre et la dernière logique repose sur la conscience de soi (Tai-Chi). Dans ce programme, la prise en charge éducative pour une « activation sportive » de l'individu s'envisage à partir de la lecture de l'environnement et dans l'éducation des déplacements actifs. Il est intéressant de noter que l'obésité est ici considérée comme une maladie chronique qui suppose une prise en charge éducative. Malgré une volonté de mettre à distance une pratique compétitive, l'idée de performance reste forte et tout se passe comme si la nécessité de repousser ses limites guidait toujours la pratique. Derrière l'apologie du sport-santé et du néo-hygiénisme se cache bien la normalisation des corps (Queval, 2011).

Ces différents travaux portent davantage sur l'obésité de façon globale en posant un regard externe sur l'obésité. Les normes apparaissent ici comme des morales sociales en orientant les

comportements des individus. D'un côté, elles bornent, limitent et orientent les comportements. Les études conduisent à la production de nombreuses injonctions institutionnelles qui forment un système normatif dans lequel l'individu obèse est enserré. De l'autre côté, elles permettent surtout de penser et d'agir en relation avec les autres. Les normes permettent de communiquer et de se coordonner par rapport aux autres. Dans cette optique, le processus de distanciation des normes peut s'envisager comme un acte de subjectivation de l'individu (Canguilhem, 1966). Les normes, appelées « micro-normes », révèlent les désirs subjectifs et les formations de l'individu. Elles créent alors un cadre à l'agir. Nous partageons comme Klein (2010) le fait que l'association entre l'éducation et la santé dans son approche normalisante peut surplomber le sujet. Les différences sociales seraient à analyser et surtout à envisager depuis l'individu.

6. Des normes à la normativité

Pour se tenir face aux autres, l'individu régule son activité en se conformant, négociant, ajustant son comportement en fonction de ses systèmes de valeurs. L'intérêt de questionner le corps de l'élève obèse dans les situations réside dans la dimension créatrice de l'individu dans son environnement et dans sa relation aux différentes normes. Les bricolages (Javeau, 2001), les ajustements aux normes, les « inventions du quotidien » (De Certeau, 1990) placent l'individu dans une attitude active et créatrice face à des situations ou contextes différents. L'obèse par sa corpulence ne répond pas aux normes sociales et peut être considéré comme un être déviant. Nous avons vu que l'obésité peut être envisagée comme un problème moral. Les travaux de Canguilhem (1966) peuvent apporter un autre éclairage pour comprendre le rapport aux normes de l'individu obèse. Canguilhem identifie l'expérience de la maladie comme le lieu de subjectivation et comme une autre forme de normalité. La maladie fait certes ressentir à l'homme une diminution de ses capacités mais également une conscience de soi plus fine. Définie comme « *la capacité qu'ont les individus, le groupe, la société de revenir sur les normes édictées, remettre en question les valeurs au fondement des normes et de rester sujet de ses propres normes* » (Le Blanc, 2004, p. 277), la normativité révèle la façon d'être au monde et est le facteur régulateur des actions de l'individu. Il n'y a plus à envisager d'un côté la normalité et de l'autre l'anormalité, mais à penser le rapport aux normes à travers le concept de normativité, c'est-à-dire de subjectivité et du pouvoir de la personne dans ses décisions. La personne obèse va pouvoir s'adapter à ces normes ou en inventer de nouvelles, devenant alors créatrice de normes. Cette invention permet à un

organisme d'affronter le milieu ou de lui résister. Dans cette approche, la vie est perçue comme une actualisation dynamique de normes vitales propres. Sans pour autant envisager un traitement de l'obésité comme maladie, le concept de normativité semble pertinent pour comprendre les comportements des individus lors des expériences corporelles.

Si dans le sens commun, l'obésité est connue de tous, l'envers du décor est bien plus complexe. Au-delà des données épidémiologiques et étiologiques, l'obésité n'a de sens que dans son pluriel. Les travaux cités abordent les problématiques esthétiques, sanitaires, sociales et économiques de l'obésité. Toutes ces études l'envisagent en termes de maladie et dans des préconisations de comportements à adopter. Or, derrière l'obésité se trouve la personne. Sans entrer dans une analyse psychologique du sujet, nous souhaitons justement porter un regard fin sur son engagement et ses expériences corporelles et sportives.

C. L'obésité, un besoin éducatif particulier oublié en EPS

Dans la société, l'obésité est reconnue comme un problème de santé par les pouvoirs publics. Cette préoccupation se traduit notamment par la mise en place des REPPPOP¹², des réseaux Obésité et offrent un parcours de soin et une offre adaptée aux adolescents obèses. L'offre est médicale et proposée par le médecin traitant ou par une infirmière scolaire. Pourtant, au sein du système scolaire, les élèves obèses ne sont pas reconnus comme des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le positionnement institutionnel aborde l'obésité à travers une éducation nutritionnelle ou en entrant par l'activité physique. La question des difficultés éventuelles n'est pas posée directement dans le contexte de l'EPS. La littérature professionnelle évoque la nécessaire prise en compte du « petit gros » en se concentrant sur une adaptation motrice de la discipline.

1. Les difficultés de l'adolescent obèse avec son corps et avec l'activité physique

L'adolescent obèse fait l'objet de nombreuses études et de recherches dans le champ médical et dans le champ de la psychologie (Cuynet, Sanahuja & Bernard, 2011 ; Gourlan, 2011). Pourtant, peu de travaux en sociologie portent sur les adolescents obèses. Pendant cette période, le corps de l'adolescent subit des métamorphoses corporelles. La période pubertaire est considérée comme un facteur de vulnérabilisation de l'individu (Jeammet, 2014). Elle est

¹² REPPPOP : Réseau de Prévention et de Prise en charge de l'Obésité Pédiatrique

pour les adolescents une période critique dans la construction de l'identité. L'image inconsciente du corps se transforme à chaque modification corporelle. L'adolescence se manifeste ainsi par une forte insatisfaction corporelle où l'image du corps peut être perçue comme défailante. Le sujet est en souffrance parce que son image du corps est en décalage avec l'image du corps socialisé. La désorganisation corporelle place alors l'adolescent dans une situation vulnérable.

Les nombreuses moqueries participeraient à ce processus. D'ailleurs, la vulnérabilité concerne majoritairement les filles. Elles seraient plus concernées par ces insatisfactions. L'approche psychologique (Sanahuja & Cuynet, 2011) appréhende l'image du corps de l'individu dans ses subconscious. Nous souhaitons plutôt questionner le sens et les valeurs de l'adolescent obèse lors de ses expériences corporelles. Dans cette approche, la dimension située est absente et ne prend pas en compte l'environnement, le matériel et les autres personnes. Notre intérêt ne se place pas sur ses stratégies motivationnelles, mais sur ses expériences corporelles.

Dans leur étude Fox et Farrow (2011) ont mis en évidence des liens forts entre le poids de l'adolescent et les intimidations verbales et physiques. L'enfant obèse a plus de chance d'être stigmatisé que les enfants non obèses. Tibère (2007a, 2007b) complète ces données par l'analyse du discours d'adolescents obèses via un blog en ligne. L'analyse de ce discours montre l'influence de l'obésité sur les trajectoires sociales des adolescents obèses. Pendant la période scolaire, les discriminations, les regards désapprobateurs des autres adolescents sont importants et influencent l'estime de soi des jeunes. Plus l'obésité est installée tôt, plus les caractéristiques physiques vont influencer la construction de l'identité de l'adolescent et sa relation aux autres. Le poids du regard, le poids des mots à l'égard des caractéristiques spécifiques des adolescents renforcent ces processus de stigmatisations. Les réactions des autres adolescents face à un adolescent obèse se traduisent souvent par des agressions verbales, ou par des regards pesants. Dans ces situations, la norme corporelle de minceur est constamment rappelée, et les caractéristiques morphologiques deviennent un handicap social. Face au diktat de la minceur, deux types d'attitudes se démarquent : la première possibilité est de la considérer comme universelle et de l'accepter ou de la rejeter au risque d'être stigmatisé. Dans cette période adolescente, l'envie de plaire est caractéristique et le corps gros apparaît comme un réel obstacle. Lorsque les adolescents évoquent leur parcours scolaire, l'école est considérée par Tibère comme le lieu où les discriminations sont les plus fréquentes par rapport aux associations ou à la sphère familiale. Les souvenirs des leçons d'EPS rapportés

dans cette étude sont particulièrement négatifs, notamment dans l'évitement des séquences de natation, où le corps obèse est à la vue de tous. L'évitement des espaces sportifs, des leçons d'EPS lorsque la performance sportive est valorisée rend difficile la rencontre avec les activités physiques. Différentes stratégies de résistance sont mises en œuvre par les adolescents concernés. Pour certains, cela passe par le choix de vêtements amples ou la recherche de disparition de soi, la mise en retrait ou l'évitement d'activités trop éprouvantes. Les situations négatives placent alors l'élève obèse dans un cycle d'une obésité stigmatisante. Pour mieux accompagner les adolescents obèses dans ce parcours, l'émergence des REPPPOP traduit les préoccupations sanitaires publiques et l'inscription des professionnels STAPS issus des parcours Activités Physiques Adaptées. La prise en charge de l'élève obèse peut être envisagée par une approche institutionnelle et non comme un besoin éducatif spécifique.

Notre focale se concentre autour de l'engagement des élèves obèses dans les situations d'EPS. Or à ce jour peu de travaux s'y sont intéressés. Les adolescents obèses sont plutôt étudiés par l'activité physique dans un cadre thérapeutique. Les travaux de Gourlan, Trouilloud & Sarrazin (2011) et Langlois et. al. (2016) font état d'un engagement plus faible des adolescents obèses dans les activités physiques. Les remarques des autres élèves et leurs attitudes normatives constituent ainsi les premiers obstacles à l'engagement. De plus, le type d'engagement dans l'activité diffère selon sa nature : activité physique de loisirs, activités quotidiennes et pratique sportive. Les raisons de l'engagement dans ces activités correspondent à une volonté de perdre du poids ou d'améliorer sa santé plutôt que d'être dans le plaisir d'agir.

Finalement, la littérature scientifique admet un engagement moteur limité de la part des adolescents obèses. Les regards thérapeutiques priment et le regard scolaire est absent. La discipline EPS n'est pas l'entrée première, l'activité physique est la porte d'entrée du problème. La dépense énergétique est ce qui compte le plus pour comprendre l'engagement dans la pratique physique.

2. Un besoin éducatif particulier oublié en EPS

En France, la lutte contre le surpoids et la promotion de la lutte contre la sédentarité sont présentes dans les textes officiels depuis 1998, mais à travers la promotion d'une éducation nutritionnelle. La première circulaire¹³ autour de l'éducation à la santé rappelle le rôle

¹³ Circulaire n°98-237 du 24-11-1998 : orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège

« irremplaçable » à jouer de l'école. Toutes les disciplines sont concernées par cette « éducation à » l'EPS n'est pas nommée explicitement. Le programme quinquennal de prévention et d'éducation abordant la santé des élèves¹⁴ évoque en 2003 la nécessité d'éduquer à la nutrition et de prévenir les problèmes de surpoids et d'obésité. Il faudra attendre 2011¹⁵ pour découvrir l'objectif de la généralisation de la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle avec la promotion des activités physiques intégrant la prévention du surpoids et de l'obésité. La nutrition et l'activité physique apparaissent comme au cinquième rang des ressources identifiées après la formation à l'éducation nutritionnelle, l'éducation nutritionnelle, l'opération un fruit pour la récré, la consommation d'eau. De plus, les ressources évoquent un dossier de nutrition à l'école, la présentation du projet ICAPS, les actions comme « fourchettes et baskets » et les projets santé avec l'Union Nationale du Sport Scolaire. Le parcours éducatif de santé créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹⁶ est réaffirmé par la loi de modernisation du système de santé le 26 janvier 2016 et inscrit dans la circulaire de mise en œuvre du parcours de santé¹⁷. Le contenu du parcours précise « *ce qui est proposé à tous les élèves et ce qui concerne spécifiquement ceux à besoins éducatifs particuliers du fait de leurs situations sociales, d'une situation de handicap ou de maladie chronique* ». Dans la présentation de ces orientations, seul le site Eduscol en faisant état des différentes mesures en faveur de la promotion de la santé évoque « La prévention du surpoids et de l'obésité implique un apprentissage concernant les apports et les dépenses énergétiques. Les cours d'EPS jouent un rôle essentiel ».

L'arrêté du 8 juillet 2008¹⁸ dans les programmes d'EPS du collège voit apparaître dans le préambule « *l'EPS en proposant une activité physique régulière, source de bien-être, favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids* ». Néanmoins, lorsque les programmes évoquent l'accueil

¹⁴ Circulaire n°2003-210 du 1-12-2003 : programme quinquennal de prévention et d'éducation

¹⁵ Circulaire n°2011-216 du 2-12-2011 : politiques éducatives de santé dans les territoires académiques

¹⁶ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 : orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République

¹⁷ Le parcours éducatif de santé a été créé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et réaffirmé par la loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé. Il recouvre les dispositifs de protection de santé des élèves, des activités éducatives et des activités pédagogiques en référence aux programmes scolaires.

¹⁸ Arrêté du 8 juillet 2008 : les programmes d'EPS du collège

des élèves en situation de handicap, les inaptes partiels ou à besoins éducatifs particuliers, le flou subsiste sur la dénomination des besoins éducatifs particuliers.

Le concept de besoin éducatif particulier est issu du rapport de la Commission Warnock en 1978. Il questionne les catégories des déficiences pour reconnaître l'influence du contexte social, du milieu et des expériences scolaires sur les apprentissages. Dans cette optique, l'évolution du paradigme d'une éducation inclusive est centrée sur l'adaptation de l'environnement autour des besoins de l'élève et non de l'élève aux normes scolaires et éducatives. L'évolution montre le passage du besoin de santé à un besoin éducatif à prendre en compte dans les enseignements¹⁹. Depuis 1996²⁰, l'Organisation de coopération et de développement désigne « *les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupant une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou qui les gêne dans leurs apprentissages* ». Les besoins peuvent être dus à des déficiences, des difficultés d'apprentissage ou des difficultés socio-économiques ou culturelles.

Dans les programmes du collège en 2008, l'enseignant a toute latitude pour organiser et aménager son enseignement en fonction des ressources des élèves. Les programmes d'enseignement de l'EPS du lycée du 29 avril 2010²¹ poursuivent ces engagements en posant comme principe la nécessité de proposer des traitements didactiques adaptés à tous les élèves : aptes, inaptes partiels ou en situation de handicap. Pour la première fois, le texte invite à la proposition de dispositifs particuliers au-delà des enseignements obligatoires pour des élèves à besoins éducatifs particuliers en citant l'obésité et le surpoids, le manque de confiance de soi, la timidité, le stress. Ces dispositifs adaptés d'enseignement et d'animation sont proposés dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Les programmes d'EPS parus en 2015 réitèrent la nécessité « *d'amener les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. L'EPS assure l'inclusion dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. Elle initie au plaisir de la pratique*

¹⁹ Rapport CNECSO 2016 - Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuel.

²⁰ OCDE (1995) L'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, Paris, OCDE.

²¹ Arrêté du 27-01-2010 : Programmes d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique.

sportive ». Toutefois, peu d'écrits scientifiques abordent ces recommandations et encore moins la façon dont l'adolescent obèse peut être initié au plaisir de l'EPS.

3. L'élève obèse en EPS

L'EPS semble être pour certains chercheurs un espace social idéal (Jacolin-Nackaerts & Clément, 2008). La discipline est reconnue comme propédeutique (Trudeau & Shephard, 2005 ; Kahan & Mc Kenzie, 2015 ; Ebbeck, 2016). Pourtant, l'analyse de discours d'adultes obèses ou anciens obèses sur le vécu de cours d'éducation physique et sportive fait état d'un contexte éducatif « adipo-phobique » (Sykes & Mc Phail, 2008), voire de souffrance (Lefevre, 2018). L'étude menée par Sykes et Mc Phail au Canada a mis en évidence une peur du gras importante dans les discours des enseignants d'EPS. Cette recherche montre qu'il est difficile dans ce contexte de développer un sentiment positif. La perception d'une graisse phobique renforce des constructions normalisantes du sexe et du genre. Dans ce sens, le culte du « weightisme » reste véhiculé par les enseignants et les souvenirs des élèves en restent plus que négatifs. Mais finalement que se passe-t-il réellement dans les leçons d'EPS pour expliquer ces résultats ?

Peu de recherches s'intéressent à l'adolescent obèse dans le contexte spécifique de l'EPS. Jacolin-Naekerts et Clément (2008) font état des stratégies de contournement et de désengagement dans la pratique physique des adolescentes obèses. Les stratégies caractéristiques des adolescentes obèses se retrouvent dans les dispenses. Malgré l'existence de la reconnaissance d'aptitude partielle, les adolescentes préfèrent être dispensées à l'année. Pour ce faire, les familles font appel au médecin qui délivre l'autorisation légitime d'absence de pratique. Les élèves concernés sont tout à fait conscients de ces « fausses excuses » rappellent les auteurs. Souvent, les dispenses ponctuelles permettent aux adolescentes de contourner certaines pratiques et de sélectionner des activités plus favorables. Dans cette étude, lorsque les élèves en surpoids ou obèses assistent aux cours, leurs engagements se caractérisent par une participation modérée, notamment dans l'engagement moteur. Les rôles sociaux sont privilégiés et le rapport au temps devient important pour démultiplier les stratégies de perte de temps. Dans ce processus, les trajectoires sportives des adolescents s'avèrent être influencées par la sphère familiale. L'activisme sportif véhiculé par l'enseignant est freiné par les représentations familiales et leurs rapports à l'activité sportive.

La situation d'EPS est une situation particulièrement intéressante du point de vue social. Dans ces leçons d'EPS, le corps de l'élève obèse est visible aux yeux de tous les autres élèves et de

l'enseignant. Or, nous savons que le corps est au centre des interactions sociales et fonctionne comme « un langage plutôt parlé » (Bourdieu, 1977). Au-delà de ces constats que se passe-t-il lorsque l'élève s'engage dans les situations d'apprentissage ?

L'environnement scolaire est annoncé comme idéal par les politiques publiques pour promouvoir une éducation pour la santé. Pourtant, les travaux précédemment cités nous montrent que la discipline EPS, malgré ses considérations idéales ne semble pas être appréciée par les élèves obèses. L'obésité semble être ici un problème pour l'élève dans sa relation aux normes sociales et sportives. Pour l'enseignant, l'obésité est un problème énergétique, social ou esthétique (Lefèvre et Marsault, 2014), mais n'est pas envisagée comme un besoin éducatif particulier. Les enseignants traduisent ainsi leurs préoccupations et les normes éducatives et sportives qu'ils véhiculent.

Comment les élèves obèses s'engagent-ils dans les situations d'EPS ? Les travaux rendent compte des expériences négatives en EPS, mais en quoi le sont-elles ? L'expérience négative est-elle finalement individuelle et dépendante des caractéristiques de l'élève ? Est-elle liée à la situation proposée ? La situation proposée ne permet peut-être pas à l'élève de s'engager.

L'élève obèse est ainsi confronté aux différentes normes des situations d'apprentissages proposées par les enseignants. Notre intérêt se place sur les expériences des élèves obèses, leur confrontation à l'ordre structurant de l'espace de travail, mais aussi lors des interactions sociales dans la situation donnée. Nous retenons ainsi que le corps obèse n'est pas neutre. Il est envisagé comme une fabrication sociale et un langage perçu par les autres dans une dimension située. Nous voyons ici que les élèves obèses rencontrent des difficultés socialement construites dans les cours d'EPS. Ces difficultés d'engagements, mais aussi de ressentis, sont visibles et révélées dans le contexte singulier de l'EPS. Les enseignants traduisent la problématique selon des logiques normatives différentes. Or, au-delà de l'engagement ou du désengagement, c'est l'expérience de l'élève qui nous mobilise. Pour comprendre comment l'élève en surpoids ou obèse s'engage dans ces expériences, la sociologie de l'expérience et le retour au pragmatisme vont pouvoir apporter d'autres éclairages. Être au plus près du terrain est fondamental pour observer ce que s'y passe et comprendre à travers le concept d'expérience ce qui s'y joue. Dans les situations proposées, les comportements des personnes vont pouvoir être saisis en analysant le langage corporel et ou le langage verbal. Les gestes involontaires, les actes manqués ou les ruptures de rythme vont être des indicateurs des expériences en train de se faire.

CHAPITRE II : AUTOUR DE L'EXPERIENCE

Convoquer l'expérience permet de recentrer la sociologie autour de l'action de l'individu. Pour Boltanski et Thevenot (1991), les modes d'engagements de l'individu s'appuient sur un nouveau paradigme scientifique pour analyser les conduites sociales. Doté de conscience et de pouvoir de justification, l'homme peut s'engager dans des régimes d'actions et faire des choix plus ou moins rationnels. Le travail de Boltanski et Thevenot ferait l'impasse sur le contexte macrosociologique de l'action et ne concernerait que la microsociologie. Pourtant, qu'ils prennent la forme de théories de la justification de l'homme dans sa pluralité (Lahire, 2005) ou de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), toutes ces recherches réhabilitent l'individu dans son pouvoir d'agir. L'homme est considéré comme un sujet réfléchissant, animé de conscience, de valeurs dans la décision de ses moyens et de ses fins. Ici, l'individu n'est pas coupé du monde, la place accordée à la dimension situationnelle est centrale. Penser l'expérience par l'individu, penser l'expérience par l'action ou penser l'expérience par la situation n'engendrera pas le même cadre d'analyse. Le questionnement s'inscrit autour de la nature de l'action sociale, sur la façon dont se réalisent les actions, en donnant une dimension première à l'action comme processus (Piette, 2013).

L'expérience dans sa tradition philosophique est la « *perception et la réception d'une donnée sensible. Cette donnée sensible occasionne des sensations, des impressions, des images, des significations éprouvées par celui qui les reçoit comme vécus subjectifs immédiats* » (Ogien & Quéré, 2005, p. 37). Prolongé par les travaux en phénoménologie et en herméneutique, il est admis que, quelle que soit la situation, l'être humain peut être compris par des « existantiaux » à savoir : la spatialité, la corporéité, la temporalité et la relation entre les personnes et le monde. L'approche philosophique permet de comprendre comment envisager l'analyse de l'homme dans sa relation au monde. Toutefois, au-delà des considérations théoriques, l'objectivation des expériences semble complexe. L'entrée existentialiste ne nous permet pas d'étudier les différents processus dans ses réalisations. Elle se concentre jusque-là aux idées et place la description des expériences dans les connaissances cognitives de la personne et sa conscience. Nous reviendrons dans un premier temps sur l'expérience pragmatique de Dewey, puis dépasserons l'entrée philosophique pour envisager l'expérience

dans une dimension sociale, spatiale et relationnelle puis motrice. Le chapitre permettra ensuite d'éclaircir la différence entre l'expérience motrice et l'expérience corporelle.

A. L'expérience pragmatique de Dewey

L'expérience est envisagée comme le fait de tirer des leçons du passé. D'abord perçue comme passive, Dewey (1958) apporte un renversement dans sa façon de la définir en la considérant comme une nécessaire mise à l'épreuve de la réalité et des connaissances convoquées. Dewey la qualifie comme un mot à « double détente ». En effet, « *il inclut à la fois ce que les hommes font et endurent, ce qu'ils s'efforcent de faire, ce qu'ils aiment, ce qu'ils croient, ce qu'ils subissent et la manière dont ils agissent ou dont ils pâtissent, leur manière de faire et de subir, de désirer et de se réjouir, de voir, de croire, d'imaginer, bref d'expérencier* » (Dewey, 1958, p. 39, cité par Girel, 2014). Pour Dewey, l'expérience est envisagée comme une organisation dynamique dans un développement temporel, un ordre révélant les tensions, des conflits liés au couplage de l'organisme et de l'environnement. L'approche écologique est aujourd'hui réactualisée par Quéré & Terzi (2012, 2015). Cette rupture philosophique face à la domination du positivisme ne sépare plus la théorie d'un côté et la pratique de l'autre, mais relie à travers une expérience source de connaissances et de compréhension, des situations vécues : « *l'expérience y apparaît à la fois totale et situationnelle, ni individuelle et ni objective, mais sociale et historique* » (Dewey, 1958, p. 139). La réflexion menée par Dewey considère la production de connaissances comme enchevêtrée dans l'agir de l'être humain et ses expériences. La première pierre posée est celle de l'agir. Dans la continuité, l'approche pragmatique de Dewey questionne les comportements des acteurs en société en leur reconnaissant les pouvoirs d'agir et en encourageant la libération des potentialités de chacun.

1. Les deux faces de l'expérience : subir et agir

L'idée première est de postuler que « l'avoir » et « l'être » de l'expérience sont intrinsèquement liés, comme les émotions et l'intelligence : « *ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir forme ce qu'on appelle expérience* » (Dewey, 1928, p. 71). L'interconnexion entre le subir et l'agir nous apparaît fondamentale pour prendre la mesure des effets de l'expérience sur la personne, encore faut-il percevoir des indices corporels, langagiers, de changements pour l'appréhender dans la totalité. Pour illustrer ses propos, Dewey explicite l'expérience du fauteuil. Il ne s'agit pas seulement de faire l'expérience d'un fauteuil, c'est-à-dire s'asseoir dans un fauteuil de couleur avec une forme spécifique. L'homme éprouve plus

que cela : le contexte spatial, l'époque, le ressenti de s'asseoir confortablement, les émotions qui lui sont associées interviennent et redéfinissent la nature de l'expérience. L'expérience désigne un processus. Elle reconnaît l'objet comme un référent significatif. Elle est envisagée comme une totalité, un juste milieu et non découpée de manière analytique. La localisation de l'expérience est alors fondamentale. Dans notre étude, il nous semble fondamental de prendre en compte la localisation de l'expérience, c'est-à-dire un espace sportif organisé ou un espace naturel dans le contexte de l'enseignement scolaire. Le caractère actif de l'expérience permettrait alors d'envisager les interactions, mais les écrits de Dewey n'explorent pas ce volet qui nous apparaît comme manquant pour notre travail.

Les formes ou les natures de l'expérience sont interrogées. Sensible ou cognitive, l'expérience peut être signifiée dans son contenu ou dans la façon dont elle se produit. L'analyse de Dumez (2007) est intéressante puisqu'il propose différents niveaux d'interprétation de la définition de Dewey. Un premier niveau s'envisage à partir de ce que la personne peut subir ou vivre dans ce qui la submerge. Un deuxième niveau se situe à partir de son agir ou encore dans l'équilibre entre le subir et l'agir que Dewey qualifie d' « esthétique ». La personne est-elle submergée par ce qui se déroule ? Est-elle en train d'agir ou est-elle en train de négocier pour parvenir à un équilibre et rendre supportable ce qui est train de se passer ? L'hypothèse d'une recherche d'équilibre pour permettre aux adolescents de garder la face dans des espaces de socialisations sera à envisager, toutefois la nature de ces ajustements et des grammaires (Martucelli, 2002) envisagés par l'individu pour tenir dans les situations sera à décortiquer. Un dernier élément à prendre en compte dans la définition du philosophe se trouve dans la qualité temporelle de l'expérience. Les expériences ne sont jamais isolées, elles sont continuées, intégrales, Dewey identifie même une structure narrative. Tel un récit, l'expérience a un commencement, un développement et un accomplissement. Les différentes phases constituent une unité et révèlent des mouvements de passages d'un point à un autre. La temporalité dynamique caractérise l'expérience en tant que processus continu. Dans notre objet, la temporalité situationnelle est fondamentale. Les leçons d'EPS oscillent entre 55 minutes et 2 heures et s'inscrivent dans des séquences, c'est-à-dire des leçons définies en nombre par des contraintes locales. Les élèves vont éprouver différents types d'expériences avec une temporalité propre. Les repères temporels peuvent être donnés par l'enseignant. Ils sont externes à l'élève et peuvent résonner différemment pour l'élève. La temporalité est intériorisée et redéfinie avec des repères à soi dont le sens diffère pour chaque élève.

2. Les conditions de l'expérience

Dewey apporte des précisions en décrivant les conditions nécessaires pour que l'expérience puisse se faire. La première condition sine qua none nécessite l'interaction de l'homme avec son environnement. Il faut que l'homme éprouve une résistance, c'est-à-dire : « *la seule façon dont [l'impulsion] peut devenir consciente de sa propre nature et de son but, c'est par les obstacles qu'elle surmonte et les moyens mis en œuvre à cette fin ; le moi ne pourrait prendre conscience de lui-même sans résistance de la part de l'environnement, il n'aurait ni sentiment, ni intérêt, ni peur, ni espoir, ni déception ou satisfaction* » (Dewey, 1928, p. 87). L'expérience se situe comme un juste milieu entre des facteurs défavorables et des facteurs plus propices. Il nous faut alors dans notre étude pouvoir objectiver la résistance qu'éprouvent les élèves obèses, la nature de cette résistance et la nature des expériences.

Une deuxième condition de l'expérience se situe dans la nécessité d'avoir une intention et un sens qui favoriseront la construction de connaissances. L'intention découle de l'agir. Dans un environnement, la personne s'appuie sur son stock d'expériences passées pour s'engager. Telles des strates de rochers, les couches antérieures sont revisitées, redéfinies face à de nouvelles résistances. Lors de ces passages, la personne fait appel à son imagination, ce qui lui permet d'actualiser et rendre conscient ce qui a déjà été vécu. L'expérience première primitive et confuse est nécessaire pour éprouver ce qui permettra à l'homme d'avoir et d'être dans l'expérience réflexive. L'expérience réflexive interroge alors les conditions de son objectivation, de sa vérification et indissociablement les choix méthodologiques qui nous permettront de vérifier de quelle nature sont les expériences des élèves et leurs conditions.

Dans certaines conditions, l'expérience n'est pas possible. Parfois, le stock d'expériences passées peut être insuffisant et les connexions entre l'agir et l'éprouver sont trop fragiles. Dans d'autres cas, lorsqu'un des deux versants est trop faible ou trop fort, l'expérience ne peut avoir lieu. Lorsque la personne est trop animée par l'agir, elle ne laisse parfois pas le temps à l'expérience de se passer qui reste superficielle. Un des obstacles de l'expérience est la routine. Lors de l'automatisation de l'agir, l'individu peut être très efficace dans la situation et ne pas rencontrer de résistance. Un dernier point saillant mis en évidence dans « Art as expérience » (Dewey, 2014) est la considération de l'expérience comme créativité de l'agir : « *chaque individu qui vient au monde est un nouveau commencement ; c'est comme si l'univers lui-même prenait à travers lui un nouveau départ et essayait, fût-ce à petite échelle, de faire quelque chose qu'il n'avait jamais fait auparavant* » (Op. cit, p. 151). La créativité

est perçue comme ce qui n'est pas complètement conscient et ce qui est proposé par la situation. La mise en tension des deux est activée par une impulsion. L'action est un signe d'acculturation. Si l'action rencontre des résistances, il nous faudra envisager une méthodologie pertinente pour objectiver les expériences vécues.

Pour résumer, l'expérience définie par Dewey associe et convoque les émotions, la cognition et la créativité. Elle est complète. La connexion première est sensible et est dépendante du triptyque **faire, souffrir et subir**. Les conditions de l'expérience sont donc dans la rencontre d'une résistance, mais aussi d'une intention de la personne avec son environnement. L'aspect essentiel est d'admettre que l'expérience n'est pas qu'une réalité subjective, l'expérience est environnementale et situationnelle. La situation est l'unité de l'expérience puisque l'environnement participe à travers ses dispositions, ses possibilités d'actions, ses configurations à l'expérience du sujet.

Les conditions de l'expérience de l'élève obèse sont à prendre en compte pour identifier les effets sur son agir, des indicateurs pertinents devront être trouvés pour les objectiver. Ce qui nous intéresse dans cette approche se situe dans l'articulation du sujet et de son environnement, ainsi que le concept de résistance. Toutefois, Dewey n'aborde à aucun moment l'expérience dans sa dimension corporelle ni prend la mesure des autres personnes dans l'environnement. Il envisage le sujet comme une unité et dans sa relation aux objets sources de connaissances.

Apports et limites

De cette théorie, nous retiendrons quatre caractéristiques qui fondent notre premier niveau conception. Le couplage personne-environnement est le premier élément, l'analyse de l'environnement et des effets sur les acteurs est incontournable d'autant plus que notre terrain se situe dans un espace obligatoire et influencé par des normes éducatives. Le complément circonstanciel d'expérience « située » sera retenu. L'identification des conditions propices aux expériences sera donc à analyser. Le deuxième attribut retenu est le passage par le retour réflexif. Nous postulons que ce retour peut être conscient ou préconscient et qu'un déchiffrement des grammaires corporelles de l'élève obèse peut être aussi valide que la mise en mot du ressenti. Le troisième attribut se situe dans le caractère expérimental décrit par Dewey. Le terme d'expérientialisation qualifiera la possibilité de vivre des épreuves sources de connaissances, dans le sens où les conditions optimales sont réunies. Pour ce faire, une observation des conditions de l'expérience est inévitable. Enfin, nous souhaitons approfondir

ce que Dewey nomme les connaissances en tant que repères sur soi, sur les autres ou sur l'environnement. Ce manque de connaissances est à approfondir. Elles pourraient être identifiées et explicitées par une description objective. Dans cette conception, Dewey ne différencie pas l'individu de l'environnement et appréhende l'expérience comme une totalité. Nous verrons que les tentatives de définitions suivantes appréhendent les composantes de l'expérience différemment.

B. L'apport de Goffman et les cadres de l'expérience

L'objectif annoncé par Goffman est d'analyser la réalité sociale à « *partir de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale* » (1991, p. 22). Pour ce faire, la modélisation de cadres fondamentaux qu'il nomme cadres primaires et secondaires permet de comprendre ce qui se joue dans les interactions. Il accorde à l'individu deux dimensions : une dimension affective lorsqu'il s'engage dans l'action et une dimension cognitive liée au sens qu'il donne aux situations. Sa posture se distingue de l'acteur du système en analysant les mises en scène et les rôles des individus d'un point de vue extérieur. Son idée première se situe dans la nécessité d'envisager la réalité avec des perspectives différentes et d'analyser le sens des circonstances.

Les cadres primaires peuvent être des cadres naturels dont l'ordre est naturel ou des cadres sociaux qui concernent les actions pilotées de l'individu face aux normes. Ces systèmes révèlent des « modes », c'est-à-dire des conventions, des transformations de l'activité par l'individu : du faire semblant lors du jeu, aux rencontres sportives, des cérémonies aux apprentissages, mais aussi aux détournements de la situation pour des intentions différentes. Dans ces transformations, Goffman différencie les strates profondes et les franges externes. Les strates profondes correspondent au noyau dur de la réalité. Les franges sont les strates externes liées aux transformations successives. Le cadre secondaire modélisé est celui des fabrications. L'intention de l'individu est plus forte ; il s'agit « *d'efforts délibérés, individuels ou collectifs destinés à désorienter l'activité d'un individu et vont jusqu'à fausser les convictions sur le cours des choses* » (1991, p. 93). Son hypothèse se situe dans la volonté de la personne à contrôler l'impression laissée au public dans les situations. L'expérience corporelle dépasse les rôles puisque l'individu ne se plie plus à l'ordre social : il redéfinit la situation. Ainsi, l'expérience ne peut s'envisager sans l'identification des cadrages et des ajustements ou désajustements. La convocation des normes et des valeurs en usage ne saurait être oubliée : « *tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir*

jusqu'à quel point et avec quelle intensité nous devons prendre part à l'activité cadrée » (Goffman, 1991, p. 338).

Lorsque la personne se donne à voir, elle construit symboliquement son territoire. Pour comprendre cette construction symbolique, huit indicateurs sont mis en évidence : l'espace, l'espace utile, le tour, l'enveloppe, le territoire de la possession, les réserves d'informations, les domaines réservés à la conversation. L'enjeu est de préserver sa face. Lors des représentations, différentes techniques et stratégies sont à l'œuvre. La personne est parfois remarquée dans des rôles contradictoires et dans la maîtrise des émotions difficiles. Les bourdes, les faux pas, les impairs sont autant de qualificatifs d'impressions de maladresse dans la mise en scène du corps. Les stratégies ont été initialement analysées par les cadres primaires et secondaires. Nous souhaitons aller plus loin que l'influence des cadres normatifs pour identifier la part de créativité de la personne dans l'élaboration de ses manières de faire et de ses modes de présence. Le comportement est enfin situé dans un décor défini. Les régions antérieures et postérieures représentent des constructions spatiales et symboliques de l'action pour fabriquer des illusions.

Les apports des indicateurs mis au jour par l'auteur sont des points d'appui méthodologiques pour envisager d'observer les élèves dans leurs expériences. Toutefois, nous prêterons attention à la volonté de l'élève de se rendre visible. Lorsque Goffman envisage ce qui est visible comme une présentation de soi, l'individu n'est envisagé que dans un rôle et non sa façon de se tenir au monde dans sa subjectivité et ses doutes. Cette affirmation est soutenue par Dubet, « *il n'y a personne derrière le personnage ; l'individu apparaît comme une entreprise de rôles* » (Dubet, 1994, p. 83).

Le caractère visible du corps, les difficultés rencontrées et la recherche d'invisibilité de soi sont d'autres dimensions envisagées pour appréhender les expériences de l'individu. L'élève obèse manipule-t-il sciemment ses impressions ? L'enjeu de socialisation et d'acceptation détermine-t-il ses expériences et les conditions de ses expériences ? Quels sont les techniques, les stratégies, les arts de faire les plus utilisés ?

C. Les expériences socialisatrices

Dubet éclaire une nouvelle dimension de l'expérience en lui apportant une dimension sociale. Le courant impulsé par ses travaux en sociologie de l'expérience s'attache à étudier les façons dont l'individu compose avec les différentes logiques sociales. Dans ce sens, l'expérience

sociale désigne « *les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leur pratique au sein même de cette hétérogénéité* » (1994, p. 15). Analysées en termes de processus sociologique, ces expériences révèlent la combinaison d'éléments structurels des institutions et de dimensions subjectives depuis l'acteur concerné. Etudier l'expérience revient à l'envisager « *comme une combinaison de logiques d'action qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité* ». (Dubet, 1994, p.105). Ces logiques d'action s'articulent autour du ressenti révélateur de l'intériorisation des systèmes de valeurs. Dépassant l'ordre structurant et social de Goffman, l'individu est ici reconnu comme un acteur. Le postulat est clair : l'acteur a un pouvoir et agit dans ses intérêts. L'approche singulière est d'envisager l'expérience comme une conduite sociale de l'individu dans une logique de socialisation ou d'acculturation. L'expérience sociale est alors associée aux conduites sociales des acteurs et s'articule autour de trois dimensions : la première dimension concerne la pluralité des principes culturels et sociaux de la personne. La seconde dimension est liée à la distance subjective des individus avec le système. Enfin, l'expérience revêt un caractère collectif et introduit la notion d'aliénation. L'expérience sociale se définit par la combinaison des logiques d'action. L'acteur joue et compose avec ses logiques autonomes. D'ailleurs, l'action sociale s'entend comme la réalisation des normes dans des rôles redéfinis par les individus. D'un côté, les normes sont intégrées par les individus, de l'autre elles sont véhiculées par ces derniers. Les conditions de l'expérience sont alors possibles lorsque les acteurs sont tenus de gérer plusieurs logiques d'actions liées au système social. Dans son interprétation, l'expérience sociale se construit dans les tensions entre des états émotionnels subjectifs et des états de conscience individuelle. Elle reconnaît alors une dimension cognitive de l'expérience comme la façon de construire le réel et de l'expérimenter. Le caractère réflexif se pose dans la dimension critique de l'individu qui a à se positionner par rapport aux autres et à l'épreuve des différentes normes. Pour comprendre ces expériences, Dubet propose une méthodologie à trois niveaux : une entrée analytique pour décrire et distinguer les types d'action, un niveau de compréhension de la fabrique de cette expérience, et l'articulation des logiques avec le système social. Il nous semble important de tenir compte de la dimension de l'expérience scolaire. Le lycéen vit une expérience scolaire trilogique : d'un côté, la fonction éducative de l'école l'invite à investir de manière compétitive et performante sa carrière scolaire, de l'autre

il investit un besoin de socialisation et un besoin d'être reconnu par des pairs. A cela s'ajoute une logique subjective liée à l'enjeu de sa scolarité et sa volonté de diminuer les tensions entre « *sa sincérité d'adolescent et l'artifice politique attendu* » (p. 207).

Lors des enseignements obligatoires en EPS, comment se révèle l'expérience scolaire de l'élève obèse ? Lorsque l'on sait que l'obésité se caractérise par une fatigue énergétique physique, une fragilité des articulations, comment l'élève gère-t-il son engagement ? Plus précisément comment l'élève gère-t-il sa présence dans la tâche ainsi que ses interactions sociales lorsque les travaux montrent que la personne obèse est mise à la marge du fait de sa corpulence ? Comment se révèle cette expérience scolaire ?

La logique intégrative mérite d'être complétée par les travaux plus récents de Darmon (2010). L'institution scolaire participe comme la famille, les amis, à la socialisation du futur adulte. Dans son travail sur les jeunes filles anorexiques, Darmon montre que la transformation réalisée au cours de la carrière des anorexiques est influencée par trois logiques. Lors du processus de socialisation, les filles se construisent par l'influence des pairs, lors des interactions, des dispositions internes liées à l'époque, l'âge, la classe sociale et le genre, et les dispositifs externes où les structures médicales sont de nouveaux lieux de socialisation. De même, l'élève obèse vit une expérience subjective et sociale en EPS où différentes normes sont véhiculées par les enseignants et les élèves et sont déposées dans les objets et les lieux de la pratique.

Comment se comporte l'élève obèse dans l'espace sportif et normé de l'EPS avec les autres élèves ? Quels sont les indicateurs qui peuvent révéler ses actions au sein du groupe classe et ses expériences ?

La façon dont Dubet (1994) envisage l'expérience scolaire éclaire les logiques dans lesquelles peut s'engager l'élève de façon générale. Toutefois, notre objet interroge plus spécifiquement l'élève avec des caractéristiques particulières ici le surpoids ou l'obésité et envisage surtout l'expérience dans une dimension corporelle.

D. L'expérience spatiale

L'inscription spatiale de l'expérience déjà investie par Dewey méritait d'être enrichie par une dimension peu abordée dans les écrits en STAPS, celle des géographes. Puisque la spécificité des situations d'EPS s'inscrit dans des espaces normatifs souvent fabriqués ou aménagés par l'homme, une lecture géographique des expériences spatiales pourrait apporter un autre éclairage à ces expériences. Pour Lussault (2016), le concept de spatialité introduit la reconnaissance des comportements spatiaux des individus, leurs technologies et leurs effets

dans et sur l'espace. L'action devient productrice d'espace dans une configuration spatiale préexistante. Penser les situations d'EPS comme des expériences spatiales revient à s'interroger sur les modes de lecture, d'appropriation des connaissances et compétences à l'épreuve de ce qui se joue. L'espace peut être envisagé comme une résistance ou une ressource pour l'élève ou comme une expérience en soi. Lorsque Lussault pense les situations comme des constructions spatiales, celles-ci se caractérisent comme des « *convergences relationnelles - ce qui ne signifie pas consensuelles - d'individus, motivés par un objectif particulier, au sein de laquelle s'épanouissent des stratégies actuelles et se manifeste l'importance d'outils et d'objets divers* » (Lussault & Levy, 2000, p. 24). Nous retenons que cette approche confirme une prise en compte de l'espace comme un support à l'agir. Ainsi, l'espace devient un instrument de l'action ou une réalité sociale chargée de valeurs. Dans cette conception de l'espace, quatre notions modélisent la réalité sociale : l'échelle qui qualifie le petit ou le grand, le métrique lié au à relation proche ou au lointain, la substance évoquant la présence d'autres dimensions, le caractère social et la configuration représentant les dispositions spatiales des substances. Elles sont liées aux usages qu'en font les personnes. Aussi l'espace n'est pas neutre. Les positions spatiales doivent être entendues comme « *un ensemble de relations entre un placement de l'individu dans un champ social et les emplacements qu'il est susceptible d'occuper dans l'espace matériel* » (p. 32). La prise en compte de la dimension spatiale invite alors à analyser les dispositions spatiales, les stratégies de placement, de proximité dans les situations sociales. D'ailleurs, l'auteur pointe la capacité de chaque personne à agir, non pas sur l'espace, mais avec l'espace. Ces données ouvrent deux champs de possibilités. L'expérience spatiale pourrait se constituer comme une dimension de l'expérience ou au contraire la prise en compte de la dimension spatiale est une des conditions de l'expérience. La dimension spatiale de l'activité est surtout abordée par les recherches en action située (Saury & Gal-Petitfaux, 2003). La prise en compte des conditions écologiques et temporelles est incontournable pour étudier l'action de la personne. Dans la lignée des travaux de Lave et Wenger (1991), ces études mettent en évidence l'impact du dispositif spatial et temporel sur la façon dont les élèves agissent, apprennent et garantissent des conditions de travail pour l'enseignant. Cette approche reposant sur un postulat est de différencier l'arena, entendu comme un espace objectif, alors que le setting renvoie à la façon dont le sujet construit et personnalise cet espace.

Cizeron & Gal-Petitfaux (2005) proposent de s'attacher à des propriétés telles que le rapport topographique entre les élèves et l'enseignant en retenant comme indicateurs, la distance ou la

proximité, la forme d'organisation spatio-temporelle de la classe (colonne, file indienne, cercle, vague, dispersion, regroupement, petits groupes ou la prise en compte des marquages des espaces et des objets. Le positionnement spatial y est envisagé par rapport à l'enseignant dans une dimension proche ou lointaine de l'atelier proposé. La dimension spatiale est justement à approfondir comme l'envisage Olivier Vors (2011), mais à partir du concept d'expérience corporelle et non de connaissance collective.

A partir de cette considération, l'expérience spatiale pourrait s'envisager à un grain d'analyse encore plus fin à partir des travaux de Laban (1879-1958), à l'échelle du corps (Laban, 1966, 1994). L'espace n'est plus envisagé à l'échelle du lieu, mais à l'échelle du corps. Laban aborde dans l'écriture chorégraphique, l'espace de façon dynamique à partir du concept de spatialité corporelle. En cherchant à décrire l'expérience sensible, il postule l'espace comme mouvement. Le corps devient alors le référent d'un découpage analytique de ce qui l'entoure. L'espace se divise en trois dimensions (vertical, horizontal, latéral), dans six directions (haut, bas, gauche, droite, avant et arrière). En identifiant des plans, des niveaux de l'espace (haut, moyen, bas), des orientations, la cinématographie qu'il crée, indique et renseigne l'emplacement du corps sur une partition. Les trajets chorégraphiques et les trajectoires du corps dessinent « les parcours temporels et donnent à voir autrement la configuration des lieux ». Le travail réalisé par Laban permet une observation fine du comportement de la personne à l'échelle corporelle. Ces contributions seront des points d'appui pour enrichir la description des expériences spatiales.

E. De l'expérience motrice à l'expérience corporelle

L'expérience ne se limite pas à avoir un corps, mais à être un corps nous rappelle Henry (1965). Les débats scientifiques distinguent justement la façon de définir le corps, sa prise de conscience ou non par la personne, placée dans sa relation avec les autres ou en tenant compte de la situation. Dans le champ des STAPS, l'expérience motrice est progressivement abandonnée au profit de l'expérience corporelle. Les caractéristiques de chaque type d'expérience seront éclairées en analysant leurs conditions d'accès et d'observation.

Lorsque Le Boulch (1961) introduit l'expérience motrice en 1970, il la définit comme une perception globale du corps couplé à la sensation. L'unité d'analyse du mouvement est ainsi psychomotrice. La motricité renvoie à l'ensemble des fonctions qui assurent les mouvements autogénérés d'un organisme. La généralisation de l'expérience est possible à condition de « *s'élever au-dessus de l'expérience concrète, c'est-à-dire l'abstraction, que les possibilités*

d'actions se transfèrent à des situations sensiblement différentes ». (Le Boulch, 1961, p. 172). Nous retenons ainsi que l'approche est fonctionnelle et postule une prise de conscience nécessaire pour accéder au schéma corporel.

Du corps objet au « corps propre » le corps machine devient « corps sentant » et est « au cœur des choses ». D'ailleurs, l'apport de Barreau et Morne (1984) sur la distinction entre l'expérience corporelle et l'expérience motrice se situe dans la prise en compte du milieu et dans une dimension subjective. Les travaux autour de l'expérience en EPS sont influencés par l'approche phénoménologique. Pour Merleau-Ponty (1964, p. 172), « *le corps est notre moyen général d'être au monde* ». L'esprit et le corps ne font qu'un. L'individu vit, appréhende une situation avec la totalité de son être. Pourtant, le corps « unitariste » sera dépassé pour rechercher dans le méta corps, c'est-à-dire les parties du corps, les segments, le tronc et les usages spécifiques et symboliques. Pour ces adolescents, l'expérience peut prendre des formes différentes. Pour ce faire, les travaux de phénoménologie permettent d'appréhender la relation de l'individu avec l'environnement. Pour accéder à l'expérience du sujet, Vermersch (1994) modélise l'entretien d'explicitation en entrant à la première personne. Dans cette vision, le sujet va pouvoir récupérer les sensations, la façon dont il a agi par l'accompagnement d'un chercheur. Lorsque le sujet atteint la posture d'évocation, le sujet peut alors s'appuyer sur sa pré-conscience pour verbaliser et expliciter ce qu'il a vécu.

L'entrée phénoménologique apporte deux points d'appui sur lesquels notre étude se distancie. D'abord, le corps s'envisage comme multiple (Dagonet, 1992) et non comme un tout. Ensuite, la littérature souligne les difficultés que rencontrent les élèves à ressentir leur corps. Aussi, l'entrée phénoménologique et d'explicitation n'est pas envisagée.

Cizeron et Huet (2011) insistent d'ailleurs sur la nécessité de « *revenir à l'expérience immédiate, à la couche sensible et profondément incarnée du vécu* » (p, 23) pour pouvoir comprendre l'expérience corporelle vécue par les élèves. Convaincue de ces arguments, l'accès au vécu est problématique pour l'élève adolescent en surpoids. Cet accès aura ainsi besoin d'être envisagé par l'adolescent, mais également par son entourage pour compléter et éclairer différemment. De plus, l'expérience corporelle est davantage analysée dans sa dimension vécue. Or nous nous intéressons particulièrement à sa fabrication. La modélisation proposée par Andrieu & Richard (2012) identifie quatre sciences différentes pour appréhender le concept d'expérience corporelle. La première entrée est cognitiviste et étudie la réflexivité de l'individu par l'analyse de pratique, par le repérage des schèmes de décisions et par les

décodages des langages corporels. L'approche phénoménologique étudie la conscience de l'action à partir d'une explicitation du vécu. Le pragmatisme appréhende la conscience corporelle par la soma-esthésie et les modalités d'incarnation du sujet. Enfin, la dernière entrée est l'immersion écologique et s'intéresse au schéma corporel dans un contexte dynamique. Pourtant, comment accéder à l'expérience corporelle ? De plus, dans ces modèles, la dimension sociale de l'expérience inter-personnelle articulée avec le vécu situationnel n'est que peu explorée.

Nous souhaitons accéder à la dimension personnelle de l'expérience corporelle. La description du corps et de ses usages convoque l'analyse fonctionnelle du mouvement et l'analyse du mouvement Labanienne. Dans « Effort » et « Maitrise du mouvement » (1956, 2003), Laban propose un modèle pour tenter de déchiffrer la pensée motrice du corps et son organisation tensionnelle. D'après Laban, le corps est mouvement. Il est avant tout un volume et un poids. Pour dépasser une vision mécanique du corps, il attribue à quatre éléments ou facteurs du mouvement que sont le poids, le flux, l'espace et le temps le rôle de langage du mouvement. Son écriture propose une description objective du corps humain vis-à-vis du poids, de l'espace et du temps et de la forme. La relation entre effort et forme peut s'observer dans la façon dont l'individu répartit son énergie cinétique en termes d'espace, de force et de poids et en relation avec son comportement fonctionnel et expressif (Bartenieff & Lewis, 1993) ou dans la façon dont le corps change dans l'espace. L'écriture de Laban importe moins ici que la description des facteurs (poids, espace, temps) et des éléments (léger/fort) sur lesquels nous pouvons prendre appui. Il nous importe de considérer l'effort, par la polarité d'un poids léger ou d'un poids fort ; l'espace décliné en espace direct ou indirect et le temps dans sa dimension soutenue, soudaine ou urgente. Laban se concentre sur le danseur dans sa dimension individuelle. Or dans le processus de socialisation, l'adolescent n'est pas seul. Ces considérations seront à envisager dans une dimension plurielle.

Pour chercher à objectiver l'expérience corporelle, la lecture du mouvement peut également se penser à partir de l'analyse fonctionnelle du mouvement. L'approche portée par Godard (1991) et Rouquet (2004) propose une nouvelle façon d'analyser et de lire le mouvement. Godard soutient que la gestuelle est étroitement liée à la façon d'être au monde et singulière. En partant d'une lecture du geste anatomique, il repère les états de corps mis en jeu par la fonction posturale du corps. Le tonus postural et ses crispations peuvent ainsi révéler les modulations de l'état émotionnel du sujet. Son travail propose des axes de lecture du mouvement et ainsi du comportement. Au delà de ces éléments interrogeant la lecture du

mouvement, nous pensons que l'approche permet de saisir à un grain infra corporel les expériences corporelles. Lorsque l'attention du chercheur se porte sur la distinction de trois zones charnières : la tête, la cage thoracique et le bassin articulés par des segments, il nous invite à nous interroger sur l'origine du mouvement, son orientation et la mobilisation prioritaire de parties du corps. Comment se comporte l'adolescent pendant les situations ?

Nous ne prendrons pas appui sur les niveaux de la corporéité définis par Godard à savoir la structure somatique, la structure coordinative, la structure perceptive et la structure psychique car l'expérience corporelle ne s'envisage pas dans le concept de corporéité. Les dimensions sociales, intersubjectives et situées priment. Ainsi, les repères et les indicateurs partagés dans les travaux de Godard vont contribuer à faciliter l'observation du comportement de l'adolescent.

L'obésité est une maladie reconnue par les pouvoirs publics et par les politiques de santé. Au sein du système scolaire, l'obésité est reconnue à partir d'une nécessaire éducation nutritionnelle et une promotion de l'activité physique. L'inscription du parcours santé dans la scolarité est un indicateur de cette préoccupation. Pourtant en EPS, l'obésité même si elle est citée dans un texte officiel ne semble pas reconnue comme un besoin éducatif particulier. Il s'agira de partir de l'expérience vécue des élèves en surpoids et obèses en nous focalisant sur les organisations corporelles produites par les tâches d'EPS. En étudiant les ajustements des adolescents et les différents bricolages, nous nous intéresserons aux tensions entre ce que nomme Dewey « le subir et l'agir ».

Les différentes normes scolaires, sportives, sanitaires, corporelles peuvent ainsi être entendues comme des sources normatives. Ces normes se différencient différemment dans les cadres théoriques abordés. Pour Durkheim (1996) ou Darmon (2010) les normes sont des conduites attendues incorporées. L'adolescent intègre les façons d'agir et de penser socialement. Il est « façonné », « fabriqué » ou « conditionné » (2010, p.5). Pour Becker (1985), les normes sont des conduites construites par les entrepreneurs de moral pour identifier et différencier ceux qui appartiennent au collectif ou s'en écartent. Comment l'adolescent obèse agit face à ces différentes contraintes normatives ?

CHAPITRE III : ANCRAGE THEORIQUE

Ce chapitre a pour ambition de présenter les cadres théoriques de notre recherche. Nous souhaitons maintenant mieux définir notre objet de recherche en prenant de la distance par rapport aux différentes dimensions abordées. Cette étape s'inscrit dans un processus de recherche étroitement lié à notre conception spiralaire de la théorie ancrée. Le travail présenté va s'inscrire dans une méthodologie à multi-niveaux. Deux champs théoriques sont convoqués : la sociologie pragmatique et l'anthropologie existentielle.

La sociologie pragmatique postule que l'expérience vécue est le mode privilégié de la connaissance. Reposant sur une dimension sociale, elle reconnaît les compétences des acteurs et le caractère situé de leurs actions. Louis Quéré (1997) apporte un premier éclairage sur les dimensions temporelles et spatiales et permet d'envisager l'étude des expériences des élèves obèses dans une entrée situationnelle. En effet, comment rendre compte ce qui se déroule dans les leçons d'EPS en appréhendant les individus dans les différentes situations ? Nous adoptons ainsi une démarche ethnographique pour saisir ce qui se déroule au cours de ces expériences et les travaux d'Albert Piette (1996, 2009, 2013, 2014, 2017) permettent précisément de nous engager dans une microsociologie de l'action par la singularité de la personne. Dans les situations vécues, le poids de l'institution scolaire sur les expériences corporelles est constamment pensé.

Néanmoins avant d'appréhender les modes d'expériences des élèves en situation d'EPS, nous souhaitons revenir sur l'importance normative des dispositifs d'enseignement révélés dans les travaux de Roiné (2010). Roiné se penche sur la fabrication scolaire de l'élève de SEGPA dans l'environnement éducatif. Il analyse en premier lieu le contexte de sa recherche, puis s'attarde niveau par niveau à comprendre, comment le discours noosphérique et les pratiques professionnelles des enseignants fabriquent le concept de difficulté scolaire. Une des hypothèses des difficultés rencontrées par les élèves de SEGPA²² se situerait dans leur trajectoire scolaire. Leurs vécus pourraient expliquer les difficultés d'apprentissage. Face à ces comportements, les enseignants s'attendent à des échecs et vont se focaliser sur ces

²² SEGPA : les sections d'enseignement général et professionnel adapté accueillent au collège des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes.

difficultés. Les savoirs ne sont plus prioritaires et les choix didactiques restent de bas niveau. Le contrat didactique proposé par l'enseignant est allégé pour prévenir les échecs et rend finalement plus difficiles et plus longs les apprentissages. Ainsi, les difficultés des élèves de SEGPA sont déterminées par les choix didactiques des enseignants. En allégeant les enseignements pour ces élèves, ils freinent les apprentissages et creusent encore des écarts entre les élèves. L'autre hypothèse envisagée est d'attribuer à l'élève les raisons de ses échecs en termes d'incapacités, de refus d'apprendre, de problèmes affectifs ou de difficultés de socialisations. L'analyse de sa recherche se construit dans une méthodologie à multi-niveaux par un filtre anthropo-didactique. L'entrée est particulièrement pertinente pour comprendre et analyser les expériences corporelles, relationnelles des élèves obèses dans les situations d'EPS.

A. L'expérience en situation

L'approche choisie pour analyser ce qui se joue dans les situations d'EPS est pragmatique et située. Pour comprendre ce qui se déroule dans une situation donnée, dans une temporalité dédiée, Quéré nous apporte une lecture intéressante des situations vécues.

1. L'apport du pragmatisme

Pour Quéré (1997), la situation doit s'envisager dans des dimensions spatiales et temporelles dans leurs continuités et cela en tenant compte de ce qui se joue dans les espaces partagés. Par espace partagé, Quéré désigne la présence de personnes et d'objets dont la rencontre peut modifier le cours des expériences. Lorsque Quéré emprunte à Goodwin et Goodwin (1996) l'expérience professionnelle des contrôleurs, il s'agit de montrer comment les contrôleurs au sol s'organisent en tenant compte de la disposition des espaces, des matériaux, des dimensions non verbales et verbales des acteurs et le développement de la conscience périphérique. Ainsi, le regard du contrôleur s'organise dans l'activité dans laquelle il s'engage. Ce dernier a besoin de voir les activités routinières afin d'adapter sa pratique. Ces éléments ont pour conséquences de considérer les situations de façon dynamique et non définie. Nous retenons que lors d'une action, la façon dont la personne va agir est dépendante des autres personnes, des lieux et du matériel. La façon dont les espaces sont aménagés nous renseigne sur les significations construites par les acteurs dans leurs usages.

Quéré insiste sur le fait que sortir de la situation équivaut à sortir de l'expérience. Dans ses expériences, la personne prend la mesure des éléments signifiants et des indices perçus pour

alléger et organiser son action. L'aménagement d'un espace de travail a des effets sur sa lecture de la situation. Par cette voie, il est possible de créer des appuis ou des indices signifiants et de provoquer des ajustements ou des bricolages. Dans notre étude, les situations se déroulent dans des espaces sportifs variés. Parfois, les cours ont lieu dans des salles de judo, dans des gymnases de type A, B, C, dans des salles privées de remise en formes ou dans des espaces extérieurs. Les espaces sportifs sont aménagés différemment et leurs tailles peuvent varier selon les établissements. La localisation des vestiaires, les espaces de rangement du matériel, les gradins et leurs caractères visibles et invisibles par l'enseignant peuvent constituer des indicateurs pour le chercheur sur la façon dont l'enseignant se représente son activité. Les objets dans cette acception font partie de l'expérience en tant qu'objet de l'expérience comme l'affirme Dewey.

Sur place, le matériel est présent ou peut-être installé par les enseignants et par les élèves. De plus, les significations culturelles et symboliques perçues par les élèves ou l'enseignant peuvent déclencher des comportements et des expériences différentes. En nous appuyant sur la façon dont Dewey envisage l'expérience lorsqu'il évoque l'expérience du fauteuil, l'objet est envisagé à travers l'expérience de l'objet et non l'objet de façon neutre. Dans cette optique, l'expérience de l'objet, c'est-à-dire, du ballon, du tapis pourra être différente pour l'élève et surtout peut être le lieu de négociation du contrat didactique.

Quéré souligne que la situation est « eue ». En effet, les informations influencent la façon de percevoir et d'agir de la personne. Il est vrai que ces considérations spatiales ont déjà été développées par d'autres chercheurs par le concept « d'affordance » ou d'indice perceptuel qui permettait à la personne d'organiser son action spontanément dès sa perception. En EPS, Durand (2001) a modélisé ces théories en insistant sur le couplage action/situation et la dimension incarnée et acculturée de la cognition humaine. Son intérêt se porte de façon globale sur les actions de la personne, alors que notre attention se porte sur la personne et ses besoins dans une visée inclusive.

2. La dimension temporelle de la situation

L'originalité du travail de Quéré se situe dans l'attention portée à la dimension temporelle. La dimension est absente de l'environnement ou du contexte pour les chercheurs sur le cours d'action. Lorsque l'homme s'engage dans une situation, il regarde, s'oriente, se situe dans un espace donné. Lorsque la personne agit, son expérience est considérée par Rastier (1994) comme un « *moment de pratique* ». Quéré critique le fait de n'envisager que de courts

moments juxtaposés qui ne seraient qu'éphémères. Pour lui, les situations s'inscrivent dans un ensemble : « *une situation à un début, un milieu et une fin ; elle évolue, se développe, se transforme, elle peut se développer rapidement, lentement, etc., et il arrive qu'il faille attendre son aboutissement pour savoir exactement quelle elle était. Emerge ainsi une dimension du tout qualitatif* » (1997, p. 182). Chaque situation a ainsi une structure d'intrigue avec un caractère imprévisible dans son déroulement. Les péripéties et les éventualités constituent une configuration avec un sens et une identité. Les prises d'initiatives de la personne modifient le déroulement et peuvent ralentir, suspendre, accélérer ce qui se déroule et se vit. Le dénouement de la situation correspond à une configuration continue plus ou moins hétérogène dans son ensemble. Dans les situations, différentes temporalités peuvent exister. Le temps pédagogique correspond aux situations inscrites dans des unités temporelles et cela dans des durées à plusieurs échelles. L'échelle la plus petite est la situation. Dans une temporalité plus grande se trouve la séquence, dans une année scolaire la programmation et enfin le curriculum de l'élève. Le temps de l'expérience est vécu par l'élève. La temporalité envisagée par Quéré structure la situation avec un début, un développement et une fin.

Lorsque l'élève obèse s'engage dans une situation, ses actions et leurs durées méritent d'être considérées. Lorsque l'enseignant termine de transmettre sa consigne, que se passe-t-il pour cet élève ? Le temps est-il perçu comme trop rapide ou trop lent par l'enfant ? Son engagement est-il continu ou fragmenté par des pauses ou des silences corporels ? Le temps prescrit par l'enseignant est-il différent du temps perçu par l'élève.

La temporalité peut en effet s'analyser par le temps objectif ou le temps subjectif. Du chronomètre ou tempus, le temps s'étudie comme un cadre organisateur de la vie sociale. L'imposition de repères temporels et leur appropriation constituent deux façons d'envisager ces rapports. Le troisième renvoie à la synchronisation des comportements avec les plages temporelles. Pour rendre visible le temps dans une approche sociologique, la distinction entre le temps comme ordre temporel donné par la situation d'EPS et l'utilisation du temps par l'adolescent peut renseigner sur sa stratégie dans ce rapport normatif. La pression temporelle peut être un des effets des situations sur les expériences des adolescents.

Dans les situations observées, les adolescents sont analysés par leurs comportements et leurs engagements dans leurs tâches. Quéré permet d'aborder les situations dans les dimensions temporelles et spatiales et d'analyser l'expérience publique dans ces deux dimensions. L'analyse des expériences publiques dans le cas des algues vertes par Quéré (2012) permet

d'envisager un premier cadre méthodologique. Le problème des algues vertes est envisagé à partir d'une description de photo et d'affiche : plus précisément les conditions dans lesquelles apparaissent les algues, puis en convoquant étroitement une dimension sensible de l'expérience. A travers le fait de ressentir ou d'éprouver la problématique, le problème public n'est pas explicitement dit, mais se fonde sur une dimension sensible. L'auteur insiste sur la nécessité d'examiner de façon précise les émotions constitutives des expériences. Or pour appréhender les expériences, une description externe de ce qui se déroule est nécessaire pour ensuite envisager la dimension affective de l'expérience de celui qui observe. Cette approche nous semble particulièrement intéressante afin d'aborder les situations dans leurs dimensions temporelles, situationnelles et sensibles.

L'approche pragmatique de Quéré nous semble pertinente pour appréhender les dimensions spatiales, temporelles et sociales des situations, notamment dans le lien entre l'individu et les appuis prélevés. L'approche méthodologique consistant à analyser les indicateurs objectifs et les conditions des expériences est à retenir. Néanmoins, nous considérons que cette approche théorique n'apporte qu'un éclairage partiel à notre étude :

- la singularité des individus et leurs expériences antérieures ne sont pas assez investies ;
- l'approche théorique n'interroge pas si les objets et les personnes appartiennent à la trajectoire de l'individu ;
- l'individu est perçu de façon globale et ne vise pas une observation à l'échelle infra-humaine.

B. La phénoménographie : du mode majeur au mode mineur

1. Origine de la phénoménographie

Ce modèle théorique est situé dans le courant de l'anthropologie existentialiste. Piette part du postulat que l'anthropologie sociale et culturelle, en étudiant la diversité culturelle et les rapports sociaux, minore l'attention portée à la singularité de la personne. Il dénonce trois types de restrictions réalisées par l'anthropologie sociale à savoir : la mise en place d'opérations homogénéisantes pour décrire les individus, la réduction de l'homme à des compétences interactionnelles ou cognitives dépendantes d'activités et la disparition de l'homme au profit d'une action ou d'une expérience. Son postulat est d'étudier les êtres « en

tant qu'existants » à condition d'utiliser une méthodologie spécifique nommée phénoménographie.

La phénoménographie de l'action de Piette décrit les modes d'être des individus en suivant leur cours d'expérience. Elle se définit comme « *l'observation et la description des êtres humains en situations en les suivant dans leur basculement. (..), en se centrant sur les modes de présence, c'est-à-dire les actions, les gestes, les états d'esprit constitutifs de l'acte d'exister* » (2009, p. 26). Le passage de l'ethnographie vers la phénoménographie s'explique par un déplacement de regard du groupe vers les individus et leurs façons d'être en présence ou en co-présence et par la volonté de les regarder, les observer, les analyser. Piette accorde une place importante à l'insignifiant pour comprendre la présence au monde d'une personne et sa façon d'être dans les situations. Son travail tend à repérer et rendre visible les rapports entretenus par les normes du comportement avec les moments d'amortissement.

Ainsi, saisir les enjeux d'une situation suppose de fonder ses observations sur les hommes et sur les situations en train de se dérouler. Le regard se pose précisément sur les engagements et les dégagements des hommes en convoquant le concept de présence. Dès lors, l'attention est portée à l'existence et à la singularité de la personne. L'enjeu est la capacité de révéler la singularité de l'adolescent à partir de son volume d'être, que Piette qualifie de « bien plus » qu'un simple homme.

2. Lire l'expérience à partir de l'insignifiant

Laplantine (2010) modélise la description ethnographique autour du triptyque voir, observer et regarder. A partir de ce point de vue, Piette accorde une importance considérable au détail insignifiant pour éclairer les expériences. Les détails sont entendus comme « *toutes les petites anomalies insignifiantes contingentes que l'observateur omet de noter ou qui ne trouvent pas de place dans le produit fini des investigations : distractions des actions* » (Piette, 1996, p. 23) Il ne s'agit pas de rechercher comme Goffman le détail significatif, mais de recueillir les détails insignifiants, ces moments d'être, de relâchements, de retours sur soi. Pour nous concentrer sur le détail, il faut avant tout nous intéresser au global, c'est-à-dire aux comportements attendus par les enseignants, puis à ce que réalise l'adolescent lorsqu'il répond aux enjeux des situations. En effet, les choix didactico-pédagogiques traduisent les normes sportives et les normes éducatives de l'enseignant. Elles peuvent être reconnues ou interprétées différemment par l'élève.

Plusieurs travaux s'intéressent aux comportements de l'adolescent dans les situations. L'action située (Saury et Gal-Petitfaux, 2005 ; Vors, 2011) considère l'expérience dans deux dimensions opposées. Soit le comportement de l'adolescent correspond au travail prescrit, soit il ne l'est pas et est décrit comme le travail réel. Le point de départ de cette approche théorique doit se comprendre à partir des normes à atteindre. De ce fait, l'expérience de l'élève peut être inexistante lorsque des comportements d'évitement sont envisagés. Selon ce point de vue, l'élève est engagé ou désengagé des situations. Piette dépasse justement cette description dualiste en envisageant une autre dimension qu'est le dégageant. L'élève s'engage sans être forcément dans un rôle. Une autre réalité peut s'envisager à partir de détails comme des moments d'absence, de distraction ou de flottement. Le pari du chercheur est de pouvoir identifier les façons dont les élèves s'engagent dans les situations et s'en dégagent en se concentrant sur ces détails insignifiants. Le principe intangible est de considérer l'individu en situation, c'est-à-dire des « configurations spatio-temporelles circonscrites animées par des êtres humains entre eux, avec d'autres » (2009, p. 22). En conséquence, l'anthropologie existentielle suppose de suivre les individus dans leurs singularités, leurs individualités, au cours de leurs existences, leurs apparitions et leurs disparitions. Chaque situation est le lieu d'observation où le chercheur porte son attention sur les moments de vides, sur les actions anodines. Il peut s'intéresser aux à-côtés, aux restes, à ce qui d'évidence pourrait ne pas compter pour le chercheur. La succession des modes d'existence de l'élève, des enchevêtrements, des décalages entre les comportements attendus et la réalité concrète fait émerger des « moments critiques » rencontrés par les élèves en surpoids ou obèses. Les négations, les décalages et les variations constituent des modes d'existence ou d'expériences qui mériteront d'être explorés dans notre objet.

Une première observation du comportement de l'élève sera envisagée à partir des attentes normatives de l'enseignant.

3. Le mode mineur de la réalité

Pour définir et caractériser les modes d'existences et d'être au monde, Piette pose la catégorie conceptuelle du mode mineur : « *Le mode mineur est une modalité spécifique par laquelle une situation sociale se déploie nécessairement dans l'espace-temps où deux ou plusieurs personnes se trouvent en co-présence. En tant que modalité de déroulement de l'action, elle atténue ou plus précisément, amortit selon des degrés variables l'enjeu de sens associé à la situation en question, sans le transgresser et sans en générer un autre.* » (2009, p. 251). En ce

sens, le mode mineur est une catégorie conceptuelle de l'observateur ou du chercheur perçue comme un « à-côté » de ce qui est en jeu. Pour autant, ces restes ou ce surplus sont encore liés à la situation. Ce mode existe à condition de ne pas considérer le mode mineur comme « un reste détachable ». De plus, le mode mineur est indissociable d'oscillations cognitives ou corporelles, c'est-à-dire de « micro-ajustements » entre l'engagement ou l'amortissement. Piette le décrit comme une contrainte interactionnelle. Le mode mineur révèle cet entre-deux, cette épaisseur entre l'engagement et le désengagement oscillant entre la fermeture totale de soi et l'absorption totale de l'autre ou de l'enjeu de la situation par l'individu.

Pour comprendre les expériences des élèves obèses, nous faisons l'hypothèse qu'en phénoménographiant l'élève, en recherchant la continuité et la suspension des actions, leurs enchevêtrements ou leurs intensités, mais aussi ses déplacements, nous pourrions alors accéder à la compréhension de ses actions. Un regard polyfocal est la clé pour décortiquer les détails gestuels et pouvoir ainsi prétendre saisir les strates de sens et les enjeux mobilisés par les individus. Dans cette perspective, le mode mineur de la réalité est envisageable après avoir caractérisé le mode majeur qui décrit l'engagement total de l'élève dans la situation.

La présence qu'aborde Piette s'envisage dans une dimension philosophique ou ethnographique alors que l'expérience incorpore la dimension corporelle, relationnelle et spatiale. Il ne s'agit pas de questionner l'aspect existentialiste de l'individu, mais d'observer les expériences corporelles, relationnelles, spatiales, temporelles en train de se faire pour comprendre ce qui se joue en termes de ressources, de contraintes et d'amortissements face aux tâches proposées par l'enseignant.

L'observation fine des comportements, des attitudes, des gestes les plus insignifiants de l'élève en surpoids ou obèse dans les situations en présence d'autres élèves et d'enseignants constitue nos matériaux de recherche. Dans notre étude, la notion de co-présence est constitutive des expériences. En effet, l'élève n'a pas forcément d'interaction corporelle ou verbale, il peut aussi ajuster ses actions en fonction des autres personnes présentes.

4. Lire les situations autrement

Pour lire les situations, Piette propose une observation détaillée partant de la description de la toile de fond pour aller jusqu'au détail sans importance. Les points de perceptions comprennent de nouveaux éléments intéressants à questionner en EPS. La première étape envisage une description de la toile de fond. Elle suppose de décrire l'ensemble des êtres et des objets présents dans l'espace concerné ou non par la situation. L'auteur évoque le fait de

les considérer comme explicitement ou implicitement pertinents. Au-delà de la situation didactique les élèves, le matériel, les personnes présentées l'aménagement du milieu sont décrits. La toile de fond pose une première lecture, car les éléments ne sont pas perçus par tous de la même manière.

L'approche phénoménographique suppose ensuite de repérer les appuis sur lesquels l'individu se repose ou se pose pour tenir dans les situations. La reposité n'est pas entendue dans une dimension passive, mais bien dans l'action de l'individu. Piette distingue quatre types d'appuis : les indices, les repères, le maillage et l'enchaînement des situations. Nous nous focaliserons sur les indices et les repères et le maillage :

- Les indices correspondent à des « expressions visibles des appuis sociaux » (2009, p.70). Ils sont externes à la situation et peuvent être des règles, des normes, des conventions sur lesquelles les élèves prennent appui pour s'engager. La règle est envisagée comme un principe, une loi, une ou des valeurs constitutives des situations. Lorsque ce premier appui est absent, la situation est désordre.
- Les repères sont des ressources pour l'individu lui permettant d'adapter ses expériences avec un coût réflexif minimal. Ils peuvent se révéler être des personnes, mais aussi des objets ou des espaces. Le temps peut aussi pour Piette être un repère auquel l'individu ajuste son comportement.
- Pour Piette, le maillage des situations constitue le troisième appui. Il permet d'inscrire l'action dans un réseau plus conséquent et signifiant. Une situation hors de ce maillage introduirait une rupture dans la cohérence et dans le sens. Pour notre étude, le maillage est entendu comme l'articulation spatiale ou temporelle des indices entre eux et indissociables des règles scolaires et s'avère être une construction de la part de l'adolescente.
- Pour Piette, l'enchaînement des situations permet d'envisager une fluidité dans le cours temporel et conjoncturel. Le temps qui passe, la structuration des étapes concourent à une continuité à la succession des activités ou des types d'expériences. Nous laisserons également de côté l'enchaînement des situations dans la mesure où l'expérience temporelle sera déjà l'objet de notre attention :

Ces appuis favorisent la réalisation, l'allègement, le soutien ou le dégagement de la situation. Ils permettent tout à la fois de se poser, c'est-à-dire de se sentir en confiance et sont des

appuis reconnus par les protagonistes de la situation comme ayant un sens partagé de la situation et de se reposer afin d'alléger l'engagement dans des situations contraignantes.

Les fragments et les détails sont également des éléments présents dans la méthodologie de Piette qui participent à la clarification du comportement dans les moments a priori insignifiants :

- Les fragments constituent une nouveauté dans la lecture traditionnelle des situations dans le sens où ils apparaissent de façon brève et mobilisent un fragment d'attention de la part de la personne.
- Le détail sans importance peut surprendre l'individu et arrive de façon indirecte dans la situation.

Derrière ce que partage l'élève obèse dans le cadre des leçons d'EPS se trouve ce qu'il accomplit implicitement ou intentionnellement et auquel le chercheur n'aurait initialement pas prêté attention.

Les expériences corporelles, spatiales, temporelles et relationnelles renvoient à la multi-activité de l'élève dans l'action. En effet, lors de l'observation des êtres humains Piette revient sur le manque constaté dans les discours sociologiques sur la simultanéité des actions. Lorsque Nicolas Dodier (1993) constate des basculements d'une action à une autre, Piette revient sur la part de contrainte et de rationalité réalisée par la personne. Et si en considérant la pluralité des logiques d'actions, les « restes » de l'action simultanée révélaient les stratégies de l'élève ? Là où Goffman voit dans les regards, les actions, « *des signes externes d'une orientation et d'une implication* » (Goffman, 1974, p. 7), Piette voit le « pas vraiment là », en face certes des autres personnes, mais plutôt à côté de son action. La latéralité envisage alors l'homme comme un stratège dans ses expériences. La dernière dimension constitutive de la présence décrite par Piette se trouve dans la singularité des actions de l'homme : « *le sujet est en effet désassemblé dans la multi-activité, sa saisie doit dépasser l'entrée relationniste pour maintenir une focalisation serrée sur la singularité de l'individu* » (2009, p. 65). Ici, la personne n'existe pas à travers ses relations, la singularité de l'homme permet des connexions. Par exemple, lorsque la personne à décrire est absente, les premières informations surgissant de notre esprit sont ces détails indissociables de l'être. Sa méthode de description de l'individu se fonde ainsi sur l'articulation et l'entrelacement de ces trois axes : pluralité, simultanéité et singularité : « *la stratification de l'expérience résulte d'une combinaison*

parfois subtile entre cadres, cadrages et modalisations. S'entremêlent le faire semblant, le cérémonial, la tromperie, mais aussi des activités hors cadre comme le bâillement ou la toux auxquels il n'est généralement pas porté attention, les ruptures de cadre (comme les formes excessives d'engagement ou de désengagement) ou encore les mécadrages consistant à prendre au sérieux une plaisanterie ou à la légère un énoncé sérieux » (Piette, 2009, p. 104).

5. Le schéma de la reposité

En accordant une importance à la latéralité comportementale, Piette reconnaît chez l'individu sa capacité à se poser ou à se reposer sur les différents appuis. La reposité convoque au départ l'idée de repos et celle de la capacité de l'homme à se poser ou s'appuyer sur des repères, des règles et peut également révéler une forme de passivité ou de relâchement. La reposité est « *un état mitigé et nuancé qui mélange l'action de se reposer, voire de poser ses appuis, et le repos qui consiste à se reposer sur d'autres déjà là* » (Piette, 2013, p. 60). Trois modalités s'envisagent : soit l'individu se pose sur ses propres appuis liés à ses expériences antérieures, soit il se repose sur ceux de la situation où il se trouve, où il crée de nouveaux appuis. Pour Piette, les appuis sont indissociables d'états de confiance, de relâchement ou de passivité face à la situation. La modélisation des enchevêtrements des différentes strates du volume d'être cherche à rendre compte des différents modes de présence entre l'absorption, l'engagement et le dégageant dans les situations.

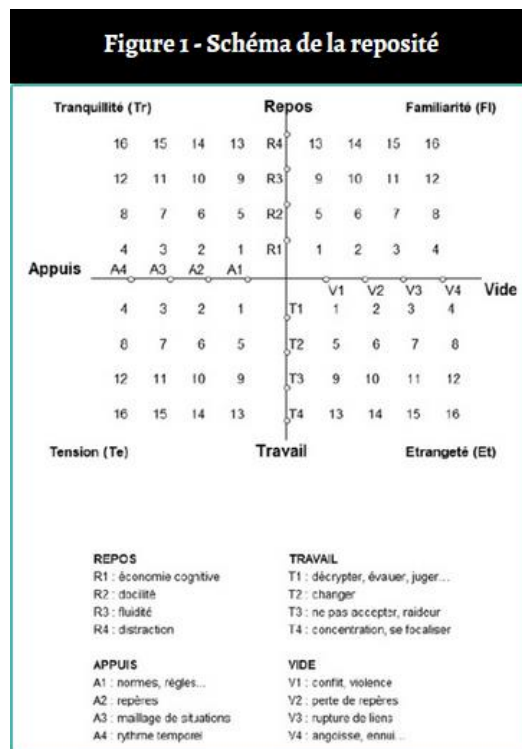


Figure 1 : Schéma de la reposité (Piette, 2009)

Piette propose une modélisation des types d'appuis réalisés par la personne. Les quatre formes de reposité sont : l'économie cognitive, la docilité, la fluidité et la distraction. L'économie cognitive est possible grâce au travail routinier de l'individu, l'automatisation des actions permet d'alléger le travail demandé. A l'opposé se trouve l'évaluation. La docilité renvoie au fait de s'inscrire dans les actions sans les modifier. La fluidité envisage le basculement de l'individu en considérant d'autres alternatives possibles. Enfin, la distraction constitue le dernier niveau de latéralité lorsque l'individu va associer d'autres éléments sans perdre véritablement l'essence de son activité. L'intention des adolescents est à clarifier. Nous cherchons à reconstruire à travers la reposité son intention de tenir dans une situation. La situation n'est pas définie par lui, mais par le contexte institutionnel auquel il est tenu et dans lequel il peut limiter son engagement.

Le modèle théorique de Piette est pertinent pour éclairer l'expérience singulière de l'adolescent. La théorie anthropologique permet de penser l'individu dans son cours d'existence, ses expériences passées, la simultanéité et la latéralité de ses actions. Cette approche est pertinente pour renseigner à l'échelle infra humaine le comportement de l'adolescent pas seulement dans une entrée motrice, mais aussi dans ses basculements, dans les oscillations de son volume d'être.

L'introduction de Piette comme cadre théorique nous a permis de réaliser un pas de côté en abordant l'expérience sous un angle nouveau. L'adolescent obèse est analysé en tant que personne dans son volume d'être par le mode majeur et le mode mineur. La reposité s'envisage dans l'allègement énergétique du coût de la tâche et en fonction de la dimension sociale des expériences. En nous intéressant aux expériences corporelles, relationnelles, spatiales et temporelles, nous avons d'abord besoin de décrire objectivement les situations proposées par l'enseignant. Ces situations ne sont pas neutres. Elles véhiculent des normes sportives, éducatives, corporelles, sanitaires ou médicales. Les certificats médicaux ou les mots de complaisance, les oublis répétés des affaires d'EPS sont autant de stratégies connues et usitées par les élèves obèses ou leur famille pour éviter de rencontrer la pratique physique et les difficultés qui en découleraient. Passé le constat d'engagement ou de désengagement, le faible engagement moteur caractérise les expériences des élèves obèses. Les ambitions premières étaient de repérer les expériences motrices et corporelles dans leurs temporalités et leurs spatialités. Le filtre expérimenté dans notre enquête exploratoire, à savoir une observation participante et un entretien d'explicitation post leçon EPS de l'élève n'ont pas permis d'appréhender les différentes formes d'expériences corporelles de ces élèves. Deux obstacles ont été rencontrés : le nombre d'actions motrices était insuffisant et ne nous permettait pas d'en tirer des conséquences. Derrière le nombre d'actions motrices se pose finalement la façon dont nous envisagions la lecture de ce qu'il se passe pour cet élève. L'engagement moteur, la participation, la réalisation de la tâche jusqu'à sa fin, l'engagement continu sont autant de repères subjectifs qu'il nous a fallu poser et considérer. Pour analyser l'engagement des élèves obèses, nous nous sommes initialement appuyés sur la modélisation de Famose (1982) à partir des ressources motrices et énergétiques. Pourtant l'utilisation de cette grille de lecture est restée insuffisante dans le type de données recueillies, d'où la nécessité de mener une observation différente de ces élèves.

Dans notre étude initiale, l'expérience corporelle de l'élève obèse servait de support pour connaître le ressenti de l'élève. La part de pratique motrice étant peu présente et le discours des élèves peu prolix. L'attention s'est portée sur la façon dont l'élève reconstruit la situation en fonction de ses ressources et des significations construites dans son passé. L'interprétation du comportement et des expériences de l'élève par l'élève a mis en évidence les difficultés et les limites d'une telle analyse par les ressources motrices, énergétiques et cognitives.

C. Problématisation et questions de recherche

La revue de littérature montre que l'expérience corporelle est un objet recherche investi par plusieurs modèles théoriques, au même titre que les normes corporelles.

1. Définition de l'expérience corporelle pour notre recherche

L'expérience corporelle de l'élève se définit comme :

Une organisation corporelle dynamique et active de soi dans une temporalité continue (Quéré, 1997), située dans un environnement porteur de normes (Quéval, 2009). Trois dimensions sont constitutives des expériences :

- le corps obèse n'est pas neutre. Il est envisagé comme une fabrication sociale (Rail, G., Holmes, D., & Murray, S. J, 2010) et un langage perçu et partagé par les autres dans une dimension située.
- un environnement porteur de normes (Darmon, 2003).
- les tensions du couple subir – agir (Dewey, 1958).

2. Délimitation théorique et problématisation

Notre propos s'intéresse à cette vie sociale des détails dans les situations d'EPS porteuses entre autres de normes sportives et éducatives. Le modèle du mode majeur et mineur de la réalité proposé par Piette (1994, 2009, 2013, 2016, 2017) en analysant les différents appuis apporte une lecture nouvelle des situations en nous focalisant sur des éléments initialement laissés de côté. Pendant les leçons d'EPS, les élèves et l'enseignant vivent des expériences de natures différentes et l'expérience corporelle n'est plus la seule envisagée. Notre recherche a pour ambition d'éclairer les types d'expériences vécues par les élèves dans des situations à partir de la dimension subir-agir à l'échelle du corps.

Notre travail a la spécificité de s'intéresser à des situations inscrites dans leurs caractères obligatoires dans le cursus scolaire de l'élève dans la discipline d'enseignement EPS. L'identification des besoins pour réussir les situations, de la nature des obstacles, la connaissance des difficultés ou résistances des élèves sont le cœur de notre enquête.

Pour rendre visibles les expériences des élèves en surpoids et obèses, nous nous intéresserons à leurs comportements dans les situations, aux types d'appuis pour ajuster ce qu'ils réalisent en fonction des cadres normatifs proposés par l'enseignant. Une des premières conditions se situe dans la visibilité nécessaire des actions, des engagements des élèves dans les situations à

partir des traces de leurs comportements. L'observation objective fine des types d'expériences corporelles, spatiales, temporelles et relationnelles constitue une condition indispensable pour pouvoir accéder à l'expérience vécue et mise en mots par l'élève obèse. Pour analyser les expériences, il faudra nous attacher aux contraintes didactiques entendues comme des constructions sociologiques révélatrices des normes scolaires, sportives, corporelles ou sanitaires. L'identification du mode majeur et du mode mineur va permettre de rendre lisible les comportements des adolescents et leurs engagements dans les situations. A cela s'ajoutent les points d'appui utilisés par l'élève constitués comme des ressources pour prétendre modifier les conditions des expériences. La nature des appuis est une donnée qui révèle la façon dont l'élève amortit la situation. Ainsi, les règles, les personnes ou le matériel peuvent être des points d'appui et constituer des formes de repos des expériences. Il nous faut alors rechercher ce qui fait sens pour cet élève dans les situations proposées pour comprendre la nature des expériences. Or, le sens initialement donné par l'enseignant par ses choix didactiques et pédagogiques peut être transformé ou amorti par l'élève.

L'approfondissement de notre grille d'analyse ou d'observation des expériences corporelles et relationnelles des élèves s'est depuis affiné grâce à l'appropriation de la démarche phénoménographique de Piette (2009). Puisque la mise en mot du ressenti de l'élève est difficile à atteindre, un premier niveau sera de décrire les situations d'EPS. Nous allons nous pencher sur l'agir et le subir des adolescents obèses dans les situations d'EPS.

Questions de recherche :

Q1 : Comment l'élève agit et subit les contraintes normatives ? Comment prend-il appui sur les situations et vit-il les différentes expériences ?

SQ1-Quels sont les repères et les indices sur lesquels l'élève se pose lors de ses expériences corporelles ?

SQ2-Quelles sont les influences des relations entre les différentes personnes présentes sur la toile de fond sur la construction des expériences corporelles des élèves ?

Nous faisons l'hypothèse que les élèves obèses s'appuient sur des indices et des repères singuliers pour rechercher une économie motrice en analysant la temporalité et la spatialité des tâches. La lecture des situations par l'élève obèse est singulière et l'expérience est de

toute autre nature que celles des autres élèves en présence. Les interactions influencent et redéfinissent les types d'expérience et révèlent les stratégies des élèves.

SQ3-Comment rendre visibles les stratégies de l'élève obèse dans son rapport aux différents cadres normatifs ?

SQ4-Comment repérer ce qui favorise les expériences corporelles au-delà des expériences motrices ?

La mise en évidence des stratégies passe par trois conditions :

- la prise en compte de la toile de fond permet de prendre la mesure de tous les points d'appui offerts à l'élève.
- l'identification des indices et des repères utilisés par l'élève favorise la lecture des situations.
- l'accès à l'expérience vécue de l'élève et de son entourage est indispensable pour comprendre l'expérience in vivo.

La recherche s'inscrit ainsi dans le paradigme interprétatif en nous appuyant sur des données qualitatives et descriptives.

D. Synthèse de la partie théorique

En nous intéressant à la fabrication sociale de l'obésité, nous avons montré l'importance du contexte dans le processus de socialisation de l'adolescent. Au-delà d'une vision biomédicale dominante, ce sont bien les différentes normes sociales, sportives, esthétiques, sanitaires qui sont questionnées. Nous avons alors souligné le poids des expériences antérieures sur la trajectoire scolaire de ces élèves. Dès lors, nous avons mobilisé plusieurs théories pour approcher le concept d'expérience compte-tenu de la complémentarité des modèles. Nous avons convoqué des théories pragmatiques, sociales et anthropologiques pour saisir l'expérience dans sa définition première, c'est-à-dire dynamique. L'expérience étudiée est sociale, dynamique et dépendante de la trajectoire de l'individu. Elle est avant tout incorporée. L'intérêt de la théorie pragmatique se situe dans la dimension située, sociale et temporelle des expériences. L'analyse de Quéré est pertinente pour éclairer les expériences publiques. Le modèle de l'anthropologie existentielle nous a permis de nous focaliser sur l'expérience de l'adolescent entendu comme un mode de présence au monde. Or cette

présence au monde est étudiée au sein de l'institution scolaire pendant le processus de socialisation.

La proposition théorique de Piette nous autorise à penser l'individu à l'échelle infra-corporelle, subjective et à partir des co-présences. La modélisation par les appuis constitue une grille d'analyse pertinente pour rendre visibles des comportements et accéder à leurs expériences. L'originalité de cette approche se situe dans l'importance donnée au mode mineur et à l'importance donnée à l'individu dans ses pouvoirs d'agir. Ces considérations ont favorisé l'exploration de la phénoménographie (Piette, 2015) pour rendre lisible et clarifier les expériences corporelles. Nous avons ainsi favorisé une analyse de l'expérience à partir du regard du chercheur à la troisième personne en étudiant les conditions, le poids des expériences antérieures pour accéder à l'expérience subjective.

CHAPITRE IV: LES CHOIX METHODOLOGIQUES

Dans cette étude, nous cherchons à rendre lisibles les expériences corporelles de quatre adolescents obèses en EPS. De par la nature même des objectifs poursuivis par notre recherche, l'étude de cas s'est imposée comme approche méthodologique. La méthode d'investigation consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques de l'expérience, comme elle s'est déroulée dans une situation particulière. En plongeant dans ses éléments constitutifs (Muchielli, 2007), le processus d'analyse passe « *par l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation* » (Passeron & Revel, 2005, p. 9).

A. Le mode de recueil des données

Notre corpus est constitué de matériaux de différentes natures (textes, compte-rendu d'entretiens, vidéos, journal de terrain) pour chaque terrain. Les données ont donc été recueillies entre décembre 2015 et octobre 2018, dans deux temporalités différentes. La première partie des données est constituée par des notes ethnographiques et par des données audio-visuelles. Dans un deuxième temps, plusieurs entretiens semi-directifs ont été menés pour mieux comprendre les expériences du point de vue des acteurs.

1. Les modes de recueil

a) Les données in situ

(1) L'observation non-participante

Chaque cas a été observé pendant une à deux séquences d'EPS. Nous avons observé et renseigné nos carnets de bord à partir de notre regard de chercheur influencé par nos différents indicateurs. Nos descriptions des situations proposées par l'enseignant ont d'abord été formalisées à partir du cadre ergonomique de la tâche. La description s'appuie sur le discours de l'enseignant ou sur ce qu'il note au tableau. Puis, nous décrivons en parallèle la façon dont l'élève se comporte et agit au cours de la leçon. L'analyse du comportement de l'élève se fait à partir d'indicateurs corporels, spatiaux, temporels et relationnels. Pour appréhender les expériences corporelles de l'élève, nous avons emprunté à Rouquet et Godard

des éléments d'analyse fonctionnelle du mouvement. De la tête aux pieds, le comportement de l'élève est décrit dans ses volumes d'être à l'échelle du détail : appuis, répartition du poids du corps, mobilisation des différents segments, dissociation. L'expérience est corporelle. Nous cherchons à détailler sa façon d'agir lorsqu'il est engagé ou dégagé de la tâche en allant au-delà des attentes motrices de l'enseignant pour repérer ce qui est observable de son expérience corporelle. Le tableau 1 présente les différents indicateurs utilisés pour décrire l'adolescent dans ses dimensions corporelles.

Appuis	Membres Inférieurs	Attitude Placement colonne	Paroi abdominale	Membres supérieurs	Regard	Contact à soi	Dissociation Des troncs
Equilibre	Fléchis	Allongement	Tonus	Bras ballants	Sur soi	Gestes adaptateurs	Monobloc
Déséquilibre	Tendus	Tassement	Conscience	Toniques	Fixe, périphérique	Cheveux	Dissociation tronc
Affaissement Interne Externe	Genoux collés	Repli sur soi	Ressenti	Collés au corps	Sur les autres	Ongles	Tête-tronc
Poids sur talon	Genoux écartés	Enroulement		Mains devant soi	Sur l'environnement	Contact peau	
Poids sur pointe	Mobilité			Derrière soi	Ailleurs, biais, détourné	Vêtement	
Ecartement des appuis	Immobilité			Dans les poches	Intensité		
					Orientation		
					Evitement		
					Durée (bref, long)		

Tableau 1 : Indicateurs corporels

Pour appréhender les comportements, la grille d'indicateurs (cf. tableau 2) prend en compte les façons dont l'élève entre dans le gymnase, s'engage dans les vestiaires. Initialement, je m'appuyais sur les sept indicateurs de Goffman dans la mise en scène de la vie intérieure puis les indicateurs (cf. tableau 3) se sont affinés, enrichis par les temps d'observation dans les terrains. Les indicateurs permettent d'éclairer les trajets et les espaces privilégiés par l'adolescent pour repérer ses façons d'amortir les situations. La région postérieure et la région antérieure se sont vues précisées avec la hauteur, les orientations, les directions et les trajets. Les écrits de Hall (1981) se sont avérés intéressants pour enrichir et clarifier les données liées

au territoire ou aux espaces occupés par l'élève dans les vestiaires, lors de la passation des consignes, lors de regroupements au cours et à la fin des leçons.

Entrée	Vestiaire	Espace de travail	Place en regroupement
Arrivée dans le gymnase	Choix de la place	Région antérieure	Placement
Classe	Rituel	Région postérieure	Hauteurs
Vitesse de déplacement	Proximité pair	Espace central	Orientations
Attitude	Loin - proche de la porte	Espace périphérique	Distance professeur élève
	Taille de l'espace occupé	Zone privilégiée	Place par rapport au groupe

Tableau 2 : Indicateurs spatiaux 1/2

Trajet	Type de déplacement	Proxémie	Direction	Hauteur	Orientation
Direct	Marche	Distance sociale	Sens	Haut	Face
Indirect	Course	Elève-élève	Sagittal	Moyen	Dos
Va vers	Sautille	Elève-prof	Frontal	Bas	profil
Va contre		Espace intime	Transversal		

Tableau 3 : Indicateurs spatiaux 2/2

Pour décrire le comportement de l'élève dans le temps, nous avons formalisé différents types de temps. Pour caractériser l'expérience temporelle, nous nous sommes appuyés sur la définition d'Elias (1996) où le temps est un construit sociologique et historique. Le temps vécu a alors pris une place particulière comme le met en avant Darmon dans ses usages sur le temps en maternelle. Le temps est une forme de relation indissociable d'une temporalité sociale. Du temps social au temps subjectif, le cadre social du comportement dans sa dimension temporelle peut être appréhendé à partir de ces catégories (cf. tableau 4).

Temps externe	Temps interne	Temps d'engagement	Temps d'apprentissage	Temps vécu	Temps social	Temps institutionnel
Temps légal, mesuré	Lentement	Court	Continu	Temps maîtrisé	Actions collectives	Appel
Temps de l'enseignement	Rapidement	Long	Arrêts	Temps intime ou à soi	Repères temporels	Regroupement
Tempo	Accélère	Bref-Passages	Pauses	Urgence	Durées	Tâche
Temps linéaire	Ralenti	Intermittent	Accélération	Ennui	Cadre temporel	
Temps cyclique	Silence	Rythme	Décélération	Projet		
		Etapas		Nostalgie		
		Routines		Subit		

Tableau 4 : Indicateurs temporels

Les indicateurs relationnels éclairent le comportement de l'adolescent avec les autres ou l'enseignant en convoquant les dimensions spatiales, temporelles et corporelles de la relation à l'autre. Ces indicateurs sont issus des travaux de Hall (1981) et d'indicateurs explorés en didactique des activités artistiques (cf. tableau 5).

L'espace dans les relations	Durée	Corps	Nature des interactions
Face à face	Bref	Contact (effleure, touche)	Contenus
L'un derrière l'autre	Long	Inclusion corps de l'autre	
L'un à côté de l'autre	Ensemble	Extraction	
Dos à dos	Décalage	Manipulation	
Loin		Séparation	
Proche			
Selon des angles variables			

Tableau 5 : Indicateurs relationnels

Les éléments de son comportement sont prélevés pour clarifier les expériences et leurs conditions. Les données ont été notées sur nos carnets des terrains.

(2) Les données audio-visuelles

La caméra a été ensuite introduite sur les terrains qui nous en avaient donné l'autorisation : soit quatre établissements sur huit. La caméra HD était initialement fixée sur un pied et cadrerait tout le groupe classe. Nous voulions saisir dans un plan large ce qui se déroulait pendant la leçon. Toutefois, il nous était impossible de revenir en détail sur le comportement moteur dans un grain d'observation fine. Ce constat a engendré deux évolutions. La caméra a finalement été orientée dans un plan large vers l'élève et nous nous plaçons dans un espace assez proche pour entendre et noter ce qu'il partageait. La deuxième évolution est l'utilisation d'une tablette plus mobile. Dans chaque terrain, la caméra ou la tablette numérique est placée différemment. Lors des leçons filmées en plein air comme la thèque-rugby, nous utilisons une tablette pour garantir de la mobilité et pouvoir nous déplacer en fonction des situations proposées par l'enseignant. La vidéo s'est ainsi imposée comme un outil adapté pour décortiquer les expériences : *« le film et la vidéo excellent à montrer des lieux, des espaces, des témoignages, des prises de position, des attitudes, des postures, des interactions sociales, des fragments de vie »* (Augé & Colleyn, 2004, p. 69).

Chaque situation a été visionnée plusieurs fois pour rendre compte de façon précise ce qui aurait pu être anodin à l'œil nu. Puis notre tâche a été de décrire les comportements à partir de nos indicateurs et à repérer les indices et les repères en mode majeur et en mode mineur.

b) Clarifier les expériences par les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs sont apparus comme la méthode de recherche permettant de saisir la subjectivité de l'expérience. Notre intérêt était de permettre d'atteindre le sens donné, c'est-à-dire « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* » (Van Campenhout, Marquet & Quivy, 2017, p. 186). Les entretiens semi-directifs ont eu pour objectif d'éclairer les expériences passées de l'adolescent par différentes personnes : l'enseignant d'EPS, l'infirmière scolaire, un membre de la famille et l'adolescent. En nous inscrivant dans cette voie, notre intention est double. La focale se pose d'abord sur l'adolescent dans sa façon d'être vu par les différents acteurs présents de la socialisation. Puis l'attention se porte sur l'adolescent à partir de son discours et des contenus partagés ou confiés. Les entretiens ont été enregistrés avec un microphone avec l'accord des participants et ont été retranscrits dans leur intégralité. La durée moyenne des entretiens oscille entre 45 minutes et une heure et demie pour les enseignants. Nous avons porté attention aux différents moments des rencontres, aux lieux, à la façon dont les contacts ont été pris et aux fins des entretiens. Au cours des entretiens, notre vigilance s'est portée sur la nécessité de reformuler l'enjeu de notre recherche, sur l'utilisation d'un vocabulaire accessible et adapté à l'interlocuteur.

L'enseignant appartient au terrain et apparaît comme un des éléments à renseigner pour clarifier les situations étudiées. Comme il peut exprimer des réticences à partager ses pratiques, les lieux et les moments des entretiens ont été choisis par ces derniers : au domicile, dans la salle des professeurs ou au gymnase. Certains rendez-vous ont été difficiles à prendre, car l'un des enseignants repoussait l'entretien faute de temps. Les thématiques abordées étaient :

- la description de l'élève en surpoids observé. Il s'agit de présenter l'élève et de permettre à l'enseignant d'explicitier la façon dont l'élève était perçu dans son engagement aux situations, sa relation aux autres et sa relation avec l'enseignant ;
- la clarification des attentes didactiques dans la séquence observée ;

- l'obésité en EPS : la représentation et les choix didactiques et pédagogiques en fonction des caractéristiques perçues.

L'interview de l'enseignant permet ainsi de clarifier le contexte dans lequel évolue l'élève et la façon qu'il a ou non de s'appropriier les consignes émises. Le discours du professionnel peut également apporter des éléments de compréhension dans les expériences passées et présentes. Le guide d'entretien se trouve en annexe 8.

L'infirmière scolaire est une source de données liées aux caractéristiques de santé du cas étudié. Nous cherchons à savoir si l'élève est connu par l'infirmière, s'il trouve un appui auprès de la professionnelle de santé et si ses caractéristiques physiques font l'objet d'un suivi particulier à l'école. Appelée également infirmière de santé communautaire en milieu scolaire, elle représente l'un des maillons médicaux dans le parcours de l'élève. Elle est impliquée dans des actions de prévention et de promotion de la santé au sein des établissements. Son action s'inscrit dans trois logiques (Pingoud, 2004) : celle de la production de savoirs liée à des valeurs et des normes sanitaires, une logique inscrite au sein du système scolaire constitué de ses règles internes, ses contraintes, et ses libertés, et une logique relationnelle avec les usagers à travers les conseils, le rapport au corps, la relation avec la famille. Certaines de ses tâches sont fixes comme le suivi des élèves, le contrôle de vaccination, les dépistages, le lien avec les professionnels des établissements d'autres sont plus imprévisibles notamment dans l'accueil des élèves en fonction des besoins. Les entretiens se sont appuyés sur un guide d'entretien (Annexe 7, 8 & 9). Pour comprendre les expériences passées des adolescents, nous avons cherché à interroger les parents des adolescents. Nous avons cherché à comprendre la nature des expériences corporelles passées et leurs rapports avec l'activité physique. L'entretien permettait également de mieux connaître l'adolescent à partir de détails du quotidien.

Enfin, notre objectif en interrogeant l'élève est de mieux le connaître en tant que personne et de comprendre comment il perçoit la discipline EPS et ressent les situations vécues. Nous revenons ainsi sur la façon dont il vit les situations d'EPS, sa description de la toile de fond, la dimension collective des temps d'EPS, les différentes expériences corporelles vécues et le ressenti dans les situations observées. En lui laissant la parole sur ce qui pourrait être partagé, il s'agit d'accéder à sa singularité. Les interviews prennent appui sur un guide d'entretien élaboré à partir des thématiques à explorer : la sphère familiale et le rapport à l'activité physique, le parcours scolaire de l'élève, son rapport à l'école et à l'EPS, son rapport aux autres. Formée à l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), les principes de mise en mots du ressenti pour comprendre les choix, les interprétations des phénomènes et des

expériences au cours de l'entretien ont été favorisés. L'explicitation recherche une mise en mots du vécu à partir d'un questionnement factuel plaçant la personne dans une posture incarnée. Si pour l'enseignant, le questionnement a pu être possible de la sorte, l'adolescent apportait des réponses très générales en mettant à distance ces questions autour du ressenti.

L'utilisation de plusieurs méthodes a pour objectif de recueillir des informations différenciées pour approcher la complexité de l'expérience (cf. figure 3). En éclairant différentes facettes, la triangulation des données vise une validation des résultats en combinant différentes méthodes d'analyses et de confrontation. Les outils mobilisés pour approcher au plus près l'expérience des adolescents sont :

- le carnet de terrain pour chaque cas étudié
- l'enregistrement audiovisuel des comportements du cas dans trois situations d'EPS
- des entretiens semi-directifs avec l'enseignante d'EPS, l'infirmière scolaire, le parent, l'adolescent.

Ces outils permettent ainsi d'éclairer les expériences antérieures afin de comprendre l'expérience in-situ. La méthodologie est ainsi à multi-niveaux et convoque quatre méthodes combinées (cf. figure 2).

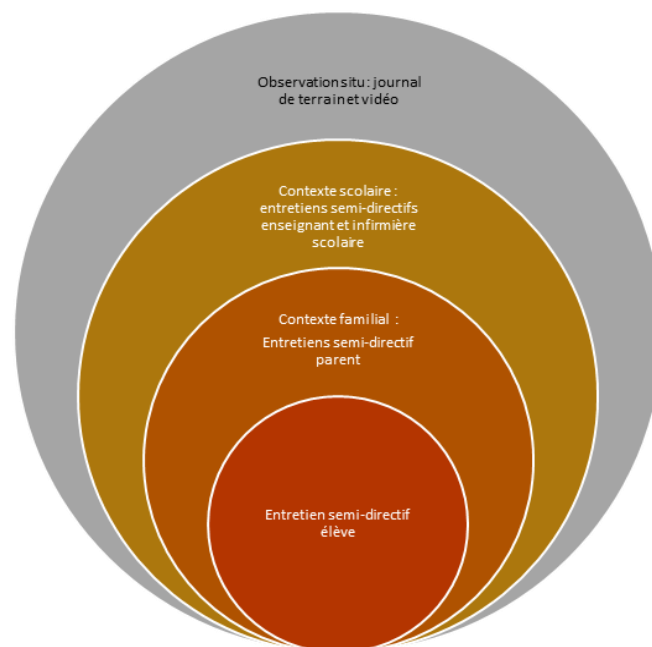


Figure 2 : Modélisation de la méthodologie pour accéder à l'expérience vécue

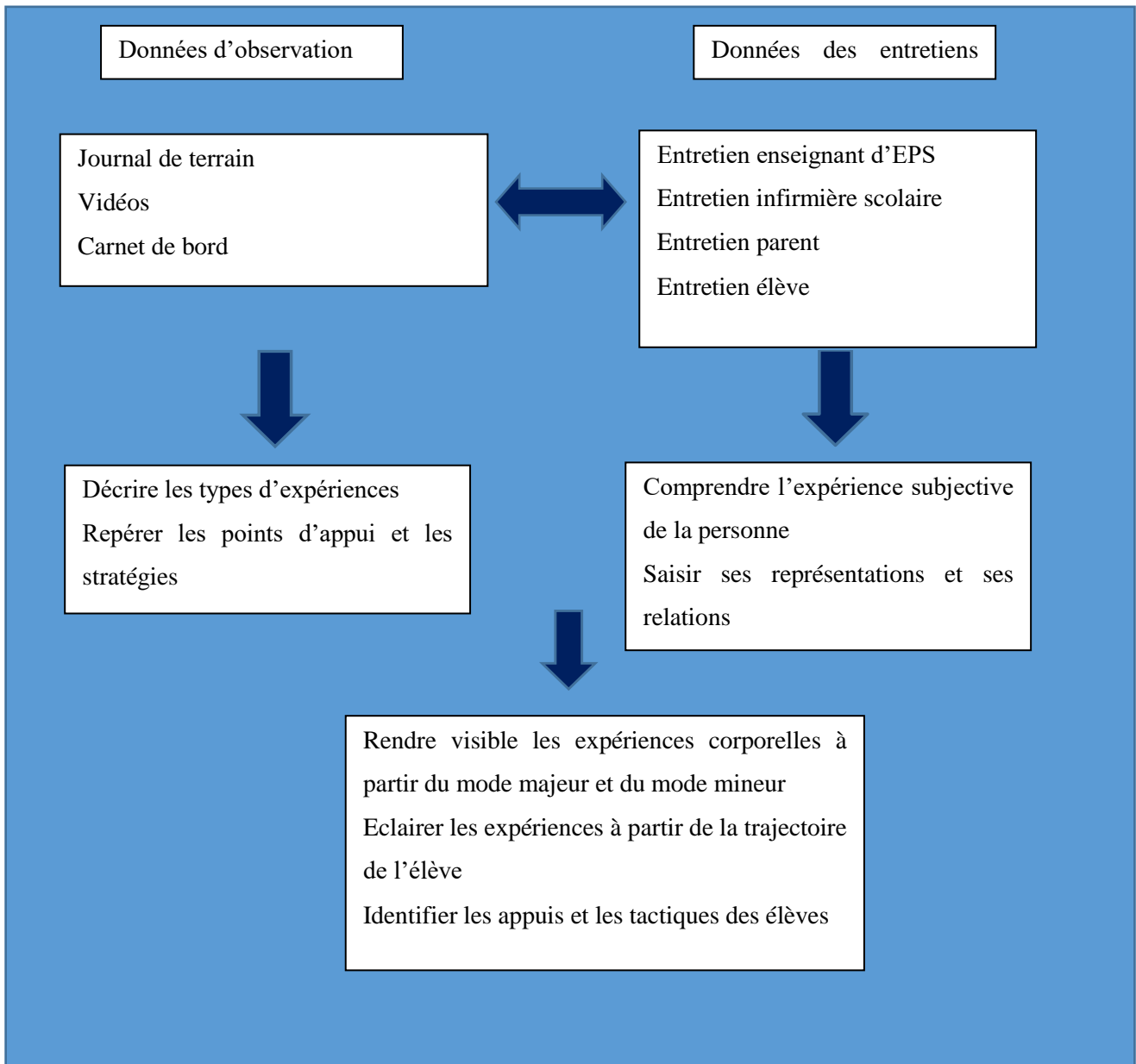


Figure 3 : Synthèse des données d'observation et de verbalisation

B. L'analyse des données

Les données ont permis de reconstruire les expériences des élèves en considérant chaque cas dans sa dimension singulière. Le traitement des données s'est opéré en quatre étapes. La ligne directrice est de rendre compte des expériences corporelles des élèves, d'analyser ses modes de présence en cherchant à identifier ses points d'appui et la façon dont il personnalise ses expériences. Les préoccupations permanentes sont :

- de décrire les expériences des adolescents en surpoids dans les relations aux situations,

- de repérer les points d'appui et les formes de reposité ou de dégagement des enjeux de la situation
- de caractériser les stratégies des adolescents et de les rendre visibles en dépassant le fait que l'élève s'engage peu.

1. La description de la situation

Les tâches ont d'abord été décrites à partir d'une entrée didactique et ergonomique par les observations du chercheur et complétées par le discours de l'enseignant. L'identification des ressources mobilisées constitue une première étape. Elles sont pour Famose (1982), les connaissances, les capacités, les attitudes, les mécanismes ou les instruments internes au sujet et qu'il peut transformer et utiliser pour réaliser les tâches. Trois types de ressources sont identifiés. La typologie a été complétée et cinq types de ressources ont été définis :

- les ressources bio-informationnelles liées à la prise d'informations visuelles kinesthésiques, proprioceptives, extéroceptives, labyrinthiques,
- les ressources bio-énergétiques correspondent aux types de filières mobilisées au cours de l'effort,
- les ressources biomécaniques liées à la force, la vitesse, la souplesse, la coordination. Elles sont étroitement liées à la mobilisation des segments entre eux,
- les ressources affectives ou psychologiques sont associées à des capacités liées à la gestion des émotions, à l'estime de soi, au coût émotionnel de l'action,
- les ressources cognitives sont mobilisées dans la compréhension des actions, la prise de conscience, la mémorisation et la capacité d'abstraction des consignes.

Puis, nous avons opté pour une écriture phénoménographique. Notre regard est placé dans la dimension sociale et corporelle de la personne en train de vivre des expériences de différentes natures à partir des indicateurs précédents, sans tenir compte des attentes de la situation définie par le professeur.

Pour Famose (1982), la situation est un système de contraintes pensé par l'enseignant qui répond à des exigences d'éducation ayant pour but de répondre à un objectif. La situation est la redéfinition de la tâche par l'élève en fonction de ses caractéristiques personnelles. Elle est isolable. Elle est redéfinie en fonction de ses perceptions, c'est-à-dire de ses besoins, ses capacités ou sa compréhension et sa conception des moyens pour la réaliser. Pour Piette, la situation ne peut être isolée de la personne qui la vit. Elle évolue dans des espaces-temps qui

s'enchaînent. La situation s'envisage comme une présence complexe au monde et rend compte des comportements des présences/absences/dégagements dans leur dimension sociale.

1. Description par le filtre phénoménographique à l'échelle de l'infra-humain

Le principe est de décrire l'élève en train de vivre ces expériences. Pour analyser les données d'observation, les situations observées ont été décrites seconde par seconde et transcrites à la main. Pour enrichir les descriptions, les indicateurs de comportements ont été utilisés, les uns après les autres.

2. Mettre en évidence le mode majeur et le mode mineur de la tâche.

Il s'agit ensuite de mettre en évidence le mode majeur et le mode mineur en repérant les natures des appuis. Le protocole est en trois volets. D'un côté, le chercheur renseignant la façon dont la tâche est présentée par l'enseignant puis la complète à partir de l'entretien de l'enseignant. Le comportement de l'élève est décrit de façon très détaillée tout en tenant compte de la dimension collective dans un second temps. A partir de l'observation de son comportement, les indices, les repères et les détails sont précisés à partir des indicateurs corporels, relationnels, spatiaux, temporels et objets. Il s'agit de comprendre comment s'organise l'élève et sur quel(s) repère(s) il se pose pour s'engager ou se dégager. La nature de l'appui peut alors renseigner des expériences dominantes et des formes de reposité.

Chaque cas a été l'occasion d'approfondir la méthodologie d'observation mobilisée. Les exemples ci-dessous illustrent le processus de formalisation de la méthode et l'évolution de la méthode du cas 1 au cas 4.

Cas 1 :

Temps	Tâche donnée par l'enseignante	Description du comportement de l'adolescent	Corps	Espace	Ajustements	Détails

Cas 2 :

Temps	Tâche donnée	Description du comportement	Mode majeur						Mode Mineur						Détail	
			règles	corps	espace	relation	objet	temps	règles	corps	espace	relation	objet	temps		

Cas 4 :

Temps	Tâche donnée	Description du comportement	Mode majeur						Mode Mineur					Détail	
			Indices collectifs / Repères individuels						Indices singuliers / Repères singuliers						
			règles	corps	espace	relation	objet	temps	règles	corps	espace	relation	objet	temps	

Tableau 6 : Evolution de la méthode de codage des données

En parallèle, nous avons codé les extraits analysés à partir du logiciel Maxqda en cherchant à repérer les indices et les repères et les détails pour croiser la description manuelle. Les codes sont liés aux types d'appui et renseignent par couleur la façon dont l'élève réagit dans les situations. Toutefois, la description à la main permet d'envisager un codage beaucoup plus fin que la vidéo. Les repères s'enchevêtrent et la vidéo a été progressivement abandonnée.

Exemple :

Ici l'enseignant accueille ses élèves et attend d'eux qu'ils se mettent à s'échauffer. L'objectif de l'enseignant est de placer ses élèves en activation cardio-pulmonaire en réalisant le maximum d'échanges ou à se déplacer en monocycle. Liam entre dans le gymnase. Il n'y a que trois élèves présents. L'adolescent balaye du regard ce qui se passe, s'immobilise, tire sur son vêtement avec des micro-mouvements. Il hausse les épaules puis oriente ses épaules vers la sortie. Il se dirige d'un pas intentionnel vers une autre sortie pendant trois minutes. Il sera alors le dernier à entrer dans le gymnase.

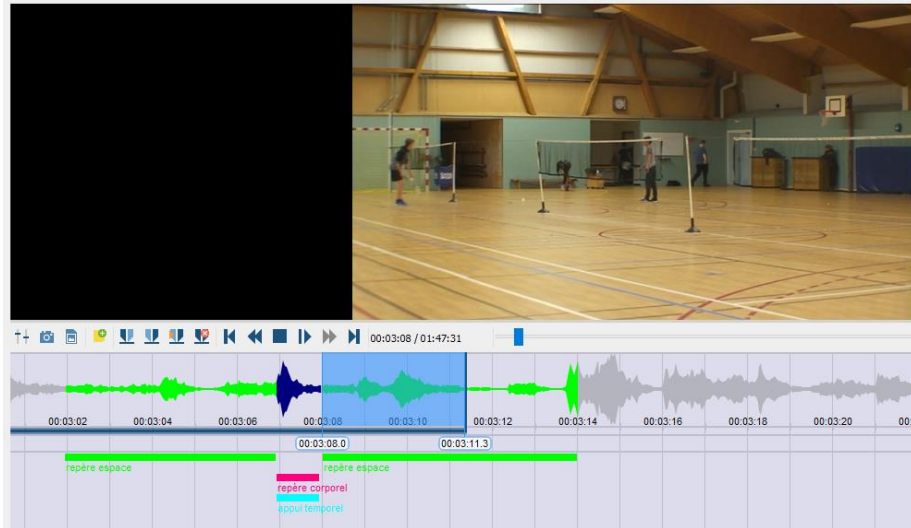


Photo : 1 Codage de la situation de Liam avec Maxda

Le vert est lié à un appui spatial, le bleu à un appui temporel, le rouge à un appui lié à une personne, le rose à un appui corporel et l'orange à un appui matériel. Nous identifions ensuite ce qui relève du mode majeur ou du mode mineur.

2. Analyse des entretiens semi-directifs

L'analyse des données a d'abord débuté par une approche inductive. En privilégiant cette approche, la volonté a été de ne pas se focaliser sur des catégories préexistantes. L'approche suppose de ne pas partir de catégories préétablies. Les entretiens semi-directifs ont été soumis ensuite à une analyse thématique. Le thème correspond à un « *ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant les indications sur la teneur des propos* » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 242). L'analyse des entretiens a été réalisée en plusieurs étapes. Les entretiens ont été retranscrits et placés dans les fichiers dédiés. Puis ils ont été lus plusieurs fois afin de faire émerger de grandes catégories. Les sous catégories ont pu émerger par une lecture fine et attentive. Des éléments significatifs des entretiens ont été dégagés pour renseigner sur ces différentes questions :

- au cours des situations vécues quels sont les points d'appui sur lesquels l'élève organise son expérience
- quel est son ressenti au cours des expériences ?
- quels sont ses indices et ses repères ?
- quelle est la toile de fond significative ?
- est-il conscient ou non des ajustements réalisés ?

Les thématiques du contenu étaient concentrées sur les indicateurs corporels, spatiaux, temporels, relationnels, la toile de fond, le rapport à l'activité et aux autres. D'autres thématiques ont émergées de façon significative. Le codage manuel et du codage via Maxqda ont été croisés pour nous assurer de la fiabilité de notre méthode.

3. Présentation des données

Nous avons souhaité présenter les résultats par cas pour montrer toute la spécificité et la singularité de chaque cas dans les situations étudiées. La présentation des résultats s'organise pour chaque cas de façon identique. L'étude de cas répond à plusieurs objectifs. Le premier est de se retrouver au plus proche des acteurs, dans une approche qualitative et microsociologique, afin de comprendre ce qui se joue dans le quotidien. Elle vise à comprendre la problématique d'un élève obèse dans une situation réelle. Le cas présenté est unique. Son étude nous permettra de mettre en évidence les caractéristiques des expériences corporelles, relationnelles, temporelles et spatiales pendant une séquence d'apprentissage. Le troisième objectif visé est d'interroger les types d'expériences au regard des normes éducatives, sportives, corporelles, médicales, puis d'identifier les appuis (indices et repères) construits au cours des situations. La singularité comportementale est révélatrice du sens donné par l'élève et des enjeux des différentes situations. Derrière l'élève obèse se trouve un adolescent influencé par sa socialisation première et qui dans un espace de socialisation secondaire agit et subit. La multiplicité des regards, de l'infirmière scolaire, de l'enseignante d'EPS et de la mère favorise plusieurs perspectives de compréhension des expériences antérieures et des stratégies réalisées par l'élève. L'immersion sur le terrain doit nous permettre de regarder autrement une élève obèse dans des situations motrices, sociales, spatiales et relationnelles. L'entrée choisie étant la personne, chaque cas étudié constitue à lui seul un chapitre.

CHAPITRE V : TERRAIN ET TEMPORALITES

Entrer dans le terrain de l'Education Nationale n'est pas sans difficulté. La spécificité de notre objet a rencontré plusieurs obstacles avant de pouvoir observer l'élève dans les situations d'EPS. Les refus ont fait partie de cette aventure et l'échantillon présenté reflète ce parcours compliqué.

A. Le terrain d'étude

1. Focus sur quatre établissements de l'Académie de Strasbourg

Les leçons EPS étudiées proviennent de plusieurs établissements de l'Académie de Strasbourg. Par terrain ou fieldwork, nous entendons le fait de passer du temps dans le milieu étudié qui est notre mode premier de recueil de données pour une entrée anthropologique. Au cours de notre recherche, cinquante-trois demi-journées sur les différents terrains ont été dédiées à observer les pratiques des élèves, à discuter avec eux et à échanger en amont et en aval des leçons avec les enseignants d'EPS. Les principes de la démarche ethnographique ont pour ambition de révéler des situations cachées ou silencieuses à partir de la mise en évidence d'indices. Ces indices rendent compte des actions, des activités ou des interactions entre les personnes et ont été enrichis au cours de nos observations. Sensible aux recommandations des ethnographes à laisser l'œil découvrir comme si c'était la première fois les terrains étudiés, les moments de solitude ont été nombreux. L'ethnographie s'appuie sur une « *observation prolongée, continuée ou fractionnée, d'un milieu de situations ou d'activités, adossées à des savoir-faire qui comprennent l'accès au terrain, la prise de note la plus dense possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités in situ* » (Cefai, 2010, p. 7).

Ce travail de terrain suppose des ajustements humains et méthodologiques. D'ailleurs, la flexibilité a été notre leitmotiv tout au long de ce travail. Nous avons ciblé des établissements différents, des collèges et des lycées en milieu urbain et rural. Pour accéder à des situations d'EPS différentes, nous avons tenu compte des indicateurs sociologiques : un milieu rural ou urbain, le type de public accueilli, dans des collèges, ou des lycées généraux ou lycées professionnels et en tenant compte des effectifs des établissements. Il ne va pas sans dire que faire entrer un observateur sur son terrain professionnel suscite des réactions et des refus. Au début de notre étude, nous avons pour ambition de partir des adolescents fréquentant le

Réseau Cardio Prévention Obésité. Les élèves recommandés par l'éducatrice sportive correspondaient à notre projet. Toutefois les enseignants d'EPS responsables de ces élèves ne souhaitaient pas avoir d'observateur dans leurs classes. Deux enseignants ont accepté notre demande, mais l'un d'entre eux fut rapidement en arrêt de maladie et l'enseignant remplaçant était un vacataire en EPS titulaire d'une licence STAPS.

Nous avons alors sollicité les enseignants d'EPS que nous connaissions. La première étape a été de préciser l'objectif général de notre travail. Lorsque nous l'annoncions, certains enseignants exprimaient des réticences. Une recherche sur l'élève obèse suscitait des émotions et des interrogations : « *mais tu annonces à toute la classe que tu viens voir un élève obèse* » ? « *Ça m'inquiète un peu de savoir que tu t'intéresses à l'élève obèse, il ne va pas se sentir stigmatiser ? Comment annonces-tu ta recherche ?* ». L'annonce de ma recherche aux enseignants prenait la forme suivante : « *Je m'intéresse aux expériences corporelles des élèves obèses en EPS, particulièrement à la façon dont ils vivent les situations d'EPS, serais-tu d'accord pour participer à cette recherche et accepter ma présence pendant les leçons ? As-tu des élèves en surpoids ou obèses dans les différentes classes où tu exerces ?* ». Les contraintes inhérentes à l'étude étaient présentées dans un second temps. Trois enseignants n'ont pas répondu favorablement à notre demande, parfois les classes concernées n'accueillaient pas d'élèves avec ces caractéristiques ou l'élève en question était dispensé à l'année. Lorsque la réponse était positive, nous sollicitons par courrier électronique le chef d'établissement pour lui exposer notre recherche. Il s'agissait également de s'assurer d'obtenir l'autorisation d'observer et de filmer les élèves. A la fin de chaque courrier, nous proposons de le rencontrer et de lui expliquer notre recherche de vive voix (Annexe 6). Toutefois, la façon de présenter notre objet de recherche a évolué au cours de notre étude. Au début, la recherche était décrite de façon très précise autour de l'élève obèse, mais un entretien téléphonique avec un chef d'établissement a modifié notre façon de faire. L'accord initial permettait une observation non participante dans les leçons d'EPS. Lorsque nous avons étendu notre demande pour filmer les leçons. La réponse a été claire : « *les élèves obèses souffrent assez, laissez-les donc tranquilles, vous n'allez pas encore les filmer ! C'est assez difficile d'être obèse, on en a assez de toutes ces vidéos dans les enseignements. L'ESPE²³ est partout !* ». Le courrier motivé expliquant ma recherche précisait mon statut de formateur ESPE et le cadre déontologique dans lequel je me plaçais. La réponse apportée par le Proviseur laisse apparaître deux dimensions. Le sujet de l'obésité est sensible et préoccupant.

La perception de corps différent est associée à la souffrance et signe de stigmatisation. La façon de présenter ma recherche n'était pas pertinente, le statut de chercheur entraînait en contradiction avec le statut de formateur à l'ESPE. En soi, ce problème a été à l'origine d'un questionnement profond sur le statut du chercheur et de son entrée sur le terrain. L'accès aux établissements 5, 6, 7 (Annexe 3) a été présenté de façon plus floue. Nous nous intéressions aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou avec des caractéristiques morphologiques différentes. L'attention se portait sur l'apport de notre recherche pour la formation des enseignants : permettre de mieux comprendre ce qui se passait lors des situations d'EPS et le partager en formation initiale. Les entretiens avec les chefs d'établissement duraient entre 15 minutes et 45 minutes. Tous ont souhaité nous rencontrer pour formuler des recommandations et pour nous interroger sur la réelle motivation de cette étude. Ces recommandations concernaient le fonctionnement de l'établissement, le type de présentation prévue pour les élèves, et si l'enseignant qui m'accueillait s'engageait à me prendre en charge. Sept établissements ont accepté d'accueillir l'étude, toutefois trois établissements n'ont pas souhaité que les élèves soient filmés. Pour certains enseignants, ces données étaient trop sensibles. Les trois refus ont été formulés au moment où l'annonce du sujet de recherche était très précise. Lorsque la demande d'enregistrement était posée, nous proposons aux chefs d'établissements de présenter notre recherche aux classes étudiées. Tous ont préféré que cette étude reste méconnue des parents et m'ont donné l'autorisation de filmer les élèves en justifiant qu'ils possédaient déjà le droit à l'image. Cette autorisation était donnée à une condition : conserver les données audiovisuelles dans le cadre de la recherche. Le travail mené a été finalement réalisé dans quatre établissements situés en milieu rural. Ils accueillent entre 400 et 500 élèves.

2. Présentation de l'échantillon des enseignants

L'échantillon se compose de quatre enseignants que nous avons suivis pendant au moins une séquence d'enseignement. Deux enseignants d'EPS ayant répondu favorablement à l'étude avaient déjà participé à notre mémoire de Master. L'étude a été présentée de la façon la plus explicite possible. L'intérêt se situe au niveau des expériences corporelles des élèves obèses et la façon dont ils vivent les situations d'EPS. Il ne s'agissait pas de porter un regard sur leurs pratiques professionnelles, mais sur la façon dont les élèves s'engagent dans les situations proposées.

²³ ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

Le tableau en annexe 3 récapitule les différents profils concernés ainsi que leurs âges, leurs formations initiales, leurs diplômes et leurs spécialités sportives. Certains enseignants ont exprimé des réticences sur le fait de filmer. Ils exprimaient des inquiétudes concernant les élèves et de leurs façons de réagir face à une présence nouvelle. La question de la proximité avec certains enseignants s'est alors posée. Elle interrogeait alors notre identité de chercheur. Lorsque Bourdieu (1982) développe « l'objectivisme participant », le retour sur soi et la réflexivité se constituent comme des étapes nécessaires. Pourtant la recherche de type ethnographique implique un engagement personnel et avant d'être une recherche scientifique, elle se pose comme une expérience personnelle. La réflexivité tout au long de ce travail et le souci de formation de soi en tant que praticien chercheur ont été omniprésents.

Au final, l'échantillon des enseignants est composé de deux hommes et de deux femmes. Leurs âges oscillent entre 36 et 62 ans. Ils enseignent tous dans un établissement rural. Les enseignants possèdent tous un diplôme différent : la première est maître auxiliaire, le second est titulaire du CAPEPS, le troisième enseignant est titulaire du Concours de recrutement des enseignants du premier degré et a demandé un détachement de corps et la dernière enseignante est agrégée d'éducation physique et sportive. Ainsi, ils ont tous bénéficié de formations initiales différentes et ont des spécialités sportives différentes.

3. Présentation de l'échantillon des adolescents

L'échantillon initial des élèves concernait neuf adolescents. Les difficultés rencontrées liées à l'enregistrement vidéo, à l'autorisation des entretiens, aux refus des enseignants ou aux blessures des adolescents nous ont conduits à présenter quatre cas. Les élèves concernés par l'étude ont été signalés par les enseignants à l'exception de Chloé rencontrée via le Réseau Cardio Prévention Obésité. L'adolescent obèse n'est donc pas connu avant l'étude et découvert sur le terrain. Les différents élèves ont été observés pendant une à deux séquences entre huit et vingt heures de pratique pour chaque période de terrain. Notre recherche s'adressant à des adolescents s'est d'abord portée sur un public lycéen. Nous estimions que la mise en mot du ressenti serait plus aisée. Notre présence coïncidait au début d'une nouvelle séquence. Il est à noter que la majorité des élèves observés se sont blessés au cours du cycle d'enseignement et ont été absents entre 1 et 3 leçons de la séquence proposée. Aussi le projet initial d'observer une séquence de 7 à 9 leçons a souvent été amputé. Les blessures principales étaient des entorses aux chevilles survenues lors des leçons d'EPS ou dans des pratiques extra-scolaires. La collecte de données a donc été particulièrement difficile. L'accès

aux dossiers médicaux dans les établissements et certaines informations sont restés sans réponse.

Les vidéos nous permettaient de travailler chez nous au regard de la multiplicité des informations. Nous insistions particulièrement sur la confidentialité des données recueillies et justifions notre présence dans la compréhension de ce qui se passe. L'enseignant d'EPS nous laissait nous présenter et au cours des leçons, certains élèves venaient me confier différentes informations. Quelle que soit la durée de ma présence sur les différents terrains, les élèves ont accueilli favorablement ma présence par des sourires et des salutations. Certains m'ont vu comme un enquêteur, d'autre un journaliste et finalement la présence de la caméra a été vite oubliée. Les élèves n'ont pas tous été interrogés dans des entretiens spécifiques, les notes recueillies ont été saisies lors des leçons, des temps de pauses. Liam venait même s'asseoir à côté de moi pour me raconter ses expériences scolaires et corporelles en cours d'EPS.

Nous présentons les quatre cas par des petits portraits.

Chloé a 16 ans et est en classe de troisième. Elle est suivie par le RCPO. Elle mesure 1m64 pour 112 kilos. Son IMC est de 41,6. L'IMC se situe au-dessus du 97^e percentile et l'obésité est de degré 2. Son père est routier pour une entreprise de déménagement et sa mère est au chômage.

Liam a 15 ans et est en classe de troisième. Il pèse 124 kilos pour 1m74. Son IMC est de 40,7. L'obésité est de degré 2 dans la courbe des enfants. Son père est chef de chantier dans une entreprise de construction et sa mère agent d'entretien dans un hôpital.

Enzo a 14 ans et est en classe de quatrième. Il mesure 1m72 et pèse 95 kilos. Son IMC est 32. L'IMC se situe au-dessus du 97^e percentile et est de degré 2. Son père est conducteur de bus et sa maman ne travaille pas. Les parents sont séparés.

Jessica a 12 ans et est en classe de sixième. Elle mesure 1m63 et pèse 82 kilos. Son IMC est de 30,86. L'IMC se situe au-dessus du 97^e percentile et l'obésité est de degré 2. Son père est conseiller d'orientation et sa mère est professeur des écoles.

4. Dimensions éthiques de la recherche

Les questions éthiques et méthodologiques ont été présentes tout au long de la recherche. Comment nier lors de l'engagement dans une enquête de terrain les interrogations liées à la relation avec les enquêtés, la posture adoptée, la divulgation des données ou non ? Ces dilemmes personnels, moraux et locaux font partie des dimensions normatives que peut éprouver un ethnographe (Cefaï, 2006, 2010). Pour l'auteur, la dimension éthique se décline à

partir du concept d'engagement. L'ancrage des descriptions dans des savoirs ancrés constitue la première condition. La mise en évidence des interactions dans ses successions et ses enchevêtrements en est une deuxième. Enfin, la dernière dimension est celle de la dimension intégrative et déontologique. Rendre compte d'expériences subjectives ne s'arrête pas dans l'acte lui-même. Les conséquences ont besoin d'être réfléchies. Nous rejoignons Cefaï lorsqu'il qualifie l'ethnographie comme une pratique « décapante ». L'observation et la description interrogent le chercheur sur ce qu'il peut partager ou non et sur les effets des relations interpersonnelles sur la conduite de la recherche. L'impératif que nous nous sommes donné est « *d'éviter de nuire délibérément à autrui* » (Ogien, 2007). Il s'agit avant tout de garantir le respect des personnes observées et de ne pas divulguer des données qui pourraient leur nuire personnellement ou professionnellement. Car au-delà de l'étude, c'est bien la responsabilité des personnes étudiées qui prime. La réflexion s'est ainsi posée à trois niveaux interpénétrés (Guillemin et Gillam, 2004) :

- au niveau macro-éthique : le recherche qualitative dans les enjeux sociaux,
- au niveau méso-éthique : la recherche qualitative et les comités d'éthiques,
- au niveau micro-éthique : le recherche qualitative et la pratique de terrain,

Le premier niveau de réflexion a questionné le sens donné à notre recherche pour la communauté. Les travaux autour des adolescents obèses et du ressenti des élèves dans les situations sportives ou en EPS sont très peu investis. La recherche s'inscrit dans le courant permettant aux adolescents d'exprimer leurs vécus. Elle se démarque ainsi des recherches adulte-centrées. Le niveau méso-éthique est celui de l'inscription de notre travail dans le terrain étudié. Les autorisations des différents acteurs impliqués dans l'étude ont été obtenues :

- les chefs d'établissements d'affectation pour obtenir le droit d'enquêter, d'être présent et d'enregistrer les leçons,
- les enseignants, les infirmières scolaires, les parents et les adolescents,
- les IA-IPR ont été avertis de notre travail,

Enfin, le niveau micro-éthique implique une éthique du dialogue avec les personnes.

En ce sens la question de l'éthique s'est posée à tous les moments du processus de notre recherche à ces différents niveaux.

B. La temporalité d'une enquête ethnographique

Dans cette partie, nous revenons sur les différentes étapes de notre enquête et analysons les spécificités de chaque phase.

La démarche anthropologique s'efforce de rendre compte du réel en reconstruisant les données observées et en s'attachant à comprendre les relations entre les phénomènes observés et leurs effets. Elle s'appuie sur la méthode ethnographique et cherche à organiser les données pour y apporter une dimension réflexive. L'enjeu premier est de permettre une restitution des faits objectifs en alliant les activités de description et d'observation (Céfaï et al., 2012). Elle repose sur une observation prolongée continue ou fractionnée des situations. Les situations observées étaient donc fractionnées et étroitement liées à la temporalité des séquences et de leurs contraintes. La méthode implique donc une prise de notes conséquente et détaillée. Pour chaque terrain, un carnet de notes ethnographiques a été élaboré. L'objectif était de donner à voir ce qui se jouait sur le terrain, de repérer les habitudes, les routines ou les dispositions des différentes personnes. La façon de s'exprimer, le choix des vêtements et des attitudes ont été réfléchis et ont évolué au cours des rencontres. Expériences incarnées de l'enquêteur, les principes de la démarche ethnographique ont pour ambition de révéler des situations cachées à partir de la mise en évidence d'indices qui rendent compte des actions, des activités et des interactions des élèves. Or justement, l'identification de ces appuis constitue pour nous un enjeu fondamental de la lecture des comportements des élèves. Les phases de recueil des matériaux sont au nombre de trois. (cf. tableau 7).

	Période	Entrée	Outils
Exploration	Septembre 2013	Entrée par cas	Carnet de terrain, entretiens, observation non participante
Immersion	Octobre 2014 à janvier 2015	Entrée par cas	Carnet de terrain, entretiens, journal de bord
Réorientation	Septembre 2016	Entrée par les situations	Carnet de terrain, Vidéo, entretiens, Journal de terrain

Tableau 7 : Déroulement de la recherche

L'exploration

Le temps un du recueil s'est déroulé après notre mémoire de Master de septembre 2013 à janvier 2014. L'objectif était de mettre à l'épreuve nos premières intuitions et de nous attacher à regarder autrement l'engagement des élèves et leur corporéité (Berthelot, 1992) dans les leçons d'EPS. Initialement le concept d'expérience corporelle n'était pas présent et l'unité de la situation n'émergeait pas de nos préoccupations. L'observation d'une séquence d'apprentissage de six leçons de step et de basket-ball avec Mathilde, une adolescente obèse (1m70 pour 135 kilos) nous a permis d'appréhender les différents modes d'engagement au sein du groupe classe. Pour recueillir les données, nous observions à l'écart le déroulement de la leçon, prenions des notes ethnographiques et avons pu mener trois entretiens avec l'adolescente et avec l'enseignante. L'adolescente s'était blessée au cours de la séquence et l'étude avait été écourtée. Le suivi intégral de deux séquences d'apprentissage a donc été perturbé par les blessures. Les premiers résultats révélaient un temps moteur extrêmement réduit, un rapport singulier de l'adolescente au temps et une peur permanente de se blesser en EPS.

L'immersion

Le temps d'immersion correspond à une longue période de quatre mois d'octobre 2014 à janvier 2015. J'ai partagé des temps d'enseignement à raison de deux leçons par semaine avec des adolescentes en lycée professionnel et Chloé une adolescente de 3^e en collègue. Le suivi s'est réalisé pendant des séquences d'aérobic, de badminton et de musculation en salle privée pour les lycéennes et d'acrosport pour la collégienne. L'immersion prolongée sur le terrain a interrogé le mode d'accès au terrain, nos relations avec les élèves, notre engagement et nos compétences méthodologiques et humaines. Les témoignages, les anecdotes, les remarques plus intimes ont été recueillis, écrits pour rendre compte des pratiques et des expériences partagées. Le cas Chloé est déterminant dans notre recherche. Il a permis une évolution réelle dans la façon d'éclairer les expériences à partir d'un affinement de notre grille d'observation et du cadre théorique. L'observation fine du comportement de Chloé dans tous les espaces sportifs a contribué à placer notre questionnement autour du processus de reposité et à mesurer l'influence des expériences antérieures sur l'expérience vécue in-situ.

La réorientation

La troisième étape de notre étude s'est imposée suite à notre année de césure. L'une des difficultés rencontrées se situait dans l'observation de situations d'apprentissage proposées par les enseignants et l'accès au terrain. De ce fait, un problème éthique se posait. Lors de nos

observations, nous n'observons parfois qu'une ou deux situations d'apprentissage pendant une leçon d'EPS. Le reste du temps, l'enseignant proposait un travail en autonomie lors des démarches de création, pendant des matchs et laissaient les élèves en auto-gestion. Les conduites typiques des élèves obèses ressortaient et parfois le temps moteur était quasiment inexistant. Pour mémoire, lors du suivi de Mathilde E1 (Annexe 1) au cours du mois de janvier 2015 avec un autre enseignant, l'élève en séquence de danse avait décidé de démarrer sa chorégraphie allongée au sol. Pendant les 45 minutes de cours sur les 90 minutes, l'élève était restée, ou allongée, ou assise pour regarder les autres élèves travailler. Elle donnait des conseils ou commentait. Ces ajustements réalisés par l'élève obèse dans une économie motrice absolue reflétaient les difficultés à analyser la motricité de l'élève sans tenir compte du processus de reposité. Ainsi, les cas Liam, Enzo et Jessica, ne sont que les conséquences des rencontres avec des enseignants. Leur rencontre s'est faite sur le terrain après l'accord de l'enseignant et du chef d'établissement. Les quatre cas présentés sont ceux où nous disposions des données les plus importantes et où nous pouvions filmer leurs comportements.

C. La présentation des résultats

Le chapitre six décrit les expériences corporelles de Chloé dans différentes situations d'EPS en acrosport. L'étude et l'analyse du premier cas ont été particulièrement marquantes dans la construction de notre analyse et sur l'évolution du protocole. Les premiers résultats sont pour nous l'occasion de discuter des différents modèles d'analyse des situations existants et de présenter une nouvelle façon d'analyser les expériences des élèves : du regard pédagogique au regard ethnographique.

Le chapitre sept présente les expériences de Liam dans des situations en arts du cirque et en badminton. La singularité de l'expérience de l'adolescent repose sur la façon dont il prend appui sur l'AESH au cours des situations analysées. Derrière la mise à distance des normes sportives se reconstruit une expérience profondément sociale.

Le chapitre huit présente le cas d'Enzo en volley-ball. L'analyse phénoménographique met en évidence la singularité de l'élève dans une autre temporalité, celles des inter-situations, des entre-deux et de son jeu singulier avec les normes scolaires.

Le chapitre neuf présente le cas de Jessica. Malgré un contexte favorable dans les choix didactiques et pédagogiques, l'analyse des situations en danse et en thèque-rugby met en évidence une expérience corporelle ajustée et reconstruite socialement en fonction des dimensions énergétiques.

CHAPITRE VI : LE CAS CHLOE

Ce premier chapitre décrit les expériences motrices et corporelles de Chloé dans différentes situations d'EPS en acrosport. Les premiers résultats sont pour nous l'occasion de discuter des différents modèles d'analyse des situations existantes et de présenter une nouvelle façon d'analyser les expériences des élèves : du regard pédagogique au regard ethnographique.

A. Les expériences motrices de Chloé dans les situations d'acrosport

1. Le terrain d'enquête

Les données ont été recueillies en janvier 2015 au cours d'une séquence d'acrosport proposée dans un collège rural à une classe de troisième. Sur les six leçons prévues, seulement quatre ont été programmées. Les deux autres ont été remplacées par une épreuve de brevet blanc et par une sortie scolaire. Les élèves de troisième avaient déjà vécu au cours de leur formation une séquence d'acrosport. L'objectif de la séquence était la composition et la réalisation d'une chorégraphie par groupe affinitaire comptant pour le diplôme national du brevet des collèges. Le recrutement du cas s'est fait à partir du Réseau Cardio Prévention Obésité (RCPO). L'adolescente faisait partie des 119 enfants accueillis sur les quatre sites. Pour sélectionner le cas, nous avons concentré nos recherches sur la période adolescente, la proximité de l'établissement, la fréquentation régulière du jeune au réseau et surtout l'accord des parents. Deux adolescentes correspondaient à nos critères, toutefois l'autre élève a déménagé au début de l'enquête. Ces premières données ont été déterminantes dans la réorientation de notre travail et la remise en question du cadre d'analyse.

La classe est composée de 26 élèves, 16 garçons et 10 filles. Les leçons se déroulent dans une salle spécialisée de gymnastique comportant tous les agrès et un praticable. La salle de gymnastique se situe dans un complexe sportif à côté de l'établissement scolaire. La durée effective des leçons varie entre cinquante minutes et une heure trente selon les contraintes. Les leçons ont une trame identique. A l'arrivée dans le complexe, les élèves se rendent dans les vestiaires, puis se regroupent sur le praticable face à l'enseignante qui présente les objectifs de la leçon. L'échauffement est d'abord pris en main par l'enseignante, puis elle laisse un temps aux élèves d'approfondir certaines étapes. L'enseignante propose ensuite deux situations d'apprentissage et laisse un long temps de création et de composition à ses élèves.

L'enseignante termine sa leçon par un temps de monstration des compositions acrobatiques des différents groupes. Nous présentons quatre situations sélectionnées (cf. tableau 8) en fonction de leurs caractéristiques : situation définie, semi-définie et non définie car nous présumons que la nature des situations influe sur le type d'expérience que va vivre l'élève. Les quatre situations ci-dessous ont été analysées :

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Se déplacer en trajet direct ou indirect avec une intention et explorer différentes orientations et interprétations	Maintenir une position de gainage ventrale	Réaliser des pyramides à partir d'un référentiel	Présenter aux autres sa production en tenant compte des éléments de composition

Tableau 8 : Présentation des situations d'acroport vécues par Chloé

2. Les situations

➤ Situation 1, leçon 1

La première situation étudiée va durer 16 minutes et se déroule sur un praticable de 12 mètres par 12 mètres. L'objectif de la leçon est d'inventer des éléments de liaison pour enrichir la composition acrobatique et réactiver les compétences déjà acquises. Le mode de travail en classe entière est privilégié et les consignes de l'enseignante sont transmises à l'oral puis illustrées au tableau. .

La présentation de la situation se fait dans une configuration spatiale frontale. L'enseignante rassemble ses élèves face à elle et leur demande de s'asseoir sur le praticable. *« On va d'abord marcher sur une place publique, mais vous n'allez pas faire le tour de cette place vous allez constamment la traverser, juste marcher. Par contre dans votre marche, chaque fois que vous croisez quelqu'un vous repartez dans l'autre sens et changez de direction, votre marche doit avoir une intention. Intention cela veut dire que vous êtes un acteur, vous devez caractériser votre marche en fonction de qui vous êtes ou ce que vous souhaitez montrer. J'aimerais que, dans ce triangle vous trouviez trois lignes petit-grand, en tout cas vous devez occuper l'espace »*. L'enseignante se met face au tableau, *« voilà le praticable et la bordure, vous devez essayer d'aller du point A vers B vers un point C et vous devez refermer, chacun à un moment donné, vous devez avoir sur votre scène dans votre espace, vous devez chacun*

trouver votre marche d'abord et la caractériser : on y va ». A la fin de la consigne, l'enseignante lève les deux mains de bas en haut pour faire signe aux élèves de se lever et de se mettre en place.

Reconstruction de la situation semi-définie

But	Se déplacer en trajet direct ou indirect avec une intention
Opérations	Traverser le praticable en changeant de direction à chaque rencontre. A chaque rencontre, changer de direction et repartir dans un autre sens. Avoir une l'intention dans sa marche, « caractériser-la » Occuper l'espace et trouvez trois lignes matérialisant des trajets.
Aménagement du matériel	Le praticable est redéfini par l'enseignante comme l'espace scénique
Critères de réussite	Les trois trajets sont différents (orientation, type d'appuis) et révèlent des personnages différents.

Tableau 9 : Situation n°1 de Chloé en acrosport

Les ressources sollicitées dans cette situation sont prioritairement motrices et cognitives : l'imagination, la capacité d'abstraction, la création et le choix des pyramides. La dimension affective est présente dans la mesure où les élèves s'engagent dans une motricité non ordinaire devant les autres. Même si la forme de travail en dispersion est privilégiée, la spécificité de l'activité artistique ou acrobatique s'inscrit dans le triptyque : incarner, regarder, composer. L'enseignante et son groupe classe se trouvent déjà debout en dispersion sur le praticable pour démarrer l'activité, alors qu'un seul groupe est resté à l'écart. Chloé est la dernière élève à se lever. Une première lecture motrice de la situation par rapport aux attentes de la situation (cf. tableau 8) nous permet de dire que Chloé a réalisé sept traversées au cours de cette situation alors que d'autres ont réalisé le triple de propositions en termes de trajets. Au cours de la situation, Chloé se place en retrait physiquement. Ses déplacements sont à la périphérie de l'espace de travail. Elle ne traverse que rarement le praticable. Les trajets ne sont pas directs, mais indirects en veillant à rester à l'extrémité de l'espace de travail. Ses expériences se caractérisent par un déplacement ordinaire, sans intention particulière et par de nombreuses interactions avec ses pairs. Tout au long de la situation Chloé suit les propositions de ses partenaires et ne s'engage qu'après elles. Le changement d'orientation ne se fait pas à la rencontre d'autres élèves, son regard fixe l'horizon et évite les interactions avec les autres élèves de la classe. En fait, le trio de filles traverse l'espace en allant d'un point A à un point

B, s'arrête, regarde puis traverse à nouveau le praticable, comme si le reste de la classe n'existait pas. Sans surprise, le faible engagement moteur est un le premier résultat recueilli. Le manque de participation est visible. L'élève attend le dernier moment pour s'engager et s'arrête avant la fin de la situation. La marche est ordinaire, ses mains sont dans ses poches, ses bras pendent le long de son corps et Chloé reste légèrement derrière ses partenaires. Chloé reste discrète et cherche à ne pas se faire remarquer par l'enseignante.

➤ **Situation 2, leçon 2 : situation définie**

But	Maintenir une position de gainage latéral et ventral pendant 30 secondes.
Opérations	Mettez-vous en position de gainage sur les mains et tenez au moins 15 secondes
Aménagement	En cercle sur le praticable
Critères de réussite	Tenir le plus longtemps possible en gainage

Tableau 10 : Situation n°2 de Chloé en acrosport

L'enseignante place ses élèves en cercle et leur demande de se mettre en position de gainage latéral. L'élève en surpoids attend que les autres se mettent en place et est la dernière à se mettre en position. Elle descend doucement, puis s'installe dans la position attendue par l'enseignante. Son corps est allongé, l'élève se met sur un coude puis soulève doucement les fesses et hanches, essaye trois secondes puis repose son corps en soufflant. Chloé dit à ses amies « *je ne peux pas, mes jambes et mes pieds sont trop courts* ». L'élève attend que les autres terminent en regardant devant soi. Puis l'enseignante demande aux élèves de se mettre sur le ventre sans précision « en place ». L'élève se met à quatre pattes, le bassin en rétroversion et le regard sur ses pouces. L'enseignante donne le signal et Chloé est la dernière à se mettre en place, elle pose ses avant-bras sur le sol, lève ses fesses, tient deux secondes et s'écroule sur le ventre. Elle réalise alors une deuxième tentative, mais son dos se creuse, sa tête est en hyper-extension. Elle regarde alors les autres en regard périphérique et arrête l'exercice en restant allongée au sol. La durée de la situation est définie par l'enseignante : tenir deux fois trente secondes. Chloé s'engage une première fois trois secondes, puis lors de la deuxième tentative deux secondes. Soit cinq secondes pendant lesquelles Chloé se met en place pour réaliser l'exercice et s'écroule. Ces constatations sont nombreuses au cours de nos observations. La motricité est peu visible et l'engagement moteur est très faible voire

inexistant. La configuration ici proposée par l’enseignante en cercle est telle que si Chloé ne s’engage pas dans la proposition didactique et pédagogique, elle est vue par tous. Pourtant cet aménagement spatial n’influence pas l’engagement de l’adolescente.

➤ **Situation 3, leçon 2 : situation semi-définie**

L’enseignant réunit ses élèves face à elle et annonce un temps de travail en autonomie. L’objectif est d’inventer ou de reproduire trois pyramides différentes à présenter en fin de leçon. Les consignes sont très courtes et les élèves qui ont déjà vécu cette situation en première leçon connaissent les attentes de l’enseignante. La durée de la situation est de 32 minutes en autonomie.

But	Par 3 ou 4 composer une chorégraphie de 3 pyramides avec un début et une fin.
Opérations	Trouver trois pyramides différentes pour l’évaluation Par groupe de 3/4 sur le praticable « mettez-vous par groupe et travaillez votre chorégraphie »
Aménagement	Espace du praticable
Critères de réussite	Présenter trois pyramides avec des postures de porteur différentes

Tableau 11 : Situation n°3 de Chloé en acrosport

Pendant la durée de ce temps en autonomie, l’élève sort quatre fois de l’espace en empruntant quatre chemins différents pour s’éclipser. D’abord elle varie les trajets directs avec des trajets indirects. Chloé se dirige hors de l’espace de travail ou au contraire par des détours frôle certains groupes et finit par disparaître. Les issues de sortie sont différentes : parfois elle entre par les vestiaires et sort par les vestiaires ; entre par le vestiaire et revient par le couloir ; entre par le couloir sort par les vestiaires ou entre par le couloir et revient par le couloir. Le temps de travail lors de cette situation est de sept minutes sur quarante minutes dont cinq en présence de l’enseignante. La situation démarre avec Chloé dans le rôle de porteur. Léanne se place sur le dos en voltigeur puis, Margaux s’avance vers elle pour être portée en position avion. Chloé se met à genoux recule pour permettre l’alignement du corps de Margaux puis se redresse en prenant appui sur son pied droit. Mais elle se retrouve déséquilibrée ce qui va la faire rire et la faire lâcher le voltigeur. Chloé rit, puis se rhabille, tire sur son pantalon jambes tendues. Les deux filles la fusillent du regard et lui demandent de se remettre en place. Mais

Chloé reste debout et attrape les genoux du voltigeur qui est alors cambré. Margaux crie, Chloé rit et lâche les jambes du voltigeur. Chloé reste debout et montre avec ses mains comment faire à ses deux amies restées allongées sur le praticable. Puis, elle croise ses pieds et se laisse tomber en tailleur sur ses fesses, s'allonge au sol sur le dos, pieds en crochets et imite la position de porteur, tire sur son tee-shirt et attend. Le voltigeur lui donne alors ses mains et lui propose son dos. L'enseignante passe à ce moment et entreprend une discussion avec elle, puis les manipule. Elle leur montre comment rendre la pyramide réalisable à savoir un voltigeur sur le ventre. Elle explique à Chloé que ses bras doivent être tendus.



Photo : 2 Chloé en position de porteur

Chloé se redresse, se place face à l'enseignant, *soulevant ses jambes* et vient se poser sur ses ischions en refermant rapidement le gilet. L'enseignante lui pose les mains sur les épaules pour montrer au voltigeur où placer ses membres. Chloé se laisse faire et la regarde dans les yeux, puis s'engage dès le signal de l'enseignante pour réaliser une autre pyramide. Le trio s'exécute, puis le voltigeur retombe et l'autre porteur lui met une tape sur les fesses. L'enseignante continue de discuter sans sembler voir ce qui se déroule. Lorsque l'enseignante parle, Chloé ne la quitte pas des yeux. Elle secoue la tête dans une approbation. Autour du groupe les autres élèves se déplacent, s'affalent ou sont allongés. L'enseignante reste concentrée sur ce groupe. La régulation dure deux minutes. A partir du moment où l'enseignante quitte le groupe, l'inactivité va reprendre. L'attention se dissipe, le groupe sort de l'espace de travail.

Le contrat didactique est partiellement atteint dans la mesure où les élèves ont déjà réalisé trois figures. Cependant le manque de variété des positions du porteur ne convient pas à l'enseignante. Le travail n'est pas validé par cette dernière. Chloé explique qu'elle ira voir sur internet pour trouver des solutions. Lors de la situation, Chloé passe dix minutes assise, jambes tendues, immobile, à regarder ses partenaires. En fait, pendant la durée de l'exercice, elle va se mettre dans trois positions de porteurs à quatre appuis, dos plat regard vers le sol et à genoux. Des garçons s'agitent dans la classe et font rire les filles. Chloé est très attirée par les animations. Les élèves sortent du praticable et Chloé s'assoit sur un dima plus moelleux, puis pose son regard sur les autres groupes.

➤ **Situation 4, leçon 2 : situation non définie**

Située dans la dernière étape de la leçon deux, cette situation a pour objectif de présenter les compositions aux autres élèves de la classe. Les ressources sollicitées sont majoritairement affectives, motrices et cognitives.

But	Organiser sa chorégraphie en fonction des spectateurs
Opérations	Présenter aux autres sa chorégraphie Chaque groupe va passer l'un après l'autre pour montrer où il en est dans son travail.
Aménagement	Praticable divisé en deux. D'un côté les gymnastes, de l'autre les spectateurs.
Critères de réussite	Passer devant les autres. Répondre aux critères de composition (sécurité, compréhension)

Tableau 12 : Situation n°4 de Chloé en acrosport

L'enseignante invite les élèves à reculer afin de laisser la moitié du praticable libre pour permettre à chaque groupe de passer. Elle se place entre la scène et les élèves et demande aux différents groupes de passer les uns après les autres. Les groupes de garçons vont démarrer pour montrer leurs prestations : certains sont plus acrobatiques, d'autres jouent et construisent et déconstruisent des pyramides avec ou sans renversements. La présentation de la classe dure dix minutes et les groupes passent les uns après les autres. L'enseignante ne commente pas les propositions. Elle invite à ce que chacun passe en faisant défiler les élèves. Pendant ce temps, Chloé et ses amies sont assises en dehors du praticable sur un dima mou près des barres parallèles. Elles sont immobiles et silencieuses. Tout au long des présentations, les trois filles

restent silencieuses. Leurs regards sont posés sur ce qui se passe sur la scène. Le cours se termine sans que le trio ne passe. L'enseignante ne se tourne pas vers elle pour les inviter à passer. Le groupe ne présentera pas son travail aux autres élèves. Personne ne semble remarquer le choix de l'enseignante avec ce traitement spécifique.

a) Une expérience motrice faible

Tout au long de la séquence d'enseignement observée, les expériences motrices de l'adolescente ont été très réduites. Lors des tâches proposées, la durée de pratique est très courte. L'engagement dans la situation est là, toutefois il est masqué, brouillé, écourté par différentes stratégies. La quantification motrice d'une leçon a mis en évidence une durée effective de sept minutes sur deux heures prescrites. La nature des tâches n'influence que peu le mode d'engagement de l'élève. Ce sont les ajustements qui diffèrent. Les situations incluses dans les leçons sont ponctuées par de nombreuses sorties de l'élève de l'espace de travail. Chloé peut s'éclipser entre trois et sept minutes par sortie. La disparition de l'élève est discrète et elle est l'une des seules à sortir de l'espace sans en informer l'enseignante. Pour autant, son attitude est silencieuse et calme. L'enseignante est davantage préoccupée par des comportements déviants bruyants que par la passivité motrice de l'adolescente. Très vite, nous nous sommes interrogés sur les conditions d'enseignement et leurs influences sur ces résultats, mais également sur les choix de l'enseignante par rapport à Chloé.

Extrait du carnet de bord- 20.01.2015

Réinterroger la méthodologie ou le mode d'accès aux cas :

« La troisième leçon observée m'interpelle à nouveau. Le temps moteur de l'élève est quasi nul. Comment rendre compte d'expériences motrices lorsque le corpus de données est si faible ? Dans quelles mesures ma lecture des situations est-elle problématique ? A chaque tâche, les stratégies d'évitement et d'ajustement se multiplient. Comment les rendre apparentes ? Lorsque je note les faits, avec un filtre moteur, les données sont minces. Il n'y a que bricolages et camouflages dans les choix de cette élève. Ce sont des résultats, en quoi est-ce problématique dans ma recherche ? Ces données confirment des résultats existants. Mon regard est celui d'une enseignante ou d'un chercheur, comment regarder autrement ce qui se déroule ?

B. Clarification des expériences

Dans cette partie, nous avons cherché à prendre de la distance sur nos observations. L'analyse de contenu des entretiens nous permet d'appréhender l'expérience dans sa dimension interne. En partant du discours d'autres acteurs, l'identification de thématiques et de catégories significatives laisse entrevoir une façon de voir la réalité de ce qui se joue au sein des situations. Les expériences de Chloé sont présentées à partir de l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs menés avec l'éducatrice sportive du RCPO, la mère de l'adolescente, l'enseignante d'EPS, l'infirmière scolaire et complétées par l'élève.

1. Une économie motrice, corporelle et cognitive à tous les niveaux

L'analyse des entretiens menés avec l'enseignante d'EPS, la mère de l'adolescente et l'éducatrice sportive met en évidence un manque d'engagement ainsi qu'une économie motrice et une économie cognitive caractéristiques du comportement de Chloé. L'enseignante d'EPS est tout à fait consciente de l'attitude en retrait permanent de cette élève. Elle décrit l'élève comme capable, mais fainéante.

« Après elle n'est pas dans le refus de certains, elle s'y plait bien (en EPS). Elle n'est pas dans le refus et dans l'opposition avec l'adulte, il y a un discours bienveillant de sa part. Dès que l'adulte est à son écoute et lui propose d'adapter « tu en fais moins », elle est d'accord. Par contre, il faut quand même aller la solliciter en fonction de ce que je pense qu'elle soit capable de faire ».

Cette ambivalence entre capacité et retrait questionne l'enseignante qui confie ses difficultés à appréhender cette élève. Elle la voit comme une adolescente fragile et capable :

« À part cette corpulence, elle a un potentiel dynamique et n'a pas de problème de coordination, plus que cela, si elle avait voulu faire un travail elle aurait développé autant que les autres sa motricité. Mais elle s'est tellement mise en retrait que cela lui manque ».

La manifestation de l'économie et du retrait se fait d'abord au niveau cognitif. Pour ne pas s'engager dans les situations, Chloé revendique le fait de ne pas comprendre les consignes. Pour l'enseignante, Chloé est l'élève qui manifeste le plus de désengagement dans ses enseignements.

« Selon les activités, on avait passé des engagements qu'elle a plus ou moins tenus, mais elle se met toujours en retrait. C'est son positionnement, lorsqu'on exige quelque chose d'elle, lorsque qu'on lui demande de faire, sa première réponse est je

ne comprends pas. Je dis : « mais il y a des situations où il n'y a pas à comprendre juste à faire ! »

L'élève se place régulièrement en retrait pendant les regroupements et cherche à se faire oublier. Elle se place loin de l'enseignante et reste à la limite la vision périphérique de cette dernière. Ce choix ne se fait jamais seul, une camarade l'accompagne toujours au cours de ces ajustements. L'économie motrice et énergétique est révélée dans de nombreuses situations par l'enseignante et l'éducatrice. En EPS, l'enseignante explique adapter les situations de demi-fond en la laissant marcher ou en fractionnant le temps de travail. Le crédo est de fournir un effort qui est adapté à ses caractéristiques. L'enjeu poursuivi pour cette élève est « *de l'amener à agir et non plus à subir* ».

« Elle devait faire un tour de piste en 3min 30, je lui dis : je sais que tu ne peux pas courir, mais tu fais un tour de marche rapide. Tu as aussi des choses à faire ! Les autres le font en 2 min30, marche rapide, cela correspond à 6/7km/h, donc tu peux te référer à ces choses-là. Si tu as de temps en temps besoin de t'arrêter, tu trottines cela rentre dans les possibilités. Lorsqu'il y avait de longues séries, les séries étaient adaptées, elle faisait le même temps de travail, mais on adaptait l'allure et la distance parcourue était adaptée dans le temps de travail. Elle est capable de tenir 6, 6.5 de VMA. J'ai donné l'idée à mes collègues de faire cela pour les élèves en difficulté. Seulement, elle est arrivée 1 minute en avance. Devant le public, devant les autres, elle a réussi à produire une prestation meilleure que ce que j'avais exigé d'elle. Là, je lui ai dit tu m'as un peu couillonnée ! Ça veut dire que tu peux trotter à peine et tu n'es pas obligée de travailler sur une VMA de 6km.h 6.5 mais sur une VMA 8, 8.5 je lui ai dit tu es capable mais c'est à toi de répondre aux exigences, il faut que tu t'imposes cette rigueur parce que tu en es capable ! ».

Le niveau d'exigence est problématique pour l'enseignante dans la mesure où malgré la mise en place d'adaptations, l'adolescente joue avec les normes à atteindre. Le discours de la mère de l'adolescente va dans le même sens : sa fille est flemmarde, mais fragile. Le comportement de la collégienne est sédentaire et ses seuls temps d'activités sportives sont les temps d'EPS obligatoires, les déplacements pour atteindre les transports scolaires et les prises en charge au RCPO.

Lors des séances de pratique physique, l'éducatrice fait également état de la difficulté de l'adolescente à s'engager et à maintenir un effort physique. Lors des entraînements, toutes les stratégies sont déployées pour multiplier les pauses : aller aux toilettes au moins deux fois par

séance, exprimer des douleurs aux pieds pour s'arrêter, éprouver un besoin de se moucher, de chercher le paquet de mouchoirs, de boire ou de ne pas pouvoir pratiquer faute de chaussures glissantes. Les discours recueillis montrent bien une mise à distance de l'activité physique par l'adolescente. La nature des institutions n'a pas d'influence sur ses comportements.

Face à ces constats, Chloé est tout à fait consciente de ses stratégies et de son attitude face à l'enseignante. Les propos de l'adolescente sont explicites lorsqu'elle évoque le fait de détester être poussée par l'enseignante d'EPS : « *c'est ça le problème* » identifie-t-elle, « *je fais ma feignasse et elle me pousse beaucoup plus que les autres* ». Elle va même à penser que l'enseignante fait de la « *discrimination envers les gens obèses* ». Lorsque nous l'interrogerons sur la compréhension des consignes, l'adolescente atteste qu'elle a bien compris les attentes. La reformulation des consignes lors des différentes situations proposées est cohérente. Par contre, l'engagement dans un rôle privilégié qu'est le porteur est implicite. Dans son discours, son poids l'oblige à se mettre debout ou couché et l'activité n'a pas d'autres sens que ces alternatives. L'élève et l'enseignante sont tout à fait conscientes de ce qui se déroule et tout se passe comme si un accord tacite entre les deux personnes était passé. L'élève est discrète. Elle se met intentionnellement en retrait face aux propositions de l'enseignante. En le faisant de façon silencieuse, elle ne perturbe pas la classe. Dans une atmosphère bruyante due à l'agitation des garçons, l'adolescente sait se faire oublier.

2. Un rapport au corps mis à distance

Les informations recueillies par l'éducatrice sportive dressent le portrait d'une adolescente en conflit avec son poids. Son suivi au sein du RCPO est structuré par des séances d'activités physiques, de rééducation alimentaire et d'entretiens avec la psychologue de l'établissement. Le discours de l'adolescente est contradictoire : d'un côté, Chloé dit assumer ses formes, de l'autre son physique ne lui convient pas vraiment. Ses avant-bras révèlent de nombreuses marques parallèles. Les scarifications avaient été signalées par l'éducatrice sportive. En fait, l'adolescente évoque facilement sa colère envers les autres, les moqueries gratuites et la haine qui l'amènent encore à se scarifier pour ne plus rien sentir. Or comment questionner le ressenti lorsque justement la personne ne souhaite rien sentir ? Ces éléments sont importants pour saisir cette volonté de ne plus rien sentir sur les expériences corporelles vécues dans des leçons d'EPS.

Lorsque nous lui demandons si au cours des situations proposées elle rencontre des difficultés, Chloé décrit une sensation douloureuse lorsque sa camarade pose ses mains sur son dos. Pour elle, l'exercice est difficile dans la mesure où la douleur ressemble à une

brûlure. Les sensations sont négatives et inconfortables. Lorsqu'elle se retrouve sur le dos, la sensation d'être ridicule est première. S'ajoute à cela une sensation d'écrasement et d'absence de maintien dans les bras. Cette posture est associée à une position ridicule, face aux autres élèves. Elle accompagne ce ressenti par le mot « peur ». Il ne s'agit pas d'une peur de blessure, mais de ce que renvoie aux autres de la classe son corps. Chloé soutient posséder des jambes et des pieds trop courts ne lui permettent pas de réaliser l'exercice de gainage de façon optimale. L'attribution causale d'un corps inadapté est un prétexte à un premier ajustement temporel. L'analyse thématique montre une conscience du corps floue, une répartition du poids inconnue et surtout des représentations erronées du corps pour arriver à s'engager dans l'exercice sans se blesser. L'élève démarre après les autres, essaie, stoppe l'exercice, puis renouvelle l'expérience sans succès. Lorsque je l'interroge sur la sensation de ses abdominaux, notamment dans un ressenti de dur ou mou pendant l'exercice, elle répond d'abord que le sol est dur. Puis, elle partage une sensation étrange. Son corps n'a pas la sensation du dur. En acrosport, elle avoue ne pas sentir son corps. Les sensations sont localisées dans le corps, mais la mise en mot du ressenti est vague. Pourtant le rapport à la douleur existe réellement. Lors des activités physiques, la jeune fille a extrêmement mal au dos. A priori cette douleur ne serait pas considérée par l'enseignante : « *la prof me dit, tu le fais et tu te tais et j'ai failli tomber dans les pommes tellement ça fait mal* ». Au cours des entretiens à plusieurs reprises, la douleur est citée : « *c'est insupportable d'avoir mal et c'est ça le problème* ». L'activité physique entraîne des effets sur son corps et ces effets sont associés à la douleur. La transpiration constitue également un souci pour l'adolescente qui déteste être mouillée et sentir la transpiration. Il en est de même lorsqu'une accélération est attendue : l'élève justifie ne pas savoir comment procéder, car ses jambes sont trop courtes. Elle dit ressentir son dos, éprouver des difficultés à respirer et sentir des douleurs aux jambes. La réponse de l'adolescente face à des techniques du corps pour produire de la vitesse est celle d'un corps douloureux et inadapté à l'effort à produire. Les données recueillies interrogent réellement la connaissance qu'à l'élève de ses pouvoirs moteurs et de la conscience de son corps.

Paradoxalement, lorsqu'on s'intéresse au choix des tenues sportives, tout laisse à penser qu'il est important que Chloé soit vue : les débardeurs sont très courts, les soutiens-gorge aux couleurs toniques rouge-vermillon apparents. Ses tenues sont jugées provocantes par l'enseignante et inadaptées à l'EPS tandis que l'adolescente les qualifie de sexy.

L'adolescente est constamment au cours de l'enquête préoccupée par l'image qu'elle renvoie tant dans les entretiens que dans les leçons d'EPS.

3. L'EPS : une discipline horrible et ennuyeuse

Les expériences de pratique physique antérieures de l'élève sont caractérisées par de nombreux abandons. Chloé a pratiqué des activités physiques variées au cours de son enfance comme le basket-ball, la danse classique ou l'équitation. Toutefois, l'absence de goût pour l'activité ou des désaccords avec les intervenants l'amènent à arrêter ces activités. La seule pratique actuelle est l'équitation. Le RCPO a recommandé une reprise de pratique physique dans son accompagnement. L'adolescente évoque une reprise possible de l'équitation et se demande si le cheval peut supporter son poids. L'EPS est détestée par cette élève. Elle la qualifie de lieu horrible. Les remarques négatives et insultantes sont encore plus nombreuses et gratuites dans cet environnement. Les termes de dur et ennuyant sont associés à ce que lui renvoie la pratique. Les APSA enseignées sont jugées inintéressantes et l'endorment. De plus, les discours de l'enseignante sont perçus comme « *saoulant* ». Le terme dur est employé consciemment comme deuxième terme et lié à un ressenti douloureux et non agréable. Par-dessus tout, la constitution des groupes est vécue comme une punition. La constitution de groupes mixtes est particulièrement détestée : les garçons en profitent toujours pour se moquer d'elle.

La haine et la rage se dégagent dans le corps tendu et les propos de l'adolescente et de la mère révoltées contre une institution et ses personnels qui ne semblent pas tenir compte de leurs caractéristiques. D'ailleurs, l'EPS n'est pas vue de façon positive par la mère de l'adolescente. Les contenus ne sont jamais assez adaptés aux caractéristiques morphologiques de son enfant.

Le caractère obligatoire, le fait de devoir être mélangée avec les autres et ne pas pouvoir rester seule ou de ne pas toujours comprendre des consignes, mais aussi la peur de se faire mal sont autant d'arguments déployés par l'adolescente pour mettre à distance la discipline et ses contenus. La peur de chuter, de se blesser ou d'avoir l'air ridicule peut justifier les ajustements de l'adolescente pendant les enseignements. Chloé qualifie de façon spontanée son engagement comme la feignasse du groupe. En effet, lors des situations proposées, l'élève ne cherche pas à faire, car elle n'en a pas envie et c'est elle qui décide, surtout si l'enseignante lui ordonne ou lui impose des actions.

Au sein de l'établissement, Chloé est une adolescente discrète qui n'est pas connue par l'infirmière et qui fréquente peu la vie scolaire. Les enseignants dans l'ensemble ne sont pas

appréciés par l'adolescente : « *si je pouvais dire tout ce que je pense aux profs, ils seraient en train de pleurer, tout est ennuyant* », « *Les profs me rendent dingue, on dirait qu'ils font exprès* », « *je n'aime pas écouter les enseignants, ils sont ennuyants, les cours sont ennuyants, je ne sais pas à quoi cela me servira* ».

L'APSA détestée

Le demi-fond est l'activité la plus détestée par l'adolescente. Lors des séquences précédentes, un contrat pédagogique adapté a été mis en place par l'enseignante. Il était attendu que l'élève puisse marcher à 5,5 km/h. Le contrat élaboré par l'enseignante tient compte du poids de l'élève explique l'adolescente. Il s'agissait de marcher vite. Lors de l'épreuve, l'élève avait tellement peur de ne pas réussir devant les autres qu'elle s'est mise à courir à 8,5km/h. Voyant l'élève en réussite et capable de se surpasser, l'enseignante lui a dit qu'elle se moquait d'elle. L'élève a donc dû réaliser une nouvelle fois le contrat avec des objectifs plus élevés. Ce nouvel effort a renforcé son regard négatif sur la discipline.

Rapport à l'enseignante

Les rapports avec l'enseignante sont assez tendus. Chloé perçoit son enseignante de façon très négative : « *elle ne peut pas me saquer, je lui réponds comme un chien* ». Elle a le sentiment d'être persécutée par son enseignante et éprouve de la haine envers celle qui la pousse à s'engager dans l'activité physique. Les attentes de l'enseignante concernant ses tenues, son engagement physique, son attitude sont reçues comme des agressions physiques et verbales et placent l'adolescente en état de colère. De plus, la tenue sportive constitue un problème entre l'enseignante et l'élève :

« *Alors j'ai un autre problème avec elle et c'est lié avec son rapport au corps. Autant il y a des gens obèses qui se cachent et que l'on ne veut pas voir, mais c'est une des seules filles de 4^e /3^e à qui j'ai demandé d'aller se rhabiller. Chloé est capable de se présenter avec sa forte poitrine avec un tout petit débardeur, le soutien-gorge visible et travailler comme cela.* »

Sur ce sujet Chloé a une autre réponse. Ses caractéristiques physiques ne lui permettent pas toujours de trouver des vêtements adaptés à sa taille. Ses vêtements remontent malgré elle.

Les vestiaires – ou l’espace subi

L’obligation de se changer dans les vestiaires est très mal vécue. Les propos sur ce temps particulier sont très précis. La configuration de l’espace en U est analysée. Pour éviter d’être vue pas les autres. Il s’agit d’abord de se mettre dans les extrémités. L’adolescente pudique se change le plus rapidement possible. La sensation de honte est omniprésente : « *toi tu te changes et t’es la pauvre conne grosse, ce n’est pas vraiment agréable* ». Le regard des autres est dur et la sensation d’être déshabillée par le regard des autres sont vécus comme des souffrances. Finalement, la stratégie utilisée par l’adolescente est de retenir son souffle et de se changer le plus rapidement possible.

Rapports aux autres

Les amitiés sont importantes pour l’adolescente. Toutefois, son parcours scolaire marqué par des changements d’établissements a perturbé les liens sociaux. Dans le cours d’EPS, ses amies constituent des éléments fondamentaux dans ses choix et ses expériences. Le rapport fille-garçon n’est pas appréhendé de la même façon. Les camarades de classe sont reconnus comme des « grandes sœurs ou des petites sœurs », les garçons sont associés à la séduction. Pour autant, le passage devant les autres est vécu comme insurmontable pour l’adolescente. Au cours de sa scolarité, Chloé fait régulièrement des crises de panique lorsqu’elle est interrogée à l’oral en salle de classe. D’ailleurs, la mère a signalé ce comportement aux enseignants en leur demandant de ne pas interroger sa fille pendant les cours. Les passages attendus en acrosport se constituant comme des épreuves de jugement sont problématiques pour l’adolescente.

4. Une trajectoire scolaire singulière et silencieuse

La scolarité de Chloé est marquée par sa prise en charge par des structures spécialisées autour de la prévention et de la prise en charge du surpoids. L’enseignante d’EPS et l’infirmière scolaire n’ont pas d’éléments sur sa trajectoire scolaire. L’année à Senones lui a permis de perdre 15 kilos : en CM2 la jeune fille pesait 95 kilos et à la fin de la sixième 80 kilos. Toutefois, la poursuite d’études sans soins et la situation psychologique de l’adolescente ne lui ont pas permis de se stabiliser. Le poids a été repris depuis. A l’école primaire, ses difficultés à avoir des amis et ses caractéristiques morphologiques « *gabarit de ronde et pas très jolie* » lui ont valu « *300 coups de méchanceté* ». Les gros mots, les insultes gratuites ou les méchancetés voire des agressions physiques ont fait partie de sa scolarité. En CM2, un psychologue scolaire voyant l’enfant en souffrance a proposé aux parents une prise en charge

médicale dans un établissement spécialisé. Celui-ci accueillait des enfants diabétiques, des enfants en surpoids et obèses, des élèves asthmatiques, ou des élèves malades jusqu'en troisième. L'équipe médicale composée de médecins, d'infirmiers et d'éducateurs fondait leurs actions sur une rééducation alimentaire. Seule sixième en internat, l'adolescente a fait de nombreuses crises d'angoisse. Elle explique qu'elle passait son temps à pleurer : tout cela pour perdre du poids. L'adolescente est prise en charge par le Réseau Cardio Prévention Obésité depuis deux années. Son suivi au Réseau est régulier depuis cette année. Elle alterne les rendez-vous entre la psychologue, l'éducatrice sportive et la nutritionniste deux fois par mois. Le médecin traitant de la famille a conseillé à Chloé et sa mère de poursuivre le travail entrepris à Senones. En effet, pendant la sixième, Chloé a été prise en charge dans un établissement spécialisé autour de la rééducation alimentaire dans un autre département. Pourtant si l'adolescente est revenue avec 20 kilos en moins, elle a fait en classe de cinquième une tentative de suicide et se scarifie toujours régulièrement. La prise en charge de l'institut a été jugée comme insatisfaisante par les parents. Ils déclarent avoir récupéré leur fille détruite par des comportements d'adolescents fragiles qui se scarifiaient. La famille fait tout pour que Chloé se sente mieux, ce qui a motivé la participation à notre recherche. L'enseignante d'EPS n'est pas au courant des différents accompagnements entrepris par les parents pour lutter contre le surpoids de leur fille.

La trajectoire scolaire adaptée de l'adolescente est peu connue par l'établissement. Les acteurs de la scolarisation connaissent Chloé comme une élève aux caractéristiques morphologiques singulières et ne soupçonnent pas les effets de son parcours scolaire sur son attitude actuelle.

5. Une histoire de corps familiale

Le surpoids fait partie de l'histoire de la famille de l'adolescente sur plusieurs générations. Les grands-parents sont décrits comme des bons mangeurs et les problèmes de poids concernent toutes les générations de la famille. Madame D a des difficultés à suivre régulièrement des activités physiques. Les activités choisies de remise en forme ont été abandonnées par manque de motivation ou de lieux de pratique trop éloignés. La pratique physique ne fait pas du tout partie des habitudes familiales.

Madame D va bientôt subir une opération chirurgicale avec la réalisation d'un bypass gastrique. L'opération consiste à réduire la taille de l'estomac en court-circuitant le circuit initial des aliments. Le regard porté par la mère de famille sur ses formes est celui d'un point de non-retour. Son ventre l'insupporte, particulièrement dans la sensation d'être enceinte et d'avoir un gabarit plus important que pendant la grossesse de son deuxième enfant. Son

intention première était de demander un sleeve, mais son diabète présent depuis 21 ans l'en empêche. La graisse est localisée autour du ventre, données caractéristiques des diabétiques. Elle décrit ses cellules comme malades et ne trouve pas d'explication génétique à sa morphologie. La prise de poids liée à l'insuline la désole et les doses croissantes nécessaires à son corps l'inquiètent. Les derniers rendez-vous avec la psychologue sont en train de se dérouler et son angoisse est liée au fait de ne plus sentir son corps. Madame D avait mis jusque-là ses préoccupations physiques de côté pour l'accompagnement médical et psychologique de sa fille. Chloé a un jeune frère qui est également en surpoids, de quatre ans son cadet. Dans les discours de la mère, le jeune frère semble moins en difficulté que Chloé. Chloé a en effet tenté à deux reprises de se suicider. Ces informations ont été découvertes au cours de notre étude, le milieu scolaire n'a pas connaissance de ces informations. Chloé est en surpoids depuis sa naissance. Sa prise de poids a été régulière au cours de sa croissance et a toujours constitué un problème selon la maman. Les causes seraient liées à des événements médicaux comme des bronchiolites, alors que l'adolescente y voit la dégradation d'un malaise social et relationnel lié à sa corpulence. L'entretien me permet de comprendre l'évitement de Chloé dans sa présentation acrobatique. Chloé avait transmis à l'enseignante une lettre signée par sa mère expliquant l'angoisse de sa fille à passer devant les autres.

Les données recueillies montrent ainsi une nouvelle facette de l'élève. Loin de l'étiquette de la « feignasse » se cache une élève fragile pour qui le temps de l'EPS représente un terrible moment à vivre. Le passage dans les vestiaires, la mise à l'épreuve de son corps dans les situations didactiques et pédagogiques, l'engagement dans des figures sportives sont des étapes dont le sens interne prend une autre signification pour l'adolescente. Si elle semble avoir intégré dans ses actes et dans son discours la dimension de la fainéantise, la réalité est tout autre. De l'échauffement à la présentation des compositions artistiques, l'expérience émotionnelle est étroitement liée aux situations sociales constitutives de la discipline. Les états émotionnels négatifs et anxiogènes conduisent à des évitements situationnels. Dans la régulation des rapports sociaux, les situations provoquent des émotions de peur et de stress. Il s'agit de la peur du ridicule et de la moquerie des autres. L'élève s'engage alors dans une autre logique d'action, stratégique et réfléchie pour se tenir face au groupe. Faut-il pour autant qualifier l'acte de « sociabilité du retrait » ou de « sociabilité minimale » ? Dans tous les cas, le moi social a besoin d'être analysé plus en détail.

C. Regarder la situation autrement

Les résultats précédents ont eu comme effet d'interroger le dispositif d'observation et l'observation en elle-même. Le cadre théorique et méthodologique d'Albert Piette apporte une nouvelle façon d'observer les situations. Il ne s'agit plus d'entrer par le regard pédagogique ou le mode majeur de la réalité, mais par l'attention aux détails et à la toile de fond. L'utilisation de la vidéo et des différents indicateurs permettent de faire ressortir des éléments a priori non pertinents par l'enseignant.

1. De la situation pédagogique à l'arrière-fond significatif

Nous allons reprendre la première situation selon le cadre de Piette en respectant les dimensions d'analyse du mode mineur. L'analyse de toute situation débute par une description de la toile de fond. Ici, il s'agit de l'espace dans lequel le groupe évolue à savoir une salle de gymnastique équipée de tapis aux épaisseurs différentes, dont l'accès se fait par différentes issues. Les portes des vestiaires donnent directement accès à la salle spécialisée. Les indices renvoient aux règles et valeurs inhérentes à l'institution scolaire. Nous identifions la construction du territoire de l'enseignante avec l'installation de sa table près du tableau, les documents didactiques et pédagogiques transmis et les faits caractéristiques de l'enseignante : appel, architecture de la leçon, ritualisation. Les indices ne sont pas pour autant des repères. Les repères sont singuliers et dépendent de la façon dont l'élève organise son expérience au sein des situations. Notre objectif est de les identifier. Les fragments sont des faits, manifestations corporelles, manifestations verbales, événements à partir desquels l'élève peut modifier sa façon d'agir. Enfin, le détail des situations est bref, a priori non significatif pour le groupe, mais il donne du sens et influence la façon de se tenir dans ces moments. Pour entrer plus finement dans cette observation, nous passons la vidéo dans un premier filtre corporel, puis spatial, temporel, relationnel.

Extrait 1 : situation 1, leçon 2

Chloé est assise sur ses fesses. Son poids du corps est sur ses ischions et ses jambes sont tendues. Elle passe doucement sur sa main droite à plat par le côté puis pose le genou gauche à terre transfère le poids du corps sur l'autre jambe et pose ses deux mains sur son genou pour arriver à se lever. Une fois debout, Chloé souffle. Elle redescend son pantalon, en gardant ses jambes tendues et s'oriente vers ses amies. En même temps, elle regarde à nouveau son tee-shirt, son ventre, passe sa main à plat sur son tee-shirt en étirant le plus possible le vêtement. Puis, elle passe sa main sur son ventre, discute dans le trio, puis tire sur son gilet ample en

attrapant les coutures au niveau des épaules et regarde ailleurs. Ses yeux sont dans le vague à l'opposé de l'enseignante. Lorsque l'enseignante annonce « *choisissez votre point de départ* »: Chloé recule, enfonce les mains dans les poches, les bras collés contre le corps, fait trois pas en arrière, poids du corps sur les talons, puis fait à nouveau cinq pas, recule en enfouissant encore plus les mains dans les poches de son gilet ample. Les autres élèves s'exécutent et réalisent les premières traversées. Le petit groupe composé par Chloé et ses deux amies semble être sur une autre temporalité. Le groupe s'engage, mais Chloé reste en léger retrait. Elle avance doucement d'un pas, puis prend appui en regardant sur ses amies, pose un regard panoramique sur les autres, avance en se rapprochant en direction de ses deux amies, se recoiffe, se gratte, regarde ailleurs, se tire l'oreille pendant que l'enseignante précise ses consignes. Chloé regarde furtivement l'enseignante transfère son poids du corps sur sa jambe gauche, fléchit les genoux, regarde ses genoux, se recoiffe, l'enseignante corrige un élève, alors Chloé regarde derrière elle, ailleurs, et est toujours immobile.

La description réalisée nous permet de nous intéresser à ce qui se joue pour cet élève précisément. La dimension situationnelle n'est pas encore assez présente. Nous nous focalisons alors sur l'acteur dans son expérience dans la tâche avec les autres. Le repli sur soi et le manque d'engagement moteur sont à nouveau constatés, mais cette description permet d'être plus précise, car Chloé n'est pas inactive. Derrière l'immobilité apparente se cache une grande activité émotionnelle.

2. De l'expérience motrice faible à l'expérience corporelle minimaliste

L'analyse de la retranscription vidéo de la première situation laisse ressortir une motricité habituelle centrée sur soi, dont les mouvements à soi (se coiffer, se gratter, tirer sur son tee-shirt pour le faire descendre, remonter son pantalon) sont très fréquents. Ils se déroulent avant et après chaque passage de l'élève. Une fois la consigne de l'enseignante donnée, l'élève passe d'abord par une inspection vestimentaire de bas en haut ou de haut en bas, puis se coiffe, encore et encore. Lors de la situation observée, nous avons comptabilisé près de dix manifestations de la sorte. Lorsqu'on s'attache à observer l'attitude de Chloé, son poids du corps est régulièrement centré sur les talons, les jambes sont tendues dans les positions d'immobilité dominantes. Chloé transfère régulièrement son poids de l'appui droit à l'appui gauche dans des positions d'attente. Lors des déplacements, les cuisses se touchent et se frottent entre elles. Les pas sont silencieux, le poids du corps se rééquilibre à chaque appui. Tout se passe comme si l'élève cherchait à se faire oublier. Les bras pendants de l'adolescente sont collés contre le corps et on perçoit un changement de tonus lorsque les déplacements sont

attendus, les épaules remontent, le corps se redresse. Les mains enfoncées dans les poches de la tenue apparaissent rarement. Ils lui permettent de se recoiffer ou de remettre sa tenue en ordre. Les bras sont mobilisés de façon occasionnelle. Ils permettent à Chloé de cacher son visage. Chloé les croise sur ses épaules ou sur son ventre. Ces gestes participent à nouveau à des mouvements sur soi. Pourtant, lorsque Chloé mime son personnage, elle laisse apparaître sa capacité à étendre ses bras, à créer des formes corporelles, à dissocier le haut de son corps du bas. Lorsque d'autres élèves vont au cours de la situation proposer des personnages tels que des monstres, des vieillards, des princesses, Chloé reste plus passive. La mobilisation de la colonne vertébrale est minimale, si ce n'est qu'un enroulement de la tête permettant au regard d'être posé devant soi ou lorsque s'asseoir et se lever sont nécessaires. Les équilibres ne sont abordés que lors des régulations lorsque l'élève s'assoit et se relève. D'ailleurs, le regard indépendant de la mobilisation de la tête est la partie du corps la plus mobilisée. Avant chaque essai, chaque tentative, l'élève balaye l'espace d'un discret mouvement de tête de gauche à droite pour prendre des informations sur ce qui se déroule autour d'elle. L'expérience corporelle est ici minimaliste. Le premier résultat montrait une expérience motrice faible associée à une dimension énergétique faible. Nous pouvons maintenant observer à partir de ces « restes » une expérience corporelle de maîtrise de son équilibre corporel incessant associée à une économie motrice et corporelle et l'importance de l'image de son corps qu'elle renvoie en cachant ses formes par le vêtement. Ce qu'elle donne à voir est essentiel et son corps est mobilisé pour se rassurer. L'amplitude du mouvement est réfléchie et dépendante de ce qui se déroule autour d'elle. Ces constats sont renforcés, même lorsque la configuration spatiale est telle que l'élève est « coincée » c'est-à-dire que si elle ne s'engage pas, elle sera vue par les autres. Le placement en gainage est bref. Les appuis glissent, le dos se cambre, le bassin reste en antéversion et le visage est crispé. L'élève réessaye et s'arrête de façon nette. Des expériences corporelles minimalistes ou habituelles pourraient décrire ce long moment où l'élève se retrouve dans des positions telles que couchée sur le dos à attendre, assise sur ses fesses, les jambes tendues, bras posés sur son ventre, le regard posé sur ses camarades.

3. Une expérience temporelle subjective

Les propositions pédagogiques de l'enseignante recherchent l'engagement immédiat ou spontané avec comme indicateur d'efficacité une mobilisation corporelle globale. Nos observations mettent en évidence plusieurs rapports au temps de la part de l'adolescent. En premier lieu, nous observons systématiquement après chaque consigne, une adolescente ne

réagissant pas. Un temps de latence s'inscrit en permanence et est caractérisé par l'immobilité. Ce moment d'attente est couplé avec un balayage périphérique du regard sur l'activité de la classe et le positionnement de l'enseignant. S'agit-il d'un temps nécessaire de compréhension des consignes, d'attente de propositions motrices d'autres élèves, de stratégies d'économie motrice ? Tout s'envisage. Les vitesses de déplacements sont adaptées à la nature des consignes et à ses préoccupations. D'ailleurs, elle va même jusqu'à harmoniser sa vitesse de déplacement avec ses pairs pour passer inaperçue. Lorsque l'adolescente traverse le praticable, elle cale son rythme sur ses partenaires avec un léger décalage en retrait. Ces manifestations sont constatées tout au long des situations étudiées. Si l'adolescente sait avancer très lentement, elle nous montre en fin de leçon une réelle accélération au moment où l'enseignante annonce la fin de la leçon. L'unisson est souvent remarqué dans les propositions de son groupe.

L'analyse de la situation trois met en évidence une grande passivité corporelle. Exubérance, rire, agitations corporelles, taquineries, sauts, l'élève reste immobile face au spectacle qui se déroule sous ses yeux. La pression du temps glisse sur ses expériences. Le temps scolaire est redéfini à partir d'autres logiques : démarrer en dernier, attendre le dernier moment pour s'engager, se déplacer lentement, démarrer en même temps, s'arrêter et attendre. Muriel Darmon (2015) propose une grille d'analyse de la notion de rapport au temps, identifiée comme un temps individuel. Différents rapports aux temps sont mis en évidence : le rapport au rythme de l'enseignant, la sensation d'être rapide ou lente, l'explicitation de la gestion du temps et le fait de s'y tenir, la perception d'un rythme subi ou agi, la manifestation d'un état de panique temporel ou de sérénité et le sentiment d'éprouver une leçon rapide ou lente. Les occurrences relevées au cours de cette situation de création et l'analyse du discours de l'élève nous renseignent sur le rythme temporel singulier de l'adolescente et sur son rapport au temps normatif. Le temps sportif et scolaire n'apparaît pas comme celui qui influence sa façon d'agir et d'expérimenter les situations. Darmon montre comment le rapport au temps se structure socialement et identifie ce qu'elle nomme les dominés du temps. Dans son analyse des socialisations temporelles des étudiants de classe de préparation, Chloé correspond davantage à une adolescente peu en phase avec l'enseignante et dont le rapport au temps est subi. L'ennui manifesté verbalement et corporellement montre un temps à soi étroitement lié à ses expériences antérieures.

4. Des déplacements aux expériences spatiales chorégraphiées

L'analyse des choix spatiaux de Chloé révèle un positionnement perpétuel pris sur l'enseignante. Il ne s'agit pas d'être remarquée, mais bien de se faire oublier. Dans les moments de régulations et de regroupement, Chloé s'assure d'être le plus loin possible de l'enseignante. Les sollicitations verbales ont pour effet une prise de recul physique régulière : Chloé fait trois pas en arrière, puis cinq pas. L'éloignement physique est couplé par une orientation lui permettant de ne pas présenter son visage et son corps à l'enseignante. Telle une souris face au chat, Chloé se déplace en permanence pour s'assurer de ne pas croiser physiquement l'enseignante. Les trajets sont périphériques, courbes et lorsque la présence spatiale de l'enseignante est forcée, l'adolescente fait comme si de rien n'était en réalisant les attentes. Notre lecture de l'expérience spatiale se conceptualise par une improvisation consciente, intentionnelle comme une chorégraphie que crée l'élève et dont le thème serait « loin de l'enseignante ». Sa prise de repère s'organise également à partir du positionnement de Léanne et Margaux. Tout au long de la situation, Chloé attend d'abord une proposition physique de Léanne, puis s'engage dans les mêmes trajets. Chloé n'est jamais seule, le trio évolue ensemble et l'adolescente s'organise pour prendre en compte l'enseignante et ses amies dans ses choix spatiaux. La forme d'organisation pédagogique d'un groupe classe travaillant ensemble lui permet d'organiser ses déplacements pour « se faire oublier » par l'enseignante de façon silencieuse.

Dans la situation trois, le groupe a choisi de travailler près d'un tapis d'une épaisseur de 50 cm. Le groupe investit un territoire en dehors du praticable et semble jouer avec les symboles normatifs. Chloé place intentionnellement ses pieds sur la bande rouge du praticable alors qu'elle aurait pu les placer plus proche d'elle. Elle marque ainsi une intention d'y être sans y être totalement. Le passage de l'enseignante proche du groupe a pour effet de replacer le groupe sur l'espace de travail. Son départ occasionne une réappropriation du tapis dans une région que Goffman qualifierait de postérieure. Ces données sont également remarquées dans la situation quatre, puisque les élèves ne rejoignent pas les autres sur le praticable. Elles restent en coulisse, à distance de l'enseignante.

5. De l'autre à des expériences relationnelles comme des repères signifiants

Le nombre d'occurrences élevé relevant le placement du regard sur les amies, les orientations corporelles, la proxémie amicale, les échanges sont autant de preuves nous permettant d'affirmer que Chloé organise son expérience en fonction des autres élèves. Dans la situation

une, la prise d'initiative est quasiment absente. Chloé suit les propositions des autres, « *pour ne pas être ridicule* ». Avant chaque traversée Chloé regarde d'abord ses amies, puis l'enseignante et le groupe classe. Cette prise de repères est ensuite associée à des échanges verbaux « *je ne comprends rien* » et l'adolescente attend ses amies, puis s'engage. Dans cette première situation, Chloé suit. La configuration est telle que rester ensemble apparaît comme une nécessité pour tenir face aux autres. Deux comportements sont repérés : lorsque l'enseignante encourage tous les élèves à passer, Chloé met à distance cette invitation et évite d'interagir avec l'enseignante. Lorsque l'enseignante valorise son travail, Chloé marmonne « *ta gueule* ». Par contre, lorsque l'enseignante se retrouve si proche qu'il lui est impossible de ne pas la voir, Chloé fixe l'enseignante, soutient son regard et réalise une traversée conforme aux attentes. Les interactions ne sont envisagées qu'avec le duo, le reste du groupe est absent des préoccupations de l'adolescente.

Dans la situation trois, le groupe se met à l'écart des autres. Lorsque certains élèves restent au centre, l'annonce d'un temps de recherche en autonomie permet au petit groupe de se mettre à l'écart, cherchant un des coins du praticable et une proximité de tapis plus « agréables », c'est-à-dire plus épais, plus mou explique Chloé. Ce choix est intentionnel et le groupe préfère se débrouiller. Chloé préfère être à l'écart et ne pas se mélanger avec les autres. Les interactions entre les partenaires sont nombreuses, drôles, tantôt dans le conseil ou les singeries. La distribution des rôles se fait sans discuter comme si cela allait de soi. Les contacts entre les filles ne posent pas de difficultés. Par contre, la confiance est interrogée dans le rôle et les missions de chacun. Notamment quand Chloé lâche le voltigeur et rit. L'intérêt sur le travail est mineur par rapport aux discussions des filles que nous n'avons pas pu enregistrer, le regard porté sur leurs habits et le regard porté aux garçons. Nous qualifierons de coprésence les interactions entre l'enseignante et Chloé, car à nouveau, si le contact et l'échange peuvent être évités, ils sont évités par l'adolescente.

6. L'expérience subjective : honte et peur individuelle vs partage collectif

L'analyse des comportements de Chloé à partir des vidéos et ses discours montre que ce qui se déroule autour d'elle et qui concerne les attentes scolaires est plutôt repoussé. La première dimension de l'expérience vécue perçue est la honte de soi et la sensation d'être ridicule : « *quand je me mets sur le dos, j'ai honte que tout le monde voie mes fesses, tu vois par rapport aux autres* ». Les positions attendues par l'enseignante correspondent à des mises en corps périlleuses puisque ses ressources ne lui permettent pas de s'investir. Ses gestes s'inscrivent

tout de même dans la trame commune des attentes et s'accompagnent d'un effort réel dans la participation au lien social.

La perception d'un corps inadapté à l'effort est également exprimée : *« lorsqu'on s'étire, elle me dit de prendre mon pied et de le mettre contre mes fesses. Mais elle est comique ! Je n'arrive même pas à le faire. D'abord, je n'arrive pas à prendre mon pied et je suis coincée. Mes cuisses sont trop larges. Et lorsque je prends mon mollet et que je le monte ça va faire boum et par terre. »* L'adolescente considère ainsi la dimension corporelle comme un corps machine ou comme un objet à maîtriser. Son corps ne lui permet de satisfaire aux attentes comme si son corps était un obstacle ou un empêchement. Pour se tenir dans ces situations inconfortables, l'élève prend appui sur ses camarades. Le trio se réorganise au cours de la situation et recrée une dynamique propre. Chloé sourit. Ses préoccupations sont orientées vers le comportement de ses partenaires. Les rires, les sourires, les bavardages orientés vers Léanne et Margaux nous permettent d'affirmer que comme l'adolescente dit ne rien comprendre ou n'est pas intéressée par la situation, elle crée quelque chose d'agréable avec ses partenaires. L'élève peut-elle être pour autant considérée comme décrocheur ? Elle est là dans la leçon sans être vraiment là. Lorsque Guerin, Pasco et Riff (2008) évoquent une activité dissimulée, le terme ne semble pas forcément adapté à ce qui se joue pour cette adolescente. En effet, cette dernière se positionne clairement sur ses choix et l'enseignante voit tout à fait lorsque Chloé se met en dehors des propositions pédagogiques.

Chloé est une adolescente dont les expériences passées sont prégnantes dans sa façon d'agir en EPS. Au cours des différentes situations, différentes tactiques ont été mises en évidence. Chaque tactique peut être analysée à partir d'une lecture du comportement par les indicateurs spatiaux, temporels, corporels, relationnels. Au niveau spatial, l'adolescent sait raccourcir la distance de son trajet, se déplacer en trajet indirect, conserver une distance identique avec l'enseignante, quelle que soit sa position, distinguer espace de travail et espace de repos. Au niveau de son rapport au temps, Chloé sait fractionner l'effort, démarrer après, s'arrêter avant, suspendre l'activité, combler l'ennui. Au niveau corporel, elle multiplie les gestes à soi, rit, contrôle l'amplitude de ses mouvements, sait rester immobile. Dans la relation aux autres, elle sait reproduire les mouvements, se situer en fonction des autres, aller à l'opposé de. Le premier cas a été l'occasion de percevoir toute la richesse du comportement de l'adolescente in situ compte tenu de ses expériences passées.

Espace	Temps	Corps	Relation
Raccourcit le trajet	Diminue la durée de	Se dérobe	Suit
Contourne	l'exercice	Diminue l'amplitude	Imite
l'enseignante	Suspend	Se rend transparente	Fuit
Se met en retrait	définitivement	Se replie sur soi	
S'éloigne de l'espace	l'activité	Se détache	
de travail	Fractionne	Rit	
Quitte l'espace de	l'expérience	Mouvements à soi	
travail			

Tableau 13 : Tactiques de Chloé

D. Discussion

Dans un premier temps, nous avons analysé l'expérience motrice et corporelle d'une élève de troisième en surpoids dans quatre situations d'apprentissage proposées au cours d'une séquence d'acroport. L'expérience motrice est certes faible, mais l'expérience corporelle est intense.

Chloé vit son corps même si ce n'est pas toujours dans la forme motrice attendue d'une élève de troisième en surpoids dans quatre situations d'apprentissage proposées au cours d'une séquence d'acroport. L'analyse de ces expériences par le modèle ergonomique a mis en évidence un faible engagement moteur. Si la littérature scientifique faisait déjà état de ces résultats, notre observation in situ présente les limites de l'utilisation d'un cadre de lecture dominant dans la profession des enseignants d'EPS qu'est le regard pédagogique. Notre analyse par le mode majeur de la réalité se trouve donc à ce niveau.

Nous avons alors décidé dans un second temps de reconstruire ces expériences par la connaissance de la trajectoire scolaire et personnelle de l'adolescente apporte d'autres façons d'appréhender ces premiers résultats. La multiplicité des ajustements aux exigences de l'enseignante porteuse de normes esthétiques par Chloé donne un autre sens pour comprendre la nature des expériences vécues dans les situations d'EPS. La motricité est faible, car elle s'organise pour rester sur ses deux appuis et s'efface face au regard des autres derrière son tee-shirt et ses camarades. Une manière favorable de se mettre en action est d'imiter les autres. Dans ce cadre-là, on voit alors apparaître une richesse corporelle. Nous développerons

ainsi ces trois niveaux de discussion en identifiant les limites et les apports de chaque niveau d'analyse.

1. Eclairage par une dimension ergonomique et culturaliste

Les premières observations réalisées au cours de notre recherche ont été déterminées par nos représentations issues de notre formation initiale et continue et nos expériences personnelles et professionnelles. L'entrée par les ressources motrices, énergétiques, perceptives et sociales prime et l'importance donnée au comportement moteur est première. Le corps de l'élève est perçu comme une « machine » se devant d'être observé puis analysé pour proposer à l'élève une mobilisation efficiente. La lecture se fait par la tâche motrice, définie comme « *une série de conditions, antérieures à la mise en œuvre de l'habileté, qui déclenchent et organisent le comportement moteur. Ces conditions sont imposées au pratiquant et ont une existence objective indépendante de ses ressources et de la manière dont il se comporte* » (Famose, 1987, p. 44). Nous constatons que le désengagement est caractéristique de cet élève qui s'explique par son histoire personnelle. Dans les premiers résultats, l'activité enseignée qu'est l'acroport est réfléchi à partir des rôles que sont le porteur, le voltigeur et le joker et des éléments de composition de la chorégraphie. La configuration des propositions de l'enseignante est telle que l'élève a assez de marge de manœuvre pour faire comme si elle réalisait les attentes sans être vue par l'enseignante. A priori, se déplacer dans un espace scénique et interpréter un personnage ou réaliser des pyramides est perçu comme accessible par l'enseignante pour tous ses élèves. Malgré cela, l'élève en surpoids reste en retrait. Une analyse des expériences par les ressources peut compléter cette première lecture. L'identification de ressources sollicitées de façon prioritaire est depuis peu sujette à controverse. Lorsque Delignières (2016)²⁴ soutient que l'EPS « *n'a de sens que si l'élève construit des compétences avérées dans des activités culturellement significatives* », il pointe également le caractère artificiel des catégorisations des ressources. L'identification d'une ressource unique par tâche est illusoire et les performances motrices de l'élève sont davantage liées à l'acquisition de compétences. Sans renier sur la nécessité d'améliorer la motricité de l'élève, l'auteur soutient la nécessaire confrontation à la complexité des pratiques sociales. Les premiers résultats montrent que, quelle que soit la nature de la tâche, complexe ou non, définie ou non définie, significative pour l'élève ou non, le désengagement moteur caractérise majoritairement cet élève en surpoids. Lorsque les ressources motrices sont premières comme

²⁴ <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/26/pour-en-finir-avec-le-developpement-des-ressources/>

dans la situation de gainage, l'élève s'engage dans une expérience motrice d'une durée très courte. Le modèle se limite à faire état d'une expérience motrice d'une courte durée.

Portée au niveau fonctionnel et culturel, une autre tentative d'analyse serait envisageable. L'analyse motrice de Ganière & Cizeron (2015) repose sur la construction de catégories fonctionnelles construites par des théoriciens et des professionnels en fonction de l'APSA enseignée. L'étude de cas présentée en natation montre une cohérence entre l'organisation motrice de l'élève et les catégories fonctionnelles retenues. Ici, la didactique de l'activité est première, la lecture peut se faire par des catégories comme l'équilibration, la respiration, la propulsion ou l'information si le cadre d'analyse était celui de Catteau & al (1978). Dans notre étude, l'analyse par les pouvoirs moteurs renseignerait sur les dimensions d'équilibration, de renversement ou de gainage. Mais, le temps d'engagement est si faible et réduit qu'une analyse par le filtre moteur ne nous renseigne que peu sur ce qui se déroule. Un consensus se dresse : l'élève n'atteint pas les normes sportives visées par l'enseignant et les met à distance. L'élève en surpoids s'inscrit-il pour autant dans une attitude de décrochage ? Le terme considéré comme ambigu dans la littérature scientifique notamment dans les travaux de Bruno, Félix & Saujat (2017) est corrélé au malaise de l'enseignant. Or dans le discours de l'enseignante, le malaise ne se situe pas dans l'engagement ou non de la tâche, mais dans les ambitions portées par l'enseignante à l'élève en surpoids. Nous proposons alors une analyse d'un second niveau à partir de la lecture des interactions sociales.

2. Eclairage par l'interactionnisme symbolique

Lorsque Goffman (1991) analyse les cadres de l'expérience, le cadre primaire correspond à une grammaire explicative des situations sociales. Les activités physiques et sportives proposées dans la séquence d'acrosport renvoient à des codes sociaux et à des valeurs partagées. L'expérience est analysée par l'auteur comme un processus d'organisation dynamique. L'éclairage de Goffman éclaire davantage les comportements de l'adolescent en se focalisant sur les interactions sociales. Ainsi, lorsque l'élève multiplie les stratégies d'oubli de son corps et crée des parades pour supporter les situations, le grain d'analyse reste insuffisant pour saisir « le volume d'être » de façon fine.

a) 1^{er} faux-semblant : l'économie physique et énergétique

Observée depuis l'extérieur et étayée par les propos de l'adolescente et de l'enseignante, l'économie physique est admise par tous. D'ailleurs Chloé explique « *quand je cours en zigzag ou je fais un tour, ma stratégie c'est d'aller par ici et par là et d'en faire le moins*

possible ». La qualification de flemmarde par l'enseignante est renforcée par les propos de l'élève lorsqu'elle exprime « *je fais ma falquadam, je ne fais rien* ». Les recherches en EPS depuis les travaux de Siedentop (1994, 1998) font état du faible temps d'engagement moteur. Pour aller plus loin, Tousignant (1985) met en évidence une catégorie de comportements d'élèves qualifiés « *d'esquiveurs compétents* ». Ils mettent tout en œuvre pour ne pas participer aux activités de façon cachée, puis transforment la nature de la tâche. Pour autant, Chloé s'engage dans la pratique en l'ajustant à ses possibilités corporelles ou à ses envies. Un des paradoxes est la recherche d'économie alors que l'élève est capable d'atteindre des objectifs supérieurs comme nous le montre le test d'évaluation en course de durée. Ainsi, l'économie n'est pas autorisée par l'enseignante qui estime déjà adapter ses propositions pédagogiques. Tout se passe comme si l'économie ne relevait pas des attentes scolaires. Le dépassement de soi, l'utilisation de toutes les ressources énergétiques et motrices constituent le filtre principal de l'enseignante. Lors de nos observations, l'enseignante s'assure de son engagement. L'adolescente s'engage dans la majeure partie des propositions. Lorsque l'enseignante passe près d'elle, elle reproduit les propositions des autres élèves de façon partielle. Lorsque Léanne propose des grands cercles de bras, elle réalise les plus petits mouvements possibles. Lorsque l'amie insiste et encourage Chloé, celle-ci s'exécute et réalise trois grands cercles de bras d'avant vers l'arrière, avec un bras relâché, en touchant l'oreille et la cuisse. Les critères de réussite sont atteints tant dans la forme que dans le tonus recherché. L'économie motrice de la part de Chloé peut s'envisager comme une strate modelée de la performance motrice attendue. Les comportements révèlent ainsi la mise en place d'une supercherie qualifiée de « faux-semblant » par E. Goffman.

b) 2^{ème} faux-semblant : stratégies spatiales

L'éducatrice spécialisée avait déjà remarqué les stratégies de Chloé face à l'exercice. Les nombreuses sorties de la salle d'activité pendant l'activité sont régulières : entre deux à quatre fois selon les cours observés. D'ailleurs, Chloé nous explique très fièrement qu'elle a même réussi à passer toute une leçon enfermée dans les toilettes, sans que l'enseignante s'en rende compte. Dans ces ajustements, l'élève part aux toilettes puis part manger dans les vestiaires, ou consulter son portable. Le temps est perçu comme long et l'ennui explique ces agissements. D'un côté, Chloé sort de l'espace, de l'autre quand elle y reste ses déplacements sont réfléchis pour être les plus adaptés à l'effacement de soi. En effet, lorsque l'élève se retrouve proche de l'enseignante et face à elle, Chloé se débrouille pour être légèrement en retrait de ses partenaires, les laissant d'abord affronter le regard de l'autorité institutionnelle.

Lorsque l'enseignante se trouve à un endroit, l'élève sait exactement où elle se trouve et s'arrange pour être soit physiquement le plus loin d'elle, où à l'opposé d'elle. Les espaces investis sont souvent hors du praticable associé à la pratique, les tapis plus « agréables » sont investis et les orientations du corps dos aux autres.

L'élève joue avec les différents cadres et les limites antérieures et postérieures de l'espace sportif. Elle est tout à fait consciente des significations de son comportement et sait l'adapter à la lecture des situations. Les déplacements de l'adolescente s'inscrivent dans une volonté de « sauver la face ». En s'engageant dans la tâche et les déplacements, elle préserve et conserve une relation positive avec les attentes et se fond dans le groupe.

c) ^{3ème} faux-semblant : réduire sans être vu le temps de pratique

L'ajustement est ici invisible lorsque l'observateur s'attarde à regarder les différents élèves agir. L'engagement moteur des élèves crée une dynamique des corps et tout laisse à penser que ce temps est partagé par tous. Une focalisation sur notre élève nous permet alors de découvrir une autre façon de transformer la durée des situations : démarrer après les autres et s'arrêter avant : « *je démarre, je fais les poignets et après je m'arrête pendant trois, quatre minutes et je ne fais rien* ». Dans cette acception, l'exercice est séquencé, la distance réduite et les expériences intermittentes. Ce schéma se reproduit tout au long des leçons observées. D'ailleurs, l'enseignante ne semble pas avoir remarqué la stratégie de l'adolescente, dans la mesure où elle est engagée et s'agite.

3. Eclairage par la phénoménographie

Nous souhaitons maintenant envisager ces résultats différemment. En effet, en convoquant le cadre de Piette, nous avons fait le choix de nous intéresser au mode mineur. Piette attribue au culturel et au social les strates d'un mode de présence ou d'expérience. Dans sa relation au monde, la personne existe de façon singulière. Nous avons donné de l'importance aux restes des situations étudiées par le filtre culturel, ergonomique ou interactionniste. L'analyse des restes par la phénoménographie montre une autre réalité. Dans l'entre-deux, le non social, le flou, le moment d'entre soi de la personne se trouve une expérience profondément sociale et consciente par l'élève en surpoids. L'élève avec ses caractéristiques physiques, son expérience antérieure agit selon ses propres repères dans la situation attendue.

a) La partition chorégraphique

L'analogie à une partition chorégraphique pourrait s'envisager. En effet, dans la création d'une chorégraphie, le danseur part d'un inducteur, un prétexte à agir et s'engage dans l'exploration des différentes composantes de la danse. En partant de cette métaphore, l'élève en surpoids agit de façon identique. Elle connaît les attentes normatives, sait lire et décoder les repères que sont dans ces situations les règles sportives, les figures gymniques, les attitudes scolaires et va recomposer, écrire sa propre partition de la situation. Lorsque des comportements d'élèves décrocheurs pourraient se manifester par des comportements déviants, perturbateurs ou hors tâche, l'élève en surpoids démontre toute son ingéniosité et ses compétences autrement. Pour ne pas subir les situations sociales qui se présentent (en particulier les remarques désobligeantes qu'elle a reçues par le passé), des partitions chorégraphiques silencieuses sont jouées. L'utilisation du mot partition est délibérément usité parce que l'élève montre sa capacité à rejouer des phrases gestuelles à de nombreuses reprises.

La première considération est d'entendre dans quelles mesures ces choix sont conscients : « *il y a des fois, je n'ai pas envie alors je me mets sur le côté, je me dirige vers le banc et je m'assois. Elle a beau me dire quelque chose je ne fais pas* ». La volonté de ne pas écouter l'adulte est réelle et de le faire tourner en rond fait rire l'adolescente : « *Je sors souvent de cours, juste pour faire chier la prof et je prends un max de temps pour boire. Je suis debout ou assise ou aux toilettes et j'utilise mon portable en cours. La dernière fois, j'ai même passé tout le cours dans les toilettes et la prof ne m'a pas remarqué. J'y ai passé deux heures ! Quand je suis sortie, elle s'en est rendu compte et m'a menacé de me coller la prochaine fois* ».

Ces extraits nous renseignent sur une dimension fondamentale qu'est la toile de fond. Là où l'enseignant voit l'aménagement d'un espace sportif, l'utilisation d'un matériel signifiant pour l'activité, l'élève voit, dans le tapis épais, du moelleux. Chloé est capable d'analyser la configuration spatiale de la salle et sait toujours où se trouve l'enseignante. La situation pédagogique n'est pas envisagée à partir de l'exigence motrice, sa lecture repose d'abord sur la prise en compte d'un arrière-fond où l'autorité enseignante d'un côté et les échappatoires de l'autre sont positionnées dans l'espace. Quelle que soit la situation proposée, le temps de latence sert à l'élève à organiser son expérience à partir de repères singuliers que sont l'espace occupé par l'enseignante et ses camarades.

Les élèves en surpoids jonglent entre les prescriptions scolaires et la capacité à tenir dans des situations dont la temporalité est redéfinie en fonction de leurs caractéristiques. L'analyse de leurs expériences reflète la façon dont l'EPS leur est signifiante. La pluralité des ajustements dans une dialectique d'être visible et invisible montre comment l'adolescent s'inscrit dans le processus de socialisation. La logique de visibilité et d'invisibilité est une stratégie observable par rapport à son comportement. L'exploitation du mode mineur et du mode majeur permet de saisir la richesse du comportement de l'adolescent dans ses expériences de reposité.

A partir de cette stratégie personnelle, nous en dégageons des appuis sur lesquelles elle se repose pour agir. Se reposer signifie autant se poser par rapport à la norme que de se reposer par rapport aux regards des autres et des attentes de l'enseignant. Sa première logique d'action est de passer inaperçue pour ne pas être l'objet de remarque alors même que la situation exige de se montrer aux autres. Pour cela, elle prend appui sur ses amies. Elles sont des repères dans la construction de ses expériences et permettent la mise à distance de l'entrée motrice. L'adolescente redéfinit ainsi l'univers normatif éducatif et sportif en repérant des appuis lui permettant d'entrer dans un système de reposité. Elle utilise les mêmes principes chorégraphiques pour se mettre en scène, mais pour disparaître au lieu d'apparaître. L'élève ne fait pas que subir, au contraire, elle agit sur son image et cette stratégie devient un élément central dans son jeu de visibilité. Elle intègre alors les normes tout en jouant pour ne pas y répondre réellement.

b) Les niveaux d'invisibilités

Lors des leçons, les stratégies sont conscientes et intentionnelles : « *je les hypnotise* ». La volonté de ne pas faire est explicite dans les discours et silencieux dans les actions. C'est là toute la complexité de son comportement. L'élève est ainsi en permanence dans une recherche de visibilité ou d'invisibilité. La grande lucidité de cette élève face aux normes scolaires et de l'éducation physique et sportive montre une lecture fine des situations. L'élève alterne dans des stratégies de visibilité de soi pour répondre aux attentes normatives (et éviter de se faire remarquer), d'invisibilité de soi aux autres et à l'enseignant pour ne pas subir le regard des autres, une recherche d'invisibilité de soi à soi pour ne plus rien ressentir et s'oublier.

Visibilité sociale

La leçon d'EPS est reconnue comme un espace de socialisation. L'adolescente existe dans le regard de l'enseignante. Lorsqu'elle cherche à être visible pour l'enseignante, l'élève s'inscrit dans une attitude d'élève dans ses engagements, sa présence plus particulièrement dans le

choix de ses vêtements et de sa posture. La vue de tous par ses tenues constitue une façon d'être remarquée, vue et reconnue dans son rapport à ce qui semble acceptable ou inacceptable pour l'enseignante. Or le choix du coloris vermillon du soutien-gorge n'est pas anodin. Le détail permet à l'enseignante de se focaliser sur un autre paramètre que le corps, la détourne de la préoccupation motrice. La stratégie de l'adolescente est intentionnelle : « *j'ai besoin de me sentir sexy quand même* ». Chloé se sent très attirée par les garçons et joue également avec les normes esthétiques. Les arguments déployés sur la tenue sont intéressants : puisque l'offre vestimentaire est inadaptée aux adolescentes aux corpulences fortes, le jeu d'une tenue d'un corps désirable et non d'un corps incapable ou inadapté est défendu. Le corps sexué et désirable la préoccupe.

L'élève décide également de se laisser voir lors des temps de régulations, d'appel ou de fin de cours. Alors que d'autres élèves de la classe, comme ses amies restent discrètes pendant ses phases, Chloé se fait remarquer. Tout au long de la leçon, la recherche d'invisibilité est dominante. Lorsque l'interaction avec l'enseignant est inévitable, l'élève s'engage alors dans un jeu institutionnel et propose à l'enseignante ce qu'elle attend d'elle. Au cours des observations, Chloé est capable de s'engager dans les statuts de porteurs de façon soutenue et ne manifeste pas de résistance. Son attitude est respectueuse, polie, et elle est très à l'écoute des conseils du professeur.

La recherche d'invisibilité sociale

Au cours des leçons et des situations, Chloé s'engage dans un processus d'invisibilité qui prend plusieurs formes. Ces modalités sont mises en résonances avec les travaux de Voirol (2005) sur l'invisibilité du faire, l'invisibilité du statut et l'invisibilité de l'être.

De soi aux autres

L'élève cherche à cacher ce qu'elle réalise aux autres au cours des situations. Le temps diminué, l'amplitude réduite, les interruptions dans les propositions corporelles révèlent des comportements d'invisibilité. Ses expériences à ses yeux n'ont pas de valeur et de légitimité et cherchent à être cachées à la classe ou à l'enseignante. Par contre, lorsqu'elle se retrouve en confiance avec ses pairs, les activités sont reconnues et existent dans le regard des autres. Chloé joue avec les situations en acceptant ou non de se révéler aux autres. Il y a bien plus qu'une mise à distance : une mise à distance de soi. Les fabrications de lecture spatiale,

relationnelle de la toile de fond et de la place des acteurs montrent toute l'ingéniosité silencieuse de l'adolescente.

Lorsque Voirol se penche sur l'invisibilité sociale (2005) ses travaux lui permettent de qualifier l'invisibilité sociale comme « *renvoyant non seulement à une situation dans laquelle un individu ou un groupe peut se sentir invisible à l'égard de l'autre, mais également s'interroger sur l'invisibilité du social* ». Pour lui, la question de la visibilité est un révélateur de la structuration des sociétés contemporaines. Elle permet de pointer les formes de mépris, d'exclusion ou de dévalorisation de certaines personnes ou groupes. L'invisibilité renvoie au travail sur la vulnérabilité et la honte. Le regard d'autrui renvoie à l'expérience de l'autre sur mon corps, c'est-à-dire un point de vue impossible à prendre par l'homme, celui de son corps vu par un autre. Or, le corps de l'adolescent en surpoids renvoie à des critères normatifs corporels différents. La situation de visibilité peut être une situation vulnérable dans le sens où l'autre voit ce que je suis incapable de faire. L'élève en surpoids se décrit comme incapable et les indices relevés attestent d'une mauvaise connaissance de son corps. L'adolescente se sent gênée de ne pas y arriver et exprime un sentiment de honte encore plus fort que les autres. L'institution scolaire définit ce qui doit être visible ou invisible, acceptable ou inacceptable. Or le vécu des personnes n'est pas toujours pris en compte dans cette optique.

Lorsque nous questionnons Chloé sur les ajustements employés pour ne pas faire ce que l'enseignante attend, son visage s'illumine. « *D'abord, je les regarde dans les yeux, je leur dis s'il vous plaît, ou alors genre c'est, je n'ai pas trop envie, j'ai mal au ventre, ou alors je me trouve des exercices, comme j'ai peur* ». A plusieurs reprises, la collégienne met en avance sa capacité à hypnotiser les professeurs, et du pouvoir qu'elle a à arriver à ses fins. Le regard soutenu et insistant s'avère être sa stratégie préférée. Les nombreux exemples montrent une adolescente arrivant généralement à ses fins : que cherche-t-elle à renvoyer ? Une adolescente fragile ? Une recherche de compréhension de situations inconfortables ? Une prise en compte de son besoin éducatif afin d'adapter les enseignements ? Les enseignants répondent de façon compréhensive. Les accords sont tacites. L'enseignante d'EPS sait que l'élève n'a pas envie de faire. Elle l'associe à un manque d'engagement ou de dépassement de soi, de volonté de faire des efforts. Malgré tout, l'enseignante reconnaît les capacités de Chloé mais se heurte à la façon de prendre en compte un corps aux caractéristiques différentes.

La recherche d'invisibilité de soi

L'invisibilité de l'être est indissociable de ce que le sujet pense de lui. Ses caractéristiques, ses capacités sont mises à l'épreuve dans la façon dont il se voit comme personne au sein d'un collectif. En EPS, l'entrée par le ressenti suppose d'apprendre à mettre de mots sur du vécu et à travers le type de mot choisi comprendre ce que l'élève ressent. Or l'élève ne veut pas ressentir. Chloé s'attribue des qualificatifs négatifs. Lorsqu'elle dit, « *je souffle comme un bœuf* » son corps fait du bruit, plus que les autres alors qu'elle cherche justement à être invisible. Le poids du regard des autres et les attentes sportives sont si importants que le passage devant les autres devient problématique au point de la tétenir, comme elle le partage dans un des entretiens. Tout au long des entretiens, les mots de honte, de peur, de gêne peuvent expliquer les choix de Chloé de suspendre les propositions. Elle va même incarner dans sa façon de se tenir au monde les attributions données par l'enseignante. Dans leurs travaux en 1991, Martel, Brunelle et Spallanizi ont modélisé cinq comportements typiques pendant les leçons pour qualifier les engagements des élèves : des comportements de déviance, de passivité, d'inconsistance, d'implication et d'enthousiasme. Ils distinguent les comportements non souhaitables correspondant aux trois premières catégories aux comportements souhaitables. Chloé s'inscrit dans des comportements de passivité et d'inconsistance en s'engageant de façon intermittente dans les tâches. Dans certaines tâches, son comportement va même jusqu'au refus de s'engager. Ces comportements sont pourtant tolérés par l'enseignante. Les recommandations de la mère contribuent à autoriser le désengagement des activités.

Il y a bien plus en jeu que les réponses motrices et corporelles. L'analyse des situations montre toute l'ingéniosité de l'adolescente dans sa capacité à disparaître et réapparaître en fonction de sa lecture des situations sociales. Imaginer quatre trajets différents pour s'extraire de la scène en variant les modes des déplacements, les trajets, les vitesses, le type d'appuis dans la relation au sol : quelle performance ! Tout se passe comme si en apparence l'élève laisse présager une absence de préoccupation, un désintéressement : au contraire, les fabrications intelligentes pour se tenir montrent une parfaite maîtrise des codes sociaux, des attentes institutionnelles.

L'adolescente s'engage dans une situation motrice fermée comme le gainage. La situation est subie, mais l'élève est bien présente. Même si le temps est court, les ressources sociales et cognitives lui permettent de s'engager dans une expérience sociale sans en être exclue. Elle est bien présente dans le cercle et les conditions spatiales peuvent avoir un effet sur cet

engagement. Lorsque nous convoquons le terme de partition chorégraphique, nous révélons un art de se mettre en scène ou non qui dépasse la co-présence dans les relations sociales. En fait, Chloé telle une danseuse montre des compétences d'improvisation et d'adaptations ingénieuses. Elle compose, crée avec les contraintes de la situation tout en conservant ses propres inducteurs ou lignes de conduite : apparaître comme une fainéante, jouer la carte de l'incompréhension, se rendre invisible par différents moyens (l'immobilité, se faire petite dans ses gestes, se cacher dans un groupe). L'analyse des restes, de ces données a priori insignifiantes et mises initialement de côté, car non pertinente pour la situation donne une tout autre appréhension de ce qui se joue réellement en EPS. Les ressources dominantes sont celles liées à une expérience sociale forte, étayée par des ressources esthétiques ou chorégraphiques. Les descriptions des vestiaires, des chemins empruntés pour s'extraire de la salle, de l'emplacement de travail du groupe en autonomie sont les preuves de ces connaissances fines de la spatialité. L'identification et l'explicitation permanente lors des entretiens du positionnement de l'adolescente par rapport à l'enseignante, au groupe classe et à ses amies révèlent la lecture intelligente des situations scolaires. L'ingéniosité laissée malheureusement sous silence montre véritablement les ressources créatives de l'adolescente dans son jeu avec les codes sociaux. L'adolescente montre aux autres ce qu'elle veut : ce jeu concerna la classe et l'enseignante. L'enseignante perçoit la chorégraphie silencieuse, mais ne préfère pas voir ce qui s'y passe réellement. Ces acquisitions ne relèvent pas de l'EPS. Pourtant ces situations qui les rendent visibles.

c) Le poids de l'espace scolaire en toile de fond

La singularité des actions de Chloé ne peut être envisagée sans mesurer le poids de l'espace scolaire. Les lieux ne sont pas neutres. Foucault (1975) présentait déjà comment les technologies politiques du corps se révélaient dans les doigts levés, la matérialisation des rangées ou l'aménagement des espaces. Le lieu qu'est l'espace scolaire est truffé de symboles : dans les attitudes attendues, les silences, le choix des mots. En analysant le corps de l'élève dans sa relation à l'enseignant, les effets de l'institution ne sont pas à négliger. Au sein de cet espace, le corps de l'enseigné (Denis, 1974) est alors envisagé dans une relation binaire avec l'école. D'un côté, l'élève est mis à l'épreuve par les consignes de l'enseignant, de l'autre l'entrée didactique lui fait vivre des situations d'apprentissage répétées inscrites et justifiées institutionnellement. Denis dénonce alors une situation de gavage éventuel lorsque l'apprentissage s'envisage comme une superposition de tâches alors que l'élève dans sa période adolescente veut justement s'affirmer et peut résister. Ici, Chloé résiste

silencieusement. Son attitude ne va pas jusqu'à une forme de décrochage ou de passivité, elle agit en tenant compte des règles institutionnelles. Andrieu nous permet de voir la relation élève-enseignant à travers un filtre différent. Ses attitudes, ses trajets, ses décisions sont étroitement liés aux attentes de l'institution. Elle ne manifeste pas une mise à distance bruyante de la pratique ni ne reste immobile. Ses adaptations sont silencieuses et ingénieuses. Elle se débrouille pour être dans une dimension de ni trop peu engagée ni trop et se conforme aux représentations de l'enseignante sur le métier d'élève. Se pose ainsi le statut donné par l'enseignant au corps enseigné. Les prémices sont données par Pujade Renaud (2005), « *pour l'élève, il importe de maintenir une distanciation entre une gestualité pédagogique par l'enseignant et une motricité personnelle* » (p. 59). Pour rester invisible, l'adolescente joue avec les normes sportives et scolaires dans un « go-between » que l'enseignante a du mal à percevoir. Dès que la professionnelle se présente face à elle, l'adolescente est active, à l'écoute et se sent concernée par les préoccupations. Dès que l'enseignant s'éloigne, les stratégies et les expériences personnalisées dans la pratique EPS redémarrent.

E. Synthèse du cas

Le cas de Chloé permet d'interroger la façon de voir et d'analyser les expériences corporelles. Il y a bien plus qu'un constat d'économie motrice. Il met en évidence l'existence d'une partition chorégraphique silencieuse lorsque l'adolescente amortit les enjeux des tâches motrices. Le regard social (porté par l'enseignant et ses camarades) pèse sur ses comportements. Il la contraint à développer des tactiques corporelles, spatiales, temporelles et relationnelles pour tenir dans les tâches proposées par l'enseignante. Les micro-mouvements sur soi comme que le réajustement du vêtement, les bras collés le long du corps, le regard orienté en permanence sur les autres sont autant d'indicateurs révélant un comportement de peur. Les conditions peu favorables sont à regarder du côté de la tâche, car il faut se montrer. Les conditions favorables sont rendues possibles par l'engagement avec les autres, en se cachant dans le groupe à l'unisson ou même derrière elles. L'adolescente met en œuvre des compétences dans un jeu de visibilité corporelle et d'invisibilité de soi. Les expériences passées de l'adolescente éclairent ainsi cette façon d'agir. Les exubérances de Chloé pointent enfin le tiraillement par les normes d'identité sexuées.

F. Réorientations méthodologiques

Initialement, une entrée par le vécu ou par la mise en mot du ressenti avait été priorisée. Toutefois, lors de nos enquêtes exploratoires (cas n°1, annexe 1) la mise en mots du ressenti était problématique et surtout mise à distance soit en ne répondant pas, soit en répondant différemment à la question. Les adolescents obèses peuvent en effet présenter des troubles somatoformes, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à décrire et à communiquer leurs états internes (Bruch, 1973). En fait, le ressenti des contours corporels est volontairement flou pour se protéger des stimuli potentiels. Le changement de regard du mode majeur au mode mineur a permis d'accéder à une expérience corporelle qui diffère de l'expérience motrice faible mesurée. La variation des modes de présence dans les situations à partir de la construction du mode majeur et mode mineur de la réalité. Au cours d'une situation, l'individu n'est toujours pas engagé à 100% dans ce qu'il fait. Parfois, il est engagé dans les enjeux des situations, ce que nous qualifions de mode majeur. Parfois, il se dégage et amortit les effets des situations en prenant appui sur des repères que nous souhaitons mettre en évidence.

CHAPITRE VII : LE CAS LIAM

A. Les expériences corporelles éprouvantes de Liam

1. Le terrain d'enquête

Dans ce chapitre nous présentons le cas Liam. Si l'accès au premier cas a été facilité par le RCPO, l'étude du deuxième cas a été possible grâce à la connaissance de l'enseignant. L'étude repose sur une diversité de données recueillies entre le mois de janvier et de novembre 2017. Le corpus étudié est composé des vidéos de trois leçons d'EPS, de trois entretiens ethnographiques de l'élève, de l'enseignant d'EPS et de l'infirmière scolaire, d'un carnet de notes ethnographique et du journal de bord. Sur ce terrain, le sujet de la recherche n'a pas été explicité de façon précise aux élèves afin d'éviter de stigmatiser l'élève. Contrairement à Chloé, Liam ne savait pas que nos travaux s'intéressaient à ses expériences corporelles dans les situations. Au cours des observations, l'adolescent est venu spontanément partager son ressenti. L'entretien ethnographique est mené cinq mois plus tard et révèle un jeune adulte responsable, impliqué et très à l'aise dans l'espace social. La prise de contact avec l'adolescent a été facilitée par son rayonnement médiatique autour de son statut d'auto-entrepreneur. Liam gère une radio locale depuis deux années et venait de faire la dernière page de couverture d'un journal local.

2. Les situations : « vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage »

L'adolescent a été observé au cours d'une séquence singulière où l'enseignant mène de front l'enseignement des arts du cirque et du badminton.

La première situation observée est la plus ouverte. Les élèves évoluent librement pendant trente minutes avec leur monocycle. L'enseignant se déplace, interpelle, corrige et accompagne les élèves dans les deux activités physiques enseignées. La reformulation de la situation en ergonomie de la tâche est la suivante :

- **Situation une, leçon deux : « lance-toi » pense l'enseignant, « dangereux » pense l'élève**

But	Se déplacer en monocycle sur une dizaine de mètres en toute autonomie
Dispositif	Un monocycle adapté à la taille de l'élève. Un espace d'évolution dégagé.
Opérations à réaliser	Non explicitées par l'enseignant
Critères de réussite	N1 : se déplacer avec aide mur ou tapis N2 : se déplacer sans aide de 3 à 5 mètres N3 : se déplacer avec aide (perche équilibratrice) sur une grande distance N4 : se déplacer en avant et en arrière dans le gymnase

Tableau 14 : Situation n°1 de Liam en monocycle

La tâche mobilise des ressources motrices et affectives. La toile de fond est constituée d'un gymnase très lumineux. Au fond de la salle se trouve un immense espace de rangement avec la particularité de ne plus voir les élèves. La situation dure vingt-six minutes.

« *Vous les autres aux monocycles !* » annonce l'enseignant. Alors que les premiers s'empressent en courant de récupérer le matériel. Liam se redresse lentement. Au tableau, l'enseignant inscrit de façon routinière les quatre niveaux à atteindre.



Photo : 3 Toile de fond de Liam

L'espace d'évolution choisi par Liam se situe au fond du gymnase à gauche entre le mur et la porte vitrée. Il est le dernier à s'installer dans les apprentissages. L'adolescent prend un temps considérable à choisir son matériel. Face au portant de monocycles, il s'attache à vérifier les différents éléments : pneu, serrage de la selle, orientation de la selle et confort. Les vérifications sont réalisées six fois avant d'en choisir un. L'élève réalise douze tentatives au cours de la situation. Le temps passé sur le monocycle sans appui au sol oscille entre deux et trente-cinq secondes. Au départ, la roue de son monocycle est loin du mur. Son poids du corps est à l'arrière du monocycle, sa colonne vertébrale est tassée et son regard est orienté vers le sol. Puis, en échangeant avec Pierre un camarade à côté de lui, Liam se replace doucement au-dessus de son monocycle. Il resserre constamment son monocycle, regarde les autres et engage avec eux des conversations. L'équilibre au-dessus du monocycle est atteint à partir du cinquième essai. Il se tient droit, allonge la tête vers le haut, regarde devant lui et est capable de lâcher une main pendant cinq secondes. Il arrive même au cours de la tâche à tenir 30 secondes avec une seule main et se déplace en avant et en arrière sur une distance de quarante centimètres. L'élève s'engage prudemment. Le délai entre chaque nouvelle tentative s'allonge et le temps passé debout ou au sol est de plus en plus long. Au cours de la situation, l'élève va chuter fortement à deux reprises. Il se cogne la tête contre un banc proche du mur au bout de quinze minutes d'activité. Au bout de dix-sept minutes, il tombe en arrière et reste cinq secondes au sol. L'élève gémit, finit par se relever mais ne remonte plus. Son comportement change. Il reste alors immobile, presque collé aux tapis et reste en retrait de la situation. Il tient toujours son monocycle devant lui et reste immobile.

Du mode majeur au mode mineur

La description phénoménographique met en lumière des expériences corporelles éprouvantes physiquement. Le premier constat se situe dans la relation avec le matériel. Les autres élèves s'empressent de choisir un monocycle. Liam en se redressant doucement, transfère son poids du corps sur chaque appui. Il est le dernier à se relever. Les élèves évoluent déjà le long d'un côté du gymnase et prennent appui sur les murs et les tapis. Liam balaye d'un regard périphérique ce qui se déroule autour de lui, cherche du regard le placement de l'AESH²⁵, puis celui de l'enseignant. Liam s'immobilise, son poids

²⁵ AESH : Accompagnant d'élèves en situation de handicap. La dénomination désigne des personnes chargées d'aide humaine auprès d'élèves en situation de handicap. Ils sont sous contrat de droit public. (Décret n°2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et

du corps est sur l'arrière. Ses bras sont ballants le long du corps et semblent lourds, comme si le tonus passif et le poids du corps étaient attirés vers le sol. D'un bref mouvement, il hausse les épaules, expire et les laisse choir. Il s'immobilise à nouveau, la colonne vertébrale semble se tasser. L'élève reste immobile pendant sept secondes puis se dirige vers le fond du gymnase. Le trajet est indirect, sans réelle intention.

Lors du déplacement, son regard se pose sur l'AESH déjà en activité avec les deux élèves de l'ULIS. Le déplacement lent dénote avec le dynamisme de certains, l'enthousiasme verbal d'autres, où les différents corps des adolescents s'agitent et s'éprouvent. Liam s'approche de l'AESH. Elle l'invite à poursuivre son chemin vers le portant de monocycles. Il reste deux monocycles. Liam va d'abord inspecter minutieusement les deux monocycles accrochés, la roue, la tige, le moelleux de la selle. Il décroche avec ses deux mains un premier monocycle, le pose au sol, transfère son poids du corps sur la selle, regarde le pneu, enfonce ses doigts sur la selle, coince le pneu entre ses jambes puis s'assure de l'immobilité de la selle. Puis, il repose le premier monocycle et procède au même examen minutieux sur le deuxième monocycle encore disponible.



Photo : 4 Liam en monocycle

d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap). Leur mission est de favoriser l'autonomie des élèves.

La photo présente la localisation du déroulement de la tâche choisie et investie par l'élève. Liam n'occupe pas l'espace le plus sécurisant. Il démarre la situation avec un partenaire Pierre. Ce dernier quitte le mur pour évoluer de façon autonome dans le gymnase. Chaque vérification de matériel dure entre dix et vingt secondes. Ce temps s'allonge au cours de la situation et cela après chaque chute ou déséquilibre :

- Chute 1 : il va d'abord se rattraper, le buste penché vers l'avant en posant sa main sur la porte de sécurité. La porte de sécurité s'ouvre et l'élève se retrouve la tête hors du complexe sportif. Sur le visage de Liam, la bouche s'ouvre de surprise. Il cherche du regard son partenaire. Personne n'a vu l'épisode. Il referme la porte.
- Chute 2 : Liam va se cogner le front contre la chaîne d'alerte incendie qui pend le long du mur. L'élève grimace pose sa main sur son front et gémit en silence. Le phénomène n'arrive qu'à cet élève.
- Chute 3 : sur le monocycle, Liam échange avec l'AESH. En avançant et reculant d'un mètre il va se retrouver déséquilibré et se laisser chuter en arrière sans se retenir. Il ne la quitte pas des yeux. Sa nuque cogne contre le banc suédois derrière lui. L'élève gémit, son visage se crispe, son corps se recroqueville.
- Chute 4 : lors de la dixième tentative, l'élève chute lourdement en arrière et pousse un cri, le visage se crispe. Liam reste allongé huit secondes, le monocycle sur lui. L'enseignant le voit, lui fait un signe, mais ne s'approche pas.

Les indices de la situation sont révélés par la présence même du matériel qui à lui seul rappelle les exigences motrices attendues. L'enseignant n'apparaît que ponctuellement. Il se déplace dans le gymnase, siffle et interpelle nominativement les autres élèves, corrige certains par des repères techniques, mais n'entre quasiment pas en contact avec l'adolescent. Au cours de la situation, l'enseignant ne s'approche qu'une fois de l'élève pour lui demander de réessayer « Allez Liam ! » et n'apporte pas plus d'éléments. L'AESH joue un rôle particulier dans les expériences de Liam. Virginie accompagne les deux élèves d'ULIS dans la tâche. L'élève organise son expérience proche de Pierre. Liam se situe à moins de 50 cm de Pierre et échange avec lui tout au long de la première partie de la tâche. Toutefois, l'élève est à l'aise avec le matériel et s'engage dans des déplacements de trois à cinq mètres. Liam se retrouve alors seul. A partir du moment où Virginie se situe à moins de trois mètres de l'adolescent, Liam prend régulièrement appui sur elle en la regardant, en lui souriant ou en s'approchant pour engager la conversation. Sans arrêt, il la regarde. Se rapproche d'elle à moins de quarante centimètres, oriente ses

épaules vers elle, la regarde dans les yeux et lui parle. Lorsqu'elle l'invite à s'engager à nouveau dans la situation, retourne sur le monocycle sans la quitter des yeux. Il s'applique en se grandissant et conserve son équilibre au-dessus de l'engin, ses appuis sont placés à l'horizontale. Il fait de son mieux. Il va même jusqu'à tenir trente secondes sur le monocycle à une main en la regardant à nouveau. Lorsque l'élève chute devant l'AESH, l'adulte voit le corps passif, relâché, tomber au sol sur un banc dont l'emplacement est dangereux. Elle se déplace et voyant l'adolescent captivé par sa présence, retourne auprès des autres adolescentes dont elle a la charge. Liam évoluera dans un nouvel espace et engage la conversation avec une autre élève. Les repères dominants sur lesquels Liam prend appui au cours de la situation sont l'AESH et son partenaire. Les essais montrent également un corps de plus en plus crispé, un visage qui se ferme après les chutes. Le délai après chaque essai s'étire, l'élève transpire, fatigue et s'engage de moins en moins.

➤ **Situation deux, leçon trois : « balance-toi » pense l'enseignant - «vous êtes vraiment sûr ?» pense l'élève**

But	Maintenir une position d'équilibre sur un trapèze
Dispositif	Quatre tapis au centre du gymnase, huit trapèzes un plinth en mousse vertical
Opérations à réaliser	Monter sur le plinth et venir s'asseoir sur les fesses sur le trapèze pour se balancer
Critères de réussite	L'élève n'a plus d'appuis sur le plinth et accepte d'être en équilibre

Tableau 15 : Situation n°2 Liam en trapèze

Au milieu du gymnase se trouvent quatre tapis de réception de cinquante centimètres de hauteur sur trois mètres de longueur. Les trapèzes sont suspendus au-dessus. Au centre, se trouve un plinth en mousse vertical et des tapis dima. La situation dure sept minutes. Les ressources sollicitées sont avant tout motrices, affectives et énergétiques.

La lecture de la tâche montre un élève en grande difficulté motrice et affective. Ses réticences sont telles, que l'élève affiche sur son visage ses craintes et se crispe dans tout son corps. Dans cette situation sont directement concernés Liam, l'enseignant, Mathilde une adolescente qui l'encourage et Jules proche de la situation. L'élève se tient debout les mains posées sur le

trapèze et autour de lui se balancent ou évoluent entre trois à neuf élèves au cours de la tâche.

L'élève réalise trois tentatives :

- lors de la première tentative, il va s'écrouler sans arriver à se suspendre,
- lors de la seconde, il tente de monter sur le plinth sans réussir. Le plinth se renverse avec son poids,
- l'arrivée de l'enseignant et ses conseils, son positionnement sur le plinth, ses manipulations lui permettent d'arriver à s'asseoir sur le trapèze et à se balancer.

L'élève est passif au cours de la tâche, l'enseignant le manipule physiquement ou l'accompagne verbalement. L'enseignant est en permanence en contact physique avec lui. Il lui déplace les pieds, lui touche les parties du corps à mobiliser. Ces manipulations sont accompagnées d'encouragement dans un ton directif. L'élève n'a aucun moyen de se dégager de la situation. Au bout de six minutes, Liam se balance seul au-dessus des tapis. Il est encouragé par quatre autres élèves. Il est regardé par cinq adolescents scrutant ses progrès et ses échecs. L'élève est applaudi quand il se tient seul sur le trapèze. Mais son visage est crispé, il s'agrippe aux cordes et cherche du regard celui qui pourra le ramener sur le sol.

Du mode majeur au mode mineur

Dès le début de la situation, un élève se balançant percute la tempe de Liam, qui surpris et sonné. L'instabilité liée au tapis épais et mou l'empêche de trouver un appui solide pour s'engager. Malgré les encouragements des pairs « *allez Liam, tu vas y arriver !* », « *vas-y !* », l'élève n'ose pas s'engager. Il reste immobile les pieds enfoncés dans le tapis et cherche déjà à se rééquilibrer. L'élève essaye de s'enrouler autour du trapèze mais après la première jambe levée et posée sur le plinth se laisse entraîner vers le sol et chute en criant. La chute passive est lente et l'élève reste allongé, enfoncé dans le tapis. Huit paires d'yeux le scrutent. L'enseignant directif va vite le faire se relever : « *allez maintenant tu ne discutes pas* ». Il lui montre avec ses gestes où se placer pour monter.



Photo : 5 Chute de Liam

Pour lui permettre de se hisser, l'enseignant se suspend à deux mains sur le trapèze debout sur le plinth pour stabiliser l'élément et permettre à l'adolescent en surpoids de se hisser. L'élève est « coincé » dans la situation aux yeux de tous. Liam se hisse avec difficulté sur l'élément instable.

Lorsque l'élève debout sur le plinth bras tendus accrochés au trapèze n'arrive pas à passer son pied l'enseignant force pousse, tire, dit « non » manipule l'élève difficilement aux yeux de tous, l'épisode dure trente secondes. Mathilde se tient proche de Liam et stabilise le trapèze. Le visage de l'adolescent est crispé et son corps est raide. « Non » gémit-il. L'élève n'arrive pas à rester assis sur le trapèze. A nouveau, l'enseignant se tient face à lui et manipule : jambe droite et jambe gauche pour permettre le déséquilibre arrière du corps. L'élève s'agrippe fort aux cordes les épaules sont en tension. Il grimace. Manipulé par l'enseignant, Liam est enfin poussé par l'enseignant. Mais ce dernier s'éloigne « Non », dit-il silencieusement. Son regard cherche un moyen de réchappe et c'est finalement Mathilde qui le rapproche du plinth pour qu'il puisse se laisser descendre. L'enseignant satisfait de sa réussite s'éloigne. Liam descend prudemment en écartant les bras et se laisse tomber sur le dima en tirant la langue. Son corps se relâche. Il cache son visage avec sa main.

Au cours de la situation, l'élève a plusieurs fois manifesté son désarroi verbalement et physiquement sans être entendu par l'enseignant. L'enseignant voit l'élève se crispier toutefois, décide de s'engager vers d'autres élèves. Il laisse l'adolescent ressentir et éprouver la sensation d'équilibre et de balancer. Tout autour de lui, les autres élèves s'approchent, regardent, encouragent ou scrutent l'épisode. Liam reste assis la tête entre ses mains 8 secondes sans bouger à la fin de la situation. Les élèves tout autour de lui ont une importance non négligeable. Certains y verraient du soutien, d'autres le poids du regard social et normatif

d'une expérience corporelle d'un corps différent pour qui aucune réchappe physique ou spatiale n'est possible. Une expérience vécue aux yeux de tous, sous les feux des projecteurs.



Photo : 6 Attitude de Liam après la sensation d'équilibre sur le trapèze

L'indice de la situation est l'enseignant. Il renvoie, par ses gestes routiniers, de communication, de régulation (Boizumault & Cogérino, 2013) précis, lisibles, rapides, adressés vers l'élève et par le ton de sa voix déterminé, la nécessité de se dépasser. De là découlent des attentes scolaires véhiculées par la construction de la situation, c'est-à-dire l'engagement moteur, le dépassement de soi, la prise de risque pour un accomplissement nécessaire. Les autres élèves évoluent sur les six trapèzes libres. Là où l'AESH proposait un sourire et une proxémie amicale, l'enseignant se tient droit. Son visage est plus neutre et même s'il sourit, son corps renvoie une impatience motrice. Ses gestes ne sont pas ronds, mais directs, tracent dans l'air de façon rapide les actions à réaliser. Ses rappels « *allez on y va* » créent une contrainte supplémentaire pour l'adolescent. Dans cette situation, Liam pose son regard sur l'enseignant, il organise son expérience à partir de ses recommandations et de ses injonctions. Le repère se constitue autant comme une contrainte qu'une ressource. Mathilde présente dès le début de la situation est un repère pour lui permettre de tenir dans la situation. Sa proxémie, ses encouragements verbaux, ses gestes d'accompagnement participent à l'engagement de Liam malgré les tensions corporelles repérées. Les regards posés par Liam sont nombreux. Mathilde ajuste son attitude en se rapprochant, se baissant pour rassurer l'adolescent effrayé.

➤ **Situation 3, leçon 2 : « Déséquilibrer l'échange » vs « renvoyer »**

But	Déplacer l'adversaire d'un espace de jeu à un autre
Dispositif	Par deux, sans consigne particulière, un plot par personne, terrain marqués. Un filet au centre du gymnase.
Opérations à réaliser	Vous devez garder un pied sur l'assiette. Si votre partenaire vous fait quitter le pied de l'assiette il marque un point
Critères de réussite	Le point est marqué si l'attaquant a réussi à faire lever le pied de l'adversaire du plot. Marquer le plus de points que l'adversaire

Tableau 16 : Situation n°3 Liam en badminton

La situation est présentée en début de leçon n°2 et comme à son habitude, l'enseignant réunit la moitié des élèves face à lui, près du tableau. Liam dès son arrivée dans le gymnase est ressorti par une autre issue. L'enseignant continue ses explications : « *A chaque fois que votre copain vous fait quitter cette assiette, il marque un point, dès qu'il vous oblige à quitter l'assiette du pied pour renvoyer. Non tu n'as pas le droit de bouger l'assiette, maligne ! Là vous pouvez intervenir là, là, là* ».

Liam arrive après le début des consignes puisqu'il s'est d'abord rendu au fond du gymnase. Il se dirige vers l'AESH et échange quelques mots avec elle. L'enseignant intervient et lui demande d'écouter et de venir s'asseoir. L'élève s'assoit mais ne l'écoute pas, il la regarde encore. Une fois la tâche lancée, il est le dernier à se lever et attend le signal de l'AESH. Trois minutes plus tard, Liam n'est toujours pas engagé dans la tâche. Il finira par se rapprocher de Mélissa, l'élève bénéficiant du dispositif ULIS²⁶ et l'AESH. Le petit groupe se dirige vers le terrain associé au niveau le plus bas dans les matchs de montée-descente tout au fond du gymnase. Sur les quatre minutes d'activité, il ne respecte qu'une fois les consignes données. L'élève renvoie le volant sur Mélissa dans une logique d'échange et ne tient pas compte du plot. Liam tient sa raquette dans la main gauche et renvoie le volant avec sa raquette à l'horizontale. L'exigence n'a pas de sens pour les adolescents qui s'envoient le volant dans des échanges continus. Liam renvoie de façon puissante et Mélissa peine à identifier la trajectoire du volant. La régulation de l'enseignant lui fera placer son pied sur le plot, mais ne modifiera pas son intention.

Analyse par le mode mineur

Liam organise à nouveau son expérience à partir de l'AESH. Dès la fin de la consigne, il se rapproche de Mélissa et attend d'être pris en charge par Virginie. Les deux élèves réalisent de simples échanges. Au niveau corporel, Mélissa est en difficulté motrice dans la situation et n'arrive pas à servir. Liam replace régulièrement son pantalon et son tee-shirt au point de perdre de vue le volant. Il a des difficultés dans la coordination de sa main, de son œil et du tamis. Vue de l'extérieur, Mélissa peine à servir. Liam sert ou renvoie les volants en cloche et cherche du regard l'AESH. Liam attend patiemment et encourage Mélissa. L'AESH est en retrait et observe les deux élèves en silence. L'enseignant d'EPS ne passe qu'une fois et s'aperçoit des comportements des deux adolescents. Il reformule les consignes et démontre à Liam la nécessité de conserver le pied sur le plot. Son intervention permet de prendre en compte la contrainte matérielle du plot. Les points ne sont pas comptés et la situation se limite à un renvoi du volant. La matérialisation du terrain et l'utilisation du plot ne semblent pas signifiants pour eux. L'attention est portée au contact du volant. Les repères principaux pris par Liam sont ceux pris sur la trajectoire du volant et sur la place de l'AESH. Regard sur le volant, Liam frappe puis cherche du regard l'AESH. Là où d'autres élèves prennent pour indices le plot comme indice de la réussite de la tâche, Liam prend appui sur le volant. Plus l'AESH est proche, plus il s'applique. Un détail original survient. Le volant est loin de lui, alors dans un changement de main rapide, l'adolescent transfère sa raquette dans l'autre main pour l'atteindre. L'ajustement est réussi et la situation se poursuit sans que personne n'ait pris la mesure de l'adaptation réalisée. Pour Liam, le premier repère est le volant puis l'AESH. L'élève agit en redéfinissant la tâche selon ses repères.

B. Clarification des expériences

L'analyse des entretiens et des notes ethnographiques a permis d'identifier son rapport au corps, à la pratique en EPS et aux autres. Les relations sociales prennent un sens tout particulier chez cet adolescent.

²⁶ ULIS : Unité Locale d'Inclusion Scolaire. Les ULIS sont des dispositifs qui accueillent des élèves en situation de handicap et permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS). La [circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015](#) (BOEN n°31 du 27-8-2015) précise les modalités de fonctionnement.

1. Quand la parole évite l'action

Vue de l'enseignant

Bernard est dans sa dernière année d'enseignement. Il a travaillé la majeure partie de sa carrière dans l'établissement. Formé à l'UEREPS²⁷ et titulaire du CAPEPS depuis 1979 sa priorité est de voir agir les élèves en les relançant en permanence. Il connaît Liam depuis deux années et le décrit comme un adolescent intelligent et peureux dont la maladresse est significative. A plusieurs reprises au cours des échanges, le qualificatif de « pétochard » est utilisé. L'enseignant insiste sur la nature angoissée de l'adolescent :

« Il est encore plus angoissé que les autres ! Il cumule poids, maladresse et mauvaise estime de lui. Je rencontre d'autres jeunes mais jamais à ce point-là ! Il a du bide, c'est certain il est enveloppé et va transpirer. Il a également peur du monde environnant ».

Quelle que soit l'activité, l'élève est en difficulté. En jeux et sports collectifs, le fait de rattraper le ballon est en soi problématique. L'enseignant lui propose alors une activité particulière : seul contre le mur, à renvoyer la balle avec ses pieds de gauche à droite. Sa priorité est « *de ne pas le laisser rien faire* » et « *perdre son temps, ou perdre des heures à ne rien faire* ». Le discours de l'enseignant révèle un cadre normatif lié à la dépense énergétique et à la nécessité de s'engager. Les exemples donnés pour lui permettre de s'engager sont multiples : « *comme il ne veut pas jouer au football ou reste trop passif, je lui demande au moins de marcher et de faire des tours dans le gymnase ; je lui demande également de faire du renforcement musculaire avec un plan incliné, les autres n'en ont pas. C'est mieux pour lui* ». Les caractéristiques physiques de l'adolescent n'ont néanmoins pas été abordées entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant trouve le sujet délicat. Les aménagements se sont faits de façon tacite. Il décrit l'adolescent comme un jeune homme intelligent dont la communication orale est très facile : « *il est à l'aise dans la relation et aime que l'on s'intéresse à lui. Mais c'est un aussi mec qui réfléchit et qui a peur, qui est embarrassé de son corps. Un mec qui a peur du monde physique environnant des activités physiques* ». Bernard explique que Liam trouve des stratégies pour ne pas s'engager en cherchant souvent à négocier ou à discuter. Au début, le professionnel explique l'avoir écouté puis rassuré. Puis, face à des paroles incessantes, l'enseignant a posé un ultimatum. Il lui a précisé qu'il ne discuterait plus avec lui dans la mesure où l'activité motrice prime : « *l'élève s'écoute terriblement* ». Agacé de ses excuses pour ne pas venir, de se sentir malade ou de partager le fait de ne pas se sentir en

²⁷ UEREPS : Unités d'Enseignement et de Recherches en Education Physique Sportive

forme, le professionnel ignore le discours de Liam. Bernard explique être dans « une pédagogie de l'abandon ».

Vue de l'élève

« *Il faut assumer son poids et ne pas pleurnicher* », affirme Liam.

Voilà le regard porté par l'adolescent sur ses critères morphologiques. Liam pèse 126 kilos pour 1m72. Son indice de masse corporelle est de 40,96 kg/m² et correspond à une obésité morbide, massive de classe 3. Le poids se constitue dans son discours comme une donnée morphologique et a une incidence sur ses déséquilibres, ses chutes et son engagement : « *j'ai chuté, et avec mon poids cela a entraîné mon corps* » ou « *mon poids, c'est risque de blessure* ». Dans son rapport au corps, Liam ne se décrit pas comme être en situation de handicap. L'obésité est perçue dans son acception médicale et par les risques encourus sur sa santé. Pour lui, ce problème de santé est très grave et est à prendre au sérieux. Les données morphologiques n'ont été abordées réellement qu'à la fin du deuxième entretien. Il était délicat au niveau éthique d'aborder le sujet sans que l'adolescent l'évoque préalablement. Au cours de l'entretien, le poids est dévoilé au moment où Liam partage ses rencontres fréquentes avec l'infirmière scolaire. L'adolescent remarqué depuis la sixième par l'infirmière scolaire la rencontre régulièrement. Il s'agit de faire le point sur son IMC, sur les apports énergétiques et nutritionnels et sur la place de l'activité physique dans ses loisirs.

L'élève s'exprime aisément et dit ne pas comprendre l'intérêt de l'EPS. L'épreuve du cross de l'établissement se révèle être souvent un souvenir marquant dans la trajectoire de l'adolescent. Les propos de Liam sont explicites :

« *Le cross, alors cela je n'ai pas supporté, surtout obliger les gens à faire cela ? On ne doit pas forcer les gens à faire des choses quand on n'a pas envie. On n'a pas à nous mettre le couteau sous la gorge !* ».

Lors de l'entretien, l'adolescent mime un couteau près de sa gorge comme si l'épreuve scolaire le prenait en otage physiquement. S'il comprend la nécessité d'apprendre à se dépasser dans un cadre professionnel, le sens du dépassement de soi est questionné dans le cadre scolaire. L'engagement dans une course humanitaire caritative pourrait être un des arguments recevables, mais l'inscription d'une épreuve obligatoire si marquante au sein de l'ordre scolaire reste incomprise. Liam avoue manquer de bonne volonté, d'envie et de motivation pour s'engager dans les propositions pédagogiques. Comme l'envie n'est pas là,

l'adolescent décide de ne pas agir et de trainer, c'est-à-dire de prendre le temps de faire ou de ne pas faire les exercices. L'adolescent l'exprime et le partage en toute conscience.

Depuis l'AESH

Virginie partage le besoin quotidien de Liam de tout verbaliser. Elle explique bien connaître l'adolescent qui de nature inquiète passe par les mots pour décrire ses angoisses : *« Je pense que pour Liam ma présence garantit sans doute son engagement. Il verbalise beaucoup par rapport à ses difficultés, le fait d'être en échec, par rapport à lui, au regard des autres, c'est très dur. Il exprime beaucoup de souffrance et a souvent mal. Il ne réussit pas en fait ».*

L'élève décrit ses peurs et partage ses inquiétudes. Il trouve chez elle une écoute attentive. L'AESH est surprise de l'attitude de certains enseignants qui ignorent les singularités des élèves. Pour elle, l'enseignant semble nier cette dimension chez Liam. Sur ce point, Bernard nous explique se reposer sur les propos de l'infirmière scolaire. Cette dernière tient un discours sur l'obésité d'une situation peu gênante dans la mesure où les garçons grandissent et s'affinent lors de la puberté. Pour lui, la logorrhée verbale de Liam permet surtout de suspendre l'activité et de mettre à distance des peurs éventuelles.

2. A la recherche des bienfaits de l'activité physique

Au sein de la cellule familiale, l'élève reconnaît être le plus gros de la famille et se compare aux 50 kilos de sa grande sœur. Liam ne se sent pas forcément accompagné par le cercle familial. Ses parents ne semblent pas prendre conscience de ce réel problème de santé. Le père de Liam est chef de travaux dans une entreprise de construction et la mère est agent d'entretien dans un hôpital. Au sein de la famille, la seule pratique physique actuelle est la balade digestive du dimanche après-midi. Pour quelqu'un de sédentaire comme lui explique-t-il, l'activité est difficile et ne procure ni plaisir, ni d'envie. L'adolescent explique se sentir bien comme cela, mais est inquiet d'être proche de l'obésité morbide :

« J'ai peur, si je ne fais rien, ce n'est pas bon. Être en surpoids, ce n'est pas du tout bon ».

La caractéristique physique est envisagée par l'adolescent à travers les normes sanitaires. Son corps a des effets néfastes sur sa pratique et accentue le risque de blessure. Au cours des deux entretiens, la santé est citée de façon significative : *« c'est nécessaire pour une bonne santé ».* L'EPS, le sport ou l'activité physique sont vus comme des leviers bénéfiques pour construire un habitus santé. Si lors des premières rencontres Liam partageait la connaissance des effets

positifs de la pratique sportive, son discours lors de l'entretien place la santé comme une condition de vie. Il n'utilise pas le terme d'EPS mais d'activité physique ou le sport. L'orientation par l'infirmière scolaire dans le REPPPOP et ses fréquentations avec le milieu médical ont eu des effets sur la nature de ses propos : « *C'est vraiment important de faire du sport tous les jours, important pour le cœur, pour les muscles, les jambes. Ils en ont besoin, c'est bénéfique* ». La préoccupation est omniprésente au cours de l'entretien. Il avoue malgré tout ne pas respecter les recommandations. Des ennuis de santé actuels l'obligent à réétudier la situation.

L'infirmière scolaire de l'établissement est en effet très préoccupée par le surpoids et l'obésité. Lors de l'entretien, la présentation de l'outil numérique, de ses échanges avec les parents et les suivis des élèves sont mis en avant. Toutefois, l'enseignant d'EPS n'a pas le droit de connaître l'état de santé de ses élèves. Le secret médical est premier et les informations doivent rester confidentielles. L'infirmière convoque chaque année les élèves dont les IMC sont au-dessus du 97^e percentile. Elle leur rappelle les effets d'une alimentation peu équilibrée et les encourage à s'inscrire à l'association sportive. Ses relations avec les familles sont régulières pour partager la situation de leurs enfants et les risques encourus. Depuis l'installation d'un REPPPOP près du collège, l'accompagnement des adolescents dans des prises en charge plus adaptées est croissant. Ils apparaissent ainsi dans deux espaces cloisonnés, d'un côté celui du soin et de la santé et de l'autre celui des apprentissages scolaires.

La recherche du plaisir est évoquée au cours des deux entretiens. Le terme est réutilisé non par pour décrire un plaisir vécu mais pour décrire une recherche de plaisir jamais ressentie :

« Moi je me demande si un jour je vais finir par la ressentir cette hormone du plaisir liée à la pratique sportive, parce qu'honnêtement je ne l'ai jamais ressentie. Elle n'est peut-être pas pour moi ? »

En effet, Liam s'interroge vraiment sur l'hormone du plaisir. Il s'interroge sur ses effets, sur sa forme et les conditions qui lui permettraient de la ressentir. Lorsque nous lui demandons si les expériences passées lui ont déjà provoqué du plaisir. Il cite la pratique du badminton comme agréable. Le renvoi du volant sur l'autre est plaisant, à condition de ne pas devoir se déplacer pour le chercher ou le ramasser. Une nostalgie s'exprime, celle d'avoir eu envie d'effleurer la sensation d'une réussite véritable dans les objectifs à atteindre par l'enseignant. Ce discours est énoncé de la même manière à deux reprises, à six mois d'intervalle.

3. L'EPS : entre contraintes et prises de risques

Liam dénonce un manque de considération de la part des enseignants pour la singularité de la personne. Il partage son ressenti : « *en fait, on était toujours sous les ordres* ». La relation est perçue comme imposante et poussive. L'adolescent va même jusqu'à constater des situations où les élèves sont traités comme des animaux. Lorsque le comportement est déviant, l'élève souligne la dimension incompréhensible et incorrecte de la punition : « *on n'a pas à imposer cela* ». Il regrette le fait de ne pas avoir osé s'affirmer davantage, argumenter, verbaliser ses désaccords notamment dans l'application de punitions collectives ou de travaux à rendre. En EPS, le ressenti est identique. L'enseignant est jugé comme sympathique, mais trop exigeant. Pourtant, Liam explique le remercier pour ses encouragements et la mise en place d'adaptations : « *Je voyais bien qu'il voulait m'aider* ». L'adolescent reconnaît l'intérêt du caractère obligatoire de l'EPS dans sa finalité autour de la santé et déplore la dimension scolaire normative d'une participation totale :

« *Si on ne fait pas les exercices, on se fait carrément engueuler ? Dans un sens, on veut le faire. Mais si vraiment on n'a pas envie. Il ne faut pas nous forcer* ».

Les expériences partagées en EPS relatent un rapport difficile dans l'effort à entreprendre pour réaliser les attentes. L'effort, le dépassement de soi et la sensation de chaleur et de transpiration lui sont plutôt désagréables. Les difficultés partagées par l'adolescent sont avant tout respiratoires, « *ça me gêne* », puis musculaires « *ça tire* ». Lorsque nous lui demandons de décrire ce qui se passe dans son corps au moment de cette gêne, la mise en mots est difficile. L'adolescent cherche ses mots et ne les trouve pas pour verbaliser le ressenti. Il exprime surtout des expériences éprouvantes comme la situation du trapèze, le passage obligatoire par les vestiaires ou l'épreuve du cross. Lorsque nous lui demandons comment il faisait alors pour tenir dans les situations proposées, Liam partage une des situations précédemment décrites. La situation vécue en trapèze est citée comme une situation dont le souvenir a été particulièrement insupportable. Le sentiment d'être forcé par l'adulte au cours de la situation sans réchappe a été vécu de façon très négative. Lors de l'entretien, sa voix est tremblotante et son corps s'affaisse sur la chaise : « *J'étais mal, je n'ai vraiment pas aimé cela, vraiment pas !* ».

La reconstruction à travers les entretiens de sa représentation de la discipline montre l'identification récurrente à un milieu risqué et dangereux. La description d'une situation motrice est indissociable de tous les risques courus par un engagement potentiel. La peur est citée à trois reprises :

« *J'avais peur de glisser, il peut arriver un tas de choses, quand on glisse en arrière on peut se faire le coup du lapin, se faire mal à la main, se faire un traumatisme crânien, déclencher un AVC* ». Les propos sont affirmatifs : « *il y a des risques, c'est un milieu risqué, alors que si on n'en fait pas, on ne prend pas de risque et on est sûr de ne rien avoir* ».

La description de la situation se révèle être différente d'une lecture culturelle, sociale et didactique de l'enseignant. Le jeune identifie dans chaque matériel présent un risque potentiel de blessure, tandis que l'adulte perçoit une occasion parfaite pour éprouver de nouvelles sensations. En escalade, l'élève a eu l'impression de respecter les consignes scolaires, c'est-à-dire se déplacer sous la ligne de vie en escalade. Pourtant, son expérience a été synonyme de blessure. Liam a souligné à trois reprises « *avoir respecté la ligne de vie* ». La symbolisation de la pratique renvoie à des normes sportives trop dangereuses et vitales pour lui. Le respect des normes de sécurité ne garantit pas un engagement en toute sécurité. Il en fait l'expérience dans de nombreuses situations, en particulier avec le monocycle. C'est sans doute à ce niveau-là que se situent les résistances à s'engager dans les propositions. Comment pouvoir éduquer ou accéder au ressenti quand l'adolescent fait tout pour ne pas éprouver les sensations, sensations exclusivement négatives ?

4. Une altérité singulière

La relation aux autres est singulière pour l'élève. L'entretien permet de comprendre la façon dont l'élève agit et construit ses expériences corporelles et relationnelles. L'enseignant décrit sa relation avec les autres élèves par sa mise à l'écart :

« *En fait, je sentais bien, il y avait une espèce de, je ne sais pas comment dire, tu vois, il est là avec son tee-shirt relevé, son ventre, son pantalon qui descend et son corps différent, les autres regardaient ça d'un œil particulier, il y avait une espèce de gêne ou je ne sais quoi, on le sentait* ».

Lors de la constitution des équipes, l'élève se retrouve choisi en dernier, à l'écart ou placé par l'enseignant. L'enseignant ressent une mise à l'écart, mais n'arrive pas à décrire la façon dont le groupe l'exclut. Le détail significatif qui pourrait révéler cette attitude se passe lorsque Liam se retrouve le tee-shirt levé : « *on s'écarte (les élèves) donc il doit le sentir* ». Toutefois, l'enseignant n'intervient pas. Pour lui, Liam doit sans doute également les provoquer sur d'autres points. Bernard est satisfait de la situation puisque Liam est intégré, même s'il reste parfois à côté des autres.

L'adolescent dit aimer le contact humain, jusqu'à même l'adorer en étant proche des personnes. Il va même jusqu'à dire « *aime ton prochain* ». Pour autant, les autres élèves de la

classe sont cités comme étant les éléments les plus gênants et insupportables du cours d'EPS. La mentalité des camarades, les propos, les moqueries sont vécus comme blessants pour l'adolescent. Malgré nos demandes de précisions, Liam n'a pas souhaité partager le type de moqueries vécu. En fait, l'adolescent partage plutôt des situations humiliantes. Les propos blessants sont fréquents, les méchancetés gratuites et les actes violents comme lancer le ballon en pleine figure sont courants. Les manifestations existent depuis l'école primaire et sont plus fortes au collège. La classe est décrite comme une jungle. Tel un cercle vicieux, selon ses propos, les moqueries et les taquineries auraient pour intention de faire rire. Plus l'élève en surpoids s'insurge, plus les harceleurs vont renforcer leurs actes. La victime se fâche et argumente « *mais stop cela suffit ! Vous m'agacez enfin !* ». L'analyse de l'adolescent dans sa relation au groupe classe est affirmée : « *en fait j'avais tendance à rester en retrait par ce que je savais que je n'avais pas ma place, je ne voulais pas l'avoir cette place, je ne cherchais pas à l'avoir cette place dont je manquais* ». La place dans le discours de Liam est envisagée en termes d'appartenance à un groupe social et à l'activité sportive. L'élève explique ne pas arriver à atteindre ce que l'enseignant propose alors que les autres sont en réussite. De ce fait, étant en situation d'échec et de surcroît chahuté par les autres, l'élève se trouve découragé et démotivé. Il ne sent pas appartenir à ce groupe. Il s'entend avec certains, mais ses « *vrais amis sont ailleurs* ». Les normes sportives sont loin de ses possibilités motrices et l'engagement dans les situations sont des prises de risque. L'adolescent va même plus loin en expliquant que le regard des autres se constitue un poids déterminant avant d'agir :

« *J'étais toujours en train de regarder les autres autour de moi s'ils ne me regardaient pas. Je regardais s'ils ne rigolaient pas sur moi. Moi, oui j'étais un peu parano* ».

L'analyse du discours montre la perception d'un engagement risqué dans la tâche pour Liam et une mise à l'écart du groupe classe. Liam est très attentif aux réactions des adultes qui l'entourent. Ses relations sont excellentes avec la conseillère principale d'éducation, l'infirmière scolaire et l'AESH. Les personnels de l'établissement apparaissent comme des repères pour l'adolescent dans la construction de sa trajectoire scolaire. Ils sont cités à plusieurs reprises. Les situations de communication sont quotidiennes et l'élève existe dans le regard de ces trois adultes. L'éducation, le soin et l'accompagnement de la personne en situation de handicap, telles sont les dimensions importantes pour Liam. Il décrit l'AESH comme un véritable appui. « *Elle est formidable. On peut avoir 16 ans et être ami avec des personnes de quarante ans. Tant que l'amitié est là, c'est surtout cela* » explique l'adolescent.

Les échanges au cours des situations portent généralement sur des préférences musicales, sur des activités du quotidien, des échanges privés sur les vies respectives de chacun : « *je l'adore, on se parle de nos vies personnelles, de mesure. Elle est une amie pour moi, et l'amitié n'a pas d'âge* ». L'adolescent évoque une grande complicité avec cette personne d'un autre âge. Le surinvestissement de la part de cet élève dans la relation avec l'adulte montre une relation singulière entre un professionnel et un adolescent. Dans tous les cas, la relation témoigne d'une altérité nécessaire et d'un besoin d'écoute. En étant le seul obèse, il recherche une écoute active auprès des adultes.

Ces résultats sont confirmés par l'analyse des contenus du deuxième entretien et de son attitude. Au cours de notre entretien réalisé dans un café, Liam a constamment salué toutes les personnes qu'il connaissait pendant la durée de notre échange. Sa vision périphérique était constamment mobilisée : d'un hochement de tête, d'un regard, d'un mouvement discret de la main, d'un sourire, il a pris le temps de saluer les différents clients du café qui défilaient. Sa fréquentation journalière du café l'oblige à saluer tout le monde, explique-t-il. Il s'est engagé dans un contrat civique d'une durée de huit mois dans une clinique médicale. Il aide et accompagne des personnes âgées et en situation de handicap dans une unité de soins de longue durée. Il explique adorer le contact humain et aime redonner de l'autonomie aux autres, les stimuler, leur donner envie de manger ou de se balader. L'adolescent de 16 ans est méconnaissable. Dans ce lieu, le soi relationnel n'est pas problématique. Ces données interrogent le lien social et sa relation avec l'AESH ou les adolescentes en situation de handicap. Qu'ils soient jeunes, écorchés, alcoolisés ou âgés, le salut est personnalisé pour chacun. L'attitude est en décalage avec celle de l'adolescent dans sa tenue sportive dont l'immobilité et la fuite étaient caractéristiques.

Repéré en dehors du contexte scolaire, l'élève affiche de nombreuses compétences notamment relationnelles, qui sont invisibles dans le contexte de l'EPS. Liam est autoentrepreneur de sa propre radio locale depuis deux ans. En classe de troisième, il avait déjà interviewé par plusieurs journalistes. Au sein de la sphère éducative, le projet est resté discret. Le constat est marquant entre l'autoentrepreneur avec ses deux téléphones et l'adolescent discret observé en EPS. Liam explique avoir embauché un salarié : « *je suis arrivé à ce que je voulais et cela ne s'arrêtera pas* ». Sa détermination est à souligner. La dimension invisible du corps de l'animateur face à son public est également intéressante. Lors de ces échanges, l'élève n'existe qu'à travers ses mots et ses choix musicaux, et non par ses performances sportives. Il s'épanouit face à un micro où l'aspect corporel n'est pas un enjeu.

C. Les expériences corporelles, temporelles, spatiales et relationnelles de Liam

1. Analyse de la toile de fond : quand la sécurité prime

La toile de fond se révèle être un espace singulier pour Liam. Telle « *une jungle* » où chaque individu est susceptible d'attaquer, le gymnase n'est pas vu par pour ses enjeux sportifs et scolaires. Liam utilise le mot jungle, car il explique ne jamais trop savoir ce qui va arriver dans ce milieu périlleux. Le matériel sportif dans ses couleurs, ses formes, ses textures, ses hauteurs peuvent à tout moment présenter un caractère dangereux. Le tapis épais n'est pas signe de sécurité, mais de déséquilibre et de pertes d'appui. Le trapèze n'est pas vu comme une possibilité d'explorer l'espace aérien, mais de mise en danger de soi. Le monocycle est associé à des chutes violentes et douloureuses.

La toile de fond est particulièrement intéressante à analyser dans la mesure où l'enseignant ne perçoit pas cette lecture par l'élève. Les deux points de vue s'opposent et n'ont pas la possibilité de se rencontrer ou de discuter. Les expériences de Liam peuvent ainsi s'expliquer par la façon dont il analyse ce qui se présente à lui. Tout symbolise le danger et l'espace est synonyme d'insécurité.

2. Le temps suspendu

L'analyse des données d'observations et du discours de l'adolescent permet de saisir un rapport au temps suspendu. A l'échelle de la leçon, le temps scolaire s'envisage généralement dans une inscription institutionnelle. Il est structuré par les étapes de la leçon de l'enseignant. Le temps de la pratique physique est construit à partir des exigences didactiques et pédagogiques du professeur et de son modèle d'activisme corporel. De la prise en main de la classe à la présentation de la situation d'apprentissage, l'élève repère les temps de transition et s'appuie sur le temps externe en le redéfinissant. L'enseignant repère aussi sa façon d'agir mais n'intervient pas : « *après chaque cours, après la récréation, il arrivait en général dix minutes après les autres, il allait aux toilettes, tu ne savais pas pourquoi, est-ce qu'il avait des problèmes digestifs ? Est-ce qu'il n'avait pas envie de venir ? Il mettait du temps à s'habiller. Il y avait une espèce de fuite* ».

Liam sort à chaque début de cours de trois à sept minutes. Il explique avoir besoin de sortir à l'extérieur de l'espace de travail pour prendre l'air, pour se changer les idées avant de s'engager à nouveau dans les situations. Après chaque consigne, on constate un temps d'immobilité. Les autres élèves sont déjà tous levés et prêts à s'engager, mais Liam attend. Il

regarde autour de lui, cherche des yeux l'AESH et attend sa venue pour l'accompagner dans la tâche. Le déclencheur est en général impulsé par l'adulte permettant alors une mise en confiance dans la situation. L'observation phénoménographique et la construction de l'expérience par le discours montrent des moments fréquents d'immobilité, d'attente, avec le regard dans le vide ou sur l'AESH. Liam justifie ce choix :

« Quand je ne fais rien, je ne fais rien ».

Au cours des trois situations étudiées, mais aussi des leçons dans leur totalité, Liam s'immobilise, de deux à sept secondes et ne bouge plus. Quel que soit l'endroit dans le gymnase, ses appuis s'ancrent dans le sol et ont l'air de s'enfoncer. Les jambes sont tendues, les genoux se touchent, les cuisses sont en contact, les bras ballants, collés le long du corps, doigts et paumes des mains relâchés. Le poids du corps est légèrement sur les talons et rééquilibre le poids du ventre. Les épaules sont relâchées presque entraînées vers le bas, le regard est dans le vide. Les autres élèves sont engagés dans les exercices. Leurs corps s'agitent et remuent. Ils rient, s'appellent, se taquent, mais l'adolescent s'arrête. Le temps se suspend. Il semble glisser autour de lui, comme si tout ce qui se déroulait autour de lui ne le concernait pas. En fait, tout laisse à penser que les dimensions temporelles des normes scolaires sont suspendues. Elles se constituent comme des points d'appui pour prendre le temps d'une autre chose. Le temps à soi s'étire, remplit la situation pour attendre que cela se passe. Le seul repère encore signifiant avec la situation est celui de ses appuis pédestres qui se tiennent dans un espace de travail. Ces moments d'absence ou de disparitions sont fréquents et intentionnels.

3. Expériences spatiales : par ici la sortie

Une des difficultés rencontrées au cours de cette recherche a été d'arriver à placer la caméra à un endroit permettant de saisir les expériences de ces adolescents. Le regard d'un enseignant se tourne vers les espaces dédiés aux apprentissages symbolisés par l'aménagement du matériel ou des marques au sol. Or, l'adolescent n'appréhende pas l'espace de la même façon. Il perçoit les portes de sortie, les recoins, les espaces où disparaître. A plusieurs reprises, l'adolescent s'est trouvé hors champ. De façon répétitive, une première disparition se constatait au début de chaque leçon, puis une deuxième disparition dans le local matériel. Enfin souvent, il fallait le chercher dans les coins du gymnase ou près de zones plus sombres près des tapis, un peu en retrait et immobile.

L'analyse des déplacements au cours des situations met en évidence des trajets indirects, sans intention réelle, comme si l'élève était en permanence perdu. Pour atteindre un espace précis,

le trajet est deux fois plus long. Liam prend le temps prudemment de s'aventurer dans ce qu'il qualifie de « *jungle* ». Il semble souvent errer. Il regarde à gauche à droite, réalise des allers-retours avant de savoir avec qui s'engager dans les situations. Les seuls trajets directs observés sont ceux empruntés pour sortir du gymnase ou aller vers l'AESH. Lorsqu'il se dirige vers un terrain de badminton, il se rend souvent compte qu'il lui manque une raquette. L'élève fait alors le trajet inverse. L'élève est conscient de ses stratégies. Les déplacements sont également ajustés en fonction de l'AESH. Elle est le déclencheur de ses mouvements : il l'attend, marche à côté d'elle, oriente ses épaules, son bassin vers elle, ajuste son allure à la sienne. Il parcourt ainsi la majorité de ses déplacements proche d'elle, dans une distance proxémique amicale. Aussi, lorsque l'enseignant contraint délibérément l'élève au centre du gymnase pour lui permettre d'éprouver l'équilibre en trapèze, l'élève sait qu'il n'a pas de possibilité de se désengager. Il ne peut pas suspendre l'activité. L'enseignant admet l'avoir contraint à participer, pour lui permettre de progresser. Il souhaitait s'assurer que l'adolescent puisse aller jusqu'au bout de l'expérience corporelle sans alternative, ni réchappe spatiale.

4. Expériences relationnelles : l'enfer c'est les autres

L'ambiance de classe est singulière dans la mesure où l'enseignant avoue avoir deux ou trois élèves particulièrement « dérangés » et foncièrement mauvais. Au cours des observations, nous avons repéré trois élèves dynamiques. L'incident narré en escalade nous a permis de prendre la mesure d'une violence plus silencieuse. Lors de sa chute sur le tapis, l'un des élèves s'est approché de lui et lui a tapé sur les fesses en se moquant de lui. La violence symbolique est réelle. Le persécuteur se moque de la chute, d'une simulation éventuelle, d'un corps et d'une attitude qui ne correspond pas aux attentes sociales. L'analyse des trois situations montre pourtant certains camarades bienveillants. Toutefois, l'utilisation de la vidéo nous a permis de révéler un harcèlement silencieux.

Lors de la passation des consignes en badminton, Negan se tient debout derrière Liam à moins de dix centimètres. Il joue avec sa raquette en exécutant des gestes proches de la tête de Liam. Ces gestes miment de le frapper sur le crâne ou dans le dos. Liam reste immobile pendant quatre minutes. Negan va même s'asseoir presque contre lui pour le faire réagir. Liam reste immobile. Ce n'est qu'au moment où Negan se lève que Liam se retourne et le regarde. L'épisode est rapide et est rendu visible en analysant le mode mineur de sa présence. Nous observons un fragment de violence silencieuse si discrète et sournoise, qu'elle passe inaperçue aux yeux de tous.

La relation avec l'AESH décrite précédemment détermine les expériences de l'adolescent en surpoids. Dans la situation une et trois, sa présence est la condition de son engagement. Pour y parvenir, Liam l'attend, la cherche du regard, s'approche d'elle, ajuste ses déplacements à elle. En ajustant sa vitesse de déplacement sans la quitter des yeux, en orientant en permanence, il crée dès qu'il le peut un pas de deux chorégraphié. Pour y parvenir, il va même jusqu'à utiliser l'élève en situation du handicap pour la faire venir. Lors de nos échanges, l'AESH est consciente de sa relation particulière et la partage dans nos échanges informels. Sa présence apaise, rassure et encourage l'adolescent en surpoids dans ses tentatives. La qualité de ses essais est supérieure dans la mesure où son attitude corporelle, son attention et sa concentration sont au service de cette réussite. Pour elle, il a vraiment besoin d'une écoute parce qu'il ne la trouve pas auprès des autres camarades : « *il a vraiment besoin de parler et de mettre des mots sur ce qu'il ressent* ». Ces éléments ont pour effet de nous demander dans quelles mesures la présence de cette adulte n'est pas plus profitable à l'adolescent qu'aux deux filles plus socialisées et prises en compte par le groupe classe. Les stratégies de socialisation des deux filles étaient plus discrètes, « *elles se sont fondues dans la masse* » décrit l'enseignant. Liam reste à la marge en entretenant une place singulière avec Virginie.

Les relations avec l'enseignant s'envisagent comme de la co-présence. L'élève ne va jamais vers l'enseignant, mais sait toujours où il se trouve. La nature de l'interaction de l'enseignant vers l'élève porte sur des encouragements à se remettre à l'effort sportif. L'adulte se rapproche, le regarde, l'appelle avec un ton directif ou signale un temps de pause trop long. L'échange reste bref. Le plus long temps d'interaction se déroule pendant la situation d'acrosport. L'enseignant l'accompagne jusqu'à ce que l'adolescent aille au bout des attentes programmées. L'objectif poursuivi par le professionnel est ici de repousser les limites physiques de l'adolescent obèse.

En fait, la relation à l'autre chez cet adolescent est significative dans la dimension d'aide éducative. L'AESH est un repère déterminant dans ses expériences corporelles. Dans une toile de fond décrite comme une jungle par l'adolescent, l'appui véritable se révèle être l'adulte sensible à la singularité de la personne. La présence de l'AESH, ses mots, son regard sont des appuis déterminants pour accompagner Liam dans les situations d'EPS. La compréhension de ses rapports avec les autres et de l'effet des comportements déviants répétés sont des clés de compréhension de ses choix spatiaux et d'immobilité corporelle.

5. Expériences corporelles et expériences vécues

« Mais bon si tu ne fais pas de sport ce n'est pas bon. Mais en te blessant, tu peux quand même mourir, mais si tu ne fais rien, tu ne risques rien ! ».

L'extrait révèle toute la problématique corporelle rencontrée par l'adolescent. L'agir corporel est associé à une prise de risque permanente. Chaque action sur un objet ou avec l'autre renvoie à une blessure éventuelle impactant sa santé. Au départ, tout laisse à penser que la vérification rigoureuse du matériel peut se constituer comme une stratégie d'évitement de la situation. Pourtant, la reconstruction des expériences par la lecture phénoménographique montre une préoccupation évidente de la gestion de la sécurité : l'observation du trapèze et ses modes d'accroche, la pression du pneu, le verrouillage de la selle.

Ses expériences passées sont associées à la souffrance. Lorsque l'élève s'engage, son visage se crispe, sa bouche s'ouvre. Il sourit et se crispe à nouveau. Le poids du corps sur le monocycle est souvent à l'arrière. Sa colonne vertébrale est tassée. Son ventre repose sur ses cuisses et son regard est au sol. De nombreux « gestes à soi » le déséquilibrent. Le fait de tirer sur son tee-shirt en est un. Au cours des leçons, ces gestes à soi se multiplient et perturbent l'exécution des tâches. En badminton, l'élève replace régulièrement son pantalon au point de quitter du regard le volant, puis de se retrouver perdu sur le terrain sans savoir où regarder. Ces micro-mouvements visiblement anodins perturbent la réalisation des tâches et créent du déséquilibre corporel.

Au début de nos notes ethnographiques, nous percevions chez Liam une attitude passive, un désengagement dans les tâches avec un tonus plutôt mou au début des situations. Après une installation lente et progressive dans les situations, nous avons souvent constaté à l'issue de chaque expérience un corps crispé. Déséquilibre ou maladroitness, les chutes sont nombreuses et souvent ignorées par les autres. Au moment où l'élève chute pour la deuxième fois en monocycle, personne ne se rend compte de ce qui vient de se dérouler. L'élève en se redressant place la main sur sa nuque regarde autour de lui et voit l'AESH en train d'aider Mélissa. L'enseignant d'EPS était en train de corriger un élève en badminton. A ce moment-là, Liam pose le monocycle contre le mur et se dirige vers la sortie du gymnase. En chemin, il me rencontre et m'interpelle étant proche de la chute : *« vous avez vu ce qui s'est passé »*. L'adolescent verbalise son inquiétude de blessure et reste à échanger une première fois pendant vingt minutes. Le regard est souvent dans le vide loin devant. Le regard s'éclaire lors de la rencontre avec l'AESH ou lorsque l'élève est en situation de réussite. L'enseignant a d'ailleurs partagé ces yeux pétillants la première fois que l'adolescent a réussi à parcourir une

voie d'escalade à mi-hauteur. Il ne perçoit pas l'appréhension de Liam. Finalement, la description des expériences corporelles montre un adolescent souvent immobile ou avec des gestes à soi, qui dès qu'il le peut, engage une discussion avec la personne la plus proche de lui.

D. Discussion

1. Le processus de reposité

Lorsque la personne ne se sent pas à sa place et se sent à l'écart, elle se met selon Le Breton dans un état décrit comme la blancheur de soi : « *La blancheur est cette volonté de ralentir ou d'arrêter le flux de la pensée, de mettre fin à une nécessité sociale de toujours se composer un personnage selon les interlocuteurs en présence* » (2015, p. 25). Les multiples immobilités de Liam peuvent s'interpréter de différentes manières. D'un côté, elles le font se comporter comme un spectateur indifférent à ce qui l'entoure, de l'autre elle témoigne d'une mise à distance des enjeux des situations. Sans pour autant disparaître complètement, les données révèlent une forme d'indifférence silencieuse à ce qui se déroule autour de lui, telle une « inattention polie ». Le concept de reposité apporte un nouvel éclairage : « *tout est présente-distance* », annonce Piette (2009). Les passages ou bascules du mode majeur au mode mineur tout au long des tâches sont les conséquences des effets des situations sur les expériences corporelles de Liam. L'expérience motrice est synonyme de souffrance selon ses propos. Pour amortir ces effets, Liam varie les modes de présence en restant dans la tâche. En analysant les traces insignifiantes, Liam cache sa fragilité dans une fluidité silencieuse. Il passe ainsi d'un appui à un autre lors de la situation ouverte en monocycle. Le repère dominant est l'AESH en tant que personne. Elle permet à Liam de trouver une écoute active et compréhensive dans les difficultés rencontrées. Lorsqu'elle n'est pas disponible, Liam utilise Mélissa ou change d'espace pour provoquer la rencontre. Mieux encore, il se déplace pour engager les conversations. Lorsqu'il analyse encore et encore le matériel, peut-on dire qu'il n'est pas dans la tâche ? Nos résultats révèlent ainsi des repères pris sur l'autre, l'espace et le matériel comme des façons de se reposer pour se rassurer. Le processus de reposité se révèle sous la forme d'utilisation d'appuis différents révélant une évaluation permanente des ressources disponibles pour assurer sa sécurité corporelle comme affective.

L'analyse des données montre que lorsque Liam répond aux enjeux de la situation, les expériences corporelles sont douloureuses. Comme l'enjeu situationnel n'est pas agréable et est associé à la souffrance, une réserve gestuelle, matérielle, visible ou invisible survient. Il y

a bien plus que de constater des stratégies de contournement ou d'évitement moteur, la richesse est dans les modes de variations, les appuis mobilisés et dans la fluidité constatée.

Quels sont alors les modes de reposité ?

Nous faisons l'hypothèse qu'au contraire les effets des situations l'orientent vers une analyse des situations qui l'amène à se concentrer davantage. Pour identifier l'espace idéal, Liam balaye régulièrement l'espace de façon périphérique. Ces résultats présentés récemment à l'adolescent ont été confirmés par ce dernier. Un premier niveau d'interprétation poserait alors une économie motrice prioritaire pour lui, et ce n'est pas tant d'économie que prudence ! Ses variations corporelles sont davantage inscrites dans la fluidité pour passer d'un mode à un autre. Lorsque Chloé évoquait l'ennui, ces constats relevaient finalement des ruptures de rythmes dans les deux modes. Liam se retrouve plus souvent en rupture avec des tâches qui provoquent des inquiétudes et de l'angoisse. Ainsi, l'élève se comporte de façon respectueuse et silencieuse. Adoptant une attitude docile, il prend appui sur les normes attendues des élèves pour se reposer dans des situations trop angoissantes. L'immobilité corporelle et son discours peuvent être interprétés comme des expériences de reposité dans ces situations stressantes.

Le processus de la reposité est également lié à la dynamique du groupe. Lors des observations, les autres élèves le regardent comme un élève différent : compassion, respect, empathie ou stigmatisation. Ils peuvent l'encourager dans l'effort ou le voir comme une proie idéale à des moqueries sournoises. L'espace scolaire se révèle être un témoin des réalités sociales (Gallet & Karray, 2018). Les propos de l'enseignant confirment une gêne lorsque l'adolescent aux formes différentes a le tee-shirt soulevé ou est bien trop comprimé dans le baudrier. Dans l'effort, le maillot remonte, le pantalon descend et Liam ajuste sa tenue. Ses normes corporelles renvoient aux autres un corps différent, bedonnant, gênant dans l'effort. Dans ces façons d'agir, l'enseignant semble participer à cette mise à l'écart en ne réagissant pas aux attitudes des autres élèves. Pour l'élève, la mise à l'écart se justifie par son manque d'appréciation de la pratique sportive et par la restriction de ses possibilités corporelles. De l'autre, le groupe d'élèves en intériorisant des normes sportives comme le corps performant donne aux normes « *les conditions nécessaires de la vie sociale* » (Goffman, 1975, p. 150). Liam apparaît alors comme un être déviant dans la mesure où son comportement peut être désapprouvé par le groupe. L'enseignant relate le comportement de trois élèves issues d'une communauté religieuse où l'homme se doit d'être fort et insensible. Negan appartient à ce groupe. Liam lui renvoie une dimension inacceptable d'un comportement masculin ce qui entraîne une stigmatisation par les actions, par les attitudes ou les mots. Liam ressent ces

regards. Il explique s'assurer qu'avant de s'engager, personne ne le regarde et adopter un comportement presque paranoïaque. Bien plus qu'une marque, la maladresse, la gaucherie, l'émotivité et la fatigabilité de Liam sont mises à l'épreuve.

2. Insertion, intégration, inclusion

Les règles formelles dictées par l'enseignant sont celles d'un activisme corporel. Ses valeurs sportives d'effort et de dépassement de soi sont des leitmotifs pour ses élèves. Dans cette optique, son enseignement est fortement ancré dans une approche au service de l'efficacité recherchée. Dans ses régulations, l'enseignant rappelle le geste à réaliser ou l'attitude corporelle à prendre. L'engagement moteur constitue ainsi le cadre normatif de ce qui est attendu au sein de ses enseignements. Dans la mesure où l'élève en surpoids rencontre des difficultés à s'accommoder avec ces règles partagées par tous, l'enseignant explique aménager la pratique de l'élève. Ainsi, au lieu de courir ou de produire un effort continu à allure modérée, il peut alterner effort et marche. Au lieu de rater la balle en match et être sujet de moqueries, l'enseignant préfère permettre à l'élève de renvoyer la balle seul contre le mur. Le développement d'habiletés motrices sans incertitude en dehors du groupe lui permettra de progresser.

Une EPS si dangereuse ? L'enseignant explique adapter ses enseignements et Liam remercie l'enseignant de cette prise en compte. Se posent alors les effets d'un enseignement reposant sur des valeurs d'intégration. L'élève est vu par l'enseignant à travers ses faiblesses ou ses incapacités motrices. L'intelligence sociale est également soulignée. Toutefois, la construction des situations d'apprentissage s'inscrit dans un processus identique à celui décrit par Roiné (2009). L'enseignant formule des exigences à atteindre de façon explicite ou implicite. Pour permettre à Liam d'y parvenir, il lui propose à lui seul la possibilité d'aménager son continuum de formation. La construction de ces situations conduit à maintenir l'élève dans un niveau inférieur et surtout renforce une mise à l'écart social de l'adolescent. Lorsqu'Ebersold (2009) évoque l'éducation inclusive, il pose ce paradigme à partir d'une réflexion systémique et son application à l'échelle d'un environnement. L'éducation inclusive vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion en tenant compte des besoins éducatifs de chacun. Ici, l'obésité de Liam est prise en compte par l'enseignant. Toutefois, ses choix didactiques et pédagogiques produisent l'effet inverse. Pour l'enseignant, le fait d'être avec le groupe ou à côté du groupe est un indicateur d'intégration et de reconnaissance. Notre analyse constate en fait une logique certes pensée comme bienveillante, mais qui exclut davantage l'élève et le conforte dans son statut de déviant corporel. La

recherche de visibilité de soi aux autres n'est envisagée que dans la relation à l'AESH ou lorsque l'élève est contraint par le dispositif de la situation. Les effets de la stigmatisation rendent fragiles les liens sociaux. L'adulte dans la relation d'aide perçoit un élève fragile, inquiet, en manque de confiance en soi et dont l'accompagnement humain et l'étayage sont nécessaires. Peut-être la relation fille-garçon accentue-t-elle le regard posé par l'AESH ? Dans tous les cas, ses accompagnements avec les deux élèves d'ULIS ne prennent pas la même forme. Il nous paraît intéressant de souligner que l'adulte qui se pose comme un appui existentiel pour l'adolescent vulnérable n'est pas l'enseignant, mais l'AESH. La visibilité de soi à l'autre n'est envisagée que dans sa relation à l'AESH. Liam existe à travers son discours et gère les situations par la verbalisation de son ressenti ou des échanges autour de sujets agréables. Contrairement à Chloé, il ne se repose pas sur un groupe de pairs et n'a que peu d'appuis pour tenir dans les situations.

En dénonçant ces situations normatives, Liam expose des expériences contraignantes imposées par l'enseignant. L'enseignant partage sa dimension humaniste, sa volonté d'adapter son enseignement à travers les aménagements énergétiques, techniques ou humains des situations. Liam évoque surtout des situations subies de façon négative. En se plaçant dans les coins, en retrait, il cherche constamment la bonne place pour faire. Mais il n'y parvient pas pour réussir ou éviter les chutes n'est pas celle choisie par l'élève. Il reste loin des regards et proche de l'AESH. Au niveau des expériences corporelles, Liam semble moins s'engager que les autres. Mais il éprouve plus de déséquilibres ou de chutes. L'énergie développée dans les situations est importante même si le comportement de l'élève ne le laisse pas voir au premier abord. Ses tentatives sont très éprouvantes et son attention continuelle est maintenue pour éviter de se blesser. Le caractère sécuritaire apparaît nettement comme singularité chez cet adolescent. Ici, l'ambiance de classe et l'attitude de l'enseignant ne favorisent pas le développement de compétences relationnelles. L'effet contextuel est à souligner.

3. L'étude des expériences spatiales comme révélatrices des positions sociales et scolaires

Liam se dégage des situations par des tactiques spatio-relationnelles. En cherchant en permanence le « bon espace » pour évoluer, Liam quitte souvent la scène publique et se place à la marge, quitte à sortir de l'espace de travail pour agir en se repositionnant. Ses déplacements sont souvent aléatoires ou indirects quand il s'agit de s'engager dans une tâche, ses sorties nombreuses entendues comme des suspensions de l'activité. Les espaces investis

dans le gymnase sont souvent à la périphérie lointaine où la possibilité de se rendre invisible ou discret est possible. En fait, l'élève fait partie des dix premières personnes arrivant dans le gymnase à chaque leçon. Son intention de déplacement et de sortie rend compte de sa volonté de positionnement par rapport aux autres élèves. L'adolescent décrète au cours de l'entretien : « *Je n'ai pas ma place* ». Le discours renvoie autant à une place au sens géographique qu'à sa dimension sociale. Liam dans sa stratégie d'indivisibilité s'enferme intentionnellement dans une mise à distance du groupe, du rapport à l'activité, alors que nos données mettent en évidence de réelles compétences motrices et sociales. Se pose ainsi à nouveau la place de l'arrière-fond. L'obstacle premier à une expérience motrice est la dimension sociale de la situation. L'élève obèse peut perdre la face, se faire remarquer ou subir des moqueries. Dans ses tentatives, il montre aux autres ses fragilités. Le comportement de Liam fait écho aux travaux réalisés par Monnard (2016). Les résultats montrent un enjeu encore plus fort dans la place occupée par ceux qui n'ont pas acquis de position sociale dans le collectif. Le fait de se placer ou de se déplacer est entendu comme une action permettant de maintenir ou de contribuer à l'acquisition d'une position sociale dans une société donnée. Ces déplacements sont révélateurs des rapports à autrui. En considérant l'espace scolaire comme un espace politique, l'adolescent est reconnu comme un agent tactique (De Certeau, 1990). Il est capable d'opérer des rapports, de prioriser des normes, de repérer des stabilités pour légitimer ses positionnements et ses postures. Entrepreneur spatial, De Certeau démontre le pouvoir de l'homme à explorer autant de manières de faire que de dynamiques liées à des approches stratégiques. La scène spatiale est étroitement liée à la scène sociale. Le positionnement spatial et les trajets renseignent sur les dimensions affectives. Les déplacements rendent compte d'une volonté de se rendre visible alors que l'immobilité est associée à la recherche d'invisibilité. Pour Monnard, en questionnant ces processus de visibilité et d'invisibilité, il s'agit de révéler une « *géographie morale des espaces de la société des pairs* » à partir d'indicateurs tels que la légitimité, l'illégitimité ou l'acceptable et l'inacceptable. Le comportement de Liam est également engagé dans ce processus de visibilité et d'invisibilité. Face aux contraintes normatives, l'adolescent se dégage des dimensions sociales et sécuritaires en cherchant un espace adapté à sa singularité. Cet espace se définit par la proximité de l'AESH. Nous observons chez Liam une altérité très forte et des compétences peu reconnues. L'adolescent dispose de compétences communicationnelles avérées dans la relation avec les auditeurs, pourtant le même comportement au sein de l'espace scolaire n'est

pas reconnu. Se pose ainsi la question de la place de la parole dans les expériences et de l'accueil des mots ou des maux par l'enseignant.

E. Synthèse du cas

L'EPS est décrite par Liam comme une jungle où les regards des autres camarades ont des effets premiers sur ses déplacements, sa position spatiale et la nature de ses relations avec l'AESH présente dans la classe. L'adolescent vit autrement les situations d'EPS, car ses expériences passées sont marquées par la crainte de se blesser et le regard des autres. Malgré ses tentatives, Liam se sent en insécurité corporelle en arts du cirque qui lui demandent de s'équilibrer en permanence. La perte d'appuis terrestres est problématique. Pour tenir, Liam amortit les dimensions motrices des tâches par des repères relationnels et matériels. Il développe une expertise technique dans le réglage du matériel utilisé et des compétences relationnelles. Ces dimensions ne sont pas reconnues par l'enseignant. Le cas permet de mettre en évidence des conditions d'intégration scolaire où l'adolescent en surpoids recherche une reconnaissance de ses besoins particuliers.

CHAPITRE VIII : LE CAS ENZO

A. Les expériences d'Enzo en EPS

1. Une enquête délicate

L'étude repose sur une diversité de données saisies dans deux temporalités différentes. Les premières données recueillies portent sur les expériences de l'élève pendant la séquence d'EPS. Les prises de notes ethnographiques et l'enregistrement vidéo des situations ont été recueillis entre le mois de janvier 2017 et mars 2017. L'élève a été observé deux heures par semaine pendant une séquence de volley-ball. Les entretiens ont été recueillis au cours des six mois suivant les observations. Ce délai s'explique par des événements non prévisibles qui prennent du sens dans l'écriture du chapitre. Enzo a 14 ans et est un élève de quatrième avec un IMC de 32. La présentation du cas a été favorisée par son enseignant d'EPS. Mathieu a 37 ans et est titulaire du CRPE²⁸ et d'une licence STAPS²⁹. Une demande de détachement administrative pour enseigner exclusivement dans le second degré a été accordée par les IA-IPR EPS³⁰. Le premier contact s'est réalisé par téléphone. L'enseignant a rapidement exprimé un risque de stigmatiser un adolescent obèse. Je l'ai rassurée en justifiant ma façon de présenter la recherche. L'étude porte sur la façon dont les élèves vivent les leçons d'EPS. L'enseignant s'est ensuite interrogé sur le mode de recrutement du cas sans avoir accès aux données médicales. Ma réponse avait été de m'appuyer sur son expertise et sur son regard pour caractériser un élève obèse. Sa réponse avait été spontanée : « *Ça se voit ! Quand ils courent on dirait qu'ils dandinent !* ». Il avait alors clôturé notre discussion par : « *je pense que tu trouveras ce que tu cherches en venant observer cette classe de quatrième* ». L'accès au terrain semblait facile. Ma présence avait été autorisée. La recherche a ensuite été présentée au chef d'établissement comme une étude portant sur les expériences des adolescents à besoins éducatifs particuliers en EPS. Ancien enseignant spécialisé, le principal s'est réjoui d'une telle démarche. L'éducation inclusive était au cœur de ses préoccupations. L'enquête s'est avérée plus compliquée pour mener les différents entretiens. L'enseignant a

²⁸ Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

²⁹ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

repoussé plusieurs fois l'entretien pour des raisons différentes : un service d'enseignement sur deux établissements, emploi du temps trop chargé, un engagement associatif important, des enfants en bas âge. Un arrêt de maladie l'immobilisant deux mois a facilité la réalisation de l'entretien. Les entretiens avec l'infirmière scolaire et l'assistante sociale ont été plus faciles à programmer. Par contre, l'accès à l'élève et à son entourage a été problématique. Au sein de la cellule familiale, les parents de l'élève étaient en instance de divorce. De plus, la sœur cadette âgée de cinq ans venait de vivre un accident lors d'une séquence de natation scolaire. La communauté scolaire et sportive était sous l'objet d'une enquête judiciaire. Les données recueillies ont donc subi le principe de la réalité. L'entretien s'est déroulé au mois de septembre lors d'un cours d'EPS. Le nouveau chef d'établissement a autorisé l'entretien à condition de ne pas contacter les parents.

Situé au fond d'une vallée, le collège de X accueille 600 élèves d'horizons différents. La classe de quatrième B est composée de 25 élèves. Les leçons se déroulent dans un complexe sportif disposant de salles aménagées : une salle de gymnastique, une salle de judo, un gymnase de type C. L'enseignant évolue seul avec sa classe dans un espace dédié. La première observation s'est déroulée lors d'une leçon d'évaluation en acrosport qui précède la séquence qui sera analysée. Le cours se déroule dans une salle de judo. L'enseignant est préoccupé par un problème technique et discute avec l'agent d'entretien. Il tourne le dos à sa classe.

Extrait carnet de notes ethnographiques du 9 janvier 2017

Les élèves sont agités, excités et remuent sur le tatami. Un groupe de garçons agités se fait remarquer. Un élève au tee-shirt rouge hurle : « Arrête ! ». Il vient de prendre une énorme claque sur les fesses par un autre élève. Je fais l'hypothèse que ce garçon en surpoids est Enzo. De la sueur dégouline de son front. Dans le chahut l'incident n'est pas remarqué par l'enseignant. Le groupe de garçons travaille dans son dos. L'élève s'assoit alors sur ses fesses et place ses deux bras derrière lui et s'affale. Son corps s'écrase sur le tatami. Les filles s'assoient en bavardant. Au cours de la première observation, Enzo le garçon en rouge se fait taper à trois reprises sur les fesses, mains à plat, alors qu'il est en position de porteur. Le voltigeur lui crie « plus vite, avance ! ». Le groupe de garçons s'esclaffe. Enzo crie puis rit. Les incidents ne sont pas perçus par l'enseignant. Etrange ! Pourquoi rit-il de ces

³⁰ IA-IPR EPS : Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux d'Education Physique et Sportive

violences ? Enzo participe pleinement à la chorégraphie et adapte son engagement moteur en fonction de son corps. Lorsque les autres sautent, lui marche. Dès que l'enchaînement se termine, il s'allonge au sol. Son corps se détend. Le tonus est relâché. Il transpire à grosses gouttes et tire sur son tee-shirt qui colle à son corps. Les autres se chamaillent, se poussent et reviennent vers lui le taquiner. Enzo reste immobile et crie plus fort « arrête ! ». L'ambiance de travail est électrique. Le stress est palpable chez certains élèves qui répètent leur chorégraphie. L'enseignant tente de résoudre le dysfonctionnement technique sans avoir perçu tout ce qui se déroulait dans son dos.

La scène décrite laisse apparaître une violence partagée par les adolescents. L'adolescent en surpoids est au centre de ces violences observable de ce groupe. Du côté d'Enzo, nous observons une attitude qui oscille entre celle de victime et de joueur. Comme si le fait de subir les coups des autres le faisait rire. La première rencontre avec Enzo interpelle.

2. Les situations

La séquence de volley-ball se déroule sur dix leçons. La classe découvre l'activité conformément à la programmation choisie par les membres de l'équipe EPS de l'établissement. Les situations choisies sont présentées dans leurs diversités (cf. tableau 17). Le premier critère de sélection est lié au type de situation définie, semi-définie et non définie, puis aux types de ressources sollicitées.

	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Nature des situations	Situation non définie Activation cardio-pulmonaire	Situation définie Jonglage seul	Situation semi-définie Se placer sous le ballon pour effectuer une touche à deux mains et renvoyer le ballon aux deux partenaires Enchaîner passe haute, déplacement, passe haute

Tableau 17 : Récapitulatif des situations en volley-ball d'Enzo

➤ Situation 1, leçon 3

A chaque début de leçon, l'enseignant demande à ses élèves de courir trois à quatre minutes sans s'arrêter.

But	Augmenter la fréquence cardiaque du corps par une course à allure modérée sans interruption
Opérations	« courir »
Aménagement du matériel	Courir autour des terrains de volley-ball sans s'arrêter
Critères de réussite	Non formulé par l'enseignant : implicite, courir un temps déterminé, sans interruption

Tableau 18 : Situation n°1 d'Enzo en volley-ball

Les ressources sollicitées sont essentiellement motrices et énergétiques. L'enseignant propose un échauffement structuré en deux étapes : une première étape d'activation cardio-pulmonaire, puis un échauffement spécifique avec des déplacements adaptés à l'activité enseignée. Mathieu réunit ses élèves. Les terrains viennent d'être installés et l'enseignant a passé vingt minutes à présenter le matériel, ses modes de rangement, son montage et en se focalisant sur la façon de porter ou d'attacher les filets. Enzo vient de se faire rappeler à l'ordre. Il est préoccupé par l'installation du filet et tarde à rejoindre le groupe. Il finit par venir se placer face à l'enseignant, les deux mains dans les poches à deux mètres de lui. Les autres élèves sont à côté et derrière lui :

Mathieu : « *Bien vous savez maintenant ce qu'il y a à faire?* » ? Les autres élèves réfléchissent.

Enzo : « *courir* », dit-il en enfonçant les mains dans ses poches avec une grosse voix

Mathieu : « *Oui, mais comment s'appelle cette étape ?* »

Enzo réfléchit : « *le footing* » ? Enzo s'impose dans le groupe par sa corpulence et sa voix. Il s'attache à répondre avant les autres.

Mathieu : « *allez, c'est parti !* ». Les autres élèves s'empressent de démarrer. Enzo regarde autour de lui et attend que le groupe parte. Il s'engage dans la situation derrière les autres et se met en retrait corporellement et vocalement.

Le mode majeur

Le temps dévolu par l'enseignant est de trois minutes. Au cours de ce court temps, Enzo va réellement courir une minute, fractionné en quatre périodes : treize secondes, quatre secondes,

vingt-huit secondes et vingt secondes. Enzo court le corps penché vers l'avant. Son regard est souvent orienté vers le sol ou loin devant vers le bas. Ses bras sont repliés le long du corps et ses poings sont serrés. Ses cuisses se frottent et l'élève tire sur son short à plusieurs reprises. Ses appuis se posent à plat, ouverts vers l'extérieur. Les plus longues périodes d'activité sont liées à l'injonction de l'enseignant « *Allez Enzo !* ».

Au cours de cette situation, l'adolescent en surpoids est le seul à être rappelé à l'ordre à cinq reprises. Il est le premier à aller s'asseoir dans les gradins avec l'élève inapte pour discuter avec elle. Après la leçon, l'enseignant exprime être satisfait du comportement de l'adolescent. Il ne prête pas d'attention particulière au fait qu'Enzo soit le seul à être interpellé de la sorte. Dès qu'il le peut, l'adolescent remet en place le filet ou les plots. L'élève alterne ainsi les périodes de marche et de course. Ses temps de course sont réduits par rapport aux autres élèves. Il trotte lorsqu'il se trouve à proximité de l'enseignant, puis ralentit et marche dès qu'il est loin de lui. Mathieu est préoccupé par des tâches administratives. Il s'est installé à son bureau. Son regard est posé sur son cahier. Il balaye ponctuellement du regard les élèves qui se déplacent devant lui. Les données révèlent une stratégie d'économie motrice de la part d'Enzo à partir du point d'appui qu'est la règle « remettre le matériel en place ».

Le mode mineur

L'observation du comportement d'Enzo révèle une attirance forte pour le matériel. Il passe jusqu'à vingt-cinq secondes pour replacer le filet et cela à quatre reprises, sans réel besoin. D'ailleurs, il crée même ce besoin en s'attachant à bouger le filet ou à marcher sur un plot pour le remettre en place. Délicatement il choisit un plot et ralentit sa course. Il transfère ensuite son poids du corps sur l'arrière, puis ferme le tronc et écrase un des plots repérés. Il regarde autour de lui puis s'arrange pour replacer le plot en empêchant les autres de passer près de lui. La ruse est silencieuse. L'élève fait comme s'il n'y pouvait rien alors qu'il se pose intentionnellement à cet endroit. Le comportement est calculé : il replace le plot délicatement en recherchant à l'aligner avec les autres. Puis Enzo relève la tête et prend appui sur un filet proche du plot. Il tire sur les fils, ajuste les longueurs, vérifie les espacements et touche le filet. Son regard est focalisé sur ses gestes. Il donne à voir un comportement d'adolescent concentré et investi d'une tâche signifiante. Comme si le filet lui permettait d'être protégé et légitimait l'arrêt de sa course. Les rappels incessants de l'enseignant rythment les temps d'engagement dans la tâche. Une autre tactique d'Enzo est de se placer face à un ses camarades. Il oriente ses épaules et son bassin vers un camarade, redresse sa poitrine, gonfle

son torse et entre en contact physiquement ou verbalement. Quand il s'agit d'une camarade, il se place plutôt proche d'elle sans lui barrer la route. Le placement la ralentit. Quand c'est un garçon, il va jusqu'au contact en se plaçant très proche de lui. D'ailleurs, la distance réalisée est la conséquence de la cinquième relance de l'enseignant. Comme un rappel à l'effort ou à la course, les déclencheurs de l'agir sont de deux ordres : l'injonction de l'enseignant ou le passage de Kelly à ses côtés.

Les trajets s'organisent en fonction de la place de l'enseignant, de la proximité du matériel et de la présence de certains camarades avec qui il entre en contact. Il s'approche, recule, s'arrête, regarde autour de lui puis modifie sa façon d'agir.

➤ **Situation 2, leçon 1**

But	Réaliser le plus de jonglage possible en passe haute au-dessus de soi à deux mains
Opérations	Doigts écartés, paumes de main non en contact, placer la balle au-dessus de soi et repousser
Aménagement du matériel	Par deux, un ballon par duo
Critères de réussite	Réaliser le maximum de touches en respectant les critères de réalisation

Tableau 19 : Situation n°2 d'Enzo en volley-ball

Les ressources sollicitées sont motrices, perceptives, et affectives. Les élèves découvrent l'APSA lors de cette première leçon. Ils explorent la relation avec le ballon et les habiletés motrices spécifiques.

Le mode majeur

Mathieu se trouve au centre d'un demi-terrain de VB et plonge sa main dans le casier de ballons. Il attend le silence pour donner les consignes de la situation. Les élèves se tiennent à moins de deux mètres de lui. L'enseignant place ses doigts sur la balle et commente le positionnement attendu : doigts souples et écartés, balle au-dessus de la tête. Enzo est attentif à la passation des consignes et se fond dans le groupe. Il se tient droit, les mains dans le dos ou dans les poches et regarde autour de lui. Une fois la consigne lancée, il essaye d'entrer en relation avec l'enseignant avec de grands gestes pour participer à la démonstration, mais son action n'est pas perçue. Le duo est composé de Tom et Enzo. Lors de la tâche, l'élève s'engage partiellement dans les attendus. Il expérimente les passes hautes selon les attendus et s'engage de façon intermittente. Ses appuis sont très larges. Son poids du corps est sur ses

talons et ses pieds sont ouverts. Ses cuisses ne se frottent pas et ses jambes sont tendues. Ses bras sont placés à angle droit devant lui, poignets cassés. La balle est récupérée devant lui au-dessus de sa tête. Au cours de cette situation, Enzo s'engage dans la situation à chaque fois que l'enseignant est proche de lui. Son temps d'engagement oscille entre une et quatre secondes. Il conserve le ballon pendant trois minutes et trente-huit secondes, bien plus que son partenaire qui n'obtient le ballon que quarante-cinq secondes. Il apparaît rapidement que les comportements d'Enzo sont singuliers. Son attention est dispersée et les transformations des attendus sont nombreuses. Enzo transforme rapidement les attendus en repoussant le ballon avec les mains de façon alternative, puis avec la tête et le pied. Au lieu d'envoyer le ballon vers le ciel, le ballon est lancé contre le mur vers le terrain de basket.

Le casier rempli de ballons est un repère significatif pour Enzo. Il se rapproche de l'enseignant et investit l'espace symbolique de transmission des consignes. En réalité, il cherche à posséder l'objet qui lui permettra de jouer.

Le mode mineur

La description de la toile de fond par le chercheur propose une autre lecture. La tâche n'est pas seulement réalisée dans un complexe sportif avec des terrains codifiés. Elle est réalisée par Enzo dans un terrain de jeu riche en défis, en formes, en surface et en couleurs. Il ne s'agit plus seulement de lancer le ballon au-dessus de soi: l'exploration des hauteurs et les cibles potentielles (matérielles ou humaines) éclairent différemment le comportement d'Enzo. Le mur devient l'occasion d'expérimenter la réalisation d'une passe très haute avec les deux mains au-dessus de la tête doigts ouverts. Il est d'abord face au mur puis dos au mur. Le panier de basket devient ensuite une nouvelle cible. Il s'agit de lancer le ballon avec le poing ou de viser la cible dos à elle. Puis, les partenaires deviennent des cibles idéales pour entrer en contact, ou les bousculer. Au cours de la situation, Enzo transforme les attendus en variant les zones corporelles pour renvoyer la balle. La tête, le pied, la main en poing deviennent des variables corporelles. Il s'arrange toujours pour courir après le ballon en provoquant parfois sa perte pour se déplacer dans le gymnase. En fait, il organise son expérience à partir de la balle dans sa dimension ludique mais également dans les relations singulières avec son partenaire. En effet, tout est fait pour surprendre et déstabiliser les autres en jouant sur l'incertitude du lancer de la balle, de la zone visée ou de la trajectoire de la balle. Dans la situation proposée, les joueurs se passent le ballon après chaque perte de balle. Enzo se débarrasse de la balle en visant son partenaire à deux mains en trajet direct pour le déséquilibrer. Il se rapproche également à moins d'un mètre de lui en gonflant la poitrine et

bombant le torse. Enzo ne cesse de chercher à l’effrayer, de le distraire, lui faire peur à chaque fois que l’échange se réalise. Son regard fixe Tom et ses mouvements sont inattendus. Tom reste à distance de l’adolescent. L’observation phénoménographique en saisissant certains détails sur le comportement du partenaire comme l’éloignement spatial, le regard au sol, des gestes de rappels à soi révèle une situation ambiguë entre les deux élèves. Là où Liam cherchait l’appui bienveillant de l’AESH, Enzo se dégage de la situation par un rapport de force ambiguë avec son partenaire.

➤ **Situation 3, leçon 2 jonglage à 3**

But	Se placer sous le ballon pour effectuer une touche à deux mains et renvoyer le ballon aux deux partenaires Enchaîner passe haute, déplacement, passe haute
Opérations	L’attaquant face aux partenaires enchaîne passe haute et déplacements en pas chassés.
Aménagement du matériel	2 ballons pour 3 placés en triangle. 4 plots. L’attaquant se déplace entre deux plots en pas chassés
Critères de réussite	Non formulé par l’enseignant Réaliser des passes hautes avec balle au-dessus de la tête Doigts ouverts Trajectoire en cloche ajustée au placement du partenaire

Tableau 20 : Situation n°3 d’Enzo en volley-ball

Dans cette situation, les ressources mobilisées pour l’enseignant sont motrices, perceptives et énergétiques. L’élève attaquant a besoin de se placer sous la trajectoire de la balle et de s’organiser corporellement pour pouvoir renvoyer la balle en passe haute. Il doit enchaîner des passe hautes et des courses pendant deux minutes. La situation étudiée se déroule en trois temps. Il s’agit respectivement de passer aux rôles : A, B, C. A est l’attaquant en déplacement. B et C sont deux passeurs fixes possédant chacun un ballon. B et C renvoient alternativement la balle à l’attaquant quand il se présente face à eux. La situation est lancée par l’enseignant. Les trois garçons se regardent au moment de l’annonce de la constitution des trios. Tom a travaillé la leçon précédente avec Enzo. Jonas se rapproche d’eux. La situation débute avec Enzo comme attaquant.

Le mode majeur : tenir

Au cours de la tâche, Enzo a renvoyé quinze fois la balle à ses partenaires. L'enseignant reste proche du groupe pendant plus d'une minute. Il se déplace près d'eux et regarde alternativement les trois garçons et le reste de la classe. Jusqu'à une minute de travail, Enzo renvoie toujours ses balles à deux mains, soit en manchette, soit en passe haute. Les indicateurs corporels montrent un placement corporel efficient avec un alignement des appuis : pieds, genoux, bassin, épaules et bras au-dessus de la tête ou bras tendus devant soi lorsque le trajet de la balle arrive sous les épaules. Toutefois, la balle est prise trop tôt ou trop tard et le renvoi se réalise avec un contact prolongé des mains. Les échanges sont marqués par des pertes de balle. Les déplacements d'Enzo se font en pas chassés. Il arrive à se placer sous la balle et s'applique dans le renvoi. La fatigue énergétique se traduit par une vitesse de déplacement décroissante de ses pas chassés, une transformation du mode de déplacement des pas chassés à la marche, une répartition du poids du corps vers l'avant et un retard sur la balle. Le tonus du corps devient moins dynamique. La fatigue se ressent dans les déplacements et l'attitude. L'emplacement de l'enseignant est déterminant dans son comportement. Quand l'enseignant est proche de lui, Enzo prend appui sur la règle scolaire liée aux attitudes attendues en tant qu'élève et les règles d'apprentissage liées à la nature de la tâche. Il s'applique et s'engage dans les attendus en présence de ses partenaires. Son éloignement engendre une transformation de son comportement : Enzo repousse la balle avec d'autres parties du corps comme la tête ou le poing. Le comportement d'Enzo influence ses partenaires qui finissent par lui envoyer également la balle sur lui ou trop tôt. Il est intéressant de souligner l'engagement de l'adolescent dans les tâches en fonction de la proximité de l'enseignant. Le mode majeur montre un ajustement moteur et énergétique aux attendus. La fatigue physique révélée a pour effet une transformation de son organisation corporelle. Le comportement peut s'interpréter dans un rapport externe aux normes comme des tactiques corporelles pour garder la face dans une situation contraignante d'un point de vue énergétique.

Le mode mineur – de l'ajustement au dégagement

L'analyse par le mode mineur propose une autre lecture de la situation. Il ne s'agit plus d'ajustements, mais de formes de dégagements. Au niveau corporel, l'élève passe d'un renvoi à deux mains à une exploration des variables corporelles : main droite, main gauche, poing, tête. La tête devient même un défi. Le renvoi par la tête occasionne des pertes de balle qui

l'obligeant à se rendre dans les gradins dos à lui. La balle est réceptionnée sur son front et entraîne un déséquilibre arrière. La fatigue énergétique générale est remplacée par des renvois explosifs et créatifs. Chaque renvoi est l'occasion d'explorer une autre partie du corps et engendre des trajectoires imprévisibles pour ses partenaires.

Le mode de relation change dans le trio. Les envois étaient bienveillants au départ. A partir du moment où Enzo renvoie la balle par le poing ou la tête, la nature de la relation se modifie. Enzo cherche à déstabiliser et à surprendre ses partenaires. Les trajectoires des balles sont désormais explosives et dans des directions incertaines. Chacun des adolescents cherche à surprendre l'autre : envoi en bras roulé de la part de Jonas, envoi anticipé de la part de Tom, envois simultanés des deux passeurs sur Enzo. Les comportements perdurent lors de la troisième rotation et l'intensité des balles renvoyées est grandissante. Le jeu de présence/absence dans la tâche est dépendant de la proximité de l'enseignant. Le comportement d'Enzo se modifie immédiatement et reprend une passe haute attendue conforme aux critères explicités. La trajectoire est haute, les doigts sont souples, le regard est sur la balle et non sur les partenaires comme précédemment. L'adolescent cherche à gagner du temps par ses pertes de balle. Lors du premier essai en renvoi de tête, la balle part dans son dos et atterrit au deuxième niveau des gradins. Enzo regarde la balle immobile. Il attend que la balle redescende, tourne le dos au groupe et souffle. Il la récupère lorsqu'elle arrive à son niveau. Il enchaîne un deuxième renvoi et perd à nouveau le ballon en reproduisant le même comportement. La perte de balle dans les gradins est synonyme de temps disponible pour récupérer. Pour Enzo, la règle d'apprentissage du renvoi devient un repère. Il l'interprète de façon créative et non technique. Il amortit l'exigence énergétique et technique de la situation par des dégagements corporels et créatifs, par des dégagements temporels et relationnels. Les indices de la situation sont les consignes orales, les plots points d'appui pour la délimitation de l'espace d'évolution, les partenaires et l'enseignant.

L'expérience corporelle s'organise étroitement en fonction de la proximité de l'enseignant. Tout se passe comme si plus l'enseignant se rapprochait plus le comportement d'Enzo se disciplinait : plus il s'éloignait plus l'imagination d'Enzo était débordante. L'observation du comportement d'Enzo permet d'évaluer la distance proxémique avec son enseignant. Les repères sur lesquels Enzo s'appuie changent au cours de la situation. A partir du moment où l'enseignant quitte l'espace, le ballon devient organisateur de son expérience. L'expérience de la reposité se décline autant dans la docilité lorsque l'enseignant est présent, que dans la

création. Les contraintes normatives ne sont plus subies, mais sont des prétextes à transformer corporellement et de façon relationnelle ce qui est attendu. L'adolescent fait vivre les normes différemment dans son comportement.

B. Clarification des expériences

L'analyse des entretiens révèle trois points signifiants, présents dans les discours et résonnants avec les observations du terrain : la présence remarquée de l'adolescent, la recherche de reconnaissance d'un besoin éducatif particulier et la place de la création dans les expériences corporelles.

1. Une trajectoire scolaire remarquée : j'existe !

Enzo est un adolescent connu par toute la communauté éducative. Du chef d'établissement, en passant par l'infirmière scolaire ou l'assistante sociale, l'élève est connu et remarqué par tous. L'annonce de l'étude de ce cas a provoqué la même attitude auprès de toutes les personnes de l'établissement : « *Ce ne serait pas plus simple de travailler avec un autre élève* » ou « *La situation familiale et scolaire d'Enzo est trop complexe !* ».

Enzo a quatorze ans et mesure 1 mètre 72 pour 95 kilos. Il est le deuxième d'une fratrie de trois enfants. Les parents sont en instance de divorce au moment de notre enquête. Le père est chauffeur de bus. Ancien obèse, il s'est engagé dans un processus d'amaigrissement. Il est connu et évité par la majorité des enseignantes. Les échanges centrés sur les comportements de ses enfants sont vite délaissés au profit de propos inscrits dans une logique de séduction. Le père n'a pas répondu à nos demandes d'entretien. La mère est sans emploi et est décrite comme faisant des remarques étranges au cours des rencontres scolaires.

Du point de vue du chef d'établissement, Enzo incarne corporellement et verbalement le dysfonctionnement de sa cellule familiale : « *Ce gamin est attachant. Il a un bon fond, mais vit dans une famille compliquée* ». Il rencontre régulièrement le principal pour des incidents de comportements, de vol, de consommation de cigarettes ou pour faire le point sur sa situation familiale et scolaire. Le regard posé sur l'adolescent par le principal est ambivalent. D'un côté, le comportement scolaire est analysé par ses déviances et la transgression de nombreuses règles. Le dernier incident en date est le vol d'une enceinte portative au cours d'une leçon d'EPS. De l'autre, le chef d'établissement partage une forme d'empathie, de pitié et d'attachement pour la singularité d'Enzo. Une des anecdotes partagées est le dépassement

de soi dont a fait preuve Enzo lors du cross de l'établissement « *il était dernier. Mais il n'a pas lâché, il a tenu jusqu'au bout sans s'arrêter, on était là pour l'applaudir* ».

Enzo est suivi par une éducatrice spécialisée, mais la communauté éducative n'est pas au courant de cette situation. La prise en charge s'explique par une situation familiale compliquée, l'accident récent de sa sœur et un dossier scolaire fragile. En poste depuis huit ans dans l'établissement et affectée à la vallée, l'infirmière scolaire connaît et suit l'adolescent depuis l'école élémentaire. Enzo fréquente peu l'infirmerie. Les rencontres se déroulent lors des rendez-vous obligatoires ou pour des maux de tête, soit entre trois et cinq fois par an. Aucune discussion sur les caractéristiques physiques n'a jamais été abordée par la professionnelle ou l'adolescent. L'infirmière se préoccupe davantage de l'éducation à la sexualité. Elle souligne également que le surpoids s'arrange en général chez les garçons et qu'au regard de la situation familiale complexe, une intervention ne semblait pas nécessaire sur ce sujet.

L'enseignant d'EPS décrit Enzo comme « *un élève à surveiller, agréable, sympa et épuisant* ». Il suit Enzo depuis l'école primaire et le connaît depuis plusieurs années. Ses expériences antérieures d'enseignant du premier degré lui ont permis de rencontrer la famille et de suivre sa trajectoire scolaire. A plusieurs reprises au cours de l'entretien, le terme « *le pauvre* » est employé. Le mot est employé pour désigner ses caractéristiques physiques et l'effet du poids sur son engagement. En effet, l'enseignant n'a jamais rencontré un élève avec un tel surpoids. Il constate une prise de poids croissante au cours des années et constate que l'adolescent fait plus d'effort qu'un élève ordinaire. Il en va même à qualifier « d'injuste » le fait que l'adolescent n'ait pas les mêmes capacités physiques que les autres. A nouveau, un portrait bivalent est dressé. L'adolescent se fait remarquer par son comportement « *Mais si tu ne mettais pas de règles, il pousserait jusqu'au bout pour savoir jusqu'où aller* », et de l'autre, une attitude attachante et respectueuse : « *c'est un élève qui viendra toujours te saluer* » ou « *pour faire le clown, il était toujours présent et pour réguler, je devais l'avoir à l'œil* ». De façon générale, la communauté scolaire dresse le portrait d'un adolescent bavard, souvent rappelé à l'ordre.

Enzo dresse un portrait de lui bien différent. Il se décrit comme un être généreux et curieux. Il justifie sa générosité par son intervention lors d'une bagarre dans la cour de récréation. Sa présence réconfortante, son signalement aux assistants d'éducation et sa proposition de se porter en avocat pour défendre l'élève de sixième le rendent très fier de son engagement au cours de l'entretien. Enzo explique s'être interposé de façon ferme. Comme s'il pouvait dans

ce phénomène incarner le métier d'élève dans sa dimension altruiste, Enzo cherche à exister dans le regard de l'adulte. Il joue en permanence avec les normes scolaires. D'un côté, il se fait remarquer par son comportement bavard, de l'autre il ne manque jamais de saluer l'adulte. Sa priorité est d'être vu, mais pas à n'importe quel moment. Il sait évaluer les bénéfices de son action comme le démontre l'exemple précédent. Le choix des moments où il se rend visible ou invisible est dépendant du gain obtenu. Il y a une plus-value à s'engager dans une action plutôt qu'une autre. Sur le terrain, Enzo se fait remarquer lors des temps de régulation et pour sa disponibilité pour installer le matériel. En même temps, l'élève taquine l'autre, le persécute, cherche à entrer en contact par des comportements surprenants en oscillant entre l'altérité et la persécution. Les entretiens éclairent les observations relevées au cours de la séquence. En effet, le jeu d'apparition-disparition, de présence/absence avec l'enseignant avait également été remarqué.

Tout le monde connaît l'adolescent, « *il ne passe pas inaperçu !* » dit même le nouveau collègue d'EPS. Au sein de la communauté scolaire, l'adolescent est plus que visible. Quels que soient les manifestations ou les enseignements, son attitude, ses bavardages, son manque de concentration, sa politesse, sa présence le rendent incontournable dans le régime des visibilitées.

2. Du corps capacitaire au besoin de compensation

L'adolescent décrit son corps comme un corps « *ordinaire* ». Le regard des autres n'est pas problématique: « *pour moi un corps : c'est un corps et je peux me montrer comme cela* ». Ses caractéristiques physiques sont les mêmes depuis l'école primaire et l'élève dit s'en accommoder. L'élève ne partage pas de données médicales particulières, si ce n'est qu'il vient de démarrer une prise en charge auprès du RCPO du secteur. Le père de l'adolescent a proposé une prise en charge avec sa sœur pour « *perdre un peu de poids* ». L'évocation de la prise en charge médicale ne semble pas émouvoir Enzo. Il explique suivre les recommandations de son père.

Une des problématiques récurrentes rencontrées par Enzo au cours des leçons d'EPS est l'essoufflement. Les difficultés respiratoires sont évoquées à cinq reprises et perçues comme des obstacles à la pratique sportive : « *je donne de l'effort, mais je m'essouffle vite* » ou « *dans mon corps rien de spécial si ce n'est que je m'essouffle trop vite que la normale* ». Enzo constate que son corps le limite par rapport aux autres et ce fait l'agacer : « *tu comprends, je me suis dépassé au cross. Mais bon j'arrivais en même temps que le départ de la course d'après, celle des filles* ». Mes observations avaient relevé des formes de

dégagements pour amortir le coût énergétique des tâches. Le dégagement temporel, c'est-à-dire, la suspension de l'activité prend un autre sens dans ses propos. A l'échauffement, Enzo justifie ses arrêts : il a déjà réalisé les attentes de l'enseignant. Le seuil est atteint pour lui, puisque « *j'arrive à me chauffer plus vite, du coup, cela ne sert à rien, il (mon corps) est déjà chaud* ». Le discours confirme les observations. Sa représentation de l'échauffement est associée à la sensation de chaleur et comme il a déjà chaud, il s'arrête. En effet, Enzo transpire rapidement lors de l'échauffement. L'élève respecte la règle, mais ne l'interprète pas de la même façon. Il estime avoir respecté le contrat et agit pour rendre la situation acceptable physiquement. Il se pose ainsi sur les règles « *ne pas courir avec un lacet défait* » ou « *remettre le matériel en place* » pour gérer l'engagement énergétique de la tâche. Pour lui, il n'est pas désengagé, au contraire. Il agit car il a déjà réalisé ce que l'enseignant attendait de lui, c'est-à-dire s'échauffer les muscles. Lorsque je l'interroge sur ses sensations. Enzo partage la nécessité de ralentir, de diminuer la vitesse de déplacement pour ne pas « *lâcher* ». Pourtant les observations montrent souvent le contraire. Il serait nécessaire de comprendre plus précisément ce que veut dire lâcher dans ses représentations et d'identifier les seuils de l'engagement et du dégagement de l'adolescent. L'entretien n'a pas permis d'éclairer cette dimension. La compréhension du ressenti est à nouveau mise à distance comme si la question était inaccessible. Malgré des relances sur les sensations, le seul exemple partagé est que l'élève sent son corps tirer et explique « *c'est ce qu'il faut pour que le muscle ne dorme pas, mais se réveille* ». Les propos révèlent une représentation particulière des effets de la pratique sur son corps. Enzo éprouve des difficultés à nommer et décrire ses sensations. Les sensations doivent être présentes, mais il ne sait pas pourquoi, ni ce qu'il doit ressentir. Enzo se repose sur les comportements des autres et son principe organisateur est de se dire que si les autres y arrivent, lui aussi. Pourtant les décalages entre les mots employés par l'adolescent, ses ressentis et les observations réalisées existent bien.

L'adolescent cherche auprès de l'enseignant une reconnaissance de ses difficultés. La reconnaissance peut prendre des formes différentes comme des encouragements, une proposition d'aménagement de la tâche par l'enseignant ou une réponse positive d'une demande d'aménagement. Enzo explique attendre que l'enseignant « *perçoive ses galères* » pour le solliciter avec une demande d'aménagement. Par exemple : « *en course, il (l'enseignant) me disait que je pouvais faire un peu moins parce que je n'arrivais pas trop au lieu de courir vite, normal, vite, je pouvais courir alors un peu moins vite que la normale, il ne me pousse pas trop* ». Les aménagements permettent à Enzo de gérer ses difficultés

respiratoires et d'être comme les autres. L'adaptation peut être de type individuel ou collectif. Les adaptations collectives sont mieux appréciées, car il n'est pas le seul à par exemple « *pouvoir réduire la durée de la situation en gainage* ». D'autres ont les mêmes droits. L'élève explique également avoir conscience en permanence de sa situation spatiale et choisit les espaces de travail de façon réfléchie. Lors d'une tâche en gainage où il faut se placer en position « chaise » contre le mur, Enzo explique savoir où va se trouver l'enseignant. Il sait où se placer pour ne pas être vu, pour pouvoir reprendre son souffle ou aménager son effort. La possibilité d'aménager la pratique se révèle être une condition d'expérience corporelle positive qu'Enzo saisit de façon intentionnelle. Le besoin revendiqué par l'adolescent est reconnu par l'enseignant, toutefois les accords restent tacites dans cette relation.

L'enseignant pointe une limitation motrice du corps d'Enzo. Son poids entrave la réalisation des attentes et est un frein à sa réussite en fonction des activités enseignées : « *il est très bien conscient que par rapport à d'autres gamins, c'est bien plus difficile pour lui, il s'en rend compte* ». Dans ses propos, le surpoids est la conséquence d'une mauvaise éducation alimentaire. L'enfant est certes un peu responsable, mais est tributaire des choix alimentaires de ses parents. L'enseignant en vient même à se demander s'il est encore possible d'agir à ce stade au vu de la situation. Il décrète que ce corps ne lui permet pas de ressentir aussi bien que les autres : « *Quand tu fais des postures de porteurs et autres, c'est toujours plus difficile pour lui de bien sentir les positions, il est bloqué par des masses de son corps et là c'est encore plus difficile pour lui de repérer les segments* ». Les constatations sont partagées pour la première fois. L'enseignant d'EPS explique ne jamais avoir abordé cette problématique avec d'autres, encore moins avec cet élève. Ses arguments sont de différentes natures :

- il estime que l'obésité n'est pas vitale et ne nécessite pas d'adaptation particulière
- comme Enzo n'a pas peur de la balle et a un contact puissant, sa force l'avantage et le place dans la moyenne haute de la classe. La gestion des ressources énergétiques n'est pas prioritaire dans sa séquence. La qualité du contact avec le ballon prime.
- l'enseignant estime que l'engagement d'Enzo est satisfaisant.

L'enseignant souligne : « *la relation s'est bien passée entre nous parce qu'il a fait le taf, alors que c'était l'activité la plus dure pour lui, il en a chié le pauvre* ». Que signifie « faire le taf » pour Mathieu ?

Lorsque l'enseignant évoque le fait qu'il « fasse le taf », il met en lumière la question de l'engagement dans l'activité. En répondant à son devoir d'élève, par son attitude, sa participation, l'élève se conforme aux attentes de l'enseignant. Celui-ci admet toujours garder

l'élève à l'œil. Il reconnaît entretenir une attention particulière en l'encourageant davantage au vu de sa situation physique. L'analyse des propos révèle des arguments contradictoires au cours de l'entretien. L'enseignant dit d'une part, ne pas adapter son enseignement, mais pointe d'autre part la nécessité d'aménager les attendus. Il souligne un comportement joueur, voire parfois pénible, et défend l'attitude exemplaire au niveau de la politesse et du respect. Les expériences scolaires et corporelles antérieures d'Enzo jouent en sa faveur. La connaissance du milieu familial par l'enseignant influence sa relation : empathie, compassion, soutien, entraide sont des termes associés à sa façon de définir et d'agir avec lui. La description de la situation montrait un nombre de rétroactions bien plus important auprès. L'enseignant d'EPS peine à identifier clairement la nature de ses choix. Les caractéristiques physiques peuvent être problématiques et méritent d'être reconnues pour lui. Elles restent néanmoins floues ou sous silence tant dans les discours que dans ses pratiques pédagogiques. A travers la définition d'un corps capacitare se pose la question de l'engagement de l'élève face aux attendus.

3. Agir, se défouler, créer

Enzo exprime un rapport très positif à la discipline. L'EPS est d'ailleurs une de ses matières préférées. Pour lui, l'objectif de l'EPS est double : « *faire du sport au collège, au lieu de rester assis. Au moins ici on peut se défouler* » et « *avoir de bonnes notes* ». A plusieurs reprises, Enzo explique avoir besoin de s'amuser et de se défouler. Ces remarques éclairent les observations faites sur le terrain. L'adolescent cherche en permanence à transformer la consigne par des variations corporelles. Il ne tient pas en place et entretient des relations particulières avec certains camarades. Enzo apprécie la leçon d'EPS car :

- il explique pouvoir se déplacer quand il le souhaite. Il ne se sent pas être obligé de rester assis. Il peut bouger et parler en même temps. Il ajoute : « *on est bien !* »,
- son corps n'est pas contraint par une attitude scolaire,
- le vécu temporel des leçons d'EPS est apprécié. Enzo trouve qu'une leçon d'EPS passe très rapidement « *ça à l'air de durer dix minutes* ». Le ressenti est comparé à un cours plus traditionnel où l'élève explique s'ennuyer et constater que le temps ne défile pas.

Les conditions de pratique plaisent à l'adolescent, par contre le sens de l'EPS et son caractère obligatoire restent flous. La question au cours de l'entretien l'a surpris. Pour Enzo, l'EPS sert à préparer un métier ou à atteindre des objectifs sportifs. La course de durée permet de préparer des marathons, l'activité cirque permet de recruter et d'entraîner les corps pour de

futurs acrobates, quant au volley-ball il ne sait pas du tout. Le sens a peu d'intérêt, son engagement est tributaire de l'obtention de « bonnes notes » permettant d'élever sa moyenne générale. L'adolescent analyse posément son problème de comportement scolaire. Il a du mal à rester calme en classe, aime échanger avec les autres et manque de rigueur dans le travail. Il décrit avec précision ce qu'il qualifie de stratégie d'économie :

« Si maintenant on a des devoirs de français si elle (la prof) met au tableau : réécrivez la phrase et les verbes, je ne vais réécrire que les verbes, en fait j'en fais le moins possible ».

L'élève identifie clairement la structuration de la leçon et ses différents temps. En décrivant un déroulement de leçon, phase par phase, Enzo montre une connaissance fine de ce que l'enseignant attend de lui : lors de l'énonciation des objectifs, du temps de l'échauffement, de la mise en place des situations d'apprentissages. Sa connaissance des routines scolaires indique qu'il peut et sait prendre appui sur la façon dont les situations sont imbriquées et sur leurs enchaînements. Tout se passe comme si l'architecture et la conception d'une leçon n'avaient pas de secrets pour lui. Sa capacité à analyser le moment où son comportement doit être conforme indique qu'il sait « endosser son métier d'élève » (Potvin, Audet, Bilodeau, 2013) : *« du coup, là je ne dois pas trop faire le débile »*. L'entretien éclaire une connaissance fine des temps scolaires et des règles avec lesquelles il joue en permanence.

Le jeu scolaire prend plusieurs formes chez cet élève et s'inscrit dans une oscillation permanente. Son discours montre une connaissance et une capacité à repérer les moments dans lesquels il peut agir : *« en fait dès que je peux avoir une occasion pour jouer ou pour m'amuser je le fais. Après tout le monde rigole, car la classe ce n'est que du sérieux, mais je le fais quand même »*. L'adolescent n'arrive pas à expliquer ce qu'il fait pour s'amuser. Nos observations avaient constaté un engagement de l'élève une à deux fois dans la tâche, puis des dégagements créatifs et corporels. En ce qui concerne son comportement, l'enseignant perçoit sa façon d'agir : *« Je me rends compte qu'il s'engage puis s'arrête, il a le chic pour faire des conneries, on dirait qu'il fait tout pour rendre les situations amusantes et les transformer »* (Extrait de l'enseignant d'EPS, carnet de notes ethnographiques, 16 janvier 2017). Le jeu scolaire prend également forme dans sa relation avec ses pairs dans des espaces signifiants. Le vestiaire s'envisage comme un territoire opportun pour jouer avec l'autre. Les petits conflits démarrent pendant ce temps précis. Enzo soutient qu'il suffit de repérer la durée nécessaire pour que les filles soient changées afin d'être prêt avant elles. C'est-à-dire, qu'une fois à l'intérieur de cet espace, tout est permis à condition de sortir avant les filles et de rester

silencieux. Ces moments prennent la forme de batailles géantes : des chaussures volent, sont dérobées et tirées dans les poubelles. L'élève explique se faire attaquer par d'autres. Persécuteur ou persécuté, Enzo peut être chatouillé, mis à terre ou porté par les autres. Les petits conflits restent cachés et perdurent au cours de la leçon. L'enjeu premier est de ne pas se faire remarquer par l'enseignant.

La nature des petits conflits peut être anodine ou liée à ses caractéristiques physiques. Enzo parle de la dernière altercation concernant son poids : « *il (un jeune) y en a qu'un qui vient et il me dit, c'est la PAAAAAANNNNSE !* ». Le contenu, la prononciation, le débit et le volume employé par l'autre font rire l'adolescent. Enzo admet être taquin et « charrier » de temps en temps ses camarades. Il interprète ces propos à partir du jeu, tout comme les nombreuses chatouilles, les pincements sont des stratégies utilisées par les autres. Pour lui, la gentillesse reste première entre eux. Enzo explique que le jeu démarre dans les vestiaires, initié par lui-même ou d'autres et se poursuit tout au long de la leçon le plus discrètement possible. Dans la mesure où Enzo respecte tout le monde, il ne voit pas en quoi on pourrait se moquer de lui. Par contre, ces façons de faire ont une incidence sur la place occupée par l'élève dans les regroupements. L'adolescent explique clairement se placer là où personne ne peut être dans son dos pour être tranquille. Nos observations confirment ce placement aux débuts de cours, des régulations et des synthèses. Ces petits conflits ne sont pas significatifs pour l'enseignant. Mathieu ne perçoit rien d'inacceptable : « *Enzo s'entendait bien avec ses copains. Il était bien accepté, il discutait avec tout le monde. Je n'ai jamais vu de conflit grave, peut-être quelques taquineries* ». L'adolescent est intégré à ses yeux. Il décrit Enzo avec un caractère fort et serait du genre à crier sur les autres pour ne pas se laisser marcher dessus.

Les expériences corporelles, relationnelles, spatiales et temporelles d'Enzo ont été éclairées par le discours subjectif des individus. Enzo cherche à se rendre visible à différents niveaux et à des moments particuliers. En classe, dans la cour ou à l'échelle de l'établissement, l'adolescent ne cesse d'être remarqué pour son comportement oscillant en permanence entre l'acceptable et l'inacceptable. Cette façon d'être vu par les autres peut alors devenir un nouvel appui.

C. Interprétation des données

1. De l'expérience motrice à la création

Dans le contexte scolaire de l'éducation physique et sportive, le corps d'Enzo et ses sensations corporelles entravent son accomplissement. Les expériences corporelles analysées par le mode majeur et le mode mineur révèlent deux façons d'appréhender le comportement de l'individu dans son rapport au monde.

Enzo s'engage dans les tâches et se distingue par sa puissance corporelle. Ses contacts avec le ballon sont explosifs. Ses expériences motrices se caractérisent par une mobilisation de tous les segments avec une organisation corporelle permettant d'être au maximum sur ses appuis plantaires. Dans cette situation, Enzo répond aux attentes de l'enseignant. Lorsque l'enseignant attend de sa classe qu'elle se mette à jongler, l'adolescent jongle. Dans les situations d'apprentissage, Enzo s'engage, installe le matériel, récupère le ballon. Enzo est conforme en s'attachant à montrer et à produire ce que l'enseignant attend de lui. Dès que l'enseignant est présent, il s'engage dans la tâche à 100%. Il sait se reposer sur les indices collectifs pour se conformer corporellement : règles d'apprentissage, valeurs partagées, discours de l'enseignant, aménagement du matériel. Il ajuste, replace, vérifie, l'alignement et l'emplacement des plots dédiés à la matérialisation des terrains à des moments signifiants. Enfin, son attitude est silencieuse comme l'attend l'enseignant dans les regroupements.

La durée de l'engagement physique est brève. L'essoufflement constitue un obstacle récurrent dans les tâches. L'élève subit davantage les situations mobilisant les ressources énergétiques. Aussi, pour faire face aux situations contraignantes, l'adolescent prend appui sur ses caractéristiques morphologiques pour retirer « des petits profits » (Goffman, 1975, p. 21). Goffman défend le fait que chaque acteur est porteur d'un stigmate au cours de son existence : il peut être visible ou invisible. Le stigmate peut être dissimulé ou au contraire assumé. Ici, les caractéristiques morphologiques d'Enzo, sont utilisées pour des petits profits afin d'en faire un attribut positif. Lorsque l'enseignant n'est pas à l'initiative du processus, il provoque alors une demande ou une reconnaissance d'adaptation de ces situations. La demande ne porte pas sur sa situation de surpoids, mais sur la gêne respiratoire. L'indice collectif est la règle de courir sans s'arrêter Enzo prend appui sur une autre règle « celle d'avoir toujours les lacets fermés ». Pour se reposer, Enzo peut marcher délibérément sur un plot, replacer le filet ou défaire et refaire son lacet (cf. photo n°7). Ces actions lui permettent de bénéficier de 10 à 25

secondes de temps de récupération. L'adolescent explique ce comportement, non pas comme une stratégie d'évitement, mais légitime un besoin de reprendre sa respiration.

Les expériences à dominante énergétique sont coûteuses. Face à cette réalité, Enzo vit des expériences corporelles en transformant le sens des règles partagées par l'enseignant. En fait, dès que l'enseignant s'éloigne, la règle est explorée dans un sens différent. Il s'agit toujours de renvoyer le ballon au-dessus de soi mais à sa manière. Tout se passe comme si sans arrêt le détournement le plus original pouvait être imaginé. La bascule est rapide. De l'engagement conforme au dégagement de soi, le dégagement de l'adolescent montre un comportement hors tâche, mais dans la situation scolaire. La durée d'engagement est finalement très courte dans la tâche, mais reste dans la situation scolaire. Ses possibilités corporelles ne lui permettent pas de s'engager plus longtemps et Enzo instrumentalise son corps.



Photo : 7 Dégagement technique d'Enzo

2. De la situation pédagogique à la toile de fond significative

Sur ce terrain, l'enseignant s'attache particulièrement à organiser l'espace de travail. Cette façon d'aménager son « territoire » devient pour Enzo un arrière-fond significatif subjectif pour y inscrire ses actions. La toile de fond n'a pas le même sens pour l'adolescent et l'enseignant. L'enseignant construit son espace de travail. Il installe trois terrains homologués de volley-ball matérialisés par des plots de couleurs dans un gymnase. Pour l'élève, la toile de fond n'est pas vue par les mêmes repères. Les gradins, lui permettent de sortir de l'espace de travail. Les poteaux et de filets constituent des points d'appui pour suspendre la situation. Les plots sont des appuis placés dans tout le gymnase et lui permettent de se dégager temporairement d'un investissement énergétique. L'identification du matériel, les processus d'installation, ses réajustements, l'attribution par code couleur des terrains sont autant d'éléments auxquels l'enseignant accorde du temps et du sens auprès de ses élèves.

L'enseignant consacre jusqu'à quinze minutes pour s'assurer que les élèves aient compris comment installer les poteaux de volley-ball et les filets. Dans cet espace sportif et éducatif, Enzo joue un rôle particulier. Il va autant s'engager dans les propositions d'aménagement de l'enseignant, qu'investir l'espace sportif en fonction de logiques qui lui sont spécifiques : économie physique, créativité et jeu de tous les instants. L'observation avait mis en évidence son pouvoir créateur et le témoignage de l'élève confirmait cette envie de jouer, de se faire plaisir. Tout se passe comme si le comportement d'Enzo rejoignait les comportements des élèves de maternelle décrits par Darmon (2001). Enzo semble bénéficier d'une visibilité valorisée en ayant une bonne présence. Darmon pointe la façon dont l'enseignant de maternelle perçoit ses élèves dans leur participation. Certaines élèves sont qualifiées de chipies. L'excellence se manifeste dans le « jeu avec la règle du jeu ». Son attitude renvoie à de la vivacité et Mathieu est lui aussi indulgent. Deux logiques sont en présence. D'un côté, l'enseignant tolère un léger écart de la part d'Enzo, car il a connaissance de sa situation familiale. De l'autre, le comportement d'Enzo reste acceptable, car il reste dans les normes scolaires sans pour autant satisfaire les normes attendues dans la tâche.

L'expérience spatiale de l'adolescent est significative dans les hauteurs investies. Lors des temps de passation de consignes, de régulations, l'élève se trouve le plus souvent debout. Il évite de s'asseoir, car celui lui coûte pour se relever (cf. photo n°8). Il prend appui sur le matériel, l'aide apportée à l'enseignant, la nécessité de boire pour éviter de descendre au sol. L'analyse spatiale et corporelle de ses mouvements pour se lever et se mettre au sol montre de réelles difficultés à changer de niveau. L'élève passe à chaque fois par les quatre appuis et le temps pour arriver à chaque attendu oscille entre 5 à 12 secondes selon les leçons.



Photo : 8 Dégagement spatio-temporel d'Enzo

3. Des expériences relationnelles singulières

Au cours de l'entretien, Enzo insiste sur la nécessité de s'entendre avec tous ses camarades : « *lorsque l'on s'entend bien avec tout le monde, les critiques seront moins négatives et personne ne me dénoncera* ». Le discours traduit une volonté de s'assurer que ses comportements ne seront pas dénoncés ou stigmatisés. Les observations menées en mode mineur révèlent des interactions provocatrices avec les autres.

Dans la situation une lorsque Tom attend la balle, Enzo préfère tirer du pied violemment en le visant. Lorsqu'Enzo se rapproche de Tom pour lui mettre la main dans le dos, Tom se recroqueville à nouveau, protège sa balle et enroule la tête. Sans arrêt, l'adolescent manifeste un intérêt pour surprendre l'autre, lui faire peur, entrer en contact, monopolise le ballon et tout cela le plus discrètement possible en se rattachant à l'installation d'un plot ou du filet. Les relations avec les garçons sont caractérisées par des comportements déstabilisateurs où l'élève montre aux autres toute sa puissance corporelle. L'appui sur l'autre ne devient pas soutien, mais création et prétexte à la persécution. L'analyse des orientations corporelles et de la distance entre les pairs et les types de contact dans les temps de transition ou dans les situations révèlent des conflits silencieux. Par exemple, l'observation de son comportement alors que l'enseignant explique les règles révèle cette tension omniprésente. Il se trouve à côté d'un camarade. La séquence dure trente secondes. Enzo cherche à lui plier le coude doucement, discrètement puis violemment jusqu'à ce que l'autre finisse par changer de position. Pendant les trente secondes, Enzo a répondu aux questions de l'enseignant. Enzo entretient une relation différente avec les filles. Il cherche à se rapprocher d'elles, dans une distance sociale qui relèverait davantage de rapports intimes que conventionnels. Ses approches peuvent aller jusqu'au contact, la main sur l'épaule.

Enzo se distingue par sa capacité à jouer avec les normes en oscillant entre un comportement acceptable et inacceptable avec les adultes. Il a dernièrement caché une enceinte portative au cours d'une leçon d'EPS afin de la dérober. L'adolescent n'évoque pas l'incident. Il explique ne pas faire réellement de bêtises. D'ailleurs, il nous précise le fait qu'il n'a même pas été renvoyé. Son comportement traduit une volonté d'exister au sein de la communauté scolaire comme d'autres adolescents. En maintenant une attention permanente sur lui, Enzo joue subtilement sur un équilibre entre le faire, l'agir sans forcément subir les conséquences de ses actions. L'enseignante le souligne : « *tu ne sais jamais à quoi tu vas t'attendre* ».

Ainsi, notre entretien prend une autre signification pour lui. Il existe pour lui seul. Un adulte pose un regard sur son comportement, son vécu, ses expériences antérieures. Son attitude lors de l'entretien est à l'opposé des comportements décrits précédemment. Son attitude est posée et calme. Il est à l'écoute, respectueux, silencieux et sérieux. Les réponses sont construites. Le débit de parole est agréable, il n'a pas de gestes parasites. L'élève est engagé à 100% dans l'entretien. Enzo change de posture au bout de trente minutes et se confie davantage. Il partage alors les types d'interactions singulières entre les élèves dans les vestiaires et dans les cours. Se pose ici sa capacité à ressentir et à jouer avec l'acceptable ou l'inacceptable des normes sociales. Ses stratégies semblent fonctionner dans des espaces et des temps différents. Il s'inscrit dans une logique de contraste avec le groupe. Le mode mineur rend ainsi intelligible les choix proxémiques de l'adolescent. Au cours de la présentation du matériel, l'élève peut même se tenir pendant dix minutes à moins d'un mètre de l'enseignant voire à cinquante centimètres (cf. photo n°9). Il connaît ainsi l'acceptable et le conforme en prenant appui sur la règle du matériel ou son problème de respiration. Il choisit une distance d'interaction favorable : face à lui, dans son champ de vision, à moins d'un mètre. Loin d'une économie cognitive, l'évaluation permanente traduit un savant calcul de l'équilibre entre conformité et non-conformité. De l'autre côté, il bascule et fait subir l'inacceptable dans le dos de l'enseignant avec des micro-violences. Les actions sont d'une courte durée et se glissent de façon saccadée tout au long des leçons.



Photo : 9 Enzo et sa relation spatiale à l'enseignant

Enzo se place en permanence proche de l'enseignant. Il ne peut pas ne pas être vu. Par ses choix spatiaux, il manifeste ainsi un intérêt pour le discours de l'enseignant. En endossant le rôle du « *pauvre* », Enzo inscrit sa singularité dans ses expériences relationnelles. Le choix est dangereux, mais a l'avantage de rendre acceptables ses actes par une indulgence permanente et non punissable de ses comportements déviants. En fait, Enzo s'engage dans un dosage judicieux entre une part de conformité suffisante pour ne pas être rejeté et un comportement singulier pour être reconnu comme différent.

Tout au long des situations analysées, le dosage diffère dans ses relations aux autres. De la persécution de ses partenaires au conseil auprès de l'enseignant, l'adolescent orchestre et chorégraphie ses expériences dans la classe. Tout se passe comme s'il s'appuyait sur sa différence corporelle et relationnelle avec l'enseignant pour créer et entretenir une relation singulière avec ce dernier. Son comportement oscille entre des rappels à l'ordre pour conserver ce lien singulier et des demandes plus conformes telles que des précisions sur la tâche ou des conseils. Les demandes de conseil, de précision, à la vue de tous, le rendent plus conforme. Il met en avant ses difficultés liées à la respiration et attendant une reconnaissance, une compassion de la part de l'enseignant. Les liens avec les autres camarades s'inscrivent

dans une même logique singulière. Il joue avec les règles et son comportement oscille entre les limites de l'acceptable et l'inacceptable. Il peut provoquer des bagarres, des transgressions, entraîner les autres ou viser intentionnellement ses camarades. Tous ces actes prennent pour lui la forme de jeux, pour rire, pour s'amuser. Il jongle avec cet équilibre qui lui permet de ne pas être mal vu ni par l'enseignant ni par les autres camarades. Il incarne ainsi autant le rôle du souffre-douleur, que celui du bourreau. Sa stratégie est celle de l'instrumentalisation de son corps au service d'un rôle d'amuseur ou par sa force. Il s'impose aux autres en faisant obstacle de son corps.

D. Discussion

1. Les oscillations – présence/absence

Au cours des leçons observées, les seules fois où l'élève est engagé à 100% sont celles définies par les conditions suivantes : la proximité de l'enseignant, des critères de réussite explicites, formalisés et pris en note par un observateur. Selon les dispositifs pédagogiques proposés par l'enseignant, l'élève est plus ou moins contraint à s'engager. A bien des égards, nos observations minutieuses révèlent le calcul ingénieux entre conformité et non-conformité. Toute l'ingéniosité d'Enzo se place au service de sa différence en cherchant à attirer le regard sur lui. « *J'existe* », pourrait-il crier. « *J'ai besoin de reconnaissance* », pourrait-on penser. L'analyse des données révèle la place attribuée au corps dans ce besoin de reconnaissance. En jouant sur son besoin d'être reconnu, il alterne un jeu de pitié auprès de l'adulte, de force et de micro-violence auprès des camarades garçons et cherche à apporter de l'écoute et du soutien auprès des filles. Les résultats présentés révèlent ainsi une autre facette des expériences vécues en EPS différente des stratégies d'évitement de Jacolin Naeckerts & Clément. L'élève ne se replie pas sur lui-même (Poulain, 2000), il cherche à être vu par tous. Son corps devient alors une tactique corporelle pour exister et agir dans les situations d'EPS. Un corps vu à partir de sa force (physique, imposante) et de ses faiblesses (respiratoire).

Les expériences corporelles d'Enzo éclairent la forme de repos nommée distraction. Au contraire de la concentration, la distraction « *correspond à la capacité cognitive d'associer un être, un objet ou un événement à l'état de détail, à n'en faire qu'un élément de distraction, sans compromettre l'attention minimale requise dans la situation* » (2016, p. 98). L'expérience créatrice de l'adolescent témoigne de sa capacité motrice à associer un espace, une partie du corps, du matériel dans les différentes situations.

Enzo existe en jouant avec et sur les règles. Il a besoin d'attention et utilise son corps pour capter cette attention. Lorsque cela ne suffit pas, Enzo se place à la limite des règles pour attirer l'attention de ses camarades ou de l'enseignant. Sa situation familiale singulière peut expliquer cette attitude, mais elle lui offre également un appui pour se sortir de situations jugées inacceptables comme le vol. L'adolescence a parfaitement conscience des limites.

2. Les limites des situations

Quand démarre une situation ? Quand se termine-t-elle ? Dans la littérature sociologique, le temps social renvoie à « une grande catégorie ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance particulière (Sue, 1995). L'enseignant prend appui sur le modèle de la tâche de Famose et construit son enseignement à partir de ce repère. Le découpage temporel de la leçon est structuré par l'échauffement, des situations puis par une situation de match. Ces situations d'apprentissage débutent par l'aménagement de la tâche ou par des critères de réalisation. Lors de ces moments, l'enseignant est attentif au comportement de ses élèves et s'attend (Denis, 1975) à ce qu'ils soient attentifs, silencieux. L'observation du comportement d'Enzo s'avère être particulièrement intéressante pendant les transitions entre les situations, c'est-à-dire à d'autres moments que ceux choisis par l'enseignant. L'approche phénoménographique n'envisage pas un découpage des situations. Elle définit le temps dans une acception linéaire ou continue. En interrogeant l'existence de l'homme, Piette décrit la situation comme « un espace-temps-circonscrit ». Il précise que les hommes sont finalement déjà présents et continuent leur existence. Il s'agit alors d'observer l'homme dans sa continuité, ses « modulations et modalisations ». L'expérience ne s'entend qu'à travers le concept de continuité. Piette encourage à mener une filature ou le « shadowing » et à suivre la personne comme si elle était son ombre dans ses différentes activités. La multiplicité des détails éclaire la façon dont l'homme vit des expériences différentes au cours du temps.

Dans notre étude, le suivi d'Enzo s'est déroulé pendant le temps de la leçon. L'observation s'envisage dès l'arrivée au vestiaire jusqu'à la sortie du gymnase. Au début de notre enquête, nous distinguons différents temps dans la leçon. Nos résultats mettent en évidence des expériences corporelles et spatiales en dehors du temps de l'enseignant. Le temps des transitions s'avère être riche à observer. En effet, lorsque l'enseignant invite ses élèves à se rapprocher de lui, Enzo arrive systématiquement parmi l'un des derniers. Il ralentit son mode de déplacement et regarde d'abord les autres s'installer. Tandis que le groupe s'assoit, Enzo s'arrange pour rester debout. Il s'engage dans un trajet périphérique, part se reposer contre le

mur, prend appui sur le filet et cherche à le tendre. Il se place de telle sorte qu'aucun élève ne soit derrière lui. A la fin d'une situation, Enzo ralentit son mode de déplacement pour rejoindre le groupe. A nouveau, l'observation de ses trajets, le remplacement de plots, la provocation d'une perte de balle, lui permettent d'arriver en dernier. Il a ainsi la possibilité d'observer les conduites des autres élèves. Comme l'entretien le révèle, Enzo explique avoir besoin d'analyser les situations pour se trouver des appuis. Il se dégage du temps pour agir avant de venir s'asseoir pour écouter.

Le rapport au temps vécu par Enzo est différent du rapport au temps dans lequel l'institution scolaire s'inscrit. Son rythme de déplacement n'est pas celui du temps dominant. Le dégage ment temporel et corporel qui s'observe entre les situations lui permet de rester engagé en prenant appui sur les indices des situations : règles du matériel, règles scolaires, espace de regroupement défini par l'enseignant. Enzo évolue dans un espace-temps où la situation est enchâssée dans différentes normes. La filature d'Enzo révèle justement des modes de dégage ments à des moments particuliers qui lui permettent d'être visible, invisible ou de jouer avec le temps pour se préserver. Elle permet alors de révéler les oscillations de présence-absence et de chercher à repérer les différents appuis qui lui permettent de passer d'une situation à une autre. Enzo jongle ainsi entre l'enchaînement des situations et le maillage. Cela, dans une stratégie de l'entre-deux avec les règles.

E. Synthèse du cas

Les expériences corporelles d'Enzo sont marquées par des oscillations de présence-absence dans son jeu avec les normes scolaires. Il vit les attendus de la tâche à sa manière tout en essayant de rester conforme aux attentes scolaires. Lorsque les expériences corporelles sont trop coûteuses au niveau énergétique, Enzo s'appuie sur les mêmes indices que les autres, mais les exploite autrement. Le plot n'est pas un repère d'apprentissage, mais un appui respiratoire et le filet devient un appui pour souffler. Enzo se dégage ainsi des situations par différentes formes : un dégage ment matériel, un dégage ment spatio-temporel et un dégage ment relationnel. Ce cas permet d'abord de questionner la dimension créatrice des expériences par la façon dont l'adolescent agit face aux situations et les fait vivre différemment. Il permet également de pointer les différentes façons de percevoir le temps social par les acteurs. En suivant en filature Enzo, les résultats révèlent des expériences se déroulant dans sa propre temporalité, mais aussi de son identité sexuée.

CHAPITRE IX : LE CAS JESSICA

Le dernier cas apporte un nouvel éclairage des expériences d'une adolescente en surpoids dans un environnement plus favorable à la pratique de l'EPS. L'analyse des données permet d'approfondir les configurations propices à la pratique du côté de l'élève et de la situation.

A. Les expériences scolaires de Jessica

1. Le terrain d'enquête

Le collège de Jessica est situé en zone rurale et accueille 600 élèves des communes environnantes. La pré-adolescente, inscrite en classe de sixième, a été observée durant deux séquences de danse et de thèque-rugby au cours de l'année 2017. Jessica est une pré-adolescente de douze ans possédant un IMC de 30,87. Le corpus étudié est composé des vidéos de quatre leçons de danse, de quatre leçons de thèque-rugby, de quatre entretiens ethnographiques de l'élève, de l'enseignante d'EPS, de l'infirmière scolaire et de la mère de Jessica. La diversité des données a été saisie entre février 2017 et janvier 2018 et a été complétée par un carnet de notes ethnographiques ainsi qu'un journal de bord. Laure est agrégée d'EPS et a 38 ans. Parmi les 26 élèves inscrits dans cette classe, l'enseignante décrit 15 élèves à besoins éducatifs particuliers, dont Jessica. Trois élèves bénéficient d'un PPS³¹ et douze autres sont identifiés comme présentant des troubles dys³². Laure avoue n'avoir jamais autant éprouvé de difficulté à enseigner avec une telle classe. Cette classe est qualifiée « d'atypique », « de difficile » dans la mesure où elle interpelle ses choix didactiques et pédagogiques. Suite à des difficultés d'entente et de respect des élèves, son projet de classe s'est orienté autour du développement de l'altérité et de la communication. En effet, les profils des élèves sont très différents. Leurs comportements face aux autres et aux apprentissages laissent souvent la professionnelle perplexe. Laure enseigne à deux classes de sixième cette année. Elle explique comparer ses choix didactiques et pédagogiques. Or tout semble différent dans la classe de Jessica. Inquiète à l'idée de perturber ses élèves, Laure a préféré ne pas imposer la présence de la caméra dans ses cours avant la troisième leçon de

³¹ PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation en référence

³² Les dys renvoient à l'abréviation des troubles liés à la constellation des dys : dyspraxie, dyslexie, dysorthographe.

danse. Certains élèves avaient émis de vives réticences à s’engager dans cette activité. La caméra a été introduite progressivement. Les trois situations (cf. tableau 21) ont été choisies pour leurs natures différentes. Nous faisons l’hypothèse que le comportement de l’adolescente diffère en fonction du type de tâche proposée par l’enseignant. Dans ce groupe classe, notre attention s’est également posée sur Nina élève porteur du trouble du spectre autistique et Lou, bénéficiant d’un PAP³³ dys qui sont les amies de Jessica.

Situation 1	Situation 2	Situation 3
Danse	Thèque-Rugby	Thèque-Rugby
Créer une phrase corporelle explorant les trois couleurs du corps (segment, colonne vertébrale et ceintures scapulaires et pelviennes) à partir de trois mouvements différents	Transmettre le ballon à ses partenaires	Connaître le principe du jeu Faire le plus de tours possibles

Tableau 21 : Les trois situations de Jessica

2. Les situations

➤ Situation 1, leçon 4 danse : « formes esthétiques »

Toile de fond :

Pour Jessica, l’enseignant présente des situations réfléchies et bienveillantes. Aussi, lorsque Laure propose une tâche qui mobilise différentes parties du corps, Jessica sait qu’elle peut s’engager sereinement sans prise de risque affective ou physique. Laure a pour ambition de permettre à ses élèves de créer une phrase corporelle explorant les différentes parties du corps pour enrichir leur motricité. Pour cela, elle présente à ses élèves une affiche d’un corps humain avec trois zones de couleurs du corps différentes. Les bras et les jambes sont matérialisés par la couleur bleue, les ceintures scapulaire et pelvienne sont teintées en vert et

³³ PAP : Le plan d'accompagnement personnalisé est un dispositif d'accompagnement pédagogique auprès d'élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables. Ces difficultés peuvent être liées à un ou plusieurs troubles des apprentissages. Le plan formaliser les aménagements et les adaptations nécessaires pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire. La circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015 (BOEN n°5 du 29-01-2015) précise le contenu, les procédures et ses mises en œuvre.

la colonne vertébrale et la tête teintée de rouge. Ces couleurs sont des repères corporels externes proposés aux élèves.

Le mode majeur

La séquence de danse est construite en concertation avec l'enseignante de français à partir d'un poème intitulé « Toujours et jamais » de Paul Vincensini. Le poème a été choisi pour son thème : la relation à l'autre. Ainsi, dès la deuxième leçon, l'inducteur a été commenté et explicité. Il s'agit d'apprendre à travailler avec l'autre et d'être à son écoute. Laure sensibilise également ses élèves sur le fait qu'apprendre à travailler avec les autres et à passer devant eux sont des compétences nécessaires dans une vie professionnelle future. Pour y parvenir, l'écoute passe par le regard et le respect des propositions des autres. Les duos sont affinitaires. Au cours de la situation observée, l'enseignante souhaite améliorer les propositions gestuelles de ses élèves. Pour faciliter la compréhension des consignes et pour permettre à la diversité de ses élèves d'être en situation de réussite Laure a affiché au mur un corps humain avec les couleurs correspondant aux parties du corps à mobiliser. Elle explique rechercher l'utilisation de toutes les parties du corps pour enrichir les propositions des élèves. Elle trace avec son doigt le contour du corps humain et montre fidèlement ces parties sur son corps. Puis elle demande à un élève de se lever pour illustrer les différentes couleurs. Le seuil minimal moteur est la mobilisation des couleurs bleues et vertes (segments et ceintures scapulaire et pelvienne), puis l'élève mobilise les parties colorées en rouge (tête et colonne vertébrale) et peut jouer sur les orientations spatiales des gestes. Le modèle corporel bleu-vert-rouge est issu des travaux de Godard (2017) en analyse fonctionnelle du mouvement. Cette grille de lecture permet à l'enseignante de repérer la complexité motrice des propositions gestuelles et d'identifier l'origine du mouvement.

Description phénoménographique à la 3^e personne :

Pour écouter les consignes, Jessica est assise face à l'enseignante dans une position à genoux à terre. Elle se situe à l'extrémité du groupe. Ses deux mains sont posées sur ses genoux, sa colonne vertébrale est droite. Son port de tête est placé en danseuse, avec son menton légèrement relevé. Elle est immobile et silencieuse. Son regard scrute l'enseignante. Laure formule ses attentes et ses exigences : « *nous prolongeons le travail du sculpteur, vous allez maintenant inventer des mouvements en explorant ces trois couleurs, en partant des différentes articulations et vous allez rechercher l'unisson avec votre partenaire* ». Jessica ne perd pas un mot des consignes. Elle acquiesce discrètement par de légers mouvements de tête.

L'enseignante insiste : « *votre mouvement débute par une partie du corps visible pour les autres* ». Après des reformulations et des explicitations visuelles et corporelles, les élèves sont invités à se placer dans le gymnase et à démarrer l'étape de création. Jessica transfère le poids de son corps sur chaque appui de façon prudente. L'élève passe par la position des quatre appuis avant de se relever. Les autres sont déjà installés lorsque Jessica atteint la position debout. Jessica et Lou s'engagent dans le travail en dernier. Le temps pris par Jessica pour se relever du sol est plus important que pour les autres élèves.

Les deux filles se tiennent face à face, à 40 cm de séparation face à face. Lou débute par une proposition et Jessica se tient face à elle. Lou trace dans le plan frontal un grand cercle avec sa main gauche et suspend son bras dans l'oblique haute gauche. Puis, elle trace avec sa main droite un cercle de plus petite amplitude dans le plan frontal et termine le mouvement la main sur sa hanche droite. Elle oriente sa tête vers sa main gauche regard vers le haut, puis pousse sa hanche droite vers l'arrière. Jessica se tient immobile, les deux mains le long du corps. Sa main gauche accompagne ensuite le mouvement de Lou. Jessica réalise à faible amplitude le mouvement de Lou en traduisant dans la qualité de son mouvement de la fluidité. Son regard est posé sur le regard de Lou puis sur sa main en état de suspension. Les adolescentes regardent autour d'elles puis Jessica reprend la proposition de Lou. Avant de débiter, elle prépare ses bras en position « port de bras devant elle » puis trace un cercle d'une plus grande amplitude avec sa main droite. Elle réalise un cercle avec son bras droit, puis accentue le mouvement de sa hanche droite en la poussant vers l'avant. Son regard se pose sur son bras droit et elle s'immobilise. Lou l'applaudit et Jessica reprend sa position finale une seconde.

Au cours de la situation, Jessica s'applique consciencieusement à mobiliser les différentes parties du corps : bras droit, bras gauche, tête et hanches dans des plans différents. Les mouvements sont initiés par les différentes couleurs de la consigne de l'enseignante et entraînent le reste du corps. Les mouvements se réalisent plus rapidement pour Jessica. Elles prennent ainsi appui sur les repères corporels proposés par l'enseignante lors de la consigne initiale : « *Voilà un corps dessiné : le bleu représente les segments (bras et jambes), le vert (les ceintures), le rouge la tête et la colonne. J'aimerais que vous inventiez entre 3 et 5 mouvements en variant vos propositions gestuelles* ». La proposition corporelle des deux filles révèle une phrase gestuelle de quatre mouvements avec une mobilisation prédominante des bras. Lors de la situation, les filles prennent directement appui sur le repère corporel pour répondre aux attendus. Entre chaque proposition, Jessica attend que sa partenaire termine sa proposition corporelle pour lui sourire. Après chaque proposition, un échange accompagné de

gestes cherche à affiner la production. Les deux élèves retracent les mouvements en cherchant à préciser le tracé et les orientations des mouvements. Le mouvement s'étend jusqu'au bout des parties du corps mobilisées et le regard suit le mouvement. Les deux filles réalisent avec rigueur les attentes de l'enseignante en faisant vivre les repères externes. Lorsque l'enseignante propose des éléments de complexification dans l'orientation spatiale des duos, les filles s'engagent d'abord dans le premier niveau : trois parties du corps (bras, tête, épaule) côte à côte. Puis, elles passent rapidement à un autre niveau de complexité en se plaçant dos à dos et en rajoutant une plus grande amplitude de mouvement. Si la première phase de la situation est davantage conduite par Lou, Jessica prend les devants dans un deuxième temps. Elle s'assure en permanence d'être vue et suivie par sa partenaire. A chaque mouvement, elle démarre légèrement avant Lou de façon à « mener la danse ». Au cours de la situation, Laure s'approche du duo et propose à Jessica de la corriger. Elle pose ses mains sur les épaules de Jessica et se positionne à côté d'elle sans la quitter des yeux. Elle accompagne ses gestes par des contenus : « *lorsque tu enroules la tête comme tu fais, réfléchis à ta posture. Regarde, tes pieds sont alignés, largeur d'épaules, puis là tes jambes sont tendues : or pour remonter, tu as besoin d'aligner les chevilles, genoux et bassins, donc de plier les jambes* ». Laure fait une démonstration, genoux souples, bras et tête relâchés et demande à Jessica de sentir le relâchement. Cette dernière répond en réalisant la posture le plus fidèlement possible. Elle s'appuie sur les repères corporels de l'enseignante pour réaliser la tâche. Laure approuve d'un signe de la tête et la félicite, puis se dirige vers un autre groupe.

Le mode mineur

Les moments saisis en mode mineur sont peu nombreux. L'élève est très impliquée dans la tâche. Toutefois, des micro-gestes s'intercalent entre les phrases chorégraphiques. Ils s'intensifient lorsque le duo s'apprête à présenter le travail réalisé. Jessica se tient les mains devant elle et les caresse doucement. Elle met à plusieurs reprises sa main à la bouche, place ses deux mains sur le nez en se cachant, et tire inlassablement sur son tee-shirt qui colle à son corps. Au début de la situation, l'élève cherche des yeux longuement l'enseignante en parcourant la salle pour la localiser. L'enseignante finit par s'approcher et échanger avec le duo en attente de conseils. Au niveau corporel, Jessica dégage une assurance lors de la réalisation du mouvement et un repli sur soi à chaque fin de proposition. Sa cage thoracique s'affaisse et son menton s'abaisse. Son tonus engagé diminue et l'amplitude des mouvements se réduit. En présence de l'enseignante, Jessica reste figée. Elle écoute sans bouger l'adulte et se laisse manipuler docilement. Lorsque l'enseignante la manipule pour lui faire ressentir la

nécessité de plier les jambes, elle reste tel un pantin. Une fois l'enseignante partie, elle réalise plusieurs fois le mouvement attendu à la recherche du « mouvement juste ». Les repères pris par Jessica reposent sur les règles d'apprentissage, puis sur sa camarade. Les filles sont très concentrées. Tout se passe comme si elles faisaient abstraction du reste de la classe. Les deux adolescentes sont en conformité avec les propositions pédagogiques de l'enseignante.

➤ **Situation 2, leçon 2**

Les élèves sont réunis autour de l'enseignante sur un terrain de football lors de la deuxième leçon de thèque-rugby. L'enseignante s'adresse à ses élèves en associant des gestes démonstratifs à ses consignes. La température extérieure est élevée. L'objectif de la leçon est de favoriser l'organisation collective et d'apprendre à se passer le ballon de façon adaptée et efficace. Laure demande à ses élèves de s'approcher d'elle. Elle énonce la consigne suivante : « *Vous allez tenir votre balle bras tendus devant vous, les mains placées de part et d'autre du ballon, mains ouvertes devant moi et vous allez l'envoyer vers l'avant pour qu'il ne roule pas* ». Elle réalise en même temps que ses consignes les mouvements attendus et explicite chaque étape. Elle poursuit en précisant, « *vos deux mains sont ouvertes devant vous et réalise le mouvement et lance le ballon au niveau de la poitrine. Vous vous placez en triangle* ». Chaque consigne précise la partie du corps à mobiliser, la direction du lancer ou du lanceur et la zone à atteindre. Elle désigne deux élèves devant elle et trace avec un geste un triangle reliant les élèves et elle. « *Si vous y arrivez poursuit-elle, vous pouvez reculer et décaler vos jambes pour avoir plus de puissance et ne lancer le ballon qu'à une main* ».

La description phénoménographique permet d'identifier les repères corporels et spatiaux donnés par l'enseignante. Chaque règle d'apprentissage entendu selon Piette comme des indices est explicitée. Laure propose deux niveaux d'exigences avec les repères corporels pour y parvenir. L'organisation fonctionnelle du corps est décrite et illustrée.

Le mode majeur.

Lors de la passation des consignes, Jessica se tient au milieu du groupe à côté de Lou. Ses appuis sont larges, ses genoux se touchent et ses deux mains sont posées sur ses hanches. Son attitude est immobile et droite. Elle ne quitte presque pas des yeux l'enseignante. Les explications durent 1 minute 30 avec des démonstrations. L'indice qu'est l'enseignant et ses attentes scolaires deviennent les premiers appuis. La tâche lancée, Jessica s'engage dans les attentes de façon appliquée. Les trois amies, Lou, Elyne et Jessica se placent au centre du terrain. Jessica réalise six lancers au cours de la première phase. Tous les lancers et les

réceptions correspondent aux attentes partagées. Jessica place d'abord consciencieusement ses appuis décalés en regardant si ses pieds sont à des espaces différents, puis lève les coudes et tient sa balle contre sa poitrine. Elle regarde sa partenaire et lui lance en trajet direct en finissant ses bras tendus vers son sternum. En réception, Jessica prépare ses doigts grands ouverts devant elle, ses coudes sont semi-fléchis et ses jambes sont tendues. L'adolescente est particulièrement appliquée. Son centre de gravité est en permanence au-dessus de ses appuis. Elle répète de nombreuses fois à vide le geste attendu lorsque l'autre duo se passe la balle. Lentement, elle s'exécute en cherchant la forme présentée en prenant appui sur les repères corporels de l'enseignante. Toutes ses balles sont rattrapées. Les adolescentes réalisent la situation au ralenti. Il n'y a pas d'urgence temporelle. Elles prennent le temps de se positionner, d'orienter leurs appuis, de finir leurs gestes dans les directions attendues. Le trio est pris comme exemple par l'enseignante. Jessica est félicitée pour sa réussite dans la mise en conformité du geste : « *voilà, regardez comme Jessica décale ses appuis, c'est tout à fait ce qu'il faut faire !* ». L'adolescente est en réussite en ayant pu saisir et s'appuyer sur les indices et repères corporels externes de l'enseignante. Les conditions sont facilitées par une faible vitesse d'exécution et une stabilité de ses appuis.

Le mode mineur

Jessica semble immobile et pleinement engagée. Pourtant, lorsque l'enseignante énonce les consignes ou s'approche d'elle, on peut observer discrètement un léger bercement de soi. L'élève transfère son poids du corps de gauche à droite silencieusement, toutes les deux secondes. Lou se tient à côté d'elle et commente les propos de l'enseignant en mimant des gestes sportifs. Jessica se rapproche légèrement vers elle, l'écoute en conservant toujours l'enseignante dans son champ de vision. Lorsque l'enseignante rit, Jessica rit. Lorsque l'enseignante recule, Jessica s'avance. Son attention se porte sur un ballon qui tombe au sol puis Jessica se concentre sur ses mains. Chaque doigt est inspecté. L'intonation vocale de l'enseignante « *voilà* » la ramène dans la leçon. Au cours de la situation, son comportement est appliqué. L'observation fine de son engagement corporel montre une recherche de perfection corporelle. A nouveau en mode mineur, les gestes à soi comme le réajustement du vêtement en décollant le tee-shirt de son corps ou en se recoiffant se multiplient lorsque le trio réalise une démonstration. Les repères de Jessica sont ceux de son corps et la fréquence des gestes à soi traduit une préoccupation de son rapport au corps dans cette situation. L'observation du comportement par les indicateurs spatiaux révèle une immobilité spatiale sur la majorité de la situation. L'élève semble ancrée dans le sol. Le haut du corps reproduit les

gestes attendus. Le bas du corps lorsqu'il n'est pas dans l'effort est statique et ancré. La segmentation du mouvement permet une économie d'énergie. La seule fois où l'élève se déplace est dépendante de la présence de l'enseignante. L'adolescente est en mesure de perfectionner l'aspect externe du mouvement. Elle n'est pas en difficulté, car le mouvement peut se réaliser au ralenti. Finalement, le mode mineur révèle des bercements de soi et des micro-gestes à soi visibles dans et en dehors des situations.

➤ **Situation 3, leçon 3**

La thèque-rugby est présentée par l'enseignante comme une activité riche au niveau moteur et énergétique pour des élèves. Ses expériences antérieures lui permettent de justifier l'utilisation d'un ballon de rugby au lieu d'une balle et d'une batte de base-ball. Les élèves arrivent facilement à se lancer le ballon et surtout l'activité permet d'explorer la forme du ballon. Elle matérialise un terrain de 12 mètres sur 12 mètres avec un marbre et trois bases. La situation proposée a pour objectif de vérifier la compréhension des règles du jeu. Les équipes ont été constituées de façon semi-dirigée par l'enseignante. Elle désigne d'abord quatre capitaines ayant le même niveau. Puis, elle désigne au fur et à mesure quatre élèves aux besoins identiques et leur propose de choisir vers qui aller. Tandis que les autres camarades discutent ou échangent en position tailleur, Jessica est très attentive. Elle se tient déjà prête, genoux ou un pied à terre pour se diriger vers la partenaire de son choix. La tâche ne concerne que la phase d'attaque.

Le mode majeur

Les consignes de l'enseignante ont été données à l'oral. L'adolescente attentive lors de la présentation du jeu a acquiescé tout au long de la présentation. Lors de la phase d'attaque, Jessica marque deux points. Elle fait partie des élèves en réussite dans son équipe. Lorsqu'elle est en possession de la balle, Jessica commence par regarder autour d'elle. Elle se tient face aux attaquants, le centre de gravité entre les deux appuis, jambes tendues, épaules levées et bras vers le ciel en tenant le ballon. Elle balaye l'horizon, repère l'emplacement des défenseurs et les bases occupées par les attaquants, puis frappe avec la pointe de son pied un ballon à une distance de trois mètres d'elle. Les défenseurs restent d'abord immobiles, puis finissent par se rendre compte que pour éliminer un adversaire, il faut amener le ballon avant son arrivée sur la base ou saisir en plein vol le ballon. Lors des trois rotations, les stratégies de Jessica sont identiques. Ses frappes au sol atteignent une distance de trois mètres maximum

proche du marbre. Lors de ses déplacements, Jessica s'engage uniquement en courant. Ses déplacements montrent des accélérations jusqu'en fin de situation. Le ballon est poussé par la pointe du pied devant elle et roule au sol. Elle réinvestit les situations apprises précédemment. D'un point de vue tactique, l'adolescente ne se déplace que d'une base à la fois. Elle accélère sur six mètres puis conserve sa vitesse, épaules en avant pour décélérer les deux mètres avant la base. Ses bras se croisent lors de la course et ses épaules se soulèvent. Ses temps de récupération oscillent entre deux et dix secondes lorsqu'elle est engagée sur le jeu. Sur la base, l'adolescente a les pieds à la largeur de ses épaules, jambes tendues. Elle regarde en permanence autour d'elle. L'attaquant après elle se voit attraper à la volée son ballon, pourtant Jessica ne s'en aperçoit que tardivement. Elle démarre sa course à partir du moment où la balle quitte les pieds de l'attaquant. Se rendant compte de son erreur, elle revient sur la base en courant. Puis elle décale ses appuis et attend de voir le ballon du nouvel attaquant rouler au sol pour démarrer. Le temps de récupération est bref. Elle récupère les deux mains sur les hanches, une seconde. Ses appuis sont écartés et son poids est entre ses deux appuis. A chaque fois qu'un attaquant lance le ballon, Jessica réagit rapidement. Elle quitte sa position de repos, décale ses appuis et accélère en partant de base en base. Chaque arrêt lui permet de récupérer. Elle prend ainsi appui sur des repères matériels, les bases pour gérer sa fatigue et sur ses repères corporels pour se reposer. Lors de son élimination lors de la dernière rotation, Jessica se dirige très vite vers son équipe pour les soutenir. Elle ne se retrouve pas seule au contraire, elle se tient à trente centimètres de son capitaine et encourage son équipe. Laure passe à ce moment-là pour nous signifier qu'elle a pu voir l'accélération de l'adolescente pour ne pas se faire « geler » malgré son élimination. Pour elle, la configuration est telle que son engagement moteur est supérieur à celui d'une séquence de vitesse.

Lors de la présentation de la tâche, l'enseignante a insisté sur le fait de vérifier par le jeu la compréhension des règles et de s'organiser collectivement en défense. Or, son commentaire souligne que la mobilisation des ressources énergétiques est plus intéressante dans cette situation pour Jessica. Là où une définition de la tâche par Famose identifierait de façon prioritaire des ressources cognitives, perceptives et sociales, Laure voit d'autres opportunités en fonction des compétences de ses élèves. Les ressources énergétiques étaient implicites pour les autres élèves et prennent une importance majeure pour l'adolescente en surpoids.

Le mode mineur

L'adolescente est au final très engagée dans la tâche. Son comportement révèle une compréhension des règles d'apprentissages et un engagement moteur optimal. Les rares présences/absences sont caractérisées par des balancements sur soi ou par des mouvements à soi. L'élève, les mains sur les hanches, transfère lentement son poids du corps de gauche à droite pendant dix secondes et révèle le signe de son ancrage au sol. Le comportement est très discret dans la mesure où son attention est toujours dirigée vers le jeu qui se déroule. Elle réalise cela avant chaque passage devant les autres comme si elle cherchait ses appuis. Lors de son premier passage, Jessica saisit son tee-shirt au niveau des épaules et pendant trois secondes avant de le replacer sur la première base qu'elle atteint. Les repères sur soi sont à nouveau des micro-mouvements qui replacent le vêtement lors de l'effort ou face aux manifestations de la sudation. Le mode mineur révèle également la façon dont Jessica se positionne pour encourager ses camarades. Ces compétences ne sont pas formalisées par l'enseignante, mais la jeune fille s'implique particulièrement. En agissant de la sorte, Jessica propose une autre façon de se conformer à l'éthique sportive. Ainsi, l'engagement dans une tâche collective et l'appui des autres facilitent son maintien dans la tâche.

B. Clarification des expériences

1. Créer les conditions de pratique sécuritaires

L'analyse des entretiens de l'enseignante, de la mère et de l'infirmière révèle une détermination forte à garantir des conditions de pratiques optimales pour le bien-être de Jessica. La recherche de ces conditions est révélée à partir de l'identification de trois leviers : l'aménagement de l'effort au cours de sa scolarité, une demande officielle de prise en compte des caractéristiques de Jessica à la communauté éducative et la nécessité de ne jamais aborder la question du corps dans les entretiens.

Le surpoids est installé depuis l'école primaire. Ses parents sont particulièrement attentifs et impliqués dans le suivi de sa scolarité et de ses expériences corporelles. Le père de Jessica est conseiller pédagogique d'orientation dans un lycée. La mère est institutrice. Les parents sont divorcés et tous les membres de sa famille sont dans l'éducation nationale : grands-parents, parents, oncles et tantes. La mère de l'enfant était son institutrice pendant trois années. Il est vrai que ses expériences corporelles passées ont été jusque-là aménagées en EPS.

L'enseignante qui était également sa mère a modifié sa programmation en EPS. Elle trouvait trop éprouvant physiquement et socialement la pratique de l'endurance pour sa fille. En effet, certains élèves allaient être performants alors que sa fille risquait d'éprouver des difficultés. Ainsi, cette activité a été écartée tout au long de sa scolarité : *« je ne voyais pas par quels moyens je pouvais alléger l'endurance afin qu'elle puisse être en réussite : du coup je n'ai pas programmé »*. Jessica n'a donc jamais participé à une séquence d'endurance avant son entrée au collège. Un autre exemple partagé par la mère concerne des propos maladroit et stigmatisant émis par des intervenants extérieurs lors d'une séquence d'arts du cirque. La situation intitulée « les déménageurs » avait pour but d'apprendre à porter l'autre d'un espace à un autre. A l'idée d'être portée par les autres, Jessica avait commencé à s'éloigner de la situation. L'intervenant l'avait interpellée en lui disant : *« mais toi, tu peux tout déménager ! »*. Gênée par la situation, la jeune fille est alors restée en retrait tout au long de la leçon.

Au regard de ces expériences antérieures, la famille a alors tout mis en œuvre pour protéger Jessica des situations inconfortables dans son parcours scolaire. Dès son entrée en sixième, la mère de l'enfant a adressé un courrier au chef d'établissement, au CPE et à l'infirmière scolaire. Les parents attendaient de l'institution scolaire une attention particulière quant aux regards des autres ou à des situations pouvant être trop coûteuses physiquement ou discriminantes. Les propos soulignaient la nécessité de maintenir une attention permanente sur le regard des autres afin de permettre à Jessica de vivre une scolarité positive. L'enseignante d'EPS, surprise de la teneur de la lettre n'a pas souhaité contacter la mère. Ces préconisations ont été ressenties comme des barrières : *« je ne voulais pas qu'elle mette ses propres barrières autour de sa fille, donc j'ai contacté le père et par chance le contrat a fonctionné »*. En effet, Laure trouve que vouloir alléger la charge de travail pour Jessica revient à baisser le niveau d'exigence et à la placer dans une situation handicapante. Le pari de Laure est de partir d'un niveau minimum exigible pour tous et de leur permettre d'atteindre un niveau médian. La confiance accordée par les parents devient une condition pour permettre la réussite de Jessica. Elle qualifie Jessica d'élève *« extrêmement protégée »*. Le qualificatif est employé lors de notre première rencontre, puis son portrait porte davantage sur les capacités intellectuelles, la détermination dans le dépassement de soi et l'attitude exemplaire de la jeune fille :

« Jessica est intelligente. J'ai eu de grosses surprises, parce que Jessica était parfois la meilleure de la classe. C'était tout à fait surprenant alors qu'elle aurait pu être en

difficulté, mais elle avait tellement bien compris la consigne, qu'avec sa copine, elles ont fini avec de très bons résultats ».

Ses notes en EPS oscillent entre 16 et 19 selon les séquences programmées. Laure est impressionnée par la capacité de Jessica à saisir rapidement les exigences des situations et à trouver des solutions pour réussir. L'enseignant définit l'obésité de Jessica comme un besoin éducatif particulier au même titre que les autres élèves : « *il y a un regard particulier qui doit être posé, il y a une adaptation particulière qui doit être faite* ». L'enseignante justifie ne pas avoir un regard particulier sur l'obésité, mais sur le besoin particulier. L'obésité a la même valeur que des troubles du champ des dys ou de compréhension. Ses choix pédagogiques prennent la forme alors d'une demande commune pour tous ses élèves, puis la possibilité pour chaque élève de se positionner dans les propositions de complexification. Enfin, un des derniers indices de la nécessité de protéger Jessica du regard des autres se manifeste par la condition imposée par la mère lors de notre premier entretien téléphonique. Elle est confirmée dans les entretiens. D'abord, la rencontre avec Jessica ne pourra se réaliser qu'à condition de ne pas aborder la question du corps : « *vous comprenez, on évite !* ». Les entretiens avec la mère et Jessica se sont réalisés à leur domicile, d'abord avec l'adulte puis avec l'adolescente. Les entretiens se sont réalisés en tête à tête. Jessica est arrivée dans un second temps, puis la maman s'est retirée dans son bureau. Au cours de l'échange avec la mère, les questions autour de la corporéité ou de la santé de Jessica ont été rapidement mises de côté. Les situations stigmatisantes en EPS ont d'abord été abordées, puis l'adulte a clairement explicité que le sujet était tabou entre la mère et la fille. Malgré les relances, la mère a expliqué qu'il n'y avait rien à y faire, Jessica était têtue.

Les trois entretiens menés avec l'enseignante d'EPS, la mère, puis Jessica révèlent l'importance donnée aux ressources cognitives dans les situations. Le corps est mis à distance et passe au second plan. L'éducation corporelle relevant de la sphère personnelle apparaît comme tabou au sein de cette famille. La mère décrit sa fille comme une jeune adolescente « *souriante, intelligente, sérieuse et très têtue* ». Soucieuse de la santé de sa fille, la mère essaye de lui proposer des activités physiques. Toutefois, malgré de nombreuses tentatives, Jessica préfère lire ou s'adonner à des activités intellectuelles. Au cours de son enfance, Jessica a pu vivre des expériences sportives en basket-ball, en natation ou en danse, mais toutes les pratiques ont été rapidement abandonnées. Par exemple, en basket-ball, les relations avec les autres étaient considérées comme trop « brutes ». Jessica aimait jouer mais le résultat du match n'avait pas d'intérêt. La pratique de la natation a également été abandonnée dès le

premier trimestre. Les contenus des entraînements de natation étaient trop éprouvants. Il lui était difficile de placer sa respiration et les intervenants n'ont pas pris en compte ses difficultés. La sensation d'écoeurement et le manque de plaisir l'ont conduit à suspendre la pratique physique. En danse, le regard des autres était problématique et la jeune fille ne s'engageait pas dans les propositions de l'enseignant. Malgré les sollicitations à travers des activités sportives fédérales ou dans un cadre informel, Jessica n'aime pas s'engager dans les activités. Finalement, ses propos suivants résument la façon dont elle perçoit sa fille : « *Oui, il faut bouger, mais Jessica n'est pas une physique. Elle est intellectuelle et adore se poser, prendre un livre, ou lire, faire ses devoirs jusqu'à ce que cela soit parfait. Mais sortir ou bouger non. Voilà* ». La maman n'évoquera à aucun moment au cours de l'entretien, la scoliose de sa fille découverte à la fin de notre étude.

Pour l'enseignante, les adaptations ne sont pas nécessaires pour Jessica. Sa compréhension des attendus lui permet de compenser sa gestion des ressources énergétiques. Dans la situation en danse, l'enseignante perçoit immédiatement des propositions corporelles chez Lou et Jessica bien plus complexes que chez les autres élèves. Au cours de la séquence, Jessica est souvent sollicitée pour présenter ses phrases corporelles. Pour Laure, Jessica est une adolescente intelligente et sa compréhension des attentes lui permet de s'engager et de réussir. En soi, une dispense constituerait davantage un révélateur de l'obésité. Aussi, Laure préfère ne pas obtenir d'informations sur le vécu antérieur de ses élèves et préfère avoir un regard neuf pour « *ne pas les enfermer* ». Pour l'enseignante, le niveau de compréhension des attentes par ses élèves est prioritaire. De ce fait, dans la mesure où les consignes sont saisies, le ressenti corporel n'est pas une priorité. Les caractéristiques corporelles sont mises au second plan. Les résultats sont confirmés par les propos de Jessica. Son rapport à la discipline sportive s'inscrit surtout dans un comportement scolaire. Le caractère obligatoire de l'EPS n'est pas remis en question d'autant plus que cette matière n'est pas très « *influyente* » dans ses résultats scolaires. Dans la mesure où elle se sait en difficulté, Jessica explique s'engager de façon consciencieuse en cherchant à faire du mieux qu'elle peut. Elle mesure avec finesse la fatigue énergétique occasionnée par les semaines à quatre heures d'EPS ou deux heures et explique devoir se préparer à ces efforts. Elle ne perçoit pas vraiment le sens de la pratique, mais se persuade de son caractère pertinent puisque des adultes l'ont programmé. L'activité thèque-rugby est associée à une expérience favorable dans la mesure où la nouveauté est agréable. Le constat d'une activité endurente persiste surtout dans la course entre chaque base.

Jessica dit apprécier les règles et le jeu. La discussion porte sur son choix stratégique en termes d'attaque. L'adolescent feint ne pas avoir de stratégie. Pourtant, lorsqu'un rappel est réalisé, sa place préférentielle au cours de la séquence est la base appelée le marbre. Jessica répond les yeux pétillants que la base est effectivement l'endroit où il faut le moins bouger et se dépenser. Ainsi, la discipline EPS est appréciée par Jessica à condition de ne pas faire trop d'effort. L'effort est entendu dans sa dimension physique et des conséquences respiratoires sur son comportement : « *parfois en natation ou en course, je n'arrive plus à respirer et cela me gêne à faire et c'est tout* ». A nouveau, chez cette élève, le placement de la respiration est problématique. Les difficultés respiratoires sont décrites comme gênantes et visibles par les autres dans le groupe classe. La sudation est également problématique. En fait, la priorité est donnée à la compréhension des attentes et la nécessité de faire ce que l'enseignant attend d'elle. Lorsque nous l'interrogeons sur ses sensations lors des tâches, sa réponse se résume à un rire nerveux. En cherchant à clarifier la nature du ressenti, l'élève explique ne pas ressentir, ne pas avoir appris à ressentir et n'y voir d'ailleurs pas d'intérêt.

L'analyse des entretiens révèle ainsi une mise à distance des expériences soma esthétiques et une forme de déni corporel, caractéristiques des expériences antérieures de l'adolescente. Ainsi la mise à distance du ressenti corporel passe par une mise en forme corporelle du mouvement à condition que ce mouvement ne sollicite pas trop l'aspect énergétique ou la verticalité des appuis.

2. Sociabilité et climat d'apprentissage

Le discours de Jessica indique qu'elle accorde une grande importance à s'entourer et à être entourée des camarades vus comme des soutiens. Pour garantir un engagement serein dans les cours d'EPS obligatoires, l'élève souligne sa chance d'être dans des « bonnes classes ». Le terme est répété à trois reprises au cours de l'entretien. Être dans de bonnes classes signifie pour Jessica que le regard des autres n'est pas menaçant et correspond à la création d'un climat de travail favorable où l'entraide et le respect de chaque élève existent. D'ailleurs, Jessica se réjouit de pouvoir s'engager sereinement en EPS. Elle peut compter sur l'appui de ses camarades ou de ses amies proches : « *je sais qu'elles sont là, elles peuvent être là, elles m'encouragent* ». Ces résultats s'opposent au ressenti de l'enseignante. En effet, les difficultés d'entente se situent surtout dans les relations filles-garçons et les élèves ordinaires ou à besoins éducatifs particuliers. Au cours de sa scolarité, la jeune fille explique ne pas avoir fait l'objet de moqueries, ou d'avoir été mise à l'écart. Pourtant, Jessica est inquiète à

l'idée de vivre ces situations inconfortables. Elle n'aborde pas explicitement le phénomène de moquerie sur ses caractéristiques morphologiques. Jessica décrit l'école comme un lieu de socialisation générant de l'inquiétude. Pour s'y préparer, l'adolescente envisage d'adopter une attitude d'indifférence et surtout d'être proche de ses amies. Ses relations avec ses camarades sont positives et Jessica dit s'entendre avec tout le monde. Elle est particulièrement à l'écoute des élèves qui auraient besoin d'aide. Jessica accorde autant d'importance à proposer des mouvements qu'à tenir compte des bonnes idées de ses partenaires. Derrière ces propos, Jessica explique être très soucieuse de l'accompagnement d'une des élèves de sa classe. Elle qualifie la jeune fille de « timide ». En réalité, l'amie timide est une élève porteuse de troubles du spectre autistique pour qui la relation à l'autre est problématique. Elle l'accompagne par des reformulations des consignes, des sourires pour la rassurer et des contacts pour la guider dans les tâches. Soucieuse des autres, elle évoque également l'aide apportée à un élève non nageur au cours de la séquence et sa satisfaction à le voir réussir.

L'enseignante décrit également une adolescente très à l'écoute des autres. Ses capacités intellectuelles et relationnelles lui permettent d'être appréciée par tous. Laure compte d'ailleurs souvent sur Jessica pour dynamiser et créer de l'entraide dans les cours. Cette intention s'inscrit dans un projet plus global puisque l'altérité est au cœur des préoccupations de l'enseignante. Le respect et le bien être de chacun doivent être privilégiés. Jessica apprécie d'ailleurs particulièrement la danse dans l'exploration des rôles et de l'écoute entre les partenaires. Les conditions d'une séquence réussie supposent la présence des pairs, l'absence de moquerie et de l'enseignement d'une discipline peu coûteuse en effort.

3. La singularité avant tout : « je suis Jessica ! »

L'analyse de l'entretien de Jessica traduit une forte revendication dans la reconnaissance de la singularité de chaque enfant. Lorsque l'adolescente se décrit, elle dresse son portrait comme celle d'une jeune collégienne sérieuse, lectrice et souriante. Le sourire est une des conditions pour rendre les échanges chaleureux et agréables : *« Je trouve cela important d'encourager l'élève et de ne pas le prendre pour autre chose. Il est un peu timide, on ne va pas le changer, il ne faut pas le forcer. Il faut le laisser, l'encourager, l'aider ».*

Pour elle, l'élève est avant tout un enfant. L'enfant a une histoire, un passé et a besoin d'être accepté tel qu'il est. Ses propos proviennent d'une volonté de ne pas aborder la question du corps et encore moins des normes corporelles. Tout se passe comme si le corps était absent,

invisible ou insensible dans son discours. Dans la mesure où chaque enfant est différent, la proposition de réaliser un même exercice avec des niveaux de complexité différents est nécessaire. Au sein de la communauté scolaire, elle constate un manque d'intérêt des enseignants pour leurs élèves. Elle qualifie certains professionnels d'usagers du système transmettant des savoirs sans s'intéresser à l'enfant. Par contre, elle apprécie particulièrement ses relations avec son enseignante d'EPS. On peut supposer une éducation inclusive liée aux choix didactiques et pédagogiques de Laure face à cette classe. Elle est un véritable soutien pour Jessica par ses encouragements, ses contacts corporels rassurants et le regard posé sur ses élèves. L'élève apprécie particulièrement la possibilité de choisir le niveau d'exigence des tâches parmi plusieurs possibilités. En proposant des repères externes et par ses encouragements, l'adolescente se sent soutenue par la professionnelle. Le regard posé par l'enseignante lui renvoie une reconnaissance de ses compétences autres que motrices.

C. Interprétation des données

1. La toile de fond comme mise en jeu des corps enseignés

L'analyse de la toile de fond en danse ou en thèque rugby révèle une organisation dans son espace à partir de l'emplacement de ses amies de l'enseignante et des repères externes que celle-ci propose. Ces repères sont corporels, spatiaux, esthétiques et relationnels. La toile de fond est ainsi constituée de plusieurs appuis imbriqués et se déplace avec la personne. Marquée par ses expériences antérieures, la personne transporte avec elle des souvenirs antérieurs, des appuis qui lui permettent de se dégager. En portant attention aux différents repères, Jessica joue avec les appuis liés à sa trajectoire familiale. Elle saisit les règles scolaires de cette enseignante agrégée qui inscrit des actions dans une configuration spatiale structurée par la nature des consignes, le type de tâche ou la constitution des groupes. Jessica perçoit de par ses capacités cognitives et la connaissance du système scolaire, les règles, les indices et surtout les repères corporels externes proposés par l'enseignante. L'adolescente peut s'organiser de façon sereine. Jessica prend également appui sur ses amies : par sa proxémie, ses regards ou ses contacts. Elle crée un maillage pour ne pas se retrouver seule. La construction de sa toile de fond révèle ainsi une prise en compte systématique dans son champ de vision de ses partenaires et de l'enseignante. Elle construit son espace en le matérialisant avec sa bouteille d'eau placée à côté de ses partenaires. En danse, l'élève s'installe toujours face à l'enseignante pendant les regroupements au centre du groupe.

2. Intelligibilité spatiale : un positionnement réfléchi

L'analyse des données de terrain et des entretiens souligne un placement intentionnel et réfléchi lors de la passation des consignes, de la réalisation des tâches et dépend des activités enseignées. En thèque-rugby, ses trajets et ses placements sont liés à l'investissement énergétique de la tâche :

« La base ? Là où il fallait le moins bouger ? J'aime bien. En fait, j'avais vu qu'à certaines bases les gens bougeaient beaucoup, enfin il fallait beaucoup courir, alors qu'ici, c'est plus cool ».

Jessica sait analyser le coût énergétique lié aux placements des défenseurs. Ce comportement s'est reproduit dans plusieurs situations de la séquence. L'élève s'arrange discrètement pour se placer en dernier et saisit très rapidement les enjeux directs de chaque poste. Elle se place comme un soutien pour les autres et les encourage. Le haut du corps frappe des mains et ses appuis restent ancrés au sol. Pour autant, dans les phases de transmission des consignes, Jessica se rend visible. Elle se retrouve souvent face à l'enseignante, parfois à genoux alors que les autres sont assis sur les fesses. Elle se redresse même en restant à genoux lors de la constitution des équipes (cf. photo n°10). En effet, l'enseignante désigne quatre élèves de niveau identique et leur propose de se diriger dans l'équipe de leur choix matérialisé par quatre plots. En se relevant, Jessica facilite son déplacement et lui permet d'un côté d'être vue et de l'autre, de prendre de l'avance sur les autres. A plusieurs reprises, les mêmes stratégies sont constatées. Jessica explique alterner ses places en fonction de l'emplacement des amies et de l'enseignant. La plus-value d'une proximité ou de l'éloignement est clairement identifiée.



Photo : 10 Jessica lors de la constitution des équipes en thèque-rugby

3. Expériences relationnelles : une altérité primordiale

Les autres sont bien les premiers repères de l'adolescente dans les choix corporels et moteurs. Ses expériences corporelles sont dépendantes de la présence de ses camarades. Les orientations, l'ajustement de sa vitesse de déplacement, les contacts, les sourires sont autant d'indicateurs révélant la complicité partagée et la place de Jessica dans les situations. Les pairs apportent par leurs encouragements, leurs relances, leurs sourires, des conditions d'expériences positives. Les relations de confiance ne débutent pas dès l'entrée dans les vestiaires, mais tout au long de la journée. En danse, la proximité avec Lou, leurs regards, leurs contacts révèlent une grande complicité. Parfois, le regard suffit pour que le duo s'organise et agisse. Jessica se sent en confiance et soutenue par ses amies. En thèque-rugby, la constitution des équipes lui permet de se retrouver à chaque fois avec une de ses amies. Le cas échéant, étant en bon terme avec tous les autres, Jessica encourage ou propose son aide pour la réalisation des tâches. L'entraide est synonyme de respect donc de conditions d'engagement serein dans la pratique. Lors de la troisième leçon de danse, Jessica a présenté un mot d'excuse signé par sa maman. Son état de santé ne lui permettait pas de s'engager dans la pratique. J'avais alors saisi l'occasion de m'entretenir de façon informelle avec elle. Au cours de l'entretien, son regard était majoritairement posé sur ses partenaires. Après avoir répondu à quelques questions, elle m'explique rapidement qu'elle avait besoin de rester disponible pour aider les autres. En effet, Laure systématise dans son enseignement le dispositif de tutorat. Le comportement peut alors s'interpréter comme une stratégie d'évitement de la conversation ou l'envie d'être réellement disponible pour les autres. Lors de cette leçon, Jessica avait accompagné Nina, la jeune fille avec les troubles du spectre autistique. Elle avait explicité les consignes, manipulé la jeune fille pour lui faire prendre conscience des attendus. La façon d'envisager la relation à l'autre de façon respectueuse et positive s'inscrit également dans les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignante. En laissant le choix à ses élèves de constituer les groupes, en leur proposant des exigences motrices et corporelles différentes, Laure les responsabilise en leur faisant confiance. Elle les considère à partir de leur identité et non à partir du statut d'élève. Les encouragements, les regards, les relances et les contacts soulignent la réussite de l'élève et favorisent le maintien dans le mode majeur.

4. Des expériences corporelles scolaires et conformes

Se conformer, écouter, échanger sur les contenus scolaires, tout se passe comme si Jessica était engagée à 100% dans les tâches scolaires. L'analyse des comportements par le filtre corporel montre combien la jeune fille cherche à reproduire de façon minutieuse et conforme les apprentissages techniques de l'enseignante. Les deux activités observées révèlent des mouvements de bras en adéquation avec les attentes. Le train supérieur se conforme. La présence corporelle est entière et diffuse. L'attitude d'auto grandissement permanent fait penser aux corps « raides » et silencieux de l'école d'autrefois. Jessica respecte les consignes, l'utilisation des lieux, du matériel et des règles implicites à l'école (le silence, le doigt levé, la participation). L'attitude silencieuse et appliquée de Jessica montre une connaissance des normes scolaires car elles sont incorporées. En danse, les expériences sont variées et l'adolescente excelle dans ses propositions corporelles. En thèque-rugby, les tâches définies ou semi-définies sont l'occasion de démontrer des compétences techniques parfaitement maîtrisées. L'élève se place comme le modèle de la bonne élève au sein du groupe composé d'élèves dys. L'analyse des situations montre même que la détermination dans la réalisation des attendus techniques prend le dessus sur l'investissement énergétique. L'élève en prenant appui sur l'habileté motrice comme l'enroulement en danse, la passe en rugby et en privilégiant la maîtrise intellectuelle des problèmes à la performance énergétique, peut apparaître comme une bonne élève. Par ailleurs, l'observation phénoménographique montre une mobilisation plus grande du train supérieur que du train inférieur. Les mouvements du bas du corps sont presque infimes.

Dans les représentations de Jessica, l'adulte est perçu comme un être responsable et réfléchi. Aussi, s'il propose des tâches particulières, il est inutile de remettre en cause ses choix. Il faut « *toujours faire ce qu'il dit* », insiste-t-elle. Sa confiance envers les compétences des enseignants est étroitement liée à sa trajectoire personnelle et familiale. Si pour les autres cas d'adolescents étudiés, l'amplitude des mouvements pouvait être réduite ou transformée, les expériences corporelles de Jessica restent fidèles aux attendus techniques. En agissant de la sorte, ses expériences corporelles vont au-delà de la leçon d'EPS. Ses représentations de la discipline s'inscrivent dans des expériences scolaires nécessaires et programmées pour l'adulte de demain. La situation sportive n'a pas de sens en soi, mais son engagement s'inscrit davantage dans une compréhension des normes scolaires et des attendus corporels. Les attendus scolaires ne font pas sens pour elle, mais ils s'inscrivent dans la continuité des normes scolaires.

D. Discussion

1. Une expérience scolaire analysée par le filtre corporel

Nos résultats confirment une structuration des expériences corporelles autour des trois logiques d'actions constitutives des expériences scolaires développées par Dubet (1994). Jessica concilie ses actions à partir de son intégration, de ses stratégies et de sa subjectivation adolescente. Le groupe de pairs est une condition essentielle à son engagement dans les tâches. Sa proximité est permanente avec ses amies. Dès la sortie des vestiaires, Jessica se déplace avec ses amies. Elle s'assoit à côté d'elles lors de la passation des consignes et reste près d'elles. Les appuis du cadre théorique de Piette révèlent ainsi l'importance accordée aux autres qui est finalement gage d'un engagement optimal. L'observation des expériences corporelles ne s'envisage pas à travers un individu seul. Les résultats montrent à nouveau comment les personnes, l'environnement sont engagés dans un « *champ ininterrompu de relations* » (Piette, 2016, p. 35). L'importance donnée au fait d'être dans de « bonnes classes » est un indicateur d'un parcours scolaire sécurisant. Ses capacités à se rendre disponible pour les autres élèves, à accompagner et encourager les élèves en difficulté, à se conformer aux attentes de l'enseignante sont le résultat d'identification des enjeux. Selon Dubet (2008): « *ces élèves savent pourquoi ils travaillent à l'école, ils sont en mesure d'établir un lien entre leurs investissements et les bénéfices escomptés, ils jouent le jeu d'une formation qui leur permettra de maintenir ou d'améliorer leur position sociale. Ils sont capables de se projeter dans l'avenir. Enfin, ces élèves adhèrent subjectivement au modèle culturel de leurs études* ». Les jugements portés sur le système scolaire mettent en évidence son processus de subjectivation adolescente. Lorsque Laure est mise en avant pour ses approches pédagogiques, Jessica apprécie particulièrement ses accompagnements par ses regards, ses contacts corporels encourageants ou son écoute : « *elle voit en nous des enfants avant d'être des élèves* ». Nous pouvons considérer que les facteurs culturels et sociaux de Jessica participent à la construction d'une expérience corporelle qui s'inscrit dans la continuité d'une expérience scolaire positive. L'EPS est synonyme de communication et d'entraide pour elle. Tout se passe comme si Jessica avait un corps au service de l'école. Les résultats, confirment ainsi ceux de recherches antérieures (Dubet, 2011, Courtinat, Camps & Prêteur, 2012) selon lesquels une scolarisation est vécue positivement lorsque l'élève est en mesure de concilier les trois logiques d'intégration, de subjectivation et de stratégies. L'adolescente est en réussite, car elle ne peut ne pas s'engager dans les tâches par l'entrée énergétique mais par ses ressources cognitives ou par l'entraide qu'elle crée.

2. Engagements et déagements

En suivant l'adolescente dans sa façon d'agir, de se déplacer, de parler ou de prendre des décisions, nous avons analysé son « volume d'être ». Le cas de Jessica révèle pour la première fois un engagement important. L'observation phénoménographique révèle une forme technique dans sa façon de se dégager des contraintes énergétiques ou motrices. En cherchant à identifier les enjeux des situations et à révéler leurs appuis, l'écriture nous permet de rendre compte des oscillations de la reposité. Cette façon de se reposer peut s'analyser à partir des déagements. Jessica se dégage des expériences soma-esthétiques par la technique. En effet, à nouveau chez cette élève, le ressenti est vécu comme inconfortable. Pour Jessica, le façonnement de soi contourne les sensations douloureuses. Pour se dégager de ces sensations, l'adolescente développe un usage du corps démontrant une maîtrise technique surprenante. La rigueur, la répétition et la détermination dans la reproduction des mouvements sont bien plus importantes pour elle. L'engagement de Jessica peut également se comprendre à partir de l'analyse de la toile de fond et des conditions d'apprentissage. Les résultats soulignent les préoccupations majeures de l'enseignante concernant la prise en compte de la diversité de ses élèves. Dans sa présentation des tâches, Laure explore des supports visuels (danse), la démonstration, l'explicitation. Elle questionne ses élèves sur leurs ressentis, leurs peurs ou leurs plaisirs. Là où d'autres enseignants proposent des tâches avec des niveaux différenciés, Laure vise un niveau minimal à atteindre et laisse l'élève choisir son niveau de complexité. Elle propose au cours des séquences en permanence des situations de tutorat où chaque élève peut accompagner l'autre par des contenus d'enseignement et des conseils préalablement travaillés. En reconnaissant leurs différents besoins, l'enseignante rejoint la définition de Desombre (2013) puisqu'elle construit un contexte inclusif et adapte sa pédagogie. Laure étudie les situations en analysant la nature des difficultés pouvant être rencontrées par des élèves porteurs de troubles dys, de troubles déficitaires attentionnels ou de troubles du spectre autistique. L'analyse des besoins de chacun est une condition *sine qua non* pour penser la réussite de tous. Le besoin premier est celui de se sentir en confiance, soutenu et encouragé. En analysant les effets des situations sur les besoins, contrairement aux autres enseignants, les contenus d'enseignement sont explicités dès l'échauffement et l'enseignante multiplie les dispositifs permettant à chacun de démontrer ses compétences. Laure explicite d'abord les attendus par des repères corporels, spatiaux, relationnels et temporels variés. Le dispositif évaluatif part d'exigences minimales accessibles à tous. Elle favorise également les relations et la compréhension par rapport à l'aspect énergétique. Jessica est en réussite, car le modèle

EPS proposé peut se moduler sans être dans une injonction à se dépenser (l'option n'est pas oubliée par l'enseignante). Elle a incorporé les attentes scolaires.

3. Le maillage des situations

Jessica développe sa propre tactique pour prendre appui sur l'enchaînement des différentes tâches et leurs articulations dans le cadre scolaire. Lors de la présentation des leçons, Jessica prend appui sur la règle « d'être à l'écoute ». Elle adopte une attitude immobile, acquiesçant les propos de l'enseignant. Elle reste en général face à cette dernière. Son comportement témoigne d'une connaissance experte des attitudes scolaires. Ces tactiques résonnent avec les résultats de Régine Sirota (2015) dans l'apprentissage du métier d'élève. Elle souligne la capacité de l'élève à s'engager dans un jeu singulier, c'est-à-dire à se conformer aux attitudes attendues et aux compétences développées. L'analyse en mode mineur et l'identification du maillage sont signifiantes de la singularité expérientielle de chaque élève. Là où certains élèves s'engagent par la dépense énergétique, le plaisir d'agir, Jessica repère dans les situations le sens qui l'arrange en fonction de ses convictions et de ses valeurs scolaires. Laure lui permet justement de prendre appui sur des indices et des repères de natures différentes. Les repères corporels externes et internes, les indices, le sens des situations à travers le maillage sont autant d'appuis qui lui permettent de rester majoritairement dans le mode majeur.

E. Synthèse du cas

Les expériences corporelles de Jessica se réalisent pleinement dans des conditions inclusives. Ces conditions posées par l'enseignante sont celles d'un engagement moteur minimal et accessible par tous les élèves. Même si elles se réalisent dans un espace scolaire, le discours de l'adolescente témoigne d'une volonté de s'engager en se sentant soutenue par ses camarades et son enseignante. Malgré un accompagnement dans le ressenti et l'identification des repères internes par l'enseignante, la jeune fille ne s'appuie que sur les données extérieures. Ses expériences corporelles révèlent une maîtrise technique rigoureuse. La technique devient alors un appui pour entrer dans la tâche et pour se dégager des expériences soma-esthétiques associées à la souffrance. Les repères scolaires servent de point d'appui et pour réaliser les tâches sans avoir besoin d'éprouver des sensations internes. Dans l'ensemble, Jessica s'appuie sur les mêmes indices et les repères que les autres élèves en accordant une importance considérable aux règles scolaires. Le comportement de Jessica est exemplaire. Par

la connaissance des règles, elle peut jouer entre plusieurs sources normatives pour se dégager de la situation : c'est le maillage. De plus, les repères externes du mouvement abondants chez cette enseignante lui permettent d'être en réussite. Ainsi, l'articulation entre l'incorporation des règles scolaires par Jessica et des conditions favorables favorise son engagement.

CHAPITRE X: SYNTHESE INTER-CAS

Au cours de notre recherche, chaque étude de cas s'est clôturée par une discussion intra-cas. L'objectif était de montrer comment chaque cas permettait de questionner notre modèle théorique. Chaque cas est différent. Notre grille d'analyse permet de montrer leur singularité. Dans l'optique de synthétiser les différentes données, nous procéderons à une synthèse inter-cas pour faire émerger des éléments de convergence ou de divergence du point de vue de leurs expériences, en nous attachant en particulier sur les appuis et les formes de reposité. Nous clôturerons par une comparaison des expériences selon la nature des tâches et selon les comportements par rapport aux différentes normes.

A. Expériences corporelles

1. Expériences corporelles communes des adolescents en surpoids

Nous relevons trois formes de convergence dans les expériences corporelles des adolescents en surpoids. Nous ne reviendrons pas sur le fait que tous s'engagent dans la majorité des propositions des enseignants.

La première forme de convergence est relative à des expériences corporelles limitées par leurs capacités respiratoires. Les quatre cas partagent la sensation d'essoufflement rapide, d'oppression respiratoire ou de limitations de l'effort. Liam partage ce ressenti auprès de son enseignant, mais ce dernier n'en tient pas compte. Comme le dépassement de soi semble aller de soi dans la pratique physique, les adolescents ne le partagent pas sauf pour réclamer une diminution de la charge. La douleur et la gêne ressentie traduisent une souffrance à l'effort. Pour David Le Breton (2011), la résonance du ressenti confronte la personne à un univers de sens et de valeur. Elle est étroitement liée à sa trajectoire personnelle, de la pénibilité à la déchirure de soi. En EPS, le modèle corporel dominant est un corps conditionné par le dépassement de soi. La souffrance à l'effort semble conditionner l'accès au bien-être (Ehrenberg, 2011). Chez ces élèves, l'effort physique exige une telle sollicitation cardio-pulmonaire que la diminution de ces douleurs passe par un allègement de leur engagement moteur. L'expérience physique et sensorielle est dans ce cas associée à une souffrance corporelle d'où la nécessité de trouver des tactiques pour la contrôler. Cette souffrance est liée à l'impuissance corporelle, à une dimension pénible de perte de contrôle de soi. Les

adolescents ont deux alternatives : la garder sous silence où la reconnaître et l'exprimer par la plainte. Le seuil de pénibilité est ainsi caché par l'adolescent par souci de conformisme et d'invisibilité de soi aux autres. Pour l'enseignante de Chloé, la diminution de l'activité est synonyme de fainéantise. Et c'est de cette confusion que naît le problème. La professionnelle décrit un manque de motivation et d'engagement tandis que l'adolescente vit une souffrance physique. Pour la professionnelle, la gestion des ressources énergétiques convoque un corps machine pensé par son efficacité énergétique. Pour l'adolescente, l'expérience convoque une relation douleur/souffrance d'un corps inadapté aux attendus. La souffrance n'est pas reconnue par l'enseignante.

Les troubles somatoformes (Bruch, 1973) sont caractéristiques des quatre cas. Ils ont des difficultés à décrire et à communiquer leurs états internes. Nous remarquons qu'au cours des entretiens, la question du ressenti est perçue comme surprenante, voire dérangeante. Les adolescents évitent les questions ou font mine de ne pas comprendre. Leurs expériences antérieures reposent sur un vécu corporel ancré sur cette relation souffrance/douleur. Les perceptions internes sont alors écartées. Lorsque Chloé partage ses sensations en position de gainage, sa réponse est de constater que le sol est dur. Ses repères sont externes et environnementaux. Elle ajoute d'ailleurs que ses jambes doivent être trop courtes comme si son corps n'était pas adapté à la tâche. L'exemple montre que les adolescents éprouvent des difficultés à verbaliser leurs sensations et les mettent à distance. Ils prennent alors des repères sur le matériel ou sur les autres et reproduisent les formes corporelles sans explorer les dimensions internes. La condition matérielle du corps prime sur le ressenti. Ces constats ont été nos premiers résultats ou plutôt des non-résultats. Lors des premiers entretiens avec Chloé, la difficulté à mettre des mots sur ses sensations et à éviter ce type de questions a été déstabilisante. Nous pouvons donc en déduire que ces troubles questionnent directement la définition de l'expérience corporelle dans sa façon de se comporter face aux situations. Nous retenons que la question du ressenti corporel, qui est une préoccupation centrale en EPS (Paintendre et Andrieu, 2015) est encore plus délicate avec les adolescents obèses.

Par ailleurs, nous constatons que la sensation d'extrême sudation par rapport aux autres est partagée par tous et a un effet sur la désignation des expériences comme inconfortables. La sueur n'est pas perçue comme un témoin de la performance ou comme une promesse de beauté (Raveneau, 2011). Elle dégoûte au contraire, suscite l'inconfort et la gêne au sein de l'espace social partagé. La sueur franchit le contrôle du corps et menace l'apparence esthétique. Liam dans des gestes répétitifs peut replacer son tee-shirt jusqu'à 40 fois au cours

d'une leçon. Il y a bien plus en jeu qu'une tâche motrice. Le corps transpirant gêne et menace les relations à autrui.

Enfin, le dernier point de convergence fait écho à l'effet de la pratique physique dans un espace de socialisation. Nous constatons que trois des quatre cas accordent une importance considérable au regard des autres avant de s'engager. Liam vérifie scrupuleusement avant de s'engager que personne ne le regarde. D'ailleurs, il privilégie les régions périphériques comme les coins, les zones d'ombre entre les tapis ou le long des murs. Chloé favorise les régions postérieures. La zone privilégiée est en dehors du praticable, dans les couloirs ou dans les vestiaires. D'ailleurs, Chloé n'investit jamais l'espace central du praticable. Ces choix spatiaux révèlent une géographie sociale (Di Méo, 1998) du corps. Le corps s'envisage dans une co-constitution à l'espace et devient socialement défini par des attentes respectives. Les circulations, les trajets ou les zones témoignent d'une volonté permanente de maîtriser les espaces. Les expériences spatiales sont les produits d'une construction sociale révélées par l'intentionnalité des adolescents. Leurs regards sont orientés vers les autres ou plutôt sur les autres avant de s'engager dans les tâches motrices des enseignants. Les choix spatiaux des adolescents sont organisés en fonction du regard des autres. Les résultats révèlent des positions et des espaces où Chloé et Liam se mettent à l'abri du regard des autres. Le passage dans les vestiaires amplifie les effets d'un espace partagé sur les comportements : retenir sa respiration pour Chloé, se changer le plus vite possible en ne regardant personne pour Liam, favoriser la proximité avec les pairs pour Jessica ou sortir rapidement malgré les chahuts sans se faire remarquer pour Enzo.

Les cas partagent trois interrogations actuelles de la discipline. L'éducation du ressenti et l'expérience sensible sont au cœur des préoccupations. Comment faire lorsque la personne ne veut pas ressentir ou ne veut pas ressentir autre chose que de la douleur dans les situations proposées ? La deuxième dimension rend compte du privilège donné à la dimension énergétique des situations. La prédominance d'un modèle corporel ancré sur une conception physiologique ou biomécanique de l'effort semble dominer dans les représentations et les valeurs des enseignants de notre étude. Les ressources énergétiques deviennent alors les indicateurs de l'engagement minimal et du dépassement de soi. Tout se passe comme si le regard porté sur les expériences ne s'envisageait que par la performance motrice ou énergétique associée au dépassement de soi. La discipline décrite par les prescripteurs comme le lieu de plaisir et d'expériences corporelles variées prend la forme de jungle ou de jugement

dernier pour Liam. Le corps sportif ou performant se transforme en corps souffrance pour l'adolescent. Quelle EPS enseigne-t-on lorsque l'effort énergétique conduit à des stratégies de limitation motrice ? L'impossibilité de répondre aux situations nécessitant une mobilisation énergétique importante conduit finalement aussi à un retrait de l'élève dans la tâche et souvent de l'EPS. Cela conduit à une réduction des possibilités corporelles.

Enfin, l'un des résultats pointe l'importance donnée à la visibilité des corps d'adolescents en surpoids dans un espace social partagé. Le corps est problématique pour les adolescents au moment de la puberté dans la construction de leur identité. Il l'est encore plus pour ces jeunes dans les expériences où celui-ci doit être mis en scène devant les autres. Comment l'enseignant d'EPS tient-il compte de ces données dans l'organisation de ses enseignements ? Les ressources mobilisées principalement par les enseignants c'est-à-dire les ressources énergétiques et sociales posent en particulier problème à ces élèves. Les contextes problématiques pour les adolescents sont ceux où leurs corps sont à la vue de tous. L'espace est en effet interprété par l'adolescent à partir de ses dimensions topologiques et sociales. Il est un lieu de liberté ou de contraintes. Le suivi régulier de ces adolescents, lors des séquences d'EPS, souligne la problématique récurrente de ces interrogations. Le ressenti, les ressources énergétiques et sociales, le contexte sont les indicateurs de normes reconnues par les acteurs de la profession.

2. Expériences corporelles singulières des adolescents

Chaque cas éprouve des expériences corporelles de façon singulière.

Chloé : l'expérience corporelle minimaliste et l'illusion

Chloé mobilise de façon minimaliste ses doigts, ses mains et ses bras dans un espace proche. Dans une partition chorégraphique silencieuse et minutieuse, les gestes à soi s'accumulent et se répètent. Les petits gestes tels que se coiffer, se gratter, tirer sur son tee-shirt, remonter son pantalon s'entremêlent. Ses mains reflètent les tensions dans l'espace et glissent sur le vêtement. Les gestes se déroulent avant et après chaque passage. Ils dénotent une mise à nue de soi aux autres. Comme un leitmotiv, la bretelle du soutien-gorge rouge, la queue de cheval enrichissent la composition corporelle. Les mouvements minimaux et intentionnels rappellent le procédé d'accumulation de Pina Bausch maîtrisé avec aisance pour interpréter un rôle. Elle utilise son corps pour séduire par un jeu de « je montre ou je cache ce que je veux que tu vois ». L'apparence de son corps est primordiale. Elle cache (ses fesses) et met en avant

certaines parties (la poitrine pulpeuse). Elle met en scène son corps, tiraillée entre le désir de plaire et éviter d'être trop au centre des attentions.

Liam : équilibres et déséquilibres

Les situations vécues en arts du cirque révèlent une recherche permanente d'équilibre vertical par des mouvements d'ajustement et de rééquilibration. Dans des oscillations permanentes d'engagement et de dégageant, l'adolescent tente de résister contre ces micro-perturbations corporelles et leurs implications sociales (agir, ne pas être remarqué, éviter de montrer aux autres ses fragilités). Les perturbations internes telles que la diminution du tonus, des contractions corporelles liées à la dimension anxigène de la situation en trapèze, les crispations faciales sont les indices d'un corps stressé par les normes de performance et d'excellence portées par l'enseignant. Derrière une recherche de virtuosité du corps performatif se trouve une réalité corporelle différente pour l'adolescent. Que nous dit Liam à travers son corps ? Des chutes, des douleurs, de la sueur, de la honte ! Il trouve tout de même un peu de réconfort auprès de l'AESH et de la compassion de la part de quelques camarades.

Enzo : puissance et variables corporelles

Enzo se distingue par sa puissance corporelle. Les gestes sont explosifs dans son rapport avec le ballon. Il y a dans sa façon de percevoir son corps une sacralisation de l'énergie et du corps comme instrument qui en impose. Ce corps lui permet de s'imposer dans le groupe de garçons. Son rapport au corps est fonctionnel et place la force comme valeur première. Les démonstrations ne convoquent pas de ressources énergétiques, mais révèlent sa capacité à improviser corporellement et transposer le mouvement dans d'autres espaces ou avec d'autres parties du corps. Ses expériences corporelles sont orientées vers le jeu. Il s'amuse d'abord avec ses camarades par un jeu de violence (construit par rapport à la virilité) et avec les règles (jeu avec les adultes) pour capter leur attention.

Jessica : les expériences corporelles techniques

La mobilisation précise des segments corporels du haut du corps dans des intensités variées laisse entrevoir une approche rationnelle et technique des attentes motrices. Les dissociations tête-tronc ou segmentaires révèlent également sa capacité à réaliser les mouvements dans des formes complexes à condition d'avoir deux appuis solides et de conserver la verticalité. L'exécution répétitive du mouvement est une finalité en soi qui interroge les limites du corps et la recherche d'une maîtrise corporelle sans fatigue. L'adolescente fait vivre un corps esthétique épuré de formes dans une maîtrise topographique. Il y a dans le mouvement une absence de fonction expressive en référence à la chorégraphe minimaliste Lucinda Child.

Ses créations reposent sur l'enchaînement d'actions minimalistes et répétitives dans de nombreuses traversées techniques. Sa performance s'inscrit ainsi dans la maîtrise technique des gammes des mouvements et dans leurs variations. Le corps rationalisé s'illustre.

3. Des expériences spatiales communes

Les résultats révèlent une conscience très fine de l'espace et des compétences spatiales nombreuses auprès des quatre cas étudiés. Les premiers indices relevés sont liés aux orientations, aux niveaux et à la distance inter-personnelle avec le groupe classe. Ces éléments sont saisis pendant les temps de regroupement et lors des tâches étudiées. Chloé se place dans les régions postérieures, Liam investit une hauteur différente du groupe, Jessica occupe également une autre hauteur pour se distinguer. Nous constatons une capacité récurrente qu'ont les adolescents à se situer par rapport aux autres élèves lors des regroupements pour se démarquer. A la périphérie lors des regroupements, les adolescents évitent de ne pas maîtriser ce qui les entoure. Cette filature constante de l'enseignant et des autres élèves se traduit par l'occupation de hauteurs différentes pour attirer leurs attentions à des moments précis. Le corps s'envisage par sa spatialité dans le rapport aux autres. Par un jeu de hauteur et de distance, le corps de l'adolescent obèse joue avec les configurations spatiales et relationnelles. En habitant l'espace, il lui permet de qualifier les éléments menaçants ou favorables (Lefebvre, 1974) des situations partagées. Les résultats révèlent ainsi un positionnement spatial en contrepoint par rapport au groupe. Le contrôle de soi se réalise dans la maîtrise verticale et latérale des espaces construits. Nous constatons que ces observations supposent un coût cognitif important pour leur permettre de se reposer par la suite. L'évaluation cognitive des aspects spatiaux engendre la capacité à construire des territoires dont le corps devient un repère en donnant la mesure des réalités sociales. Ainsi, le choix des espaces de travail des adolescents n'est pas anodin. Il révèle une analyse du profit à être vu ou au contraire à se rendre invisible. La capacité à voir en permanence tous les autres élèves en s'assurant que personne ne se trouve derrière eux dénote une compétence spatiale dans la construction du territoire.

4. Des expériences spatiales singulières

Nous observons des fonctionnements singuliers dans les expériences spatiales en fonction des terrains et des APSA enseignées.

Chloé : transpositions

Elle démontre sa capacité à explorer et à maîtriser les hauteurs, les trajets directs et indirects, en allant vers un point précis à condition d'être dans des régions postérieures, c'est-à-dire dans les coulisses. Les configurations corporelles et spatiales se construisent dans des espaces sociaux non reconnus signes d'une liberté sociale des normes. En effet, le praticable symbolise un régime de visibilité de soi. Pour être moins remarquée, l'adolescente dissimule et excelle dans le processus de transposition en réalisant ses chorégraphies à l'abri des regards.

Liam : subir des espaces de travail

Liam organise d'abord ses expériences à partir de la localisation de l'AESH. Ses trajets, ses orientations, ses distances inter-personnelles en sont dépendantes au point de subir des configurations spatiales peu favorables. Puisque le contrôle des autres prime, Liam s'oriente vers des espaces périphériques ou dans les coins. L'espace et le contrôle social sont indissociables. Le corps se spatialise à des fins tactiques. Loin d'être désengagé, Liam développe des capacités d'écoute et d'adaptation aux contraintes qui se présentent.

Enzo : espaces créatifs

Enzo explore la verticalité des espaces, les profondeurs, les surfaces, les types de revêtements de façon créative. Lors des différentes tâches, la consigne de l'enseignant s'analyse comme une contrainte d'improvisation et devient secondaire. La transposition spatiale et la recherche de créativité démontrent la maîtrise de procédés de transposition et d'improvisation comme le réalisent les chorégraphes Trisha Brown ou Felix Ruckert dans Fluxus.

Jessica : se tenir prête à

L'analyse des hauteurs lors des regroupements et le positionnement des objets comme sa bouteille d'eau, révèle la singularité de l'appropriation des niveaux et des espaces. En cherchant à se surélever, Jessica cherche à se rendre visible auprès de l'enseignante. Jessica construit son maillage à partir de ses appuis pour se reposer. Elle joue entre plusieurs sources normatives. Par exemple, en plaçant sa bouteille, elle renvoie à l'enseignant sa compréhension de la nécessité de s'hydrater. Ce même appui lui permettra de se poser au cours de la tâche pour récupérer.

5. Des expériences relationnelles communes

Nous constatons dans nos résultats, toute l'importance attribuée par les adolescents en surpoids à un ou deux partenaires comme premier appui de leurs expériences. Les indicateurs de proximité en témoignent. Nous noterons qu'aucun des adolescents n'entre en contact

physiquement avec les autres à moins d'y être contraint lors d'une tâche. Chaque élève entretient une relation particulière avec un camarade ou avec un adulte. La durée et l'intensité du regard posé sur l'autre sont les premiers indicateurs communs révélant l'attention particulière de l'adolescent. La distance inter-personnelle est le deuxième indicateur révélant ces expériences. Enfin, le nombre d'interactions verbales avec le partenaire permet également de constater toute l'importance attribuée. Nous pouvons ainsi supposer que ce mode de fonctionnement révèle les valeurs attribuées à l'autre. Les adolescents recherchent auprès de l'autre une forme de reconnaissance, de soutien, d'encouragement ou d'écoute en fonction des situations partagées. Leur présence est un facilitateur dans l'engagement dans les tâches.

6. Des expériences relationnelles singulières

Chloé : se protéger et défier

Elle se repose sur ses amies dans les moments où son corps est encore plus exposé aux yeux des autres. Elles sont des repères sécuritaires et affectifs et des médiums dans l'interaction spatiale. Elles deviennent ainsi des boucliers du regard. L'expérience relationnelle est ambivalente. D'un côté, Chloé s'efface et configure des tactiques d'invisibilité par rapport au professeur. De l'autre, elle développe des stratégies de visibilité devant les garçons. Le corps sexué prime. Les sourires, les rires et les gestes de séduction sont les indicateurs du jeu de séduction. L'instrumentalisation du corps est plurielle. Chloé convoque à la fois un corps esthétique et un corps sexué dans un jeu de visibilité et d'invisibilité de soi subtilement chorégraphié et soutenu par les tenues. A l'inverse, elle soutient le regard de l'enseignant en convoquant un corps-souffrance où chaque consigne est interprétée comme une persécution.

Liam : bavardages

L'AESH est un repère relationnel permettant de se sentir en sécurité affective grâce à une reconnaissance et écoute de ses difficultés. L'AESH représente une passerelle reliant le déséquilibre corporel et émotionnel à l'expérience corporelle positive et sécuritaire. L'échange verbal lui permet d'être rassuré : sa présence, un signe de sa part, un regard sont également des soutiens dans ces épreuves corporelles.

Enzo : je suis le plus fort !

Enzo joue à s'imposer corporellement sans avoir de punitions. L'enseignant est son premier repère. Il cherche en permanence à ce que l'enseignant le remarque. A ce jeu de visibilité, s'articule un jeu de contacts et d'échanges avec les autres garçons de sa classe. Par des démonstrations de puissance physique, les garçons se font des petits coups « par derrière ». L'adolescent répond corporellement et rationnellement à un contrat tacite avec l'enseignant.

Jessica : le don de soi

Ses comportements révèlent un usage social du corps tourné dans l'altérité et le don de soi. La logique d'action s'articule autour de l'intersubjectivité et de son besoin d'aider les autres. Elle les guide par le contact, reformule les consignes de l'enseignante et les encourage. Sa corporéité est au service de l'altérité. Nous constatons que l'enseignante joue sur ce dispositif pour favoriser son engagement corporel. Elle perçoit chez Jessica sa disponibilité à aider l'autre et en tient compte dans ses choix pédagogiques. Jessica perçoit alors l'opportunité de se mettre de côté tout en étant dedans.

7. Des expériences temporelles communes

Nous constatons pour les quatre cas des aménagements temporels des tâches motrices proposés par l'enseignant. Le temps de l'enseignant n'est pas le temps de l'élève. Les adolescents sont identifiés par leurs oscillations corporelles et temporelles tout au long des séquences. Les tâches sont ponctuées par plusieurs arrêts dans des formes différentes et par des réductions du temps moteur attendu. Leurs caractéristiques physiques ne permettent pas un engagement maximal dans la majorité des tâches proposées par l'enseignant. Les pauses permettent ainsi aux adolescents de gérer leur investissement énergétique et de contrôler le regard que posent les autres sur leurs réalisations. Ces différents résultats sont à relier à la dimension sociale de la temporalité (Sue, 1995) et des temps sociaux (Dubar, 2004). Il y a une juxtaposition et une confrontation des différents temps extérieurs et du temps personnel.

Le temps scolaire en tant que temps extérieur porte atteinte à la temporalité interne de l'adolescent. La structure temporelle de la leçon du point de vue de l'enseignant s'inscrit dans une pratique sociale. Elle devient un « repère collectif » pour Elias (1996, p .7) d'une discipline scolaire. L'appel, l'emploi du temps, les régulations, le temps de la situation englobent ainsi les actions et deviennent des normes externes pour l'individu qui doit s'y soumettre. L'adolescent se soumet au temps dominant de l'enseignant. En soi, le temps n'est pas une variable pédagogique pour les adolescents. L'analyse du terrain renvoie une temporalité subie surplombant les expériences subjectives.

8. Des expériences temporelles singulières

Nous constatons que le temps de la leçon prend des formes différentes pour chaque adolescent.

Chloé : latence et temps étiré

La consigne de l'enseignante est toujours suivie par un temps de latence de la part de l'adolescente. Le temps pédagogique est suspendu intentionnellement par l'adolescente. Chloé développe des procédés chorégraphiques en utilisant le temps comme un repère pour se dégager des situations.

Liam : le temps suspendu

Nous observons de façon fréquente, des arrêts et des immobilités corporelles. L'adolescent se fige et laisse le temps défiler autour de lui. Les silences corporels reflètent la conflictualité du temps institutionnel et du temps singulier. Ces moments se déroulent après les consignes, au cours de déplacements ou lors des situations. La résistance s'opère par des fragmentations d'engagement. Les expériences temporelles sont des constructions sociales qui révèlent des dimensions subjectives. L'adolescent avance à son rythme sans se soucier de l'effervescence manifestée par les autres. Il démontre également sa capacité à être en harmonie avec les déplacements de l'AESH dans un pas de deux silencieux. Le temps vécu n'est pas subi, il révèle une forme de mise à distance pour faciliter cette relation sociale.

Enzo : le temps matériel

Enzo redéfinit ses expériences à partir de l'installation et de la remise en place du matériel. Ses expériences sont marquées par une durée brève d'engagement et un ralentissement de son mode de déplacement. En présence de l'enseignant : le temps attendu ou la vitesse de déplacement attendue est conforme aux prescriptions. En dehors de sa présence, Enzo peut autant ralentir pour gérer ses ressources énergétiques ou accélérer dès qu'il part chercher une balle. Tout se passe comme si ses capacités d'accélération ne se déroulaient qu'en dehors de consignes de l'enseignant à condition d'avoir un ballon.

Jessica : le temps institutionnel

Le temps de l'enseignante est celui de l'élève. L'adolescente met tout en œuvre pour agir en conformité avec les attendus temporels des situations. La temporalité institutionnelle domine.

B. Types d'appuis

1. Appuis communs des adolescents en surpoids

Les appuis identifiés peuvent être des règles (règle de sécurité, règle d'apprentissage), respecter ses camarades), des repères (la partie du corps à mobiliser, son orientation), l'enchaînement de la situation ou le maillage de la situation (la situation au sein de l'Institution). Toute situation suppose des enjeux et l'observation phénoménographique

s'attache à saisir le concret des variations de présence et d'expérience de l'homme. Pour se tenir, la personne utilise inévitablement des appuis. Ils permettent à l'adolescent d'organiser son expérience pour s'y poser, c'est-à-dire être rassuré ou se reposer des enjeux énergétiques de la tâche. Ils sont tout à la fois des soutiens et des ressources. Les règles représentent les normes ou les lois constitutives d'un cadre d'action. En EPS, la règle est portée par l'enseignant, par ses rituels ou par ses consignes. Au sein de l'institution, un appui incontestable est l'indice qu'est l'enseignant. Ce dernier est le garant des apprentissages mais représente également l'ordre scolaire à travers ses rituels, ses régulations, ses conseils et ses évaluations. L'enseignant leur permet de se poser par ses règles. D'ailleurs, plus il est proche des adolescents, plus leurs attitudes révèlent une attitude scolaire et conforme au comportement attendu. L'enseignant est une source normative importante.

Les repères sont les ressources directes pour l'action : ils peuvent être des personnes, des objets, des composantes de l'espace, du temps ou du corps (les deux pieds au sol). Ils informent immédiatement de l'action à accomplir et favorisent la réalisation de l'action (la reproduction de formes corporelles en danse). Le maillage correspond à l'imbrication des normes entre elles dans un réseau scolaire, social, esthétique ou sanitaire. Il convoque le concept de configuration, en référence aux travaux d'Elias (1996) comme un réseau d'interdépendance des individus mais en prenant compte de la singularité de la personne, des objets, des espaces au sens social ou temporel.

L'enchaînement des situations renseigne sur le déroulement temporel des situations comme les transitions entre l'annonce de l'objectif et la mise en jeu du corps, ou encore entre l'échauffement et les situations d'apprentissage. Ces appuis favorisent la réalisation, l'allègement, le soutien ou le dégagement de la situation. Ils permettent tout à la fois de se poser, c'est-à-dire de se sentir en confiance et sont des appuis reconnus par les protagonistes de la situation comme ayant un sens partagé de la situation et de se reposer afin d'alléger l'engagement dans des situations contraignantes.

2. Appuis singuliers des adolescents en surpoids

Chloé : les autres - le vêtement-le temps

Chloé organise ses expériences à partir de repères différents. Les autres élèves lui permettent d'abord de se rassurer, de se protéger et de reproduire leurs propositions corporelles en se laissant guider. Par un rapprochement, un regard, un contact ou un échange verbal, l'autre est une passerelle pour éprouver. Le vêtement en tant que marqueur social et esthétique est un repère matériel pour se reposer. Il permet tout à la fois de se protéger ou de se reposer en se

rendant visible auprès de l'enseignante. Les tenues moulantes et provocantes laissant apparaître les formes généreuses et la poitrine de Chloé dérangeant. Le corps esthétique sexué de l'adolescente n'est pas le corps énergétique et sportif véhiculé par l'enseignante. Nous avons vu que l'enseignante se voit dans l'impossibilité d'admettre des vêtements qu'elle qualifie d'inadaptés. Elle ne reconnaît pas ce repère dans la définition de la situation. En jouant sur cet appui, elle convoque des normes esthétiques et scolaires. Elle attire l'attention de l'enseignante ailleurs que sur sa motricité et se repose.

Liam : le matériel – l'AESH

Il prend appui sur le matériel pour contrôler son engagement. L'analyse mécanique lui permet de se reposer les deux pieds au sol. L'objet est source d'insécurité ou de dépense physique et prend un sens différent par sa dimension techniciste et mécanique. Le monocycle est un appui car l'adolescent tient toujours l'objet, mais en fait un autre usage que celui attendu par l'enseignant. Il lui permet de se sentir en confiance, donc de se poser et de se reposer entre ses chutes. Les significations des objets et leurs usages s'inscrivent dans la toile de fond de l'adolescent. L'AESH est utilisée comme un soutien social et corporel. Elle se rapproche de lui, lui donne des conseils, l'écoute ou l'encourage. Elle est un appui qui lui permet de se sentir en sécurité.

Enzo : le matériel et les transitions des situations, les hauteurs et les surfaces

La connaissance de l'enchaînement temporel des situations est un repère temporel favorisant sa capacité à fragmenter et à organiser ses expériences. En jouant sur la connaissance des transitions entre les tâches prévues par l'enseignant, Enzo saisit des opportunités pour agir et démontrer ses compétences corporelles. Le temps institutionnel de l'enseignant est interprété différemment puisqu'Enzo poursuit son engagement. Ils configurent l'organisation spatio-temporelle et motrice. Ce sont comme des « bouées de sauvetage » tenant compte de la fatigabilité du jeune. En explorant les hauteurs, Enzo n'a pas besoin de courir après la balle. Ses deux pieds sont au sol. Il est immobile et favorise un jeu vertical où le mur renvoie sans incertitude le ballon. Ainsi, ce jeu favorise une récupération énergétique et lui permet de se reposer.

Jessica : les repères corporels externes – le maillage

La multiplication des indices, des repères et du maillage sur lesquels Jessica prend appui montre comment elle saisit différents types d'appuis. La pré-adolescente s'organise corporellement à partir de repères corporels externes et reproduit des comportements les autres dans ses propositions. Elle saisit d'un point de vue cognitif les attentes de l'enseignant.

L'ancrage de ses appuis au sol lui permet de se reposer dans les tâches énergétiques. La position immobile révèle un temps et une forme pour soi, dégagée des enjeux de la situation. Elle prend appui sur des repères conformes à la culture enseignante. Le maillage est entendu comme l'articulation spatiale ou temporelle des indices entre eux et indissociable des règles scolaires. Il s'avère être une construction de la part de l'adolescente. Son engagement en EPS est corrélé à son attitude scolaire.

Les repères sont ainsi des ressources pour l'action. Ils permettent à l'adolescent d'agir pour réaliser les épreuves qui se présentent à lui. La phase d'inventaire des repères est un préalable à la mise en évidence de leurs utilisations.

Les repères peuvent être corporels, de nature interne ou externe. Pour Jessica, les repères corporels sont externes. L'identification des parties du corps, du tonus, de la répartition du poids du corps, de l'alignement de segments, de la mobilisation de la colonne vertébrale ou des dissociations facilite sa réalisation dans l'action. L'entrée rationnelle souligne la mise en exergue d'un corps instrument. Son usage est au service d'une intention scolaire et le corps est un outil pour y parvenir. Dans cette quête, l'ancrage des appuis dans le sol est un indicateur signifiant auprès des quatre cas.

Les repères internes ne sont pas explorés par les adolescents. Le ressenti est vague, innommable ou non identifié. La synthèse inter-cas souligne cette convergence.

Les repères spatiaux se matérialisent par les indicateurs. Ce sont les orientations, les hauteurs, les trajets, les directions, la distance intersubjective. La personne agit de façon singulière en accordant une priorité à un type de repère. Pour Enzo, le repère spatial est la distance intersubjective avec l'enseignant. Elle lui permet de se poser et de contrôler ce qui se passe, d'être reconnu. La verticalité des espaces devient une façon de se reposer du regard ou des attentes normatives et de gérer les pertes de balles ou un possible ennui.

Les repères temporels pointent en revanche une dimension interne et externe du rapport au temps institutionnel. L'immédiateté, la suspension, les durées deviennent des repères pour organiser les expériences. Ils ne sont pas forcément présents dans la situation, mais sont liés à la toile de fond et au vécu antérieur de l'adolescent.

Les objets deviennent des repères matériels dans leurs formes, leurs usages ou leurs caractéristiques fonctionnelles. Le plot sert autant à matérialiser l'espace de travail, qu'à

alléger l'engagement énergétique, à convoquer une dimension sécuritaire de la pratique ou scolaire. Ils soulignent des usages non symétriques et partagés avec les autres adolescents.

Les personnes en tant que soutiens, relais, passeurs, facilitateurs et boucliers s'inscrivent dans des gammes relationnelles combinées à d'autres repères. La co-présence soutient un usage fonctionnel pour rééquilibrer l'expérience corporelle de l'adolescent en surpoids.

C. Formes de repos

Nous identifions des façons différentes de se poser sur certains éléments ou de se reposer face à certaines attentes dans les situations. La reposité rend compte de la façon d'être présent dans une situation à travers ses modes de relâchement ou ses moments d'être dans le quotidien. Elle pose la personne dans son rapport à la société différemment d'une logique de passivité ou d'activité, d'engagement ou de désengagement, de conformité ou de rupture. La forme de repos traduit la logique de la personne, son interprétation et son action face aux normes partagées. Elle conçoit la dimension externaliste des normes qui s'impose à elle et une dimension internaliste d'action et de sens produit par la personne. Chaque cas étudié développe une capacité à se reposer qui lui est propre.

Chloé adopte davantage une forme de repos qualifiée de docilité. Elle conserve les appuis, les indices et les repères partagés par l'enseignante dans les leçons. Elle s'insère dans un jeu de double contrainte par la réalisation minimale des attentes sur la scène sociale et libérée hors de ce cadre. Elle manifeste la volonté de moins s'engager.

Liam révèle une évaluation rigoureuse et un contrôle attentionnel des éléments autour de lui. Loin d'être dans l'économie cognitive, la recherche de préservation de son intégrité physique et sociale est plutôt dominante. Les contrôles social et moteur le contraignent à être dans l'observation permanente. L'économie motrice recherchée nécessite d'évaluer le coût affectif et physique des tâches. Les contraintes motrices des tâches liées à l'instabilité posturale entraînent ainsi une dépense cognitive et une raideur corporelle.

Enzo transforme en permanence les attendus des tâches. Il interprète la situation à partir d'autres informations ou d'autres modes de raisonnement qui lui permettent de se reposer et de démontrer sa puissance physique. Ces transformations peuvent être interprétées comme des actes de création ou de distraction selon les valeurs attribuées par l'observateur. En effet, Enzo finit par ne conserver qu'un des éléments de la tâche initiale donnée. Il saisit toutes les opportunités pour se relâcher et modifier ce qu'on lui demande de faire.

Lorsque **Jessica** se repose dans les tâches, elle privilégie une forme de docilité par le caractère visible du comportement, des formes techniques tout en recherchant un confort moteur ou énergétique dans ses réalisations.

Le corps des adolescents est en permanence sous les regards. Les comportements différents pour se dégager des tâches motrices de l'enseignant se définissent comme des dégagements. Ils s'inscrivent comme une troisième voie entre l'engagement et le désengagement. Les adolescents en surpoids ne sont pas désengagés et ne font pas que subir les situations. Ils créent des alternatives. Les adolescents s'engagent dans un jeu de visibilité, d'invisibilité par des formes d'oscillations ou de minimalisation corporelle et sociale. Pour se dégager d'une situation, c'est-à-dire pour éviter de subir d'un point de vue énergétique et social la tâche motrice, les adolescents donnent du sens à la situation d'une façon singulière et saisissent les appuis. La forme de reposité permet de clarifier ce processus.

D. Expériences en fonction de la nature des tâches

La définition de la tâche repose sur un modèle ergonomique plaçant la personne comme un acteur responsable des apprentissages. L'engagement est pensé par l'enseignant révélant ses normes et ses valeurs et convoque des ressources de différentes natures : motrices, énergétiques, affectives, informationnelles, sociales. La nature de la tâche est corrélée à son but. Or, le modèle corporel partagé par l'enseignant fait référence à un corps sportif dont la réussite est corrélée au rendement ou au dépassement de soi. Pour ce faire, l'enseignant identifie une fonction principale de la tâche, c'est-à-dire ce qui est indispensable et des fonctions secondaires qui mobilisent les autres ressources. Puis, il guide plus ou moins l'élève dans sa réalisation par la construction de tâches non définies comme la création, semi-définies comme l'expérimentation ou définies avec l'identification de consignes précises. La visibilité de soi aux autres n'est pas pensée. Les conditions de l'expérience supposent d'identifier les facteurs défavorables et favorables. La gestion des ressources affectives et sociales est bien plus prégnante chez les adolescents en surpoids. En conséquence, une des conditions favorables d'expériences corporelles suppose la prise en compte de la dimension sociale. La deuxième condition de l'expérience se situe dans la prise en compte de ses expériences antérieures pour agir et la reconnaissance des différentes utilisations d'appui. La reposité, l'exploration des appuis, les dégagements témoignent d'une intelligence corporelle, actionnelle et sociale. Le rapport de domination d'un corps énergétique est amorti, car pour résister l'adolescent prend appui sur certains éléments et ne prend pas appui sur d'autres.

Une des conditions favorables ou défavorables des expériences est liée à la verticalité ou non de la forme corporelle attendue. En effet, le déséquilibre a une incidence directe sur l'expérience. La recherche de stabilité et de préservation de leur intégrité physique mobilise toute l'attention. Les adolescents éprouvent des difficultés à maintenir leur équilibre postural. Ce constat les conduit à diminuer leur engagement pour éviter toute blessure ou de perdre la face devant les autres. Le déséquilibre impacte directement sur la préservation de soi. Il est problématique lorsqu'il n'est pas pensé, car il est un indicateur signifiant de la disponibilité corporelle. L'engagement optimal de Jessica s'avère être à l'antipode des situations vécues par Liam. La perte de la verticalité ou d'appuis stables pour ces élèves marque une dimension subie et peu agréable dans le vécu corporel. Pour rétablir l'équilibre, d'autres appuis sont convoqués comme l'usage singulier de l'objet qui lui permet d'avoir les deux pieds au sol, le soutien de l'AESH lorsqu'elle peut lui tenir la main. Ainsi ce n'est pas tant la nature de la tâche qui peut s'avérer problématique que les configurations spatio-temporelles et relationnelles définies par l'enseignant.

Nous avons ainsi défini que les dimensions constitutives des expériences sont d'envisager le corps obèse comme une fabrication sociale, dans un environnement porteur de normes et dans les tensions du couple agir-subir. Nos résultats montrent que le corps de ces adolescents n'est pas vécu et utilisé de la même façon. Il est façonné socialement par leur vécu antérieur dans des formes de socialisations différentes : des corps esthétiques visant à séduire, un corps mis en retrait par rapport à la voix ou à l'intelligence, un corps fort pour s'imposer.

Le poids de l'institution scolaire comme cadre normatif n'est pas à négliger, tant dans l'effet-établissement que de l'effet maître avec les styles d'enseignements. L'environnement est porteur de normes de différents niveaux. Au niveau de l'établissement, les normes scolaires se révèlent par les attitudes scolaires attendues, les silences, l'immobilité, le respect, l'écoute, l'altérité. Au niveau de la classe, les routines de l'enseignant montrent des normes temporelles : par la structuration de la leçon et les régulations. Au niveau de la tâche, les normes didactiques sont également présentes. Il y a également les normes des adolescents, notamment à travers l'identité sexuée. Ainsi, face à une tâche, les différentes sources normatives viennent interférer dans la définition de la tâche. Certaines sont prioritaires pour ces élèves. Il serait ainsi difficile de comprendre la fainéantise de Chloé ou ses tenues exagérées, les dialogues sans fin de Liam, les micro-violences d'Enzo, si on ne tenait pas compte de ces autres éléments, car ils servent d'appui pour tenir dans une situation intenable

pour eux. Ces normes les font exister en dehors de l'EPS et en EPS pour survivre. La continuité de l'existence de Piette éclaire cette dimension. Les adolescents s'appuient aussi sur des repères partagés et font également vivre les normes de l'EPS. Les ont-ils réellement incorporés ? Il nous semble que seule Jessica semble les avoir incorporées.

CHAPITRE XI : DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous réaliserons une discussion en deux parties, méthodologique et théorique. La première partie est l'occasion de réaliser une analyse méthodologique de notre démarche et des apports concernant l'étude des expériences. La clarification des expériences corporelles des adolescents en surpoids soutient la thèse de l'existence d'un mode mineur. L'identification des appuis révèle ainsi un pouvoir d'agir. Les pistes de réflexion visent la promotion d'une méthodologie d'observation des adolescents et des processus de dégagements pour favoriser leurs expériences.

A. Apports et limites méthodologiques

1. Changer de regard pour dépasser les obstacles

Notre questionnement initial reposait sur la volonté de comprendre comment les élèves obèses vivaient les leçons d'EPS. L'enjeu premier était d'arriver à recueillir leurs ressentis. Du corps à la corporéité (Berthelot, 1994), de la corporéité à l'expérience corporelle, jusqu'à l'expérience de la reposité, le cheminement réflexif ne s'est pas fait de façon linéaire. Les obstacles méthodologiques ont conduit à transformer le questionnement pour les dépasser.

Les résultats relèvent de la construction d'une grille permettant l'objectivation de l'expérience de l'élève obèse. La construction de notre méthodologie s'explique par la difficulté à recueillir l'expérience ressentie de ces adolescents. En effet, l'accès au terrain s'est avéré problématique. Fondée sur une démarche ethnographique, cette recherche se voulait être au plus près des adolescents lors des enseignements en EPS pour les questionner ensuite sur leurs ressentis. Le projet a rencontré une première résistance liée à l'intérêt porté au surpoids et à l'obésité. Au sein de l'espace scolaire, le sujet a dérangé autant les chefs d'établissements que les enseignants. La peur de stigmatiser l'adolescent, l'accueil d'une nouvelle étude au sein d'un établissement et l'inquiétude d'être observé dans son enseignement ont été autant d'arguments avancés au cours des demandes et transformés en refus. La présentation de l'étude est devenue de plus en plus floue et notre objet d'étude a été progressivement dissimulé.

Le mode de recrutement des cas a été difficile. L'accès aux cas aurait pu être favorisé par le RCPO, mais cette option s'est également avérée être une impasse suite aux abandons et déménagements des adolescents.

Le mode de recueil de données a également été questionné. La caméra n'était jamais placée au bon endroit et les adolescents évoluaient souvent hors du champ. Les entretiens ethnographiques menés après les leçons d'acrosport avec Chloé ont également révélé des difficultés à décrire et mettre des mots sur le ressenti. Les troubles somatoformes, le manque de vocabulaire, la volonté de ne pas ressentir sont des réalités rencontrées par les adolescents en surpoids. Ainsi, l'accès à la première personne, c'est-à-dire la description de l'expérience par l'adolescent de son vécu subjectif dans des situations singulières (Andrieu, 2013 ; Mouchet, 2014) s'est avérée délicate. Formée à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1997), la focalisation sur les processus de réalisation de l'action par la conscientisation du vécu devait être notre intention initiale. L'adolescent contournait la question, cherchait ses mots ou faisait référence à des éléments externes. De plus, l'éloignement temporel de l'entretien par rapport aux observations a constitué un nouveau frein pour nous engager dans cette méthodologie. Enfin, un des autres obstacles était lié aux blessures des adolescents au cours des séquences entraînant leurs absences ou leurs dispenses. De ce fait, l'accès à l'expérience corporelle s'est réalisé par d'autres moyens.

En cherchant à renseigner le comportement des adolescents en surpoids, nous avons souhaité recourir à la théorie de la minimalité élaborée par Piette. Le cadre théorique apporta un nouvel éclairage, mais ne nous fournissait pas les clés pour saisir la densité des données observées et recueillies. Nous cherchions à rendre visibles les tactiques réalisées par l'élève obèse dans son rapport aux différents cadres normatifs. La méthodologie que nous avons élaborée s'est construite au cours de notre recherche, cas après cas. L'entretien semi-directif débute par une entrée thématique sur la représentation du professionnel sur l'élève pour aller ensuite vers une entrée phénoménographique. La première étape a été d'étudier les comportements des adolescents à partir d'une observation non participante et de l'enregistrement des comportements par la vidéo. L'observation des caractéristiques gestuelles s'est réalisée par l'approche phénoménographique. L'importance accordée aux détails a priori non significatifs constitue une nouveauté dans la mesure où ils sont non pris en compte ou différents des attendus de la tâche.

Le chercheur confronte ses données comportementales en recueillant des informations à propos du vécu de l'adolescent par son entourage. La multiplication des interviews des acteurs enrichit la compréhension à partir de plusieurs regards. Le deuxième obstacle à dépasser est lié à la façon dont le chercheur observe son objet. Les résultats dépendent du regard de celui qui observe. Même si elle est liée au cadre au théorique, l'observation d'une situation d'enseignement pour un professeur relève souvent du jugement par rapport à des attentes prescriptives.

L'éloignement de ce regard normatif s'est réalisé au cours de cette étude. L'approche phénoménographique suppose de suivre la personne dans la succession de ses instants. Il ne s'agit pas de décrire simplement une action ou une interaction, mais son existence singulière (Denizeau, 2015).

2. Intérêts

La méthodologie que nous avons élaborée permet à l'observateur d'appréhender l'élève à partir de son existence et offre plusieurs intérêts scientifiques. La focale se situe à l'échelle infra-humaine dans son rapport aux autres et à l'environnement. La description du mode majeur de la tâche puis l'identification des détails sans importance permet de rendre visibles des latéralités et des logiques paradoxales dans la façon d'être présent. Notre méthodologie s'appuie sur l'approche de Piette (1997, 2015) puisqu'elle convoque le mode majeur et le mode mineur, les appuis, la reposité, les dégagements et la toile de fond. Piette s'attache à décrire l'homme par le concept de présence et de dégagements au cours de pratiques religieuses. S'il permet d'apporter un éclairage théorique intéressant à notre objet de recherche, la dimension corporelle n'est pas explorée dans ses travaux ni le public adolescent, et encore moins, en surpoids ou obèse. Notre approche convoque ainsi de façon systémique les dimensions corporelles, spatiales, relationnelles et temporelles des expériences. Notre contribution scientifique se décline dans plusieurs dimensions. Cette observation poly focale rend possible la description de l'adolescent. Les modèles théoriques existants se concentrent sur une dimension en particulier. L'attention peut être motrice (Ganière & Cizeron, 2013), émersionnelle (Andrieu & Burel, 2014), sociale (Goffman, 1974), spatiale (Laban, 2003) ou temporelle (Darmon, 2015). L'élaboration des grilles d'observations à partir d'indicateurs corporels, spatiaux, temporels et relationnels constituent un apport méthodologique pour saisir l'homme dans la continuité de ses expériences corporelles comme si son comportement présentait une histoire, un fil conducteur ou une chorégraphie présentant une personnalité qui dépasse l'élève en situation. La définition des indicateurs et leurs usages pour décoder

autrement le comportement offrent une lecture différente de l'expérience de la personne au sein des recherches menées en STAPS.

L'importance attribuée au détail non signifiant dans notre méthodologie permet d'éclairer différemment les comportements des adolescents. Au-delà d'une sélection d'indices liés aux logiques sociales et culturelles des tâches d'apprentissage, nous avons concédé un statut important aux restes ou dans les moments de vide. Piette encourage l'observateur à être le moins épurateur possible en observant les objets, les gestes ou les êtres. Nous nous détachons de Piette en proposant une analyse par les indicateurs corporels, spatiaux, temporels ou relationnels. Le suivi ethnographique a permis alors de repérer ces détails a priori insignifiants qui avaient au contraire une réelle importance dans les expériences des adolescents. L'éducation à l'inattention (Kauffmann, 2009) aux actions, aux paroles prend tout son sens au regard de nos résultats.

La méthodologie construite relève d'une construction nouvelle dans le mode de recueil de données à la croisée de la 3^{ème} et de la 2^{ème} personne (Vermersch, 1994). Elle ne se limite pas à recueillir des données sur l'adolescent sans s'intéresser à son point de vue. Le niveau d'observation et de mise en mots de l'expérience est celui du chercheur à partir de sa représentation. Ce sont bien sur ses représentations de la réalité que le chercheur travaille en s'attachant à comprendre ce qui se déroule devant lui. L'écriture des résultats est une reconstruction de ces étapes. La conduite d'une recherche en deuxième personne suppose de retracer le vécu de la personne comme objet d'étude. Le positionnement épistémologique renseigne ainsi sur le type de point de vue recueilli : à la troisième, à la seconde puis à la première personne. La difficulté à observer ces adolescents s'est concentrée sur notre posture et notre regard. Comment regarde-t-on l'autre ? A partir d'un regard d'enseignant ou de chercheur ? La méthodologie psycho-phénoménologique invite à regarder des indices significatifs. Que révèle la nature de ces indices significatifs ? L'influence des cadres normatifs de notre formation d'enseignante a été particulièrement éprouvante à questionner et à dépasser. La description des faits, des réalités communes au-delà des données liées à un corps sportif s'est réalisée progressivement. Saisir le mode mineur suppose de s'attarder aux restes, aux détails et les détails ne prennent pas sens dans la situation. Ils prennent sens dans la continuité de l'expérience de l'élève. Ces restes sont dépendants du cadre d'analyse porté par l'observateur. En effet, le détail significatif se rapporte à l'action prescrite. Ce mode

d'observation invite le chercheur à regarder l'adolescent depuis son propre rapport au monde. Dans quelle mesure notre « œil de maquignon » (Mouchet, 2014), entendu comme des « *cadres attentionnels subjectifs qui articulent l'expérience personnelle et les connaissances, avec les facteurs contextuels susceptibles d'imprégner le vécu en situation* » (2014, p. 53) ne nous enferme-t-il pas ? Le choix des mots malgré l'utilisation d'indicateurs objectifs révèle la propre représentation du chercheur. Il se révèle dans l'écrit dans sa façon de décrire l'autre. Aussi nos résultats traduisent l'évolution d'un regard posé dans une dimension intégratrice centrée sur un écart aux attendus à un regard inclusif sur les potentialités humaines.

La méthodologie proposée appréhende le mouvement à partir d'une dimension chorégraphique. En posant un regard différent sur l'élève, nous constatons que son comportement se présente comme un mouvement chorégraphié dans un espace-temps qui se réalise dans l'expérience au regard de son passé. La chorégraphie renvoie à une exploitation originale des éléments de la situation tout en conservant un fil directeur qui est l'intentionnalité. Que nous dit l'élève lorsque nous documentons et décortiquons son comportement dans différentes dimensions ? Il nous partage sa douleur (par ses crispations), sa honte (par les tirages des vêtements), ses inquiétudes (par ses micro-gestes à soi). Il nous dit également de façon discrète sa fatigue (en relaçant ses chaussures, en remplaçant le matériel après l'avoir dérangé). Que nous dit-il ? De lui ? Et finalement de la tâche présentée, voire de l'EPS proposée ? L'activité physique se dessine alors comme une mise en mouvement dans un environnement spatial, temporel et relationnel donné, qui prend sens par l'intermédiaire des appuis disponibles et convoqués par l'individu. Cette entrée est loin du modèle de l'EPS proposé dans sa dimension sportive. L'étude s'attache à décrire l'homme à l'échelle infra-corporelle pour ensuite le confronter à sa façon « d'habiter le monde ».

B. Les apports du mode mineur

1. La richesse de l'expérience corporelle en mode mineur

La clarification des expériences corporelles par une analyse phénoménographique appréhende une richesse d'expérience qui contraste avec le simple constat du peu d'engagement de la part de ces élèves. L'observation en mode majeur confirme un engagement moteur réduit des adolescents. Toutefois, les adolescents s'engagent dans les enjeux moteurs des enseignants. Ils tentent de réaliser les attentes en prenant appui sur les indices et les repères présents dans

la situation. Nos résultats rejoignent ceux de nombreux auteurs qui constatent une limitation dans l'activité (Langlois et al, 2016 ; D'Hont & al, 2008 ; Jacolin-Naeckerts & Clément, 2008 ; Mendelson, 2012) et de certains ressentis négatifs comme le stress, l'anxiété, l'isolement ou l'exclusion (Quinart, 2013). Les performances cardio-respiratoires des adolescents sont plus faibles que celles d'adolescents normo-pondérés dans la mesure où le seuil d'essoufflement apparaît plus rapidement. Les discours des adolescents confirment une gêne respiratoire due à l'excès de masse grasse situé au niveau du thorax et de la ceinture abdominale. La relation avec le bien-être physique (Quinart, 2013) fait sens.

Dans le cas de notre étude, les enseignants d'EPS interrogés encouragent en permanence les adolescents à « bouger ». Nous constatons qu'ils endossent comme le démontrent Génolini et Clément (2010) la position d'entrepreneur de moral en faisant la promotion des bienfaits de l'activité physique. A travers cette lutte contre la sédentarité, les professionnels accordent une place prépondérante à la dépense énergétique de l'élève. Les normes de santé se révèlent ainsi dans les discours des enseignants. La façon d'agir des adolescents est parfois interprétée par les enseignants comme des stratégies de désengagement ou de fainéantise. Ces résultats montrent la prédominance de normes énergétiques et sportives au sein des leçons d'EPS, mais également aux valeurs poursuivies par l'enseignant d'EPS en fonction des croyances. En effet, le traitement didactique des activités physiques sportives et artistiques souligne l'ambivalence pointée par Queval (2009) entre le dépassement de soi ou l'accomplissement. L'objectif poursuivi réside-t-il dans l'avènement d'un corps de plus en plus maîtrisé à des fins de contrôles de soi ?

Incorporées par la profession, ces normes ont également surgi dans le cadre des observations. En nous focalisant sur l'expérience dans sa dimension énergétique et motrice, nous avons aussi minimisé la dimension corporelle, sociale, temporelle et relationnelle des apprentissages. Or, cette recherche d'économie est en soi un réel apprentissage à la fois corporel et normatif car l'adolescent s'appuie sur des indices pour y parvenir. Il apprend à s'économiser tout en paraissant le plus investi possible dans la tâche. En soi, ces résultats conduisent à discuter les résultats de Piette concernant l'économie cognitive. L'auteur met en évidence une forme de reposité par l'allègement cognitif de la tâche. Il semblerait plutôt que le dégageant normatif conduit ici à une augmentation cognitive dans un but d'économie corporelle.

Le mode mineur est pour Piette une catégorie conceptuelle d'analyse des expériences, mais la dimension corporelle n'est pas explorée. Au niveau corporel, le mode mineur révèle une aisance dans la reproduction de formes corporelles lorsque les deux pieds sont au sol. Les adolescents font preuve de compétences dans la capacité à se placer et à se situer par rapport aux autres, à s'orienter en fonction d'intentions particulières, à explorer des hauteurs différentes ou se situer à contrepoint.

La capacité à s'engager dans des trajets directs ou indirects de façon visible ou invisible est également une compétence. Elle ne renvoie pas à des normes partagées par les enseignants. La focalisation des enseignants se porte sur les conduites motrices du sujet agissant liées à leurs attendus (Bordes, 2010). Nos résultats sont en décalage avec ceux de Jacolin-Naeckerts et Clément (2008) puisque les adolescents ne s'enferment pas obligatoirement dans des conduites d'évitement. Les procédés de composition tels que la transposition, l'accumulation, l'accentuation, le leitmotiv s'apprennent de façon insidieuse à l'abri du regard des enseignants. En outre, notre position pourrait s'entendre comme une prise de position d'opposition dans le courant décrit par Bordes comme le non-mouvement. Il s'agit plutôt de constater que l'accès au mode mineur reconnaît l'accomplissement de l'adolescent et des apprentissages dans des modes d'existence restés invisibles.

Nous constatons ainsi que le mode mineur s'inscrit dans les interstices du système social entre un rôle social attendu et un moi-véritable (Piette, 1994). A partir de l'observation du surplus, d'un à côté, de la plasticité corporelle, le mode minimal révèle une double compétence de l'être humain. D'un côté, l'individu participe aux actions sociales partagées et s'inscrit dans un processus de socialisation, de l'autre à partir d'une « interréalisation » (Diasio, 2015), il favorise une préservation de soi. L'analyse des indicateurs de proxémie, d'orientation, de trajets, des regards, de la gestion de la vitesse de déplacements ou des contacts entre l'adolescent en surpoids et ses partenaires révèle ces ambivalences. Dans ses choix corporels et spatiaux, l'adolescent s'intègre et produit des suspensions en quête d'une cohérence de ses actions (Denizeau, 2015). Le mode mineur dévoile la capacité de l'adolescent à faire face aux contraintes sociales tout en tenant à rester soi-même.

Nous constatons ainsi que chaque élève développe une relation singulière avec une personne en particulier au cours de ses expériences : avec les partenaires, l'enseignant ou l'AESH. Ces observations sont saisies de façon continue au cours des séquences. Cela renvoie à la filature ethnographique de l'adolescent dans une dimension inter-subjective. La façon de prendre appui varie pour chaque adolescent. La proxémie révèle le besoin de se sentir rassuré pour

Chloé et Liam. Ils verbalisent des inquiétudes ou adaptent leur motricité aux propositions des autres. Jessica apporte son aide aux autres élèves. Ces résultats complètent en partie ceux d'Evin, Sève & Saury (2015) et des dix modes d'engagements. En analysant les histoires collectives, Evin a mis en évidence que l'élève peut chercher à se rassurer, rappeler à l'ordre un partenaire, communiquer des jugements, exprimer son niveau de compétence, demander de l'aide, offrir de l'aide, rechercher l'approbation ou explorer les comportements. Les manifestations d'attitudes coopératives de la part des adolescents en surpoids sont davantage orientées vers les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les relations développées par Liam et Jessica montrent une recherche de lien de solidarité, d'écoute et d'accompagnement des autres. Le résultat est d'autant plus significatif chez Jessica dans la mesure où l'enseignante lui attribue la responsabilité de tuteur.

Enfin, le mode mineur souligne la potentialité créative des adolescents. Il convoque dans ce mode l'expérience dans sa dimension créative (Dewey, 1929). Nos résultats s'inscrivent dans cette position philosophique où l'expérience est habitée, vécue et esthétique dans sa capacité imaginative. L'expérience esthétique est une résonance de l'individu dans son rapport au monde et réhabilite le sujet comme un être humain actif et sensible. Elle n'est pas subordonnée au contraire, « *l'expérience esthétique est expérience dans sa totalité* » (Dewey, 1929, 319). Elle se place en avant-scène et révèle les compétences imaginatives de l'individu. Dans notre recherche, la dimension esthétique révèle le potentiel créateur de ces élèves dans le jeu avec les différentes normes. Nous avons vu que la variation des propositions corporelles à partir d'une consigne donnée est maîtrisée par Enzo. L'appropriation de la démarche de création semble aller de soi. Nos résultats réhabilitent cette dimension esthétique à travers l'usage singulier des appuis des situations.

2. Des stratégies de visibilité et d'invisibilité

La situation de ces élèves est éprouvante, tant du point de vue physique que normatif. Au sein des leçons d'EPS, l'adolescent s'organise pour tenir face aux épreuves rencontrées. Pour Le Breton (2014), le corps s'ajuste à partir de ses significations et des informations présentes dans les tâches. L'ajustement permet la conformité en fonction des ressources individuelles. Il s'effectue par la confrontation du corps avec les objets ou les personnes. Pour De Certeau (1990), l'individu use de stratégies et de tactiques pour amortir les enjeux des situations. Face aux injonctions ordonnées dans des espaces contrôlés, l'adolescent peut se conformer ou chercher à résister par différentes opérations officieuses nommées « tactiques ». Il ruse,

bricole, saisit les moments où il peut renverser la situation et transformer ce qui le rend faible en ressource. Ce processus se révèle dans les stratégies de visibilité et d'invisibilité sociale mises en œuvre par les adolescents. Les adolescents se rendent visibles dans des moments particuliers comme lors des regroupements, de l'installation du matériel. Ils cherchent à se mettre en retrait, à s'effacer discrètement dans des moments où les contraintes sont plus prégnantes et douloureuses. Le cas Chloé illustre particulièrement cette stratégie à travers trois types de rapports à l'ordre scolaire : une stratégie de visibilité de soi pour répondre aux attentes normatives, une recherche d'invisibilité de soi aux autres et à l'enseignant, une stratégie d'invisibilité de soi à soi pour ne plus rien ressentir et disparaître.

Les termes de visibilité et d'invisibilité sont convoqués dans les travaux de recherche sur les processus par lesquels certaines catégories sociales, culturelles, ou genrées bénéficient d'attention (Voirol, 2005), les mettent en scène (Goffman, 1975) ou au contraire cherchent à dissimuler leurs actions ou leurs existences (Le Breton, 2015). La visibilité se définit comme la qualité d'un objet ou d'une personne d'être vue. Pour Foucault (1975), elle est indissociable des questions de surveillance ou de contrôle. Derrière une affaire de mise en scène ou de représentation de soi, le pouvoir s'exerce par la surveillance. Il fait écho à la dimension de l'agir des expériences corporelles des adolescents. Les petits gestes de Chloé et son attitude, lui permettent d'exister dans le regard de l'enseignante. La mise en valeur de soi peut se réaliser par des stratégies esthétiques. L'usage social et esthétique du vêtement lui permet ainsi de se rendre visible. La mise en visibilité de soi est singulière pour chaque cas. Enzo cherche à faire reconnaître sa valeur sociale par l'aide proposée et la communication permanente avec son enseignant. La visibilité de soi est également liée à un acte de reconnaissance de ses actes et de son existence comme le soutient Honneth (2004). L'analyse qu'il porte en référence à l'ouvrage de Ralph Ellison, « l'homme invisible » souligne que lorsque le sujet cherche à se rendre visible par des actes, il est affecté par le fait d'être « vu comme » un être négligé ou différent. La visibilité est recherchée par l'adolescent. Elle traduit une conscience de normes scolaires et sportives.

L'invisibilité de soi aux autres ou à soi est surtout analysée par Voirol (2005) et Le Blanc (2008) dans une dimension subie. Elle s'entend comme un processus de mise à distance de la vie sociale, par l'indifférence, la dissimulation de soi et sa mise en retrait. Liam évoque le fait de ne pas se sentir à sa place. Il disparaît, ralentit, se laisse glisser par ses silences corporels. Sa façon d'agir est interprétée par Le Breton (2015) comme la possibilité de ne plus ressentir,

de ne rien devoir à l'autre et pouvoir se reposer. Chloé cherche à ne pas montrer aux autres ce qu'elle réalise au cours des situations. Le temps diminué, l'amplitude réduite, les interruptions dans les propositions en sont des illustrations. Il y a dans ces stratégies de visibilité et d'invisibilité, la mise en évidence d'attentes normatives. Lorsqu'une personne se rend visible, elle se voit ainsi conférer de la valeur sociale. Le regard social est ainsi déterminant dans l'intentionnalité de la présence au monde. L'adolescent en surpoids existe en tant qu'élève au sein de l'institution scolaire. Il fait vivre dans son comportement les normes scolaires. Ces stratégies pour se tenir montrent une connaissance fine des codes sociaux et des attentes institutionnelles. Ces comportements d'adolescents en surpoids pourraient sans doute être ceux d'adolescents ordinaires. De façon complémentaire et non opposée, la recherche d'invisibilité souligne la reconnaissance de normes sportives, esthétiques, sanitaires et corporelles à partir desquelles les relations sociales sont organisées. Le fait de se dégager des normes conduit au fait de les reconnaître et finalement de les faire exister.

Ainsi, l'adolescent se socialise malgré lui en reconnaissant les différentes normes et les façons de faire dans les différentes tâches de l'enseignant (Darmon, 2010) et dans les situations scolaires. L'image des adolescents se construit dans les régimes de visibilité et d'invisibilité de soi. Muriel Darmon pointe trois types d'apprentissage : les contenus et les compétences explicites, une dimension implicite par l'intériorisation des normes et enfin tout ce qui s'apprend en marge de l'école ou contre elle. Face aux jeux de regards qui façonnent ses expériences, l'adolescent apprend et se socialise avec et contre l'école. Les effets ne sont pas anodins dans les cas étudiés, l'adolescent développe des capacités à faire face et à jouer avec les contraintes.

3. Engagements, dégagements, repères

Les résultats de visibilité ou d'invisibilité de soi rendent compte des stratégies des adolescents pour se tenir dans les situations. La façon de le faire n'est pas anodine. Les résultats révèlent comment, à leur manière, chaque adolescent se pose pour se rendre visible, souffle et équilibre la dimension du « subir et de l'agir ». Il se repose des dimensions énergétiques, motrices, temporelles sur différents appuis. La plupart des travaux portent un regard externe sur le comportement de ces élèves dans ces situations de contraintes physiques, morales et normatives, jugeant de l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé. Ce regard externe analyse les mécanismes d'adaptation de l'individu aux normes qui s'imposent à lui. Les notions d'intensités d'engagements, d'engagements partiels ou d'ajustements (Becker, 2007)

révèlent ainsi des adaptations de la part de l'individu. Elles traduisent les constats réalisés par les enseignants de Liam, Chloé et Enzo lorsque ceux-ci décrivent leurs élèves. Etudiant la déviance, Becker (2007) emploie le concept d'engagement pour désigner le comportement d'une personne ou d'un groupe en adéquation avec des règles sociales. Dans un cadre d'enseignement obligatoire, l'engagement prend une forme contraignante qui suppose la coexistence de paris adjacents. Il y a toujours en arrière-plan, la nécessité que l'individu reconnaisse une plus-value en s'engageant dans une voie. L'engagement est ainsi corrélé à la reconnaissance des normes scolaires. L'adolescent règle ses actions à la situation, s'il reconnaît une plus-value à se conformer aux attentes. Pour Liam, la plus-value se situe dans la note et dans la liberté corporelle autorisée par la discipline. Pour Liam, elle se situe dans les effets de l'activité physique sur sa santé. Avec la notion d'engagement de Becker, l'intentionnalité de l'individu s'ajuste aux normes du groupe. Cet ajustement plus ou moins conforme aux attentes ne porte toutefois pas atteinte aux normes du groupe. Elle peut se faire de façon visible et intentionnelle (De Certeau, 1990) ou au contraire s'inscrire de façon dissimulée dans les failles perçues par la personne qui résiste.

Nos travaux montrent qu'au carrefour de l'engagement et du désengagement se trouve le dégageant. Il peut se définir comme la capacité d'un individu à agir en faisant vivre certaines normes de façon singulière. En prenant appui sur des règles et des repères reconnus dans les situations, l'adolescent en surpoids peut construire un maillage pour suspendre certaines normes. En rendant visible des appuis, il peut ancrer son comportement dans les normes en usage. Par le concept de dégageant, nous émettons l'hypothèse que le processus de réception des normes n'est pas homogène. Le dégageant reconnaît la singularité de chaque adolescent dans sa façon de penser et de recevoir les normes. Dans notre étude, l'obésité ne s'entend pas comme une maladie chronique. Dans le prolongement des travaux de Canguilhem (1966), l'obésité adolescente renvoie à une autre forme de normalité, à la capacité auto-normative et régulatrice de l'individu pour répondre aux contraintes du milieu. Le concept de normativité reconnaît à l'individu sa capacité à inventer de nouvelles normes et à les transformer, à les réguler. De ce point de vue, l'obésité n'est pas analysée comme un mauvais état de santé, mais à travers des expériences singulières et subjectives où les normes sont mises en œuvre activement.

Notre contribution scientifique se révèle dans la description des formes de dégageants. Si Piette définit la notion, notre travail permet de qualifier leurs formes à partir de nos

indicateurs. Nous identifions trois formes de dégagements, spatio-relationnels, esthétiques et temporels qui permettraient d'éclairer, par une reconnaissance singulière, le pouvoir de l'homme à faire vivre des normes et à jouer avec. En manipulant les normes scolaires, corporelles et relationnelles par un maillage d'appuis ou par des enchaînements singuliers, les élèves démontrent leurs façons d'être présents et de prendre appui sur des repères ou des règles. De ce fait, les normes sont des interprétations partagées par un groupe et des savoirs que les élèves apprennent. Là où les adolescents apprennent de façon originale, c'est qu'en apprenant à se dégager, ils apprennent par exemple à jongler avec les normes existantes par le jeu du maillage des normes. En cherchant à se dégager du regard social, l'élève apprend à se rendre invisible et discret quand il s'allège d'un investissement énergétique trop important. Nos résultats éclairent le processus de reposité à partir d'une dimension corporelle encore inexplorée. Le processus de reposité intervient lorsque la situation est vécue comme intenable pour l'individu.

Pour parvenir à se dégager, l'adolescent saisit les règles et les repères des tâches et les utilise en fonction de ses expériences précédentes, ses représentations et ses possibilités. Il convoque alors des appuis reconnus et d'autres non reconnus pour organiser et suspendre son action. Liam par exemple, s'appuie sur le monocycle dans une logique mécanique, convoque l'AESH et redéfinit l'espace de travail différemment. L'attribution d'appuis non reconnus montre qu'il y a d'autres appuis. Ils ne sont pas aux normes de la tâche, mais convoquent des normes scolaires ou techniques. Lorsque Dodier (1993) s'accorde à démontrer le processus d'ajustement des personnes pour coordonner des actions communes, nous montrons que le dégagement et le processus de reposité pointent une dimension singulière, unique et subjective des intérêts de l'individu. Les appuis non conventionnels reconnaissent au contraire le pouvoir d'agir de l'individu dans des situations à partir de la reconnaissance de normes partagées. Il existe différentes sources normatives qui ne se réduisent pas à la situation didactique, mais la dépasse. Elles peuvent entrer en contradiction avec elle. Les appuis non conventionnels ne sont pas reconnus ou encore reconnus par la communauté.

4. Oscillations normatives

L'appel, le silence, la posture de l'élève, la tenue, la définition du « métier d'élève » sont autant d'indicateurs susceptibles de révéler les normes scolaires et leurs effets sur les actions des élèves (Darmon, 2009). Les règles peuvent s'analyser dans la littérature à différents niveaux en reconnaissant les effets de l'établissement, de la classe ou de « l'effet-maître » sur

les apprentissages et les socialisations des adolescents (Bressoux, 1994). Pour ces adolescents en surpoids, les effets produisent des résonances différentes et sont à analyser dans deux dimensions.

Une première analyse montre la dimension socialisante des expériences corporelles des adolescents par la connaissance et la reconnaissance des normes partagées. Les adolescents en surpoids agissent en fonction de ce qui font sens pour eux et cela de façon singulière. Comme certaines situations sont insupportables, l'adolescent cherche à les rendre supportables en faisant vivre ces normes différemment. Sont-ils pour autant normalisés ? Nous pensons qu'ils agissent différemment, car ils ne peuvent pas entrer dans la norme. En jouant avec les différentes normes, les adolescents en révèlent leurs présences actives. Les normes apparaissent et se révèlent dans les stratégies et les comportements des élèves. La normalisation se fige du côté de l'enseignant. L'adolescent n'a d'autre choix que de se tenir devant des frontières incertaines oscillant entre l'acceptable et l'inacceptable des attendus. Diasio (2008) met particulièrement en évidence ce processus d'oscillation autour du jeu des grignotages. Le processus d'oscillation évolue au cours du temps. Il en est de même du corps de l'adolescent en surpoids mis à l'épreuve dans les leçons d'EPS. Exposé aux yeux de tous, ce corps est soumis aux normes corporelles, esthétiques, sportives et sanitaires. Nous rejoignons les travaux de Diasio dans la dimension oscillatoire du comportement des adolescents. Ils s'engagent et se dégagent dans un processus continu qui n'est pas lié à la définition temporelle de la tâche de l'enseignant. Ils sont acteurs dans ce processus et jouent avec les différentes normes. Le maillage montre d'ailleurs comment l'adolescent construit, utilise et joue avec les différents appuis des différentes normes pour lui permettre de se poser et de se reposer.

Le comportement de l'adolescent s'inscrit ainsi dans des oscillations de conformité et de dégageant. Il est capable d'instituer et de faire vivre d'autres normes en sélectionnant parmi les règles et les repères, les dimensions les plus adaptées à ses besoins. Le jeu est contraignant et coûteux sur les plans énergétiques et cognitifs d'où ce sentiment qu'en apparence ils en font moins que les autres.

Ainsi, le comportement des adolescents obèses éclaire le processus de normalisation et de socialisation de l'école en éducation physique. Pour les comprendre, il est nécessaire de différencier la normalisation comme intégration de normes et la socialisation comme reconnaissance de l'existence de ces normes. Nos travaux permettent ainsi de reconnaître l'existence d'une troisième voie qu'est le dégageant par la reconnaissance des normes du

jeu des différentes normes. L'entrée n'est pas binaire. Se retréindre à opposer l'engagement du désengagement laisse de côté l'ingéniosité silencieuse de l'individu. Les modes de dégagements que nous révélons éclairent les bricolages (Javeau, 2004), les tactiques (De Certeau, 1990) par leurs dimensions opératoires et posent au cœur de l'expérience la reposité. Ainsi, notre contribution s'inscrit dans une troisième façon d'envisager le rapport aux normes. Dans les leçons d'EPS, l'enseignant définit ses attendus et oriente l'usage de certaines normes. Au-delà de ce que souhaite l'enseignant, le professionnel produit des normes qui peuvent aller à l'encontre du but recherché à partir du dispositif qu'il met en place. Ces résultats font écho à ceux de Roiné (2009). Les adolescents obèses reprennent certaines normes comme des appuis pour ne pas être définis comme des êtres déviants. Ainsi, ils font vivre certaines normes, les incorporent en les reconnaissant comme des appuis sans pour autant les suivre complètement. Pourtant, comme ces appuis sont insuffisants pour tenir, ils convoquent d'autres appuis non reconnus dans la tâche.

Au centre de notre propos, se pose ainsi un regard porté sur la personne et non sur l'individu. En acceptant d'observer ce que l'adolescent nous donne à voir, le chercheur suspend temporairement un déterminisme normatif pour laisser advenir et saisir le volume d'être. L'occasion se prête alors de saisir ce que nous donne à voir l'adolescent obèse pour peut-être faire évoluer certaines normes.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour but de comprendre et de clarifier les expériences corporelles des adolescents obèses pendant les leçons d'EPS. Elle devait dans une visée compréhensive nous permettre de rendre compte des ressentis, des expériences, des appuis et des dégagements des différents cas observés. Cette thèse est à l'image des personnes qui nous ont permis de la réaliser. C'est grâce à ces adolescents, à travers leurs expériences, que nous avons pu les clarifier et accéder à l'expérience de la reposité. Derrière l'adolescent, il y a d'abord une personne et non un élève. Or, cette façon de regarder l'autre renvoie directement à l'altérité. Pour parvenir à un tel objectif, il était indispensable de clarifier le concept de l'expérience et les dimensions normatives des situations étudiées. Les recherches sur l'expérience corporelle appréhendent principalement une dimension subjective et accessible de la parole de celui qui agit. L'invitation d'Andrieu (2013) à y intégrer le côté du ressenti du sujet par l'analyse de ses actions n'a pas trouvé l'effet escompté. La perception du corps, l'accès à la couche sensible sont pourtant les maîtres mots. Alors, face aux modèles théoriques du cognitivisme, du pragmatisme, de l'écologie ou de la phénoménologie, l'accès à l'expérience de celui qui ne veut pas ressentir s'avère délicat. Et si la phénoménographie pouvait constituer une cinquième voie en reconnaissant alors un autre type d'expérience, celle de la reposité ?

Apprendre à se poser, apprendre à se reposer constituent une reconnaissance de ce que la personne est en train de se réaliser. Par l'identification des appuis, des repères externes des situations, par le jeu des normes et du maillage, les quatre cas étudiés révèlent une dimension jusque-là méconnue ou délaissée de l'expérience. Invisible pour l'enseignant, l'expérience de la reposité résonne comme un appel humaniste, altruiste et éthique de la singularité de la personne. Nos résultats montrent que les expériences ne dépendent pas tant de la nature de la situation définie par Famose (1984). Elles se jouent toutefois de façon différente en fonction de ce que l'enseignant offre comme possibilité d'appui pour les élèves. Toutefois, ces possibilités ne sont pas exploitées de la même façon par les élèves.

Nos résultats éclairent ainsi le processus de reposité à partir d'une dimension corporelle jusque-là inexplorée. L'expérience du repos, du relâchement, de la confiance se réalise comme une expérience en soi. L'approche phénoménographique a permis d'appréhender les situations pédagogiques à partir de la toile de fond. Cette lecture de l'espace suspend

temporairement la dimension culturaliste pour revenir à la façon dont la personne construit son espace en fonction de son vécu antérieur. Les recherches menées auprès des quatre cas se sont engagées à analyser le processus de dégagement dans des situations contraignantes et parfois intenable en les pensant dans la dimension de l'agir. Derrière le constat d'expériences corporelles subies, gênantes et contraignantes plaçant l'adolescent obèse comme un être passif, les dégagements réhabilitent les compétences qu'il développe dans ce contexte. Pour s'extraire des dimensions énergétiques et surtout du poids du regard social, nos résultats relèvent trois formes de dégagements caractéristiques :

- L'analyse des expériences corporelles met en lumière un dégagement soma-esthétique. Elle pointe une dimension subie et insoutenable de la souffrance de ces adolescents, mais aussi une dimension de l'agir : en mettant de côté le ressenti, l'élève se protège de cette souffrance.
- Le dégagement technique rend compte de divergences normatives entre l'enseignant et l'adolescent. L'objet n'est pas utilisé à partir de sa dimension conventionnelle, l'usage et le sens sont autres et rendent compte des normes en actions. Malgré une volonté de se rendre invisible en essayant d'adopter un comportement acceptable dans les situations, les usages différents des objets et des techniques indiquent en retour les dimensions normatives intenable pour ces élèves comme les attentes énergétiques.
- L'inscription des situations dans le maillage scolaire et par une fluidité temporelle devient un appui essentiel pour les dégagements temporels. L'observation des transitions : du vestiaire à l'accueil, de la première consigne à l'entrée de la tâche ou lors des régulations sont des moments révélateurs des oscillations de l'adolescent. La complexité d'une tâche se révèle dans la multiplicité des normes différentes. L'élève peut alors grâce à cette complexité se poser et se reposer en prenant appui sur des repères valables pour lui, pour être dans la situation. Le maillage correspond à cette oscillation entre les différents cadres normatifs pour rester dans les attendus de la tâche. La fluidité permet à l'adolescent de suspendre les enjeux de la tâche lors des transitions entre les situations pour se retrouver lui-même. Il y a plusieurs façons de se reposer et des moments plus favorables à la reposité. Les transitions des situations sont justement pertinentes à observer.

Pistes d'investigation

Ce mode d'observation permet ainsi de constater toute la richesse corporelle vécue et finalement apprise par ces adolescents et non reconnue par l'enseignant. Les situations ne

s'envisagent plus seulement à partir de la définition de la tâche motrice, mais dans un processus à trois niveaux :

- Le premier niveau d'observation est l'identification de la tâche motrice au sens de Famose (1987). Ces attendus en termes de but et de ressources sont parfois peu formalisés par les enseignants. Dans les situations analysées, nous avons dû reconstruire ces attentes. Comme l'enseignant ne formalise pas toujours ces attendus, les types de difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent pas être anticipés.
- Le deuxième niveau prend en compte la dimension sociale et affective des situations. Ce niveau permet de dépasser le regard de l'enseignant comme un simple exécutant de la tâche et rarement dans la dimension interactive avec les autres élèves. Or, cette dimension est fondamentale pour comprendre les difficultés rencontrées par l'adolescent qui dépassent souvent l'aspect moteur. Lorsque l'enseignant voit un élève qui ne fait pas ce qui demandé, il est aussi possible de voir ce qu'il a à nous dire.
- Le troisième niveau d'observation pose le mode mineur à partir de la personne dans sa singularité, sa toile de fond dans ses expériences antérieures et sa façon d'être au monde avec les autres. Il rend compte d'une façon d'appréhender ce que la personne vit dans des détails, des instants de repos ou de dégageant. Lorsque l'enseignant se focalise sur ses attendus, il est difficile de s'attacher à décrire ce que fait et partage l'adolescent.

Cette approche en trois étapes convoque trois logiques enchâssées qui pourraient être des perspectives dans les formations des enseignants.

Ouvertures

Cette thèse n'est qu'un commencement. Les expériences corporelles passées de Chloé, Liam, Enzo et Jessica sont différentes, pourtant elles mettent en évidence un abandon rapide, un manque de satisfaction dans les configurations situationnelles relevant des logiques compétitives ou esthétiques incompatibles avec leurs ressources. Malgré les bonnes intentions des enseignants, des situations restent humiliantes comme la situation en acrosport partagée par Jessica. Pour travailler le rôle du porteur, il avait été demandé aux élèves de s'organiser pour porter un « meuble élève », l'élève désignée comme meuble par l'enseignant avait expressément refusé de s'engager. L'enseignement de l'acrosport est devenu alors source d'inquiétude. Si l'adolescent résiste tant aux apprentissages en EPS, c'est qu'il apprend souvent par la souffrance.

Alors comment faire tomber ces résistances ? Comment permettre aux élèves d'apprendre dans une EPS du 21^{ème} siècle ?

Une des pistes d'investigations se révèle être dans l'opportunité que nous proposons à l'enseignant de changer de regard. Ce que l'élève donne à voir n'est pas forcément révélateur de ce qu'il est. Ces résultats font écho à la conférence de Canvel, Inspecteur Général d'EPS du 10 décembre 2018 programmée à Strasbourg. Que fait l'élève lorsqu'il semble silencieux ? Il se donne pourtant à voir. Non pas à partir de ce que l'enseignant voudrait qu'il soit ou qu'il fasse, mais à partir de son agir dans un temps immédiat. Le conférencier invite à s'interroger sur le regard que porte l'enseignant et l'invite à prendre le temps de s'intéresser à la personne, « parce que ce que l'adolescent produit est un grand moment ». L'identification des stratégies de visibilité et d'invisibilité est une occasion pour saisir les potentialités de l'élève. Il y a derrière cette façon de voir l'adolescent, un retour nécessaire aux valeurs. La capacité de la personne sous-entend la reconnaissance de ce qu'il est capable de faire seul ou avec les autres. Or, une des difficultés repérées dans la pratique de l'inclusion est justement le regard posé par l'enseignant. Analysée par les perceptions, Tant (2018) modélise trois profils d'enseignants fonctionnant dans des logiques d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion. Nous pensons que l'inclusion ne se trouve pas seulement dans les solutions didactiques (Lefevre & Marsault, 2018). Au contraire, elle se trouve d'abord dans la lecture et l'interprétation du comportement de l'adolescent ou de l'élève. En reconnaissant ses capacités, cette entrée permet de s'éloigner d'une catégorisation déficitaire par rapport à des attentes uniformes ou homogènes de la situation. Ce n'est pas tant ce qu'il ne fait pas qui nous intéresse, mais ce qu'il fait, comment il agit, et à quels moments.

Nous ne saurions nous satisfaire d'une « forme d'intégration normalisatrice » (Ebersold, 2009). L'école du 21^{ème} siècle est une école de la personne. Elle implique de penser l'éducation inclusive comme l'assise d'un développement social et politique. Trois enjeux peuvent être investis dans les recherches ou formations à venir :

Le premier est d'ordre éthique. Il implique une transformation du regard porté sur l'autre, d'un regard qui exclut et classe à un regard qui inclut. La diversité est une opportunité. Le détail insignifiant en est le témoin. La mise en évidence du détail hors du champ d'apprentissage et des différents appuis sur lesquels se pose l'adolescent pourrait le permettre. La modélisation présentée pourrait faire l'objet d'une recherche interventionnelle dans les

classes ou en formation initiale. Par exemple, les coulisses, les coins, les zones d'ombre dans lesquelles certains se réfugient seraient riches à observer.

Le second est d'ordre pédagogique. Pour y parvenir, les mesures inclusives supposent de reconnaître le principe d'éducabilité de tous. Il y a des possibilités d'adaptation ou d'inscription de ses pratiques dans une éducation inclusive. En pensant les espaces de travail, en reconnaissant le temps singulier pour leur permettre de souffler ou de respecter leurs rythmes internes, en développant des altérités, l'enseignant peut accompagner les expériences des adolescents dans le couple subir-agir. La frontière entre les deux est particulièrement riche à observer et à analyser. Le mode de dégagement renseigne sur la capacité d'agir de l'être social qu'est l'adolescent.

La reconnaissance des besoins éducatifs particuliers de ces adolescents pourrait s'inscrire dans deux axes. Compte tenu de la mise à distance du ressenti des adolescents en surpoids dans leur rapport au corps, la généralisation de la compétence propre 5 « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » pourrait être envisagée. Le traitement didactique de l'APSA par l'accomplissement de soi pourrait se penser à partir d'un accompagnement de la verbalisation des ressentis. Ainsi, les pauses, les arrêts, les transformations temporelles des attendus seraient reconnus et pourraient s'inscrire dans la gestion personnelle de leurs ressources. L'opportunité d'aborder l'APSA arts du cirque, volley-ball à partir d'une entrée sensible permettrait alors de laisser des choix ou des réchappes possibles à l'adolescent. Le développement de l'altérité est enfin une des dernières propositions envisagées pour favoriser les expériences corporelles des adolescents comme le soutiennent Rivière & Lafont (2014) qui encouragent la promotion du tutorat.

Le dernier est symbolique. Le corps est à la croisée de nos interrogations. Appréhendé par le concept de l'expérience corporelle et de l'expérience de la reposité, l'enjeu est de questionner la façon dont le corps de la personne agit, fait, subit les contraintes normatives. Comment accompagner l'éducation corporelle de la personne ?

Cette recherche nous a fait prendre conscience, du processus certes long, mais possible de la transformation du regard. Deux chantiers sont en cours. Au-delà des normes, la question des valeurs en jeu lors des expériences corporelles ou scolaires pourra être abordée. Les normes sont constitutives de l'institution scolaire. Toutefois de quelles normes parle-t-on ? Quels types de normes ? Dans quelles mesures ces adolescents ne pourraient-ils pas être les

investigateurs de nouvelles normes (Becker, 2007) ? Les travaux que nous menons en formation initiale autour de la présence de l'enseignant dans la classe sont l'occasion de mettre à l'épreuve et de repérer comment se construit cette grille d'observation. Dans quelles mesures les savoirs didactiques favorisent-ils ou finalement peuvent-ils aussi empêcher l'enseignant d'avoir un regard ouvert sur les personnes accueillies et accompagnées dans les classes ? La question des normes et de l'inclusion se dresse en préoccupation constante dans ces nouvelles perspectives.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la reposité (Piette, 2009)	59
Figure 2 : Modélisation de la méthodologie pour accéder à l'expérience vécue	71
Figure 3 : Synthèse des données d'observation et de verbalisation	72

TABLE DES PHOTOS

Photo : 1 Codage de la situation de Liam avec Maxda	76
Photo : 2 Chloé en position de porteur	92
Photo : 3 Toile de fond de Liam	125
Photo : 4 Liam en monocycle	127
Photo : 5 Chute de Liam	131
Photo : 6 Attitude de Liam après la sensation d'équilibre sur le trapèze	132
Photo : 7 Dégagement technique d'Enzo	173
Photo : 8 Dégagement spatio-temporel d'Enzo	174
Photo : 9 Enzo et sa relation spatiale à l'enseignant	177
Photo : 10 Jessica lors de la constitution des équipes en thèque-rugby	197

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Indicateurs corporels	66
Tableau 2 : Indicateurs spatiaux 1/2.....	67
Tableau 3 : Indicateurs spatiaux 2/2	67
Tableau 4 : Indicateurs temporels	67
Tableau 5 : Indicateurs relationnels	68
Tableau 6 : Evolution de la méthode de codage des données	75
Tableau 7 : Déroulement de la recherche	84
Tableau 8 : Présentation des situations d'acrosport vécues par Chloé	88
Tableau 9 : Situation n°1 de Chloé en acrosport.....	89
Tableau 10 : Situation n°2 de Chloé en acrosport.....	90
Tableau 11 : Situation n°3 de Chloé en acrosport.....	91
Tableau 12 : Situation n°4 de Chloé en acrosport.....	93
Tableau 13 : Tactiques de Chloé.....	111
Tableau 14 : Situation n°1 de Liam en monocycle	125
Tableau 15 : Situation n°2 Liam en trapèze	129
Tableau 16 : Situation n°3 Liam en badminton	133
Tableau 17 : Récapitulatif des situations en volley-ball d'Enzo.....	156
Tableau 18 : Situation n°1 d'Enzo en volley-ball	157
Tableau 19 : Situation n°2 d'Enzo en volley-ball	159
Tableau 20 : Situation n°3 d'Enzo en volley-ball	161
Tableau 21 : Les trois situations de Jessica.....	182

LISTE DES SIGLES

2 CA-SH : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap du second degré

AESH : Accompagnant d'élèves en situation de handicap

CREPS : Centre Régional de l'Education Populaire et du Sport

CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles

CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées

CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

CAAPS : Comportement Alimentaire des Adolescents le Pari de la Santé.

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

ICAPS : Intervention Collégiens Activité Physique et Sédentarité

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PPS : Plan personnalisé de Scolarisation

REPPPOP : Réseau de Prévention et de Prise en charge de l'Obésité Pédiatrique

RCPO : Réseau de cardio prévention

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté

UEREPS : Unités d'Enseignement et de Recherches en Education Physique Sportive

BIBLIOGRAPHIE

- Agras, W. S., & Mascola, A. J. (2005). Risk factors for childhood overweight. *Current opinion in pediatrics*, 17(5), 648-652.
- Amadiou, J. F. (2002). *Poids des apparences (Le): Beauté, amour et gloire*. Paris : Odile Jacob.
- Andrieu, B. (1994), *Les cultes du corps : éthique et sciences*. Paris : L'Harmattan.
- Andrieu, B. (2010). Body Agency & Autosanté. *Recherches & éducations*, (3), 239-260.
- Andrieu, B. (2013). Sentir son corps en première personne: une écologie pré-motrice. *Movement & Sport Sciences*, (3), 91-99.
- Andrieu, B., & Burel, N. (2014). La communication directe du corps vivant. Une émersiologie en première personne. *Hermès, La Revue*, (1), 46-52.
- Andrieu, B., & Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS? *Staps*, (4), 7-22.
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping: new perspectives on mental and physical Well-being, San Francisco: Jossey bass.
- Augé M. & Colley J-P, (2004). *L'Anthropologie*, Paris : Puf, Collection Que sais-je ?
- Barreau, J. J., & Morne, J. J. (1984). Sport, expérience corporelle et science de l'homme. *Epistémologie et anthropologie des Activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- Bartenieff, I., & Lewis, D. (2013). *Body movement: Coping with the environment*. Routledge.
- Basdevant, A. (1998). Complications de l'obésité. *Nutrition clinique et métabolisme*, 12(3), 211-215.
- Becker, H. S. (2007). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. Etudes de sociologie de la déviance. Paris : Editions Métaillié.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1986). *Social construction of reality*. New York : Méridiens Klincksieck. (1966).
- Berthelot, J. (1992). Du corps comme opérateur discursif ou les apories d'une sociologie du corps. *Sociologie et sociétés*, 24(1), 11-18.

- Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (1993). Les ressorts de l'expertise. *Raisons pratiques*, 4, 141-164.
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS: les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, (4), 67-79.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). De la justification les économies de la grandeur. Paris : Gallimard.
- Bordes, P. (2010). Corps lents, corps immobiles: quelle place pour l'absence de mouvement en EPS? *Staps*, (4), 93-101.
- Bouchard, C., & Perusse, L. (1993). Genetics of obesity. *Annual review of nutrition*, 13(1), 337-354.
- Bouquet, B. (2014). La complexité de la légitimité. *Vie sociale*, (4), 13-23.
- Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14(1), 51-54.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*, Paris : Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 246-271.
- Bruch, H. (1973). Les yeux et le ventre. Paris : Payot.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Catteau, R., Martinez, C., & Refuggi, C. (1978). *Natation*. Ed. Sport et plein air.
- Cefai D. (2006). « Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain », in P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative*, Paris : Armand Colin, p. 33-62.
- Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique*, Paris : éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Chartand, C. (2011), « Quelques souffrances de l'être-élève » du point de vue de l'enfant », *Les collectifs du Cirp*, Vol 2, 167-176.
- Cizeron, M & Huet B. (2011). Regards phénoménologiques sur l'expérience corporelle. In Gal-Petitfaux et B.Huet, *l'expérience corporelle*, revue EPS, 11-24.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP: la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Movement & Sport Sciences*, (2), 9-32.

- Corbeau, J. P. (2008). Les dimensions cachées de la surcharge pondérale. *Sciences sociales et santé*, 26(4), 113-120.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité: Pour une pédagogie critique et inventive. *Le télémaque*, (2), 29-44.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
- Cuynet, P., de la Almodena Sanahuja, M., & Bernard, A. (2012). Le corps obèse, sémaphore de la souffrance familiale. *Dialogue*, (3), 43-55.
- Dagognet, F. (1991). *Le Corps multiple et un ... Philosophie de la propriété*, Paris : Puf.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, (1), 515-538.
- Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2010). *La Socialisation. 2e. Édition*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Darmon, M. (2015). Chapitre 3. Apprendre le temps. Dans M. Darmon, *Classes préparatoires: La fabrique d'une jeunesse dominante* (pp. 133-186). Paris: La Découverte.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Art de faire*. Paris : Éditions Gallimard.
- De Saint Pol, T. (2010). Le corps désirable. *Hommes et femmes face à leurs poids*. Paris : Puf.
- Denis, D. (1974). *Le corps enseigné*. Paris : Ed. Universitaires.
- Denizeau, L. (2015). L'infra et le mineur: du mode mineur de la réalité à l'anthropologie existentielle dans l'œuvre d'Albert Piette. *Le Philosophoire*, (44), 177-199.
- Desombre, C., Carpentier, J. J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 197-207.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (1928). *Progressive education and the science of education*. New York : Progressive Education Association.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (Vol. 1). New York : Courier Corporation.
- Dewey, J. (2014). *L'art comme expérience*. Paris : Editions Gallimard.
- D'Hondt, E., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I., & Lenoir, M. (2008). Childhood obesity affects fine motor skill performance under different postural constraints. *Neuroscience letters*, 440(1), 72-75.

- Diasio, N. (2008). Grignotages et jeux avec les normes Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome. *Cahier de l'Ocha*.
- Diasio, N. (2015). Introduction. Penser le corps qui change. *Ethnologie française*, (4), 597-606.
- Di Meo, G. (1998). De l'espace aux territoires: éléments pour une archéologie des concepts fondamentaux de la géographie. *L'information géographique*, 62(3), 99-110.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 11(62), 63-85.
- Dubar, C. (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (1).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dumez, H. (2007). Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey. *AEGIS Le Libellio d'Aegis*, 3(4), 9-17.
- Dumet, N. (2010). Le « corps monstrueux » de l'obèse: impasse et symbolisation du féminin traumatique. In *Handicap, identité sexuée et vie sexuelle*, 219-236.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située »: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, (2), 79-100.
- Durkheim, E. (1996). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école?. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 321-337.
- Ebbeck, V. (2016). What is the potential of physical education controlling overweight and obesity? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 55.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Ehrenberg, A. (2011). La société du malaise. *Adolescence*, (3), 553-570.
- Elias, N. (1996). *Du temps*, Paris : Fayard.
- 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 Éducation Physique. *Activités*, 12(12-2).
- Famose, J. P. (1982). Apprentissage moteur et tâches motrices. *Sports et Sciences*, 69-80.
- Famose, J. P. (1983). Relations pédagogiques et tâches motrices. Vers une science de la conception en éducation physique et sportive. *Sport et Sciences, numéro spécial*, 41-95.

- Famose, J. P. (1987). Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices. *L'enfant par son corps*. Joinville-le-Pont, France: Action.
- Fassin, D., & Memmi, D. (2004). *Le gouvernement des corps* (Vol. 3). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute
- Fischler, C. (1990). *Homnivore (L'): Sur les fondamentaux de la biologie et de la philosophie*. Paris : Odile Jacob.
- Fox, C. L., & Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of adolescence*, 32(5), 1287-1301.
- Foucault, M. (1994), *Dits et écrits*, T. 4, Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard.
- Ganière, C., & Cizeron, M. (2013). L'habileté motrice comme «forme organisée»: quels outils d'analyse pour l'enseigner?. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (81), 17-27.
- Génolini, J. P., & Clément, J. P. (2010). Lutter contre la sédentarité: L'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort. *Sciences sociales et sport*, (1), 133-156.
- Girel, M. (2014). L'expérience comme verbe? *Education permanente*, 198(1), 23-34.
- Godard, H. (1992). Présentation d'un modèle de lecture du corps en mouvement. In M.Peix-Arguel (dir.). *Le Corps en jeu*. Paris: PUF.209-221.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press
- Goffman, E., (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1996). Seeing as situated activity: Formulating planes. *Cognition and communication at work*, 61-95.
- Gourlan, M. J., Trouilloud, D. O., & Sarrazin, P. G. (2011). Interventions promoting physical activity among obese populations: a meta-analysis considering global effect, long-term maintenance, physical activity indicators and dose characteristics. *Obesity reviews*, 12(7), 633-645.

- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 41(1), 11-31.
- Guillemain, M. & Gillam, L (2004). Ethics, reflexivity and “ethically important moments”. *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Hall, E.T. (1981), *Proxémique*, Y.Winkin, La nouvelle communication, Paris : Seuil, 1991-221.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Minuit, coll. Paradoxe.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris : Puf.
- Holmes, D., Murray, S. J., Perron, A., & Rail, G. (2006). Deconstructing the evidence-based discourse in health sciences: truth, power and fascism. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 4(3), 180-186.
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Revue du MAUSS*, (1), 137-151.
- Isnard, P., & Jaecques, H. (1996). Analyse et évaluation des facteurs psychopathologiques et psychologiques dans l'obésité de l'enfant. *Médecine et nutrition*, 32(6), 231-235.
- Jacolin-Nackaerts, M., & Clément, J. P. (2008). La lutte contre l'obésité à l'école: entre biopouvoir et individuation. *Lien social et Politiques*, (59), 47-60.
- Javeau, C. (2001). Le bricolage du social. *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris : Puf.
- Jeammet, P. (2014). Le corps régulateur des émotions, in *Le poids du corps à l'adolescence*, Albin Michel.30-43.
- Kahan, D., & McKenzie, T. L. (2015). The potential and reality of physical education in controlling overweight and obesity. *American journal of public health*, 105(4), 653-659.
- Kerlan, A. (2013). A la source éducative de l'art. *Staps*, 102, (4). 17-30.
- Kirk, D. (2006). The ‘obesity crisis’ and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133.
- Klein, A. (2010). Quel sujet pour l'éducation en santé? Les apports de Michel Foucault pour les interventions éducatives en santé publique. *Recherches & éducations*, (3), 47-75.
- Laban, R. (1956). *Principles of Dance and Movement Notation with 114 Basic Movement Graphs and their Explanation*. New York : Dance Horizons.
- Laban, R & Ullmann, L. (1966). *The language of movement: A guidebook to choreutics*. Plays, inc..

- Laban, R (1994). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.
- Laban, R. (2003). *Espace dynamique*. Bruxelles : Nouvelles de danse, trad. É. Schwartz-Rémy.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Langlois, J., Omorou, A. Y., Vuillemin, A., Lecomte, E., & Briançon, S. (2016). Participation d'adolescents en surpoids de milieu défavorisé à une intervention de promotion de l'activité physique à l'école. *Santé publique, I(HS)*, 135-139.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique: L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Lave, J., Wenger, E., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Vol. 521423740). Cambridge: Cambridge university press.
- Le Blanc, G. (2004). Les maladies de l'homme normal. *Bègle, Gironde: Éditions du Passant Ordinaire*.
- Le Boulch, J. (1961). L'avenir d'une éducation physique scientifique, *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique, 1*.
- Le Breton, D. (1999). *L'adieu au corps*. Paris : Editions Métailié.
- Le Breton, D. (2005). La scène adolescente: les signes d'identité. *Adolescence, (3)*, 587-602.
- Le Breton, D. (2011). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2014). Le corps entre significations et informations. *Hermès, La Revue, (1)*, 21-30.
- Le Breton, D. (2015). *Disparaître de soi: une tentation contemporaine*. Paris : Métailié.
- Lecocq, G. (2018). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive: une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives, (1)*, 65-79.
- Lefebvre, B. (2010). *La construction d'un nouveau territoire professionnel en activité physique dans les réseaux de prévention et de prise en charge de l'obésité en pédiatrie* (reppop). (Doctoral dissertation, Université Claude Bernard-Lyon I).
- Lefevre, L., Marsault, C., & Vieille-Marchiset, G. (2018). La richesse de l'expérience corporelle de l'adolescent obèse en EPS. *Science & Sports, 33*, S15-S16.
- Lefèvre, L & Marsault, C. (2014). L'obésité en eps : in Marsault C & Cornu S *Santé et EPS: un prétexte, des réalités*. Editions L'Harmattan, 175-183.

- Lefèvre, L., & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique: regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, (1), 173-183.
- Lioret, S., Touvier, M., Dubuisson, C., Dufour, A., Calamassi-Tran, G., Lafay, L. & Maire, B. (2009). Trends in child overweight rates and energy intake in France from 1999 to 2007: relationships with socioeconomic status. *Obesity*, 17(5), 1092-1100.
- Lussault, M., & Lévy, J. (2000). *Logiques de l'espace, esprit des lieux*. Paris : Belin.
- Lussault, M. (2016). *L'Homme spatial. La construction sociale de l'espace humain: La construction sociale de l'espace humain*. Paris : Le Seuil.
- Marsault, C. (2016). «Sport sur ordonnance», une mise à distance de la médecine: le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs. *Santé Publique*, 1(HS), 163-167.
- Martel, D., Brunelle, J., & Spallazani, C. (1991). La détermination du degré d'implication des participants: un indice significatif du climat d'apprentissage. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, (24), 37-50.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Les sciences de l'homme et la phénoménologie. *Bulletin de psychologie*. Vol 18(3-6), 141-160.
- Monnard, M. (2016). Occuper et prendre place: une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, (3), 127-145.
- Mouchet, A. (2014). L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs. *Recherches & éducatives*, (12), 43-56.
- Mucchielli, A., & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- O'dea, J. A. (2005). Prevention of child obesity:'First, do no harm'. *Health education research*, 20(2), 259-265.
- Ogien, A., & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Ellipses.p.37
- Ogien, A. (2007). *Les règles de la pratique sociologique*. Paris : PUF.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Paintendre, A., & Andrieu, B. (2015). Le corps capacitaire des adolescent (e) s: une émergence du vivant dans leur perception du step. *Staps*, (2), 49-59.
- Parlebas, P. (1981). La communication motrice. *Dossiers de l'éducateur sportif*, 118-124.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action: l'observation des détails*. Paris : Editions Métailié.
- Piette, A. (2009). *L'acte d'exister*, Paris : Socrate édition.
- Piette, A. (2013). Au cœur de l'activité, au plus près de la présence. *Réseaux*, 182, (6), 57-88.
- Piette, A. (2014). Les enjeux d'une anthropologie existentielle: vigilance et dissection. *Recherches qualitatives*, 33(1), 19-40.
- Piette, A. (2016). Anthropologie existentielle et phénoménographie: l'homme en tant qu'il existe. *Anthropologie et sociétés*, 3(40), 85-102.
- Piette, A. (2017). *Le volume humain. Esquisse d'une science de l'homme*. Lormont : Bord de l'eau (Le).
- Pingoud, K. (2004). Elaboration d'un référentiel de compétences pour exercer la profession d'infirmière en milieu scolaire. *Santé publique*, 16(2), 225-238.
- Poggi, M. P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Année sociologique*, 52(2), 479-505.
- Poulain, J. P. (2009). *Sociologie de l'obésité*. Paris : PUF.
- Poulain, J. P. (2001). Mettre les obèses au régime ou lutter contre la stigmatisation de l'obésité? Les dimensions sociales de l'obésité. *Cahiers de nutrition et de diététique*, 36(6), 391-404.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée? In *La coopération dans les situations de travail*. *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Quéré, L., & Terzi, C. (2015). Pour une sociologie pragmatiste de l'expérience publique. *SociologieS*.

- Quéré, L. (2012). Le travail des émotions dans les expériences publiques : Marées vertes en Bretagne. *Raisons pratiques*, 135-162.
- Queval, I. (2011). Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps. *Carrefours de l'éducation*, (2), 17-30.
- Quinart, S. (2013). *Validation d'outils adaptés pour l'évaluation de l'endurance cardiorespiratoire chez l'adolescent obèse* (Doctoral dissertation, Université de Franche-Comté).
- Rail, G., Holmes, D., & Murray, S. J. (2010). The politics of evidence on 'domestic terrorists': Obesity discourses and their effects. *Social Theory & Health*, 8(3), 259-279.
- Rastier, F. (1994). *Sémantique pour l'analyse*, Paris : Masson.
- Raveneau, G. (2011). Suer. *Ethnologie française*, 41(1), 49-57.
- Rey, O., Maïano, C., Nicol, C., & Vallier, J. M. (2018). Effets d'exercices intermittents vigoureux sur la condition physique objective et perçue d'adolescents obèses. *Science & Sports*, 33, S14-S15.
- Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, (1), 175-190.
- Roiné, C. (2010). Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 73-87.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en SEGPA: Une contribution à la question des inégalités* (Doctoral dissertation, Bordeaux 2).
- Rolland-Cachera, M., Bellisle, F., & Deheeger, M. (2000). Nutritional status and food intake in adolescents living in Western Europe. *European journal of clinical nutrition*, 54(S1), S41.
- Rouquet, O. (2004). Les techniques d'analyse du mouvement. Les fondements. Balises. CESMD Poitou-Charentes, 2.
- Sanahuja, A., & Cuynet, P. (2011). L'image du corps chez l'adolescente obèse. *Perspectives Psy*, 50(2), 117-127.
- Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité: le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche & formation*, 42(1), 21-33.
- Shusterman, R. (2009). Body consciousness and performance: somaesthetics east and west. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67(2), 133-145.

- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. (traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier) Montréal, QC : Gaëtan. Morin.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Sirota, R. (2015). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. PU Rennes.
- Stora-Waysfeld, E, Golse, B. (2014). L'énigme du poids, le poids de l'énigme, in *le poids du corps à l'adolescence*, Albin Michel, 17-29.
- Sue, R. (1995). *Temps et ordre social: sociologie des temps sociaux*. Paris : PUF.
- Sykes, H, McPhail, D. (2008) « Unbearable Lessons : Contesting Fat Phobia in Physical Education », *Sociology of Sport Journal*, 25, 1 : 66-96.
- Tant, M., Watelain, É., & André, A. (2018). Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, (1), 45-63.
- Tibere, L., Poulain, J. P., da Costa Proenca, R. P., & Jeannot, S. (2007a). Adolescents obèses face à la stigmatisation. *Obésité*, 2(2), 173-181.
- Tibere, L. (2007b). Obésité des adolescents, entre désamour et acceptation de soi. *Soins pédiatrie puériculture*, 239, 23.
- Tousignant, M. (1985). Le degré de coopération des étudiants : Une source d'hypothèses d'actions pour l'enseignant. *La revue québécoise de l'activité physique*, 3, 69 -74.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports medicine*, 35(2), 89-105.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales-5e éd.* Paris : Dunod.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF Editeur, collection pédagogie.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche: conception, réalisation, analyse. *Explicititer (Journal de l'association GREX Groupe de Recherche sur l'EXPLICITATION)*, 85.
- Vieille-Marchiset, G (2013). La fabrication des normes corporelles, http://www.apsapa.eu/IMG/pdf/gvm_idex_apsapa.eu_normes.pdf
- Vgontzas, A. N., Papanicolaou, D. A., Bixler, E. O., Hopper, K., Lotsikas, A., Lin, H. M., ... & Chrousos, G. P. (2000). Sleep apnea and daytime sleepiness and fatigue: relation to visceral

obesity, insulin resistance, and hypercytokinemia. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 85(3), 1151-1158.

Vigarello, G. (2013). *Les Métamorphoses du gras. Histoire de l'obésité. Du Moyen Age au XXe siècle: Histoire de l'obésité. Du Moyen Age au XXe siècle*. Paris : Le Seuil.

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"* (Doctoral dissertation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II).

Voirol, O. (2005). Les luttes pour la visibilité. *Réseaux*, (1), 89-121.

Yeung, J., & Hills, A. P. (2007). Childhood obesity—an introduction. In *Children, obesity and exercise* 13-22). Routledge.

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/26/pour-en-finir-avec-le-developpement-des-ressources/> consulté le 2016/6/22.

ANNEXES

Annexe 1 : Profil des adolescents

Elève 1	Elève 2	Elève 3-4	Elève 5	Elève 6	Elève 7	Elève 8	Elève 9
Lycée A	Lycée B	Lycée C	Lycée C	Collège E	Collège F	Collège G	Collège H
Mathilde	Chloé	Marie-Stacy	Shannah	Chloé	Liam	Enzo	Jessica
F	F	2F	1F	1F	1G	1G	1F
1 ^{ère}	2 ^{nde}	2 ^{nde}	et 1 ^{ère}	3 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	6 ^{ème}
16 ans	15 ans	15	16 ans	15 ans	15 ans	13 ans	12 ans
1m65	1m65	1m62	1m65	1m64	1m74	1m72	1m63
112 kilos	105 kilos	107 kilos/120 kilos	90 kilos	112 kilos IMC : 41,6	124 kilos IMC : 40,7	95 kilos IMC : 32	82 kilos IMC : 30,86
STEP DANSE	STEP ATHLETISME	AEROBIC BADMINTON MUSCULATION	MUSCULATION STEP	ACROSPORT	BAD/ CIRQUE	ACROSPORT VOLLEY-BALL	NATATION DANSE THEQUE RUGBY
Observation non participante Vidéo	Observation non participante Etude de cas	Observation non participante entretiens	Observation non participante entretiens	Observation non participante vidéo entretiens photos	Observation non participante vidéo entretiens	Observation non participante vidéo entretiens	Observation non participante Entretien en amont avec l'enseignante Vidéo
Leçon step 1	Leçon évaluation athlétisme	Leçon 4 aérobic	Leçon 1 step	Leçon 1 acrosport	Leçon 1 badminton/cirque	Séance d'évaluation acrosport	Leçon 1 danse
Leçon step 2	Leçon step 1	Leçon 5 aérobic	Leçon 2 step	Leçon 2 acrosport	Leçon 2 badminton/cirque	Leçon 1 VB	Leçon 2 danse
Leçon step 3	Leçon step 2	Leçon 1 badminton	Leçon 3 step	Leçon 3 acrosport	Leçon 3 badminton/cirque	Leçon 2 VB	Leçon 3 danse
Leçon step 4	Leçon step 3	Leçon 2 badminton	Leçon 4 step	Entretien enseignant	Entretien enseignant	Leçon 3 VB	Leçon 4 danse
Entretien élève	Leçon step 4	L3, élèves abs, L4, prof absent, L5, sortie	Leçon 5 step vidéo	Entretien Chloé 1	Entretien Liam 1	Leçon 4 VB	Leçon 1 thèque-rugby
Entretien enseignant		L1 musculation	Entretien enseignante	Entretien mère	Entretien mère	Leçon 5 VB	Leçon 2 thèque-rugby
Leçon danse 1		Entretien élève	Entretien élève	Entretien infirmière	Entretien Liam 2	Leçon 6 VB	Leçon 3 thèque-rugby
Leçon danse 2				Entretien Chloé 2		Entretien enseignant	Entretien enseignant

				Entretien Chloé 3		Entretien infirmière	Entretien infirmière
				Entretien Chloé 4		Entretien mère	Entretien mère
						Entretien Liam	Entretien Jessica
Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques	Notes ethnographiques

Annexe 2 : Etablissements investigués pendant la recherche

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Type d'établissement	<i>Lycée</i>	<i>Lycée</i>	<i>Lycée</i>	Collège	Collège	Collège	Collège
Milieu	<i>Urbain</i>	<i>Urbain</i>	<i>Urbain</i>	Rural	Rural	Rural	Rural
Effectif	<i>1500</i>	<i>600</i>	<i>600</i>	400 élèves	480 élèves	450 élèves	420 élèves
Date	<i>2013</i>	<i>Sept-oct 2014</i>	<i>Oct-mars 2015</i>	Janvier 2015	Janvier 2017	Janvier 2017	Mars 2017

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des entretiens menés auprès des enseignants

	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	E4	E5	E6	E7
Etablissement	<i>Lycée</i>	<i>Lycée</i>	<i>Lycée</i>	Collège	Collège	Collège	Collège
Sexe	<i>Femme</i>	<i>Femme</i>	<i>Femme</i>	Femme Martine	Homme Bernard	Homme Mathieu	Femme Laure
Age	<i>58 ans</i>	<i>40 ans</i>	<i>32 ans</i>	50 ans	62 ans	36 ans	38 ans
Diplôme	<i>CAPEPS</i>	<i>CAPEPS</i>	<i>CAPEPS</i>	Maître auxiliaire	CAPEPS	CRPE	AGREGATION EPS
Formation	<i>UEREPS</i>	<i>UFR STAPS</i>	<i>UFR STAPS</i>	CREPS	UEREPS	UFR STAPS	UFR STAPS
Spécialité	<i>Gymnastique</i>	<i>Athlétisme</i>	<i>Athlétisme handball</i>	Basketball	Football	Cyclisme	Natation

Portraits des quatre enseignants :

Martine a 50 ans et est maître auxiliaire. Sa formation s'est déroulée au sein d'un CREPS³⁴. Sa spécialité est le basketball. Elle enseigne dans l'établissement depuis 20 ans.

Bernard a 62 ans et est professeur certifié. Titulaire du CAPEPS, il a réalisé toute sa carrière dans cet établissement. Ses spécialités sportives sont le football et les arts du cirque.

Mathieu a 36 ans et est professeur des écoles. Titulaire d'une licence Staps, il a passé un entretien auprès des inspecteurs pour enseigner dans le second degré. Sa spécialité sportive est le cyclisme.

Laure a 38 ans et appartient au corps des agrégés. Elle enseigne dans l'établissement depuis quatre années. Sa spécialité sportive est la natation.

³⁴ CREPS : Centre Régional de l'Éducation Populaire et du Sport. La mission des CREPS est de former les cadres de l'EPS du domaine sportif extra-scolaire (maîtres d'EPS).

Annexe 4 : Notice d'information : courrier à destination des parents RCPO

Strasbourg, le / /

Madame, Monsieur,

Nous vous sollicitons pour la participation de votre enfant, dans le cadre d'une étude en sciences humaines et sociales sur les expériences des adolescents en éducation physique et sportive. Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude doctorale. L'objectif de cette étude est de comprendre la façon dont se déroulent les séances d'EPS du point de vue des adolescents.

La participation de votre enfant à ce programme sera anonymisée par nos soins et les informations recueillies, confidentielles et utilisées dans le cadre strict de cette étude.

Les résultats pourront vous être communiqués sur simple demande à l'adresse suivante : lisa.lefevre@espe.unistra.fr.

Si vous le souhaitez, nous pouvons aussi échanger plus directement avec vous, afin de vous expliquer l'objectif précis de cette étude. N'hésitez pas à me contacter en utilisant l'adresse électronique ci-dessus. Si vous êtes d'accord pour participer à ce programme, merci de remplir la rubrique « consentement du parent pour l'enfant ».

Vous et votre enfant avez la possibilité de retirer votre consentement à tout moment sans avoir à donner de justification. En espérant une réponse positive de votre part, nous vous remercions de l'attention que vous porterez à notre demande.

Annexe 5 : Consentement de participation

Mr /Mme (rayez la mentionne inutile)

Nom de naissance :

Prénom :

Date et lieu de naissance

Adresse :

Tél. :

Il m'a été proposé de participer à une étude sur l'expérience corporelle des adolescents en EPS.

Madame LEFEVRE m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser. Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je pourrai à tout moment interrompre ma participation si je le désire, sans avoir à me justifier.
- 2) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 3) Les données recueillies demeureront strictement confidentielles.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :

J'accepte librement et volontairement de participer à la recherche sur les expériences corporelle des adolescents en EPS

Cocher les cases appropriées en fonction de votre volonté : OUI • Non •

Date :

Date :

Signature du participant :

Signature de l'investigateur:

.....

.....

Annexe 6 : Courrier de présentation de la recherche

Lisa LEFEVRE

Doctorante 4^{ème} année en Sciences sociales du Sport
EA 1342, Strasbourg
Formatrice d'EPS, ESPE, Strasbourg

Strasbourg, le 5 décembre 2016

à Mr le Principal du collège de Z

s/c M. Philippe Clermont, directeur de l'ESPE

s/c M. Vieille Marchiset, directeur du
laboratoire de recherche EA 1342,
Université de Strasbourg

Objet : demande d'autorisation pour observer et filmer des séances d'EPS en établissement scolaire dans le cadre d'une recherche scientifique sur l'expérience corporelle et relationnelles des élèves à besoins particuliers.

Monsieur,

Par la présente, je me permets de solliciter votre bienveillante attention pour vous soumettre ce projet qui me tient très à cœur.

Je sollicite votre autorisation afin de pouvoir observer les pratiques d'élèves et filmer deux séquences d'apprentissage dans le cadre des cours d'éducation physique au sein de votre collège. Ces observations s'inscriront dans le cadre d'une recherche doctorale et ne seront utilisées que dans ce contexte. Elles suivront un protocole strict et un cadre déontologique respectueux de la personne, en particulier la confidentialité des informations recueillies.

Mon travail de doctorat s'inscrit dans une recherche interventionnelle autour de la santé.

Les méthodologies choisies sont l'anthropologie filmée et l'observation participante dans un premier temps, puis un travail avec l'enseignant dans un second temps. Elles supposent un travail de terrain important par le partage d'expérience. Mon projet est de pouvoir observer deux cycles d'enseignement d'élèves à besoins particuliers et de recueillir leurs ressentis par des notes ethnographiques et des entretiens. Une telle démarche nécessite d'être présent, mais ne perturbera pas les apprentissages des élèves. Mon statut de formateur en éducation physique et sportive à l'ESPE et ma responsabilité de formation des enseignants spécialisés en 2CA-SH me permet de savoir combien il convient d'être vigilant et prudent avec les élèves pour ne pas les déstabiliser.

L'intérêt de ce travail est de pouvoir appréhender comment les élèves à besoins éducatifs particuliers vivent les situations rencontrées en EPS avec ses particularités. Peu de travaux actuels portent aujourd'hui sur l'expérience corporelle des élèves dans des situations scolaires en EPS. Les effets et influences des interactions sont peu pris en compte dans les travaux actuels et l'expérience corporelle est souvent appréhendée comme un tout alors que le corps multiple nous interpelle. Dans quelles mesures les caractéristiques corporelles contribuent à une redéfinition de soi et influencent les attitudes en EPS? Quelles sont les négociations et ajustements qui peuvent être opérées par l'élève lors des séances d'EPS? Comment accompagner les élèves à besoins particuliers lors de ces expériences?

Mr G serait d'accord pour m'accueillir dans ses cours. Je me focaliserai alors sur une classe de votre établissement sur deux temps différents. Lorsque je présenterai mon travail à la classe, je me présenterai comme une chercheuse qui essaye de comprendre comment se passe les situations d'EPS pour tous les élèves.

Je prendrai connaissance des différents droits d'image de cette classe auprès de Mr G.

J'ai déjà débuté ce travail avec deux autres établissements précédemment : le collège d'X le lycée Y.

Je me tiens à votre entière disposition pour répondre à vos interrogations et me déplacerai avec plaisir pour vous rencontrer.

En espérant pouvoir compter sur votre soutien dans ma recherche, je vous prie d'agrèer, Monsieur le Principal, l'expression de mes respectueuses salutations.

Lisa Lefevre
Doctorante 4^{ème} année, Sciences Sociales
du Sport (EA 1342)
Formatrice en EPS, ESPE de Strasbourg

Annexe 7 : Grille d'entretien élèves

Le rapport à l'école	Vécu et trajectoire scolaire	Peux-tu me parler de ton parcours scolaire ? Comment cela s'est passé jusqu'à présent ? Comment as-tu décidé de ton orientation ? Où en es-tu aujourd'hui ? Comment as-tu fait ce choix dans ton orientation scolaire ?
	Normes scolaires	Pour toi à quoi sert l'école ? Qu'attends-tu de l'école ? Est-ce ce que tu faisais ?
	Relation aux autres	Est-ce important pour toi ce que pensent les autres ? Est-ce que l'on t'a déjà embêté dans ta scolarité ? Surnoms ?
Le rapport à l'EPS	Vécu	Pratiques-tu du sport en dehors de l'école ? Quelles sont les activités que tu as pratiquées ? Quelles sont les activités que tu aimerais faire ?
	EPS	Comment cela se passait pour toi les séances d'EPS ? Activités préférées, détestées ? Qu'est-ce qui est pour toi le plus important pendant la séance d'EPS ? Quand tu arrives dans le gymnase, qu'est-ce que tu faisais ? Avais-tu des habitudes ?
	Adaptations	Avais-tu des stratégies pendant la leçon d'EPS ? Pour faire moins ? Pour faire passer le temps
	Temps	Avais-tu le sentiment que le cours passait vite ou lentement ?
	Relation aux autres	Comment cela se passait avec tes camarades ? Comment cela se passait avec l'enseignant ? Qu'est-ce que tu appréciais ou n'appréciais pas ? Comment vivais-tu le regard des autres sur toi en EPS ? Comment cela se passait avec l'AESH ? Comment se passe ta relation avec les autres ?
	Echauffement	Comment vis-tu les échauffements ?
	Vestiaires	Comment cela se passe pour toi dans les vestiaires ?
	Situation	Description d'une situation précise, ressenti, posture
	Blessures	T'es-tu déjà blessé en EPS ? Qu'est-ce que tu te dis quand tu es blessé ?
Reposité	Appuis	Qu'est-ce que tu fais pour réaliser l'exercice ? As-tu des stratégies pendant la pratique ? Sur quoi ou qui te reposes-tu ? Peux-tu décrire une situation le plus précisément possible ?
Trajectoire personnelle	Famille	Peux-tu m'en dire un peu plus sur toi ? As-tu des frères et sœurs ? Quelle est la profession de tes parents ? Est-ce que dans ta famille vous avez des problèmes de santé ? Est-ce que vous faites de l'activité physique dans la famille ?
	Corps	Est-ce que le corps est important pour toi ?

		Es-tu satisfait de ton corps ?
	Santé	Que signifie pour toi être en bonne santé ? Es-tu suivi au niveau santé ?
	Loisirs	Quels sont tes loisirs ? Peux-tu m'en dire un peu plus ? qu'est-ce que cela t'apporte ? Qu'apporte la radio par rapport au fait de voir l'autre Comment te déplaces-tu ?

Annexe 8 : Grille d'entretien enseignant d'EPS

Trajectoire professionnelle	Formation initiale	Pouvez-vous me parler de votre parcours scolaire et professionnel ? Comment percevez-vous votre métier ?
Trajectoire personnelle		Avez-vous pratiqué ou pratiquez-vous une pratique sportive ?
	Relation aux autres	Est-ce important pour toi ce que pense les autres ? Est-ce que l'on t'a déjà embêté dans ta scolarité ? Surnoms ?
Rapport à l'EPS	Obésité	Avez-vous beaucoup d'adolescents en surpoids ou obèse dans votre classe ? Comment définissez-vous l'obésité ? Quels seraient les trois mots que vous pourriez-associer ?
	EPS	Comment prenez vous en compte un adolescent obèse dans vos cours ? Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?
Description du cas	Description	Pourriez-vous décrire le comportement de cet élève ? Dans une tâche de votre choix ? Que fait-il ? Comment agit-il ? Pourriez-vous décrire une situation qui vous a marqué avec cet élève ? Soyez svp le plus précis possible. A-t-il des routines ? Des rituels ?
	Connaissance de ses relations	Quelle est sa relation avec les autres ? Comment est-il perçut dans la classe ? A l'école ? Avez-vous déjà rencontré sa famille ? Avez-vous déjà discuté de lui avec l'infirmière scolaire ?

Annexe 9 : Grille de l'entretien infirmière scolaire

Trajectoire professionnelle	Vécu et trajectoire scolaire	Quelle est votre profession ? Depuis combien de temps l'exercez-vous ? Au sein d'un établissement scolaire Avez-vous eu des formations particulières sur l'obésité ?
Obésité	Prise en compte	Comment prenez-vous en compte la question de l'obésité dans votre profession ?
		Connaissez-vous les adolescents en surpoids ou obèse dans votre établissement ? A quel moment les voyez-vous ? Quel est votre discours quand un élève vient vous voir ? Que faites-vous à partir de ce qu'il vous dit ?
	Corps	Comment abordez-vous la question du corps ?
	Elève	Connaissez-vous l'élève X ? Pourriez-vous m'en dire un peu plus sur lui ? Vient-il vous voir souvent ? Pour quels motifs ?
EPS	Relations	Etes-vous en contact avec les enseignants d'EPS ? A quelles occasions ? Quel est votre mode de communication ?
	Informations	Transmettez-vous des informations aux enseignants ? Lesquelles ?
		Avez-vous un dispositif particulier ou une attention particulière sur l'élève obèse et la pratique de l'EPS ?

Annexe 10 : Guide d'entretien parents

Trajectoire professionnelle	Vécu et trajectoire scolaire	Quelle est votre profession ? Depuis combien de temps l'exercez-vous ?
Famille	Loisirs	Quels sont les loisirs que vous pratiquez ? En famille ?
	Déplacements	Comment la famille se déplace ?
	Enfant	Pouvez-vous me parler décrire votre enfant ? Quelle est sa relation avec la pratique sportive ? Comment abordez-vous la question du corps avec lui ?
	Obésité	Comment abordez-vous la question du corps dans la famille ? Est-ce que dans votre famille d'autres ont des caractéristiques morphologiques semblables ? Comment abordez-vous la question de l'obésité ? Est-ce que vous êtes suivi par un médecin ?
EPS	Relations	Etes-vous en contact avec les enseignants d'EPS ? Que pouvez-vous me dire sur elle/lui ? A quelle(s) occasion (s) ? Comment abordez-vous la question de l'EPS avec votre enfant ?

Annexe 11 : Exemple de données relatives au cas Chloé

Tableau de recueil des données de Chloé

	Date			Type de recueil	Personnes	Contenus
1	Octobre 2014	Entretien	15min	Carnet de bord	Educatrice RCPO	Présentation de la recherche, enjeux
2	09/11/2014	Entretien téléphonique	10 min	Carnet de bord	Mère de l'adolescente	Echange avec la maman, présentation de la recherche et recueil des attentes de la maman
3	12/11/2014	Entretien	20 min	Carnet de bord	Educatrice	Présentation de l'adolescente
4	12/11/2014	Entretien	20 min	Carnet de bord	Mère, adolescente, Educatrice	Rencontre Maman, Chloé, Educatrice, Chercheur
5	18/11/2014	Entretien ethnographique	1h45	Dictaphone	Adolescente	Café à Rhinau
6	28/11/2014	Entretien ethnographique	40 min	Dictaphone	Enseignante	Salle des professeurs collège
7	6/01/2015	Observation non participante	120 min	Carnet de bord	Classe	Leçon d'acrosport 1
8	13/01/2015	Observation non participante +vidéo	120 min	Carnet de bord Vidéo plan large	Classe	Leçon d'acrosport 2
9	13/01/2015	Entretien	30 min	Dictaphone	Infirmière scolaire	Connaissance de Chloé et suivi
10	13/01/2015	Entretien	35 min	Dictaphone	Classe	Entretien post leçon
11	20/01/2015	Observation non participante + Vidéo	120 min	Carnet de bord	Classe	Leçon d'acrosport Entretien après la leçon Puis cycle écourté élève absente 2 sorties
12	7/04/2015	Entretien	40 min	Dictaphone	mère	
13	8/06/2015	Entretien	45 min	Carnet de bord	Chloé	Centre-ville
14	10/09/2018	Entretien	30 min	Carnet de bord	Chloé	Domicile

Annexe 11a : Entretien semi-directif Chloé

18/11/2014

Durée 1h30

Café

Voilà l'objectif de notre entretien est d'apprendre à mieux te connaître, dans ta famille, avec tes amis, à l'école pour mieux comprendre ce qui se passe en EPS. S'il y a des questions auxquelles tu ne souhaites pas répondre, c'est tout à fait possible. Si tu veux rajouter certains éléments, n'hésite pas.

Moi je réponds aux questions ça ne me dérange pas. Et le dictaphone, ça fonctionne comment ?

Et bien j'enregistre et après je retranscris ce qui est dit et les informations échangées seront anonymes.

Tu es un peu comme un secrétaire ?

Je tape les données.

Mais je n'aime pas le boulot de secrétaire, quand tu appelles, il faut parler plusieurs langues, anglais et allemand. Et moi je ne suis nulle en allemand. Je vais travailler à la maison de retraite pour mon stage à la maison de février et j'en ferai un peu.

Tu réalises un stage dans quel cadre ?

On doit faire une semaine de stage pour les cours et on choisit notre lieu de stage. Et j'avais décidé, ma mère m'a dit, soit la maison de retraite, soit la crèche, mais la crèche de la ville. Bof, comme je veux travailler avec des personnes handicapées, c'est mieux d'aller travailler dans une maison de retraite. Alors que les enfants ce n'est pas handicapé. Alors que les vieilles personnes il faut s'en occuper et tout ça.

C'est ce que tu aimerais faire comme métier ?

Oui tout à fait.

Tu sais déjà où tu veux aller l'année prochaine ?

Je ne sais pas encore, il faut que je regarde avec mes parents, je ne sais pas dans quel lycée c'est.

C'est toi qui décide ou c'est tes parents ?

Ils vont me demander et moi je vais choisir un truc dans le genre, j'ai vu qu'il y a des portes ouvertes dans les lycées par le prof on a eu une feuille, quand on met une croix, c'est qu'il y a une porte ouverte dans le lycée pour visiter.

Qu'est-ce qui t'intéresse comme métier ?

Etre auxiliaire de vie, mais m'occuper des handicapés, les soigner. Enfin j'avais aussi un autre projet. Si je fais ce livre-là, je pourrai gagner de l'argent pour créer une association de malades handicapés et pauvres. J'en ai parlé à mes meilleurs amis. Ils veulent bien m'aider, c'est pour cela que si je réalise mes trois rêves en même temps, créer un film, un livre et être chanteuse, ce sera bon.

Les trois ? Ouah ! Tu sais déjà dans quel lycée tu veux aller pour faire cela ?

A Sélestat, il y a des sections qui préparent à l'aide aux soins pour les patients.

Comme ce que tu fais toi ?

Si on dit que je suis malade du cerveau.

Qu'est-ce qui te fait dire cela ?

Bah, parce qu'ils disent tous, mes parents disent que je suis complètement malade quand je m'y mets. Je suis fofolle quoi, au collège c'est pire, je saute partout.

Tu sautes partout ?

Bah, cela me rend dingue, les profs !

Mais qu'est-ce qui te rend dingue ?

Bah les profs, et tous ceux qui m'emmerdent, en fait. A chaque fois que je sors de sport, il y a un gars qui vient et qui essaye de me faire un câlin, juste pour me faire chier. Alors j'essaye de le repousser, mais il adore me faire chier depuis trois ans. Il essaye de me m'étrangler et me serre fort. J'aime les câlins, mais pas le mec. Cela me rassure.

Qui sont tes amis dans ton groupe ?

Mes meilleurs amis sont Marie et Paule. J'ai une fille que je considère comme ma grande sœur Shirley et j'ai des petites sœurs aussi. J'ai Marie, Camille c'est ma grande sœur et ma petite sœur. Derrière, je les considère comme mes amies.

Elles sont dans ta classe ?

Malheureusement, je suis toute seule dans ma classe. Avant en 4^{ème} j'étais avec des potes. Le problème c'est que je m'entends bien, enfin ce qui est chiant, j'ai mon ex qui tourne autour de moi et Paule et on est toujours en train de se faire des câlins, des bisous sur les joues. Je m'amuse à lui faire des suçons sur les joues. Ouais il me regarde du coin de l'œil pour ne pas que je le remarque.

C'est-à-dire ?

Je pense, en plus il a envoyé une photo à un de ses potes, sauf que le problème c'est que la photo était de chez moi et je n'ai accepté. D'abord c'est chez moi et c'est privé et je n'accepte pas. Elle va montrer ça à tout le monde et je ne veux pas que les gens voient ma maison.

Et tu peux me parler de ta scolarité ?

Le problème c'est que j'ai changé deux fois de collège. En sixième j'étais à un internat dans les Vosges, et comme j'ai dû reprendre le collège, j'ai repris en 5^{ème}. Sauf que le problème, c'est que je faisais des crises d'angoisse en rentrant. Au fur à mesure, j'ai réussi à me faire des potes et depuis ça va super, dès qu'en pensant qu'il y en a qui vont t'embêter c'est dur.

Qui t'embête ?

Bah, les garçons Roméo, Théo, juste pour me faire chier. Ils disent que je suis raciste en cours d'anglais. En fait, ils sont de mon village et je suis la seule du village.

Et à l'école primaire tu étais où ?

A Sélestat.

Dans les vosges c'était différent ?

Bah c'était aussi un collège mais avec moins d'élèves parce qu'au collège, il y a 800 élèves, le public est pareil.

Ce sont tes parents qui t'ont envoyé dans un autre collège ?

Bah en fait, il y a un internat et c'était pour perdre du poids. L'année *pff*, je pleurais, je pleurais pendant trois ou quatre mois au moins.

Peux-tu m'en dire un peu plus sur cet épisode ? C'est toi qui voulais y aller ?

Au début oui, les gens qui étaient là-bas. Bon, il y a un internat ou dans les étages c'était mixte, un étage de garçons et un étage de filles. J'étais dans les fougères où j'étais la seule 6^{ème}.

Tu étais dans un établissement de santé ?

Oui, un établissement de santé. Le collège est à part. Il accueille des diabétiques, les obèses, les asthmatiques, les malades et uniquement des enfants de la 6^{ème} jusqu'à la 3^{ème}.

Comment cela se passait ? Tu étais suivi par des médecins ?

Oui par des médecins, des infirmiers, des éducateurs. C'est juste qu'on t'apprend à mieux manger. Des fois, il y a des gens qui ne mangent pas de porc ou d'agneau, c'est chiant. Moi je ne mangeais pas de poissons, mais j'étais obligée. Et dès que je mangeais, je vomissais dans l'assiette. Ils mélangeaient la sauce tomate avec du thon et les pâtes. Et là tu te dis qu'est-ce que je vais manger.

Tu étais obligée de manger à chaque fois ? C'est le mot obligé ?

Enfin c'était goûter des morceaux. C'est la routine, on s'occupe de toi le matin, le midi et le soir. Toutes les 2 semaines on rentrait. Mais en fait, j'avais peur (*voix émue, regarde ailleurs*). En 6^{ème} je faisais ma rebelle, enfin je suis toujours. J'ai failli me faire, me prendre un mot parce que je parlais. Le prof s'énerve parce que je parle.

Tu es bavarde ?

Oui c'est terrible !

Comment ça se passe tes résultats à l'école ?

(*Rires*) sans commentaires...

Ça veut dire ?

Oh mon dieu, je pense que depuis le début de l'année, j'ai dû avoir trois quatre notes au-dessus de la moyenne sur tout. Je dois avoir un 6 ou 7 de moyenne, mais je sais qu'au 2^{ème} trimestre je dois faire des améliorations. J'ai un stage au mois de février et le brevet. J'ai dit, il faut que je me bouge le cul.

C'est souvent comme ça tes résultats ?

J'avais un 12.40 en 6^{ème} maintenant c'est 10, 9, 8 plutôt bas.

Tu as déjà ta moyenne pour ce trimestre ?

Euh non, pas encore je la reçois plus tard. En, 4^{ème} j'avais 7.9 ?

Comment expliques-tu cela ?

Je m'ennuie. Je dors à moitié en fait.

Qu'est-ce qui ne te plaît pas ?

Je n'aime pas écouter les profs. Ils sont ennuyants. Je n'aime pas écrire. En gros tout ! Les profs sont ennuyants, les cours sont ennuyants. Il y a des matières, je ne sais pas à quoi ça me servira.

Comme quel cours ?

Bah, le sport, les svt.

Quelles sont les matières que tu détestes et celles que tu préfères ?

Eh bien, je déteste le sport. Et ensuite, j'aime l'art Pla, la musique, et l'histoire parce que j'aime bien la prof.

Tu as toujours détesté le sport ?

Toujours, toujours. Mais pendant deux ans, j'avais la même prof.

Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'EPS ?

Bah, le sport.

Euh, il va falloir que tu m'aides parce que je n'arrive pas à savoir ce qui ne te plaît pas.

Les activités. Ce que je veux, c'est être seule et ce n'est pas possible malheureusement. Là, on fait handball. Je fais n'importe quoi parce que je ne comprends rien. Ensuite, je me fais engueuler.

Mais tu disais que tu aimais bien être avec tes copains ?

Oui, mais ils ne sont pas dans ma classe. Et maintenant, avec une fille de Sélestat, ce qui est bien, c'est qu'on est ensemble on est pote en plus. Et c'est bien.

Qu'est-ce tu n'aimes pas encore en EPS ?

La prof.

C'est-à-dire ?

On dirait qu'elle fait exprès de m'emmerder (*soupire*).

Sinon y a-t-il une activité qui te plaît ?

Oui, le tennis mais on n'en fait pas au collège.

Qu'est-ce que te plaît dans le tennis ?

Bah, je ne sais pas.

En Eps, quelles sont les activités que vous faites cette année ?

Badminton, ultimate, je déteste, acrosport et cirque.

Qu'est-ce que tu détestes ?

Le lancer de frisbees, cela ne sert à rien ! Et le pire c'est le demi-fond. C'est mon pire ennemi !

Qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Courir ! (*souffle*)

Oui, mais comment ?

Je devais courir à 8.5km et moi, je ne peux pas en fait ! Le jour du brevet de sport demi-fond, le problème c'est que j'ai un peu couru et en fait, je devais marcher vite. Mais comme j'avais peur de ne pas réussir, je courais un peu à de moment.

Comment ça s'est décidé 8.5 km ?

En fait, je devais marcher à 5.5, la prof a décidé cela à cause de mon poids. Après elle m'a dit : comme j'avais couru pendant le brevet, je devais courir trois tours de terrain et dans ma tête je me disais « tuer, tuer la prof ».

Elle a vu que tu pouvais courir alors qu'elle avait adapté avant et elle s'est dit qu'elle pouvait te pousser plus loin ?

Oui, (*rires*) elle a dit que je me foutais de sa gueule ! Tu parles je m'en fous !

Toi tu préfères marcher ou courir ?

Rien faire.

Mais qu'est-ce qui se passe au niveau de ton corps ? Qu'est-ce que ça provoque la course ?

Marcher, ça me détend et ça me force à le faire, à m'encourager à le faire.

Quand tu cours, qu'est-ce que tu ressens dans ton corps ?

Je ne sais pas vraiment

C'est facile, difficile ?

C'est difficile à cause de mon poids.

Il y a une partie de ton corps que tu ressens davantage ?

Je sens mon dos depuis des années. Je suis tombée à cheval. Je voulais partir au galop et le problème c'est qu'elle a cabré. Je me suis retrouvée sur le dos et depuis j'ai mal, dès que j'ai mal.

Tu sens tes hanches ? Ton dos ? Tes chevilles ? Ta respiration ?

(*Fait non avec la tête lors des trois premières questions*). Ouin la respiration, j'ai du mal à respirer ! Comme je ne suis pas maigre maigre c'est dur.

Tu penses que ton problème de respiration vient de ton poids ?

Je crois, mais je ne suis pas sûre, je ne sais pas vraiment.

Donc tu as du mal au dos, du mal à respirer, tu ressens autre chose ?

Les jambes, j'ai des courbatures, ça me fait mal, ça me fait ça à 8h00 du matin.

Tu n'aimes pas ou ton corps à mal ?

Mais c'est insupportable d'avoir mal, c'est ça le problème !

De 0 à 10 quand tu fais une activité physique, 10 étant un effort insurmontable, tu situes où le curseur ?

Bah, la dernière fois, j'ai failli tomber dans les pommes, à cause de mon dos qui me faisait extrêmement mal. Je me suis mal assise et j'avais mal dormi et je me suis pris la commode en tombant chez moi. Depuis j'ai mal. Et la prof me dit, tu le fais et tu te tais. Alors je le fais, mais j'ai failli tomber les pommes tellement ça fait mal. Les profs pour cela ils s'en foutent ! Tu fermes ta bouche ! (*Rires*).

Elle a pourtant adapté la course ?

Oui, mais ça fait deux ans qu'elle ne peut pas me saquer. Je lui réponds comme un chien.

Est-ce qu'elle t'a fait quelque chose pour que tu t'adresses à elle comme cela ?

Non, c'est avec tous les profs comme cela.

Quand tu t'adresses à eux, tu leur reproches quelque chose ?

Si je pouvais dire tout ce que je pense aux profs, ils seraient en train de pleurer !

Par rapport à eux ou ce qu'ils enseignent ?

Un peu de tout, c'est tellement ennuyant.

La prof d'EPS, dans ce que tu me racontes, elle te pousse ?

Oui et c'est ça le problème, je n'aime pas ça.

Elle ne te pousse que toi ?

Elle me pousse beaucoup plus moi, parce que je fais ma feignasse. Elle m'a dit : Chloé c'est les mêmes habits qu'avant ! Je ne connais pas ça, je n'avais pas envie de me changer. Alors je lui ai dit moi je connais ça. Genre tu m'énerves !

Quand tu arrives dans l'établissement, tu vas les vestiaires, tu te changes où ?

On est obligé de se changer dans les vestiaires. Mais des fois, quand j'ai mes règles, je vais me changer dans les toilettes, parce que devant tout le monde, je n'aime pas. Tous les groupes se changent et c'est horrible.

Il y a des filles qui se changent dans les toilettes ?

Non, mais c'est fait en U et comme on n'a pas tous envie de se voir, on se met de côté.

Qu'est-ce que tu penses de te changer dans les vestiaires ?

Bah moi, je suis très pudique de me changer surtout quand tu as tout le monde qui te regarde et qui se change. Et toi, t'es la pauvre conne grosse. Tu te dis OK, ce n'est pas vraiment agréable !

C'est un moment que tu redoutes ?

Oui, j'ai l'impression d'avoir honte. J'assume mes formes, mais on me déshabille en plein vestiaire. C'est dur alors je prends mon souffle et je le fais en 2 minutes, le plus rapidement possible.

Et après tu fais quoi ? Tu t'assois où ? Tu te mets où au moment de l'appel ?

Elle fait l'appel avant et on doit lui monter les chaussures. On va au vestiaire, on se change et on vient devant elle, elle explique et tout ça mais moi ça m'ennuie plus qu'autre chose.

Tu te places où devant elle ?

Enfin non, je me mets surtout derrière parce que je ne supporte pas le devant.

Il y a quoi devant ?

Comme il y a la prof je n'ai pas envie de la voir et comme des fois j'ai le tee shirt trop court et comme disent mes parents, j'ai un cul de black (*hihi*) ça c'est chiant. Et comme cela remonte, j'ai peur que cela dépasse.

Alors tu te mets derrière pour ne pas qu'on voit que ça dépasse ?

Oui et je me mets sur le côté, mais elle me fait faire des trucs quoi et me regarde.

Aujourd'hui, tu as fait quoi en EPS ?

Bah, du handball des entraînements. Sauf que je n'ai pas pu faire tout, parce qu'elle me disait de faire : ça m'a fait péter les plombs. D'abord, elle me dit d'aller chercher une veste, ensuite elle me dit d'aller m'attacher les cheveux et après elle me dit de faire ça.

Un pull ?

Oui, j'avais un peu des bretelles de soutiens-gorges rouges qui sortaient pff. Et depuis l'année dernière elle me dit, toi, tu dois mettre un gilet ! J'avais un petit débardeur un peu plongeant. Elle est pénible cette prof !

Elle t'explique ou elle le dit à d'autres ?

Bah non qu'à moi, discrimination envers les gens obèses ! (*rires*)

Les autres n'ont pas de tenues comme des débardeurs ?

Je ne sais pas, je ne fais pas gaffe. Je préfère me regarder moi que les autres.

Tu mets du temps à choisir ta tenue le matin ?

Oui parce que moi et les joggings ça fait deux, même 10 000. Je ne supporte cela. J'aime les slims, les jeans.

Pourtant il y a des joggings qui existent de toutes les couleurs !

Ah, oui mais je ne rentre pas dedans.

Tu as du mal à t'habiller ?

Ouais, parce que je suis ronde. J'ai des grosses cuisses, j'ai du mal à trouver.

Et les leggings, tu n'en mets pas en EPS ?

Bah parce que la prof n'aime pas cela. Elle colle quand il y a leggings. Des fois, je n'en trouve pas ma mère dit que c'est trop cher.

Tu connais tes notes en EPS ?

Bah ; je ne sais pas.

Alors, parle-moi un peu de l'échauffement ça se passe comment ?

Je fais ma « falquadam », genre rien à foutre de l'entraînement.

Qu'est-ce que tu fais quand tu fais ta « falquadam » ?

Je démarre, je fais les poignets et après je m'arrête pendant trois 4 minutes. Je ne fais rien, le problème c'est que ce matin elle m'a dit tu bouges tes fesses parce que l'entraînement a déjà commencé. Bah l'entraînement, je lui ai dit ce n'est pas ce qui va m'aider ! Elle m'a dit tu commences, il ne faut pas arrêter. Je lui ai dit je n'ai pas commencé. Elle nous fait faire des allers-retours, des pas chassés, alors que je n'ai pas envie. Elle me dit de prendre mon pied et de le mettre contre les fesses, mais elle est comique, je n'arrive pas à le faire je n'arrive pas

à prendre mon pied et je suis coincée, mes cuisses sont trop larges et lorsque je prends mon molet et que je monte, ça va faire boum et par terre.

Alors tu fais comment ?

Bah je ne fais pas.

Tu as l'impression de ne pas faire beaucoup d'exercice, parce que tu n'y arrives pas ou tu n'en as pas envie ?

C'est surtout que je n'ai pas envie, cela ne m'intéresse pas.

Tu n'y arrives pas ? Est-ce que tu connais d'autres exercices qu'elle propose et que tu n'arrives pas à faire ?

Elle dit de changer de jambe sauf que quand je dois mettre la jambe droite et en arrière et la jambe gauche en avant : j'ai peur de tomber et de me faire mal. Alors que l'inverse, c'est bon, je suis en plus en équilibre vers la gauche que le droite.

Tu as peur de te faire mal ou ce n'est plutôt pas envie de faire un effort ?

Je n'ai surtout pas envie de me faire mal, de me retrouver à l'hôpital.

C'est déjà arrivé ?

Bah oui failli ! Et les hôpitaux, ça me rend malade, l'odeur, la nourriture, beurk ! Ma grand-mère a été une semaine quand elle s'est fait opérée. Les aliments c'est de la camelote.

Tu peux me parler de ta famille ?

J'ai un frère qui a 10 ans et demi on a quatre ans de différence.

Et toi tu es née quand ?

Le 25 mars 2000, mon frère le 18 mars 2004, 15 ans cette année !

Et tes parents ?

Mon père est déménageur routier dans la France. C'est un professionnel chef de son groupe. Il n'est pas beaucoup là en ce moment. Il est sur la route. Ma mère est au chômage, mais elle est au chômage depuis trois ans et là si elle ne trouve pas du boulot elle va tomber en dépression.

Elle faisait quoi avant ?

Elle travaillait à Norma dans les bureaux, mais cette année jusqu'en juin elle fait une formation de secrétaire administration bi langue, elle a raté son examen moi elle m'en a fait pleurer. Parce que je quand je vois quelqu'un pleurer moi je suis.

Tu es sensible ?

Oui on peut le dire... il y a un film tu crois que c'est triste et moi je pleure derrière.

Alors ta maman est souvent à la maison ?

Bon parfois à la maison, ou chez ses copines et elle ne peut pas m'emmener à l'école.

Tu prends le bus ?

Euh, je prends, sauf quand je démarre à 9h00, un truc dans le genre.

Dans votre famille, ton papa a le même gabarit que vous ?

Eh bien, il a du « bu-buche », mais c'est bien.

Et toi, tu as toujours eu ce gabarit ?

J'ai commencé à avoir des grosses cuisses quand j'étais petite. A un ou deux ans, mes parents ne savent pas d'où j'ai eu ces cuisses-là.

Et après ?

Bah, à un moment je n'ai pas arrêté de manger parce que j'avais des problèmes. En fait en primaire, je mangeais, parce que je n'avais pas de copains, pas de petits copains, mais d'amis. Je ne connaissais tout le monde, mais comme j'étais ronde et pas très jolie petite, on me faisait les 300 coups.

300 coups, ça veut dire des méchancetés ? Par exemple ?

Bah, des gros mots. Une fois je me suis fait frapper, en sortant des cours je ne sais pas pourquoi. Les insultes, c'est : t'es grosse, t'es une vache, ta mère père 300 kilos, tout ce que tu veux...

Encore au collège ? ,

En collège moins. Je reçois encore des insultes mais des gens qui me soulent. Mais le problème, c'est que depuis la 6^{ème} pour les gens, j'ai une réputation de pute. Ils disent n'importe quoi sur moi. Moi je n'en ai rien à foutre. Je commence à insulter les gens. Moi, je ne me laisse pas faire. On me dit un truc je commence à insulter.

Tu sais d'où ça vient ?

Le problème, c'est que je suis dangereuse et très violente au niveau du caractère.

Tu es dangereuse ?

C'est ce qu'on dit, c'est que des fois je m'énerve et je frappe tout le monde sans raison. L'an dernier, mon frère m'a soulé et je lui ai foutu un coup dans le tibia. Avant de partir, ma mère m'a dit quand tu rentres ce soir, t'en as une, tu seras punie. En cours, le prof de musique m'a posé une question et j'ai pleuré, j'avais peur que ma mère m'en foute une, alors j'ai un pris un autre bus.

La fessée fait partie de ton éducation ?

Euh oui, la cuillère en bois sur les fesses. Sauf que chaque fois qu'elle me tapait dessus, cela cassait et fait mal. En plus le bois ! Maintenant j'ai plus des claques derrière la tête. Je me suis fait engueulée, oh punaise, j'ai eu de tout.

Tu vas depuis combien de temps au RCPO ?

Depuis le mois de juin 2014. La psychologue scolaire m'a renseignée. J'ai demandé à ma mère de regarder et il y avait. C'est la psychologue qui a demandé à ce qu'on me cherche en plein cours. Les autres ont dit : « mais qu'est-ce que tu faisais, pourquoi tu faisais », de ces questions ! Tu dis ho ! Au début quand ils m'ont cherché, je me suis dit ce n'est pas bon.

Tu as un médecin qui te suit en ce moment ?

Pour l'instant personne ne me suit, sauf au RCPO : une diététicienne, éducation sportive, psychologue et infirmière.

Tu y vas régulièrement ?

Oui, à peu près tous les 15 jours et il faudra déplacer un rdv.

Quand tu y vas-tu fais quoi ?

Je fais du sport, ou je parle de mes problèmes à la psychologue.

Et en dehors du RCPO, tu fais un peu de sport dans tes loisirs ?

Je fais du sport sur l'ordinateur.

Tu marches ?

De l'arrêt de bus à chez moi, pour aller aux cours, c'est là où je marche.

Quand tu es allée à Senones, c'était à la demande de qui ?

C'était la psychologue scolaire qui m'avait parlé de cela, elle voyait que je me sentais mal dans ma peau. Elle a demandé à mes parents et après on s'est renseigné. On est allé visiter avec mon père. Après on reçoit une lettre. Ils m'ont dit que j'étais accepté. Mais après le problème c'était que j'étais aussi insultée là-bas, derrière j'étais la petite sixième. C'est pour cela que je suis agressive, c'est pour me protéger, niveau geste je suis assez violente.

Parfois pour se protéger, certains ne réagissent pas et toi tu fais quoi ?

Non, mais c'est chiant ! Mais ça fait quatre ans que je me mutile, c'est à cause de là –bas. J'en ai sur les chevilles, sur le ventre, sur les épaules, je mets fait ça avec des lames de cutter, des verres cassés, des lames de rasoir, enfin tout ce qui coupe. Mais à force d'en faire, je n'ai plus rien. Je ne sens plus rien, c'est ma colère mes sentiments, ce qui m'énerve.

C'est ce que tu travailles avec la psychologue ?

La dernière fois, je n'avais pas envie de parler alors je lui ai dit que tout allait bien. Quand je suis triste, je vais voir des vidéos, je serre mon nounours et je pleure très fort. Mais sur Youtube j'ai trouvé un blog cela s'appelle tu veux te suicider, mais c'est une histoire d'une jeune fille enfin c'est ce que la famille les amis qui vont ressentir les sentiments quand tu n'es plus là.

Quels sont tes loisirs ?

Ordinateur, hier comme j'ai allumé mon ordi comme je faisais n'importe quoi sur Facebook. J'ai continué mon livre, ça vient mais je ne suis qu'à la page trois. Mais ce sera un livre de 470 pages même plus gros que cela je veux faire un gros gros livre et je n'ai pas capté qu'il y avait la couverture.

Tu vois des amies ?

Oui ce soir, j'ai une amie Léanne qui me ramène un manuel. Des fois je vais chez mes potes. La dernière fois, j'étais dehors pour Halloween. J'étais dehors de 18h00 à 01h00 et j'ai dormi chez elle. De 01h30 à 0h30 on s'est éclaté ! On mangeait des bonbons, on buvait, j'adore faire ça ! J'ai aussi invité Shirley et Paule et on a joué à Action et vérité. Il y avait une action Paule devait monter sur Shirley et on était mort de rire, l'une sur l'autre, drôle d'action ! Moi, j'éclatais de rire, j'avais trop mal aux côtes.

Tu te confies à tes copines ?

Oui je me confie. (*Reçoit un message*). C'est mon ex avec qui j'aimerais re-sortir. Je suis la seule fille qui a réussi la faire pleurer. C'est lui qui m'a laissé parce que je faisais trop ma chef, et le problème c'est qu'il est retourné avec son ex, et le problème c'est que son ex l'a trompé avec son meilleur ami et lorsque lui l'a su, quand il a largué, je lui ai dit bah mon coco maintenant tu sais ce que cela fait de se faire larguer et de souffrir.

C'était ton premier chéri ?

Non, j'en ai eu tellement ! Oh non ça défile, je deviens grave, j'en ai eu 4/5 pendant les vacances, mais je ne suis sorti qu'avec des mecs pervers. Ils parlent de cul, depuis un moment je n'arrête pas de parler de ça. Enfin mes parents ont découvert des trucs dans les téléphones, des trucs pas super, super. Elle a fouillé dans mon téléphone et je me suis dit je fais la morte. Elle m'a dit encore une image comme cela et je te punis, pour l'instant ça va, mais il y en a encore, c'est des photos.

C'est des photos de toi ?

Non des photos d'eux, des photos que je ne préfère pas préciser.

Il y en a beaucoup qu'ils font ça ?

Depuis la 6^{ème}, il y en a beaucoup au moins cinq, la dernière fois j'étais en train de regarder mes messages, mais je suis en train de partir en arrière. Moi, je ne raconte rien à mes parents, je ne peux pas me confier. Elle raconte

tout à ma grand-mère, la maman de mon papa où je suis la chouchou et après ça la fait pleurer. Mais le père de mon père me prend pour une conne, et ça, mon père et ma mère n'acceptent pas, et ils ont râlé dessus, il dit que ses petits-enfants sont des anges. Moi je suis conne OK. Quand les personnes restent calmes, je reste calme mais si ça monte attention.

Mais peut-être que dans les questions cela peut te déranger, notre projet est de t'accompagner cette année, voir comment t'aider en EPS si tu en envie, mon travail est de comprendre comme cela se passe pour toi

Moi, je n'ai pas envie de changer. J'ai envie de rester moi-même. J'ai envie de rester niveau caractère, physique, j'ai envie de rester moi.

Ton physique te convient ?

Bah pas vraiment mais j'assume mes formes, en 2016 j'ai envie de faire miss ronde, ma mère a accepté, mais je dois attendre. Mais, j'ai maigri depuis, je fais 1m64 et je fais 112 kilos. J'avais 80 kilos en sortant de Senones, et j'ai tout repris à cause des dépressions, enfin avant de partir j'étais à 95 kilos.

Et là ton objectif c'est quoi ? Te maintenir ?

De perdre, pour l'instant, j'ai perdu 9 cm de tour de taille.

Tu fais quoi pour cela ?

Je mange moins. Dès que j'ai mal au ventre, j'arrête et quand je n'ai pas faim, je ne mange pas. Et mon problème c'est que je ne bois pas souvent. La dernière fois, je ne t'ai pas bu de la semaine.

Et à la maison on regarde ce que tu manges ?

Bah, c'est ma mère qui cuisine. C'est elle qui porte la culotte, parce que mon père n'est pas là toute la semaine.

Est-ce que tu pourrais te décrire en trois mots ?

Niveau adjectif je suis nulle, *Bah, pff.*

On imagine que tu es dans ton livre, si tu avais à te décrire, tu te décrirais comment ?

Bah bien, mal dans sa tête mentalement, enfin des fois je fais des dépressions pour rien. Mais en fait le problème, comme j'ai été brisée du cœur, je m'invente une vie parfaite rigolote. Alors derrière personne sait, je rigole souvent tout le temps. Je ne peux pas. Je ne sais pas si j'ai vraiment quelque chose.

Tu sais, c'est un passage que nous traversons tous l'adolescence et tu vis cela comment ?

Il y a tellement d'étapes, mais celle-là elle est dure à surmonter.

Tes amis t'aident ?

Je me confie à Camille et Paule. Je sais que je peux leur faire confiance. C'est que dans le livre que je fais, je prends ma vie, les mêmes prénoms, j'ai demandé l'accord aux autres si leurs prénoms pouvaient être dans le livre, il y a beaucoup d'écrivains qui parlent de leur vie.

Tu aimes lire ?

Non, je n'aime pas lire, mais j'aime écrire, je ne suis pas trop bonne en orthographe

Oui j'ai un livre, les princes charmants n'existent pas, c'est une fille qui parle avec un gars anonyme et elle ne connaît pas. Tant que ce n'est pas un gros livre dès que cela dépasse les 100 / 150 pages, je ne lis pas. Mais au bout de deux trois cents pages, j'abandonne.

Comment peux-tu qualifier l'EPS ? Si tu avais trois mots à décrire l'EPS ce serait quoi ?

Ennuyant, (euh) dur, et en 3^{ème} je ne sais pas. Ennuyant parce que cela ne m'intéresse pas.

Qu'est-ce qui ne t'intéresse pas ?

De faire les activités. Je m'endors à moitié dès qu'elle explique. Je me dis c'est quand que tu as fini parce que ça me soule. Et dur, parce que moi il y a des exercices, je n'y arrive pas à cause du poids, à attraper ma jambe, après avoir couru moi je respirais comme un bœuf, je me demandais si j'avais encore des poumons.

Je vais prendre contact avec ta prof pour observer tes séances, si tu es d'accord ?

Mais moi je suis la feignasse du groupe.

Cela veut dire quoi feignasse pour toi ?

Bah en fait je ne cherche pas. Moi quand je ne veux pas faire je ne fais pas. Quand la prof commence à me dire quoi faire : « *tu t'attaches les cheveux* » je ne fais pas. Souvent, je n'arrive pas à faire, comme les étirements.

Tu peux préciser ?

En me baissant, il y a une jambe où je me sens plus à l'aise, en avançant la jambe droite, l'équilibre ça me pose problème.

Qu'est-ce qui te pose problème ?

Bah de rester sur une jambe !

Tu pratiques des activités physiques ?

J'aime l'équitation ;

Et la natation ?

Mais oublie pour me mettre en maillot de bain, c'est horrible !

Tu en as fait ?

Non parce que c'est en 6^{ème} et qu'à Senones, il n'y en avait pas. Cette année on fait hand, acrosport, badminton.

Tu abandonnes ou te mets de côté ?

Il y a des fois quand je n'ai pas envie je mets sur le côté. Je me dirige vers le banc je m'assois. Et elle a beau me dire quelque chose ? Je ne fais pas.

Tu ne l'écoutes pas ?

Bah non. Je n'écoute même pas mes parents. Je n'écoute personne. Je suis la feignasse avec un fort caractère, c'est marrant ça m'amuse.

Ça t'amuse d'entrer en conflit ?

Oui, des fois j'aime insulter les gens quand ils m'énervent.

Peut-être que je te demanderai de remplir un carnet de bord. Est-ce que tu es d'accord ?

Oui mais parfois il manque des mots parce que je n'arrive pas à formuler les mots dans ma tête.

Après on se verra une fois par mois pour compléter, avec toi si tu es d'accord le carnet ? Tu sors du cours de temps en temps ?

Oh oui souvent ! Juste pour faire chier la prof. Je prends le max de temps possible pour boire, je suis debout ou assise aux toilettes et j'utilise mon portable en cours. La dernière fois, j'ai passé tout le cours dans les toilettes la prof ne pas capté. J'étais sur mon portable. J'ai passé deux heures, quand je suis sortie elle a remarqué, elle a dit encore une fois et je te colle.

Tu t'es déjà fait collé ?

Non interdit sinon c'est punition de la maison. La dernière fois j'ai failli me faire punir, en discutant avec les garçons, j'ai vite pris mon portable et je suis partie en courant, ils adorent m'embêter parce que je mets des décollétés.

Tu aimes les vêtements ?

Oui j'adore être sexy, classique.

Qu'est-ce que tu préfères comme style

Cela dépend des fois je suis racaille, rock, simple classique. Ce matin, j'avais un pull. Je devais faire avec, mais j'ai eu un souci de transpiration. Devant moi, il y avait une fille, elle puait sous les bras.

La prof en parle de l'hygiène ?

Non, elle ne parle de rien.

Tu as une tenue spéciale ?

J'ai la tenue spéciale EPS, parce que je déteste être mouillée et sentir.

C'est quoi ta matière préférée ?

C'est l'art visuel, Je n'ai jamais aimé l'EPS, si c'était quand j'étais avec les autres et qu'on déconnait avec Paule et Hugo...mais Hugo s'amuse toujours à me taper sur les fesses et je ne supporte pas. On rentre ? (*baille, lève les yeux au ciel, regarde son téléphone.*)

D'accord, merci pour ce moment.

Annexe 11b : Entretien après la 1^{ère} séance d'acrosport

13/01/2015 - 35 minutes

L'entretien se déroule après la séance d'EPS au domicile de la jeune fille dans le salon. La jeune fille a déjà échangé dans la voiture. La maman prépare le repas et tend l'oreille.

Comment s'est passée ta séance d'acrosport ?

C'était marrant !

Qu'est-ce qui était marrant ?

Les trucs là boum je suis tombée sur les fesses, on a tiré Léanne par les pieds et boum !

Tu te souviens où tu t'es installée en sortant des vestiaires ?

Je me suis mise dans les coins. J'ai suivi mes copines Marie et Léanne, sinon j'allais me retrouver paumée.

Tu les suis où tu proposes ?

Non, je les suis parce qu'on ne veut pas être ridicule.

Pour ne pas être ridicule ou pour se cacher de l'enseignante ?

Bah les deux ! Et puis son truc de personnage ; je ne comprenais pas ! Se mettre dans une peau de personnage, je ne comprends pas moi. Je n'en sais rien ! J'ai fait comme moi je voulais.

Elle a dessiné des croix pour montrer ce qu'il fallait faire : tu t'es concentrée sur quoi pendant l'exercice ?

Sur Léanne ! Je ne sais pas ce qu'il faut faire. Elle n'explique jamais. Je ne comprends rien !

Elle vous demandait de marcher sur des lignes imaginaires et d'accélérer, tu as eu le sentiment d'accélérer ?

Enfin, je n'arrive pas vraiment à accélérer, je n'arrive pas !

Qu'est-ce qui bloque ?

Je n'ai pas de grandes jambes donc c'est vraiment énervant !

Et comment font ceux qui ont des petites jambes ?

Bah, ils accélèrent mais pas beaucoup...

Et sais-tu comment faire pour accélérer ?

On fait des grands pas ...

Bon imagine que c'est les soldes au bout de la rue, et tu veux être la première comment tu fais ?

Bah je cours ! Pour être la première !

On imagine que tu n'as pas le droit de courir.

Tu fais des pas et tu t'aides de tes bras !

Il fallait interpréter un personnage, cela voulait dire quoi pour toi ?

Alors là rien compris ! Un personnage de quoi ?

Tu faisais quoi alors ?

Bah, un peut tout, je regardais, j'écoutais, je me regardais, les mains croisées.

Tu cherchais l'enseignante des yeux ?

Bah non ! Elle me fixait donc je la fixais...

Tu t'installes où quand tu vois où se place l'enseignante ?

Bah, le plus loin possible toujours à part !

Tu le sens ?

Je le vois. Je me décale, pour être le plus loin possible.

Quand tu t'assois, tu te mets où ? C'était lié à la caméra ?

On voulait se mettre sur une place confortable sur les tapis (hors de pratiquant).

Tu as eu le sentiment de répondre à ce que l'enseignant voulait que tu fasses ?

Il y a des fois oui et des fois non. Là il fallait faire des pyramides, elle a dit de se débrouiller, moi je suis porteur.

C'est toi qui décides cela ?

Bah non je suis obligée avec mon poids. Je me mets debout ou couché : c'est elles qui décident.

Qui décide ? Elles ou toi ?

Souvent moi, elles pensent aux idées et moi je les mets en pratique

Est-ce que dans le cours tu as rencontré des difficultés ?

Bah, quand elle pose ses mains sur mon dos ou sur les épaules c'est difficile !

Cela veut dire quoi difficile ?

Douloureux là quand on m'appuie ici (montre son sacrum) j'ai mal, ça brûle.

Tu as rencontré d'autres difficultés ?

Dans les échauffements, je suis un peu perdue. Mais je n'arrive pas le gainage. Je tiens deux secondes.

Tu ne fais pas parce que tu n'y arrives pas ou parce que tu ne veux pas passer devant les autres ?

Bah les deux.

Vous vous entendez bien avec les autres ? Vous êtes allé voir l'enseignante ?

Pas forcément. Dans le groupe on se débrouille, on ne veut pas trop se mélanger. Je n'aime pas être mélangée, je préfère être à l'écart.

Tu n'aimes pas être mélangée ?

Non, je me sens perdue.

Dans les positions de porteur que tu as pris quelles étaient tes sensations ?

Bah sur le dos je n'aime pas. J'ai peur d'être ridicule. Je me sens écrasée. Je n'ai pas de maintien dans mes bras, je les sens flagada.

Et là tu fais quoi (montre une photo d'une pyramide) ?

On fait des magouilles, Léanne devait s'asseoir sur mes genoux, je devais la prendre au niveau des bras et Léanne devait prendre les pieds de Marie.

Là tu sentais comment les bras ?

Mes bras, ça allait mieux.

Au niveau du ventre du dos, tu ressens, tes abdominaux tu ressens si c'est dur ou mou ?

Ah bah, il est dur le sol !

Et ton corps ?

Ah bah, il n'a pas l'habitude du dur. C'est un peu étrange,

Tu sens que c'est gainé, tout contracté ?

Ah non ça, je n'arrive pas non.

Tu sais comment ça fait ?

Cela dépend quand : en acrosport, je ne le sens pas.

Est-ce que tu as un endroit où tu te sens plus engagée

Non de toute façon je n'arrive pas à me concentrer. Quel que soit l'endroit où je suis. L'acrosport je trouve que ce n'est pas du sport. A part la gym, en Handball on court là d'accord. Là on se monte dessus !

Et passer devant les autres, tu l'envisages ?

Bah non. Là j'ai de nouveau peur...ça va me faire peu.

Peur de quoi ?

Peur des regards des autres. La semaine dernière, j'ai fait genre une crise d'angoisse devant toute la classe en technologie. J'ai dû passer devant les autres et je ne supporte pas.

Et là ça s'est passé comment ?

J'ai dû rentrer chez moi parce qu'à la vie scolaire j'ai tremblé comme une feuille dans le vent. Je ne supporte pas d'être devant les gens.

Alors, comment tu te prépares à l'acrosport ?

Bah dur : parce que l'an dernier, on avait fait cirque. Mais comme on n'avait pas la troisième personne et on n'avait pas pu passer devant les autres. J'ai réussi à ne pas le faire.

Tu sors plusieurs fois pendant le cours tu vas où ?

Je suis sortie 2, 3 fois. (*Lève les yeux, souris*) Non vraiment 4 fois : 2 fois aux toilettes, et deux fois dans les vestiaires.

Qu'est-ce que tu fais ?

Je pars faire pipi et puis je vais regarder mon portable dans les vestiaires.

Pourtant tu prends à chaque fois des chemins différents ?

(*Me regarde, esquisse un sourire pétillant*) : oui (*rires*).

As-tu envie de rajouter quelque chose

Bah, sur le sport il n'y rien à dire !

Est-ce que tu trouves qu'il y a des changements avec ma présence ?

Bah, c'est beaucoup plus calme, mais je sens que je travaille un peu plus, ce qui est bien c'est que j'ai eu une bonne note en handball un 16.

Annexe 11c : Entretien après la 2^{ème} séance

20/01/2015

Domicile élève

30 minutes.

Qu'est-ce que tu m'as dit dans la voiture quand tu veux que les profs t'écoutent ?

Je le regarde droit dans les yeux et je les supplie

Tu as dit, je les hypnotise ?

Oui.

Est-ce que tu as le sentiment que pendant le cours, tu utilises des ruses pour ne pas faire ce que l'enseignante te propose ?

Ouaii (*pleine d'enthousiasme*), d'abord je les regarde dans les yeux, je leur dit s'il vous plait, euh, ou alors genre c'est je n'ai pas très envie, j'ai mal au ventre ou alors je me trouve des excuses.

Qu'est-ce que tu as trouvé comme excuse aujourd'hui ?

Aujourd'hui ? J'ai dit je ne peux pas j'ai peur,

Tu avais vraiment peur ?

Un tout petit peu.

Je t'ai entendu dire, mes chaussettes glissaient, mes pieds sont trop courts, tu te souviens

Moi j'ai dit cela ? Mes pieds ? Moi j'ai dit cela ? Ah Bon. (*La maman dans la cuisine rit*).

Au moment où l'enseignante vous propose au gainage : « tu as dit, je ne peux pas mes pieds sont trop courts » !

Ah oui, j'ai dit mes jambes sont trop courtes, mais mes pieds aussi.

Tu penses que c'est cela ?

Bah oui, puisque j'ai du mal à rester. Ah oui, là, j'étais allongé sur le côté et j'avais une jambe plus grande que l'autre. Oui j'ai failli me daller en fait, près du vestiaire !

Tu as fait un échauffement dynamique, est-ce que tu sais comment tu te déplaces sur le praticable ? Tu arriverais à dessiner ton trajet ?

Je fais n'importe quoi, ou alors je fais un tour. Je fais des zigzag...je vais par ici ou par là.

C'est quoi le but ?

De moins courir

Est-ce qu'il y a des exercices que tu n'as pas faits ?

Le frère allume la télé. Je n'ai pas fait les roulades, les culbutos.

Qu'est-ce qui se passe ?

Je n'arrive pas. Je ne veux pas le faire. Quand je me mets comme cela sur le dos : j'ai honte quand tout le monde voit mes fesses, par rapport les autres !

Pourtant les autres le font aussi ?

Oui, mais si moi je suis tête en bas et que l'autre te regarde, ça cela te gêne t'avoir des fesses en l'air...Maman tait-toi !

Et la roulade avant tu l'as fait ?

Oui, mais je me suis fait mal à la nuque. En plus j'ai même réussi le poirier !

Maman : mais oui elle est capable, moi j'avais le même problème quand j'étais jeune. Bon j'avais moins de surpoids qu'elle, mais il fallait faire des barres asymétriques. Il fallait faire un tour j'ai toujours eu les chocottes. Une fois j'ai essayé ensuite j'ai vu que cela marchait, et c'était bon.

Oui. Mais j'ai fait le poirier et quand j'ai montré à la prof, j'ai juste senti mes jambes partir...comme cela non, non pas tomber alors je me suis mise correctement. Je n'avais pas envie de me casser la colonne. Oui, il faut quand même faire attention !

Il faut faire attention à quoi ?

Des fois, il y a des trucs dangereux !

Aujourd'hui c'était quoi ?

Bah aujourd'hui, je ne sais pas.

Comment cela s'est passé la deuxième partie du cours ?

En fait, on ne trouvait pas, les garçons venaient m'embêter et les filles se moquaient.

La dernière fois tu avais proposé plein d'idées et cette fois ci ?

Comme on n'était que 2 on ne savait pas quoi faire.

Comment avez-vous constitué les groupes ?

Bah, c'est mes copines et on ne voulait pas être avec les autres

Et Théo tu t'entends bien avec lui ?

Mais, il ne fait que de me taquiner, mais que moi. Il raconte des conneries sur moi et il m'embête. Tout ce qu'il trouve il m'embête. Il a dit que le prof a fait un rapport sur moi parce que j'ai fumé en cours alors que je n'ai jamais fumé en cour. Je n'ai pas de cigarettes électroniques, ils ont rapporté que j'avais fumé en cours de maths.

Tu fumes ?

Oui, mais pas en cours de maths...

Tu fumes beaucoup ?

Maman : de toute façon elle ne reçoit pas d'argent de poche rien qu'à cause de cela

J'en mange euh j'en fume une ou deux quand je me sens mal deux.

Tu as démarré il y a longtemps ?

Oui j'ai toute seule...

Un moment dans le cours, la prof vous demande si vous avez fait l'équilibre et vous vous regardez avec Léanne en disant oui oui c'est bon. Tu peux m'en dire plus ?

Là aussi je la regarde dans les yeux, je l'hypnotise.

Qu'est-ce que tu dis ?

Je n'en ai pas envie, j'ai la flemme

Alors que tu sais la faire ?

Oui. Souvent ! Mais bon pas envie. Et j'ai peur d'avoir mal au dos, de me faire mal.

Tu as eu mal au dos ?

Oui dans certains porters.

Tu es allée voir l'enseignante pendant la séance ?

Non, c'est toujours elle qui vient, pas moi. Rarement que quand j'en ai besoin !

Il fallait faire quoi en fait dans ta séance ?

Trouver des figures pour l'évaluation.

Combien de figures

On en a déjà 3. Mais elle ne nous les valide pas parce que Léanne et moi sommes toujours dans les mêmes positions.

Tu vas faire comment ?

Je n'en sais rien moi-même. Mais j'avais une idée de faire des liaisons. Cela on trouvera nous, mais de trouver sur internet des pyramides.

Tu trouveras des pyramides où tu pourrais être porteur et voltigeur

Mais je suis déjà porteur partout, mais non non ! Je suis trop lourde pour être voltigeur, regardez les piquets que je suis !

Tu vas voir l'éducatrice sportive du RCPO cette aprem ?

Aucune idée. C'est Maman qui se débrouille avec tous les rendez-vous. Moi je ne m'en occupe pas, par ce qu'elle sait que je ne vais pas gérer. Je n'ai pas envie de faire du sport, déjà que je me suis dépensée pour aller à l'arrêt de bus, j'ai couru, j'étais en retard à cause des chats.

Annexe 12 : Entretien de Liam

Date : 22/01/2017

Durée : 1h40

Lieu : Buffet de la gare

L'adolescent a été contacté par un réseau social et s'est empressé de répondre favorablement à notre demande. Toutefois, la prise de rendez-vous a été assez problématique, reporté à trois reprises par le jeune. L'entretien se déroule dans un lieu choisi par l'adolescent qu'il fréquente de façon journalière. Au début de rendez-vous, le jeune arrive avec un ami croisé sur la route qui attend également son bus. La première partie de l'entretien démarre par des échanges simples ayant pour objectif de mettre en confiance l'interviewé et précise le caractère anonyme des données partagées.

L'entretien que nous allons avoir ensemble concerne l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Je mène une enquête pour comprendre comment certains élèves ont vécu les situations proposées en EPS. Je te remercie d'avoir accepté cet entretien, j'ai besoin de ton point de vue. Je te demande d'être s'il te plait le plus complet dans tes réponses. S'il y a des questions que tu ne comprends pas ou auxquelles tu ne veux pas répondre, n'hésite pas à me le faire savoir.

Est-ce que tu es d'accord pour m'en dire un peu plus sur toi, comme ton âge et peux-tu me parler de ton parcours scolaire ?

J'ai 16 ans et donc mon parcours scolaire, j'étais au collège quoi et je me suis arrêté après la troisième pour travailler dans une clinique médicale.

Que fais-tu dans cette clinique médicale ?

J'aide les personnes âgées et ceux sont et ben qui ont des troubles cognitifs, qui ne sont plus autonomes quoi et il faut donc aider quoi à leur redonner un peu plus d'autonomie, des choses comme cela, les promener dehors, on peut les balader pour comment je peux expliquer cela, à les stimuler un peu pour leur donner à nouveau envie de manger à prendre des cuillères, des choses comme cela.

Comment en es-tu venu à t'orienter dans ce métier-là ?

Tout simplement j'ai toujours aimé le contact humain, j'ai toujours adoré à, être proche des gens et du coup, j'ai donc décidé de me lancer là-dedans. Je réussis, bien, les gens m'aiment bien et cela se passe bien.

Après la troisième, tu as choisi une formation en alternance entre les cours et l'hôpital ?

Non du coup. J'ai un contrat qui dure huit mois, en service civique. Je ne sais pas si tu connais et donc pendant huit mois, enfin moi, depuis que j'y suis depuis deux mois. Et honnêtement, je m'y sens très bien c'est waouh ou, c'est magnifique !

Donc, tu es dans un secteur avec des personnes qui ont quel âge à peu près ?

Des personnes qui ont 65 ans, d'autres ont 80 ans, d'autres 100 ans, on a même quelqu'un qui a 101 ans. On a des cas de maladie d'Alzheimer, de Parkinson. Malheureusement des personnes qui ont des cancers, comme des tumeurs de cerveau, des choses comme cela.

Tu es dans un service d'accompagnement de fin de vie ?

Oui, c'est exactement cela, mon service, enfin je travaille dans une unité de soins de longues durées. En fait, donc j'accompagne ces personnes, oui en fait très malades (*reste sur la réserve, ne souhaite pas en dire plus*).

Quand on s'était rencontré au collège, tu m'avais dit que tu n'avais pas fait tout ton cursus au même endroit ?

Oui, exactement, j'étais une année en internat. Mais je ne m'y suis pas senti très bien. Alors, je suis revenu ici.

Comment es-tu arrivé à l'internat ?

Et bien c'était un peu pour me détacher de mes parents. J'étais comme je pourrais dire bien accroché à eux, et il fallait prendre un peu plus d'autonomie, mettre moins comment je peux expliquer cela, enlever ce manque de maturité que j'avais. Et cela à fonctionner. Maintenant à l'heure d'aujourd'hui, je suis quand même très mature, cela m'a permis de me poser et je suis très bien comme cela.

Parfois quand on va à l'internat, c'est la décision de parents lorsque les enfants font des bêtises et toi dans ton cas ?

Bon, je n'ai pas vraiment fait de conneries, j'ai quand même été sage. C'est vrai, il y a tout de même eu un ou deux dérapages deux trucs quo. Bon mes parents voulaient que j'y aille pour me détacher d'eux, j'étais bien accroché à eux quoi.

Pour toi quand tu étais en cours, à quoi te servait l'école ?

Ça sert à apprendre premièrement, à apprendre, à connaître les bases essentielles pour la vie future. C'est à cela que ça c'est sert. Mais sur le moment, je ne me rendais pas compte. Je me dis qu'avec le recul que j'ai appris beaucoup de choses sans cela je ne sais pas ce que je serai devenu.

Avais-tu l'impression de répondre à ce que voulaient les profs pendant les cours ?

Oui bien sûr. Mais on était toujours sous les ordres. Bon des fois euh ce n'était pas super non plus. Comment je peux expliquer cela. Dès qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, c'était punition, punition. C'était compliqué toutes ces punitions, ce n'était pas toujours facile.

Pourquoi ? Tu étais un élève puni ?

Non, bon si j'ai eu quand même des punitions pour des choses comme l'oubli du matériel ou des choses comme cela mais on nous imposait cela. Voilà ces punitions, moi j'ai toujours été contre. Ce n'est pas correct. Je n'aime pas cela, je ne supporte pas cela. Je trouve que ce n'est pas, on n'a pas à imposer cela, comme je peux m'exprimer je n'aime pas cela du tout.

Tu avais l'impression d'être trop poussé ?

Oui, euh c'était un peu cela. J'avais l'impression qu'on était traité comme des animaux, ça c'est pas correct ! Heureusement que je n'en ai plus, je ne suis plus là-bas.

Et alors comment cela se passait-il pour toi les séances d'EPS ?

Eh bien, pour moi c'était toujours très difficile. Parce que moi, je suis quelqu'un qui n'aime pas spécialement faire du sport. Je suis plutôt sédentaire. Je n'aimais pas spécialement. Mais maintenant, je me rends compte aujourd'hui que c'est bon pour la santé, pour le cœur, des choses comme cela. C'est important pour maintenir les muscles et tout cela.

Tu dis que c'est très difficile, qu'est-ce qui est-ce difficile ?

(Blanc) L'effort, dans tout ça. Bon, je manquais aussi de bonne volonté (sourit et se tait). Je n'en avais peut-être pas toujours envie. J'avais pas la motivation, ni l'envie bon rien que pour faire les exercices des fois, la patience, ni l'envie, je ne les faisais pas.

Comment faisais-tu pour ne pas le faire ?

Bon, je n'ai jamais inventé que j'avais mal quelque part. Lorsque, je me plains c'est vrai. Tout simplement, ce que je faisais : c'est que ne je faisais rien, je trainais à faire les exercices

Que faisais-tu quand tu trainais ?

Oui, j'essayais de me faire oublier. Des fois, je prenais la peine de le faire mais lorsque je n'y arrivais pas je m'arrêtais. Et puis une fois j'ai fait une grosse chute en escalade et depuis j'ai dit que je ne remonterai pas sur un mur d'escalade.

Que s'est-il passé ?

Bah, en fait j'ai glissé. On doit monter sur un mur d'escalade et en fait on a une certaine ligne qui s'appelle la ligne de vie. Moi, je n'étais pas au-dessus, j'étais en dessous. Je ne l'ai pas dépassée, mais en voulant redescendre, mon pied à glisser. J'ai dérapé et fatch je suis tombé. Je suis tombé sur ma jambe et dans la chute, et le choc, et avec le poids cela n'a pas tenu. J'ai eu extrêmement mal, j'ai dû aller à l'hôpital.

Ah oui ?

Ah oui oui oui oui oui, j'étais à l'hôpital. C'était horrible ! Mais mon prof de sport savait que c'était sérieux et il pensait que c'était une entorse. Et cela n'a pas loupé c'était une entorse, et pas une petite. Oui, une grave entorse d'après les médecins.

Tu t'étais déjà blessé en EPS ?

Non pas spécialement, pas comme cela.

Et en général tu assistais aux cours d'EPS toute l'année ?

Oui et avec une entorse, je ne pouvais plus rien faire (*sourit*). Non en général, je n'étais pas dispensé. Mais là j'étais même interdit d'en faire. Et du coup voilà. Bon après en EPS, il y a avait beaucoup de choses qui me gênaient, les autres, notamment les camarades, la mentalité qu'ils avaient, qui disaient des choses que je ne supportais pas.

Est-ce que tu peux en dire plus pour que je comprenne ?

Des moqueries. Parce qu'on n'arrive pas à faire les choses, voilà tout simplement des moqueries, tout simplement des propos blessants aussi. Comment je peux encore dire des méchancetés gratuites, comme lancer le ballon en pleine figure. Ça ce sont des choses que je ne tolère pas.

Mais ces méchancetés venaient de tous ?

Non ! Que certains, heureusement, pas tous. Mais ces moqueries n'étaient que tournées que vers trois ou quatre personnes et ils t'envoyaient la balle dans la figure. C'était une espèce de jungle, de cercle vicieux.

Comment cela se passait ?

Ils disaient qu'ils le faisaient pour s'amuser. Oh c'était pour rigoler, c'était des moqueries, pour s'amuser, plus d'amusement qu'autre chose. Quand je m'énervais, cela les faisait rigoler, plus encore quand je me fâchais.

Que leur disais-tu quand tu te fâchais ?

Bah, je ne venais jamais à la violence. Je n'en serai jamais venu aux mains et je ne viendrai jamais aux mains. Je n'aime pas la violence. Je criais un bon coup, que maintenant cela commençait à bien faire, après cela les faisait rigoler, par ce que j'employais des mots qu'ils n'avaient pas non plus l'habitude d'employer.

Tu avais une classe assez tonique dis donc. Est-ce que tu avais des partenaires quand même une relation de confiance au sein de la classe ?

Oui, bien sûr heureusement. Il y avait de bons amis, mais bon moins dans ma classe, ils n'étaient pas là, mais j'avais quand même une ou deux personnes que lesquelles je pouvais compter. Je n'avais pas vraiment d'amis dans la classe.

Alors, lors des regroupements du te mettais systématiquement avec eux ?

Non j'avais tendance à rester en retrait par ce que je savais. Enfin je savais que je n'avais pas ma place, je ne voulais même pas l'avoir cette place, je ne cherchais pas à l'avoir cette place dont je manquais.

Il s'agit de ta place dans la classe ou la place dans l'activité sportive ?

Non, dans la classe et puis aussi dans l'activité sportive car je sais que je n'arrivais pas à faire des choses que le autres arrivaient à faire, n'arrivaient pas à faire quoi. D'un côté, cela me fâchait aussi cela quoi, quand on n'arrive pas à des choses, quand on a envie quoi.

Si tu devais donner trois mots pour décrire l'EPS, ce serait quoi pour toi quand on parle d'EPS. Qu'est-ce que tu associes à l'EPS?

Ecole, pratique sportive. Enfin, cela ne veut pas dire cela (*rires*). Trois mots que j'associe à l'EPS : la santé, la confiance en soi aussi, car cela apporte de la confiance en soi quand tu arrives un exercice c'est toujours bien, confiance en soi et plaisir aussi.

Tu en as eu du plaisir en EPS ?

Oui, oui, j'en ai eu à certains moments quand je faisais certains sports, des sports que j'aimais bien.

Tu penses à quelles activités ?

Par exemple le badminton j'ai beaucoup aimé ça, encore courir non spécialement, oui ça, c'est à peu près tout.

Qu'est-ce que qui te plaisait en badminton ?

(Regarde au ciel), euh, je ne sais pas.

Lorsque je t'ai observé tu avais du cirque et du badminton. Un moment tu étais sur un trapèze. Peux-tu décrire ce qui s'est passé ?

Le trapèze en l'air ? Oh (*effroi*) alors cela je n'ai pas supporté. J'ai eu beaucoup de mal. Je me suis senti forcé aussi par le prof de sport qui m'a forcé à le faire. J'ai eu, enfin je savais qu'il ne voulait pas le faire méchamment, ce n'était pas de la méchanceté. C'était pour me dire : tu vas y arriver, tu vas y arriver, c'était pour m'aider quoi. J'étais mal et je n'ai vraiment pas aimé cela, je n'ai pas aimé ça. (voix plaintive)

Quand tu dis j'étais mal, arrives-tu à décrire ce qui se passait ?

Non, j'étais mal.

Le ressenti était plutôt agréable ou désagréable en général dans les séances d'EPS ?

Entre les deux je dirai. S'il pouvait y avoir un juste milieu c'était l'idéal, euh je pourrai dire assez vaste il y avait des choses très très agréables et d'autres jours c'était insupportable, je ne supportais pas quoi.

C'était lié à quoi ?

D'abord au groupe, mais aussi à l'effort parce que ce n'était pas facile du tout. C'était compliqué parce que ce n'était pas facile (*voix plaintive*).

Comment tu as vécu le passage dans les vestiaires ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te marque avant d'aller en cours ?

D'abord il y avait beaucoup de gens qui volaient, ça c'est désolant. Après, moi je n'aimais pas le regard des autres, je n'aime pas me montrer. Je suis pudique, je me cachais un peu quoi. Bah, c'est sur on n'a pas tous envie de se montrer devant tout le monde quoi quand on est pudique.

Et tu avais des routines après le passage dans les vestiaires ? Des choses que tu faisais à chaque fois ?

Je suis sorti dehors, puis je revenais dans l'enceinte de l'établissement. J'allais prendre l'air et respirer.

Comment s'est passée ta relation avec l'enseignant d'EPS ?

Le prof de sport, j'ai toujours apprécié ce prof de sport.

Est-ce qu'à un moment il n'était pas trop exigeant ?

Oh si, il l'était, même des fois de trop.

Tu aurais préféré qu'on te laisse tranquille ?

Oh oui un peu plus. En même temps, il fallait être derrière moi sinon je ne faisais pas.

Et tu ne faisais pas parce que c'était trop difficile, cela ne te plaisait pas ?

En fait, je n'aimais pas spécialement ça quoi. Ben oui. Ils disent tous qu'il y a l'hormone de l'effort du plaisir, pour moi ce n'est pas vrai (*rires*) je ne l'ai jamais eue (*rires et s'esclaffe*), jamais eue.

Alors qu'est-ce que tu faisais alors ?

Bah rien, je me reposais sur le côté. Je me mettais de côté quoi.

Est-ce que tu aurais apprécié qu'on trouve une piste pour t'amener vers cette sensation de plaisir que tu décries ?

Oui, j'aurai aimé qu'on m'aide un peu plus à atteindre les objectifs demandés quoi.

Tu trouvais que c'était trop difficile ce qu'on te demandait ?

Non en fait je ne saurais pas l'expliquer...mais non

Est-ce ce tu as fait des activités sportives en dehors de l'EPS ? Ou dans tes loisirs ?

Oui j'ai toujours des loisirs

En sport ?

Ah non.

Tu en as eu ?

Oui, j'ai fait du judo, j'étais ceinture jaune et avec des petits points pendant trois quatre ans ou du badminton avec mes parents.

Tu as arrêté ?

Oui, je ne me souviens plus pourquoi, j'étais petit.

Vous faites du sport avec ta famille ?

Oui, le dimanche quand on a des invités. On va faire une promenade après le repas des choses comme cela. On est plutôt sédentaires.

Je t'ai souvent vu discuter avec l'AVS avec une grande blonde, vous échangez sur les exercices d'EPS ?

Valérie ? Oh je l'adore, on est amis maintenant, je l'ai souvent au téléphone, oui, oui.

Je t'ai vu souvent discuter avec elle, vous parliez de quoi, si ce n'est pas indiscret ?

Oh non, surtout la vie quotidienne, des échanges privés sur sa vie, la mienne, de la musique. Je veux dire on était, enfin dès ce moment-là on est devenus des amis proches. A l'heure actuelle, on s'appelle régulièrement, on s'envoie des mails. Je la croise, on est vraiment si je puis dire devenus amis mais de toute façon l'amitié n'a pas d'âge. On peut avoir 16 ans et être ami avec des personnes de 40 ans ça change rien. Tant que l'amitié est là, c'est surtout cela.

Tu disais tout à l'heure que tu avais créé une radio ? Tu peux m'en dire un peu plus ?

J'ai fait cela depuis 2014 et justement sur la radio on échangeait vraiment. Elle aimait bien cela la musique et tout cela (*rires*). J'ai toujours aimé cela et à l'heure actuelle je suis auto entrepreneur. Je suis vraiment considéré. Je peux le dire comme un chef d'entreprise par ce que j'ai même un salarié (*sourire*) oui bien sûr. Je suis arrivé à ce que je voulais et cela ne s'arrêtera pas.

Les enseignants savaient que tu faisais cela ?

Oui pas tous. C'est marrant, parce que le dernier jour du collège, je me suis connectée sur l'espace de diffusion du collège et j'ai envoyé un mail à toute l'équipe enseignante, la direction tout le monde, tout le personnel y avait le droit. Je leur ai présenté pour faire de la publicité quoi et beaucoup m'ont répondu que c'était génial, qu'ils l'avaient mis en favori (*rires*) et alors c'est super.

Tu ne souhaitais pas informer les autres enseignants avant ?

Non, je préférerais rester secret là-dessus, certains le savaient d'autres non.

Le prof d'EPS n'était pas au courant ?

Ah non ? Je ne sais pas trop

Qu'est-ce qui te plaît dans la radio ?

Tout ! C'est-à-dire la proximité avec les gens, la musique déjà, car j'adore cela et je l'ai toujours aimé. J'ai toujours aimé la musique c'est une passion et à l'heure actuelle je sais que cela ne s'arrêtera pas.

Distrait par les personnes autour de lui, salue, s'assure de bien saluer tout le monde. Tu m'excuses mais je dois fouiller (sonnerie de téléphone). Regarde son 2^{ème} téléphone, commente, pas urgent.

Alors en arts du cirque tu as profité de tes connaissances musicales en art du cirque ?

Pas tant, j'avais plutôt tendance à me faire tout petit et à ne rien dire. Quoi alors bon, j'attendais plus que cela passe. A l'heure actuelle, j'ai la grande bouche avec tout le monde j'ose dire les choses. J'aurai dû dire des choses, des fois avec le recul. Je me rends compte que dans certaines situations, pourquoi je n'ai pas dit les choses. Pourquoi je n'ai pas dit à la personne, maintenant ça suffit ! Maintenant stop, ou des choses comme cela. M'expliquer avec des professeurs, non je n'osais pas.

Comment cela se faisait que tu n'osais pas ?

Je pense que c'était le fait d'être à l'école, complètement. Maintenant je me dis que si je recroise ces personnes-là et ces professeurs et que je ne sais pas, il y a une histoire qu'ils me fassent une mauvaise remarque, alors là j'oserai leur dire. Euh vous n'avez pas à me dire ça. Vous vous prenez pour qui des choses que je n'osais pas dire avant quoi tout simplement.

Quand tu étais en EPS, tu penses que ce qui était le plus important pour toi c'était d'attendre que cela se passe, l'engagement sportif, le regard des autres ?

Ah oui alors le regard des autres. J'étais toujours en train de regarder les autres s'ils ne me regardaient pas, je regardais bien s'ils ne rigolaient pas sur moi, moi oui j'étais un peu parano si je peux dire, ça oui.

(Regard périphérique lève la main), Salut Rachel ! Excuse-moi mais je suis un habitué. Tu sais, je viens tous les jours le matin et le soir avant et après le bus. Je viens le matin avant de commencer le boulot.

Tu disais que tu étais parano mais c'était pareil dans la cour ?

Un peu moins, mais oui quand même.

Tu penses que c'était lié à tes caractéristiques physiques ? Est-ce que tu fais partie des adolescents qui ont eu des propos blessants au cours de la scolarité ?

Oui, clairement, le primaire allait encore. Plus au collège et je l'ai quand même mal vécu ce collège (*se referme*). Sauf cette troisième que j'ai trouvée super, j'ai adoré. J'aurais même pu redoubler une année pour refaire cette troisième tellement j'étais bien.

Est-ce que tu as pu avoir un espace d'écoute face à ces moqueries, tu as pu te confier ?

Oui, enfin non, bon cela me gênait, c'était surtout des taquineries, enfin ça se dit taquineries, non mais c'est vrai. Et c'est bien dommage, ils ne devraient pas être durs comme cela, j'ai toujours aimé les autres, les personnes aimées ton prochain.

Tu avais l'impression qu'il y avait une certaine sélection ou modèle, il fallait être comme ceci ou comme cela ?

Oui, sinon on s'en prenait plein là, quand t'es pas, t'es pas, t'es pas, en fait je ne trouve pas les critères exactement je ne sais pas comment dire cela.

Tout à l'heure tu me disais que c'était important pour toi l'EPS au niveau de la santé, tu pourrais m'en dire un peu plus ?

Déjà c'est très bon pour le cœur, cela entraîne les muscles du cœur, de toute façon c'est recommandé de faire du sport tous les jours pour le cœur, notamment dans la marche, près de 45 minutes, c'est très important pour le cœur, pour les muscles, les jambes, elles ont besoin, c'est bénéfique.

Et ces recommandations tu les appliques ?

Non, pas toujours, mais de toute façon il va bien falloir que je les applique par ce que dans le cadre de mon métier il va falloir que je sois apte à courir ou à faire des choses comme cela. Ça c'est un souci.

Tu t'estimes en bonne santé ?

Non pas spécialement, j'ai un souci au foie. C'est assez grave alors cela m'énerve un peu on verra bien ce qui se passera.

Tu as un suivi médical ?

Oui par une structure et un médecin.

Tu avais déjà cela au collège, si tu es d'accord pour me le dire ?

Oui. Non, pas du tout ce n'est arrivé qu'après. Je ne les avais pas mais il y avait toujours quelque chose qui n'allait pas avec la santé, moins grave mais là, je ne m'en souciais pas comme aujourd'hui.

Tu voyais l'infirmière scolaire ?

Oui régulièrement, elle me suivait au niveau de mon poids. Et on parlait de ceci ou de cela.

Tu la voyais souvent ?

Oui, je me trouvais assez proche.

Certains élèves évitent l'infirmière scolaire pas toi ?

Ah non, je l'adorais, même aujourd'hui je communique encore régulièrement avec elle, par mail, j'ai également gardé des contacts avec la CPE du collège on discute encore.

Bah dis donc tu échanges beaucoup.

Oui je discute avec elles par mail, on se donne des nouvelles mutuellement et du coup voilà l'autre jour je suis allé voir la CPE elle était contente, c'était bien.

Tu as été accompagné dans ta scolarité par toutes ces personnes ?

Oui l'infirmière scolaire généralement. Je la voyais lorsque j'avais des douleurs au ventre pour qu'elle me donne quelque chose comme un Doliprane.

Par rapport au poids qu'est-ce qu'elle faisait ?

Elle me pesait, elle me mesurait, mon IMC.

Tu ne le faisais pas à la maison ?

Si, mais je ne me mesurais pas ni ne calculais mon MC.

C'est important pour toi l'IMC ?

Non, enfin si un moment j'étais vraiment trop haut. Au niveau du poids c'était une catastrophe, après ça allait mieux.

Pourquoi tu avais plusieurs chiffres ? Si cela ne te gêne pas et si tu es d'accord peux-tu me dire quel était ce chiffre quand tu le trouvais haut ?

Oui, enfin vous allez peut-être en rire. Vous allez halluciner, le max c'est 124 kilos, et je mesure 1m74/1m75 et là ça ne rigole pas.

Et là comment l'infirmière scolaire t'a proposé son accompagnement ?

Je suis suivi par un réseau de santé pas loin d'ici. Ils m'aident beaucoup je vois un médecin spécialisé dans le poids, des choses comme cela, un nutritionniste et tout cela.

Ce sont des choses que tu avais déjà démarrées avant au collège ?

Non j'ai démarré tout cela grâce à elle

(*Fatigue, baille*), je suis épuisé, excuse-moi les journées sont longues, je me lève tôt, je travaille.

Penses-tu que le prof d'EPS a aussi un rôle à jouer dans la santé ?

Oui, oui. C'est un spécialiste du sport même si ce n'est pas un médecin du sport. Il est mieux placé pour dire des choses. L'infirmière scolaire sait des choses, le prof d'EPS en sait d'autres.

Ce que tu partageais avec l'infirmière scolaire restait dans son bureau ? Ou tu t'adressais à d'autres ?

Ah non.

En EPS est-ce que dans les situations proposées par l'enseignant tu as eu des exercices aménagés ?

Oui, c'était surtout en course. Il me disait tout le temps au lieu de courir tu fais de la marche rapide et ça c'était super. Je le remercie encore aujourd'hui, de m'avoir aidé à ce que la tâche me soit rendue moins difficile.

Et si tu pouvais modifier quelque chose pendant les séances, tu ferais quoi ?

Je ne vais pas dire mieux faire ni mieux les réussir. Si je n'y arrive pas, je n'y arrive pas. Il ne vaut mieux pas se faire mal, alors que cela ne va pas du tout. Le corps a aussi ses limites et il te le rappelle. Je crois que je manquais vraiment et du manque de maturité dont je témoignais, j'étais éloigné.

Pourquoi tu ne voulais pas t'engager dans les situations ?

Parfois j'avais peur. J'avais tout simplement peur, peur. Tu dois le savoir aussi, quand on fait tu trapèze j'avais peur de glisser et il peut arriver un tas de choses. Quand on glisse en arrière comme le coup du lapin, se faire mal à la main, quand on tombe on peut se cogner la tête et se faire un traumatisme crânien, ou bien des choses assez graves. On peut aussi déclencher des AVC en se cognant la tête ça il faut aussi le savoir.

Tu le savais tout cela en troisième ?

Oui et j'en apprends tous les jours des maladies...

Tu voyais l'EPS comme un lieu de blessure ?

Non mais si on ne faisait pas attention il y a avait quand même des risques, un milieu risqué. Alors que si on n'en fait pas on ne prend pas de risque et on est sûr de ne rien avoir (*rites*).

Est-ce que tu as pratiqué des activités que tu détestais ? Qu'aurais-tu aimé ne pas pratiquer ?

Le cross, alors ça je n'ai pas supporté. Surtout obliger les gens. Là on n'a pas à obliger les gens. Si on ne veut pas, on ne veut pas. Je ne supporte pas qu'on force les gens à faire des choses quand on n'a pas envie, on n'a pas envie. Bon, parfois c'est différent, quand c'est dans le cadre du travail, on ne peut pas dire non à son patron on est obligé de le faire même cela ne nous plait pas. Mais là non, on n'a pas à nous mettre le couteau sous la gorge, et ça je le dis.

Mais est-ce que faire le cross pour toi ce n'est pas répondre également à des attentes de l'école ou du sport ?

Les deux, c'était rentrer dans les mœurs, dans les traditions de faire ce cross que d'ailleurs tous les collègues font. Par contre, ce qui était bien c'est quand on aidait les associations pour des personnes qui ne peuvent plus courir ou tout cela, ça je trouve que c'est une excellente initiative pour ceux qui ont des maladies

Tu y vois plus de sens ?

Sauf que dans notre collège on ne l'a pas fait. Ce n'était pas ces associations et ne nous on avait pas cela, je ne m'en souviens pas

Tu as fait de la natation ?

J'ai détesté, scolairement j'ai vraiment détesté. Personnellement cela ne me dérange pas, déjà se montrer devant tous les autres et se mettre en maillot de bain. Je n'aime pas personnellement, après maintenant il ne faut pas pleurnicher il faut assumer son poids (silences)

C'est culpabilisant ?

Non, je suis quand même bien comme cela. J'ai peur si je ne fais rien, ce n'est pas bon, être en surpoids ce n'est pas du tout bon, c'est proche de l'obésité morbide.

Et tes parents t'accompagnent sur ce plan-là ?

De quoi, ah oui, ils m'accompagnent. Mais ils ne m'aident pas toujours à ce que cela aille mieux à faire attention. Si là depuis qu'ils ont compris avec les problèmes de santé que j'ai, c'est grave maintenant. Ils commencent à ouvrir les yeux

Ils ont des corps comme le tien ?

Ouh, ça va ils n'ont pas autant de poids que moi. Moi, je suis le plus gros de la famille. Entre ma sœur qui fait 50 kilos et moi qui fait (*blanc*)...

Et ce que ce regard des autres est embêtant sur toi ?

Ca va encore, je ne sais pas si je peux répondre à cela, je n'ai pas d'avis sur la question

Y a-t-il une activité que tu aurais aimé faire plus souvent en EPS ?

(*Réfléchis, silence de 10 secondes et rit*), le badminton. Allez !

Pourtant il faut quand même se déplacer, chercher le volant ?

Ah ça tu l'as dit se baisser 15000 fois ohhhh quand tu te baisses tu transpires et quand tu transpires tu as chaud ohh (*râles désagréables*).

Tu n'aimes pas transpirer ?

Oh non.

Et le gainage tu en as fait ?

Pff, (*lève les yeux au ciel*). Par contre, ce qui était bien, c'était qu'à chaque fin de séance, il nous disait de nous taire absolument de ne dire aucun mot, de bien fermer les yeux et de ne dire aucun mot de respirer, d'écouter sa

respiration. Je pense pour apaiser l'esprit et je pense, que c'est un bon exercice. J'ai vraiment adoré, il a eu raison de le faire. On se sent tout de suite mieux.

Est-ce que tu as appris en EPS mettre des mots sur les sensations ? C'est-à-dire que quand tu fais un effort quand tu ressens ce qu'il se passe ?

C'était au niveau respiratoire, puisque j'étais tout le temps essoufflé et cela n'allait pas quoi, au niveau des muscles aussi.

Est-ce que tu aurais finalement préféré que l'EPS soit facultative ?

Ouais, d'un côté oui. Mais, je me dis quand même c'est bien parce que pour la santé et justement pour le cœur, c'est quand même important. Donc d'un côté, c'est bien que ce soit obligatoire, mais pas obligatoire au point de mettre le couteau sous la gorge. Et si on ne fait pas les exercices, on est puni ou on se fait carrément engueuler. Dans un sens, on veut le faire, mais si vraiment on n'a pas envie il ne faut pas nous forcer.

Alors si tu n'en as pas envie, le challenge du prof n'est-il pas de donner envie ?

Si ça je peux dire, oui c'est ça.

Alors si tu n'en as pas envie, le challenge du prof n'est-il pas de donner envie ?

Si ça je peux dire, oui c'est ça, oui c'est à apprendre.

Si tu devais te décrire toi (baille fatigüe) en deux trois mots

Convaincant, entreprenant et gentil, à l'écoute des autres. (*Baille, devient pâle, a du mal à se concentrer*).

Est-ce que tu aimerais partager d'autres situations vécues en EPS, rajouter quelque chose à l'entretien ?

Non pas spécialement. Si, ce que je trouve insupportable en EPS à vivre ce sont les élèves qui te lancent le ballon dans la figure exprès, exprès, exprès. Ce n'est même pas je n'ai pas fait attention oups, c'est vraiment exprès, rien fatch et cela je ne supporte pas cela. C'est de la méchanceté gratuite, c'est inacceptable. Sous prétexte que c'est marrant, mais faire mal aux autres, ce n'est pas marrant. Je ne crois pas. C'était intolérable et cela restera. Je ne supporte pas la méchanceté gratuite. On peut se fâcher, mais on n'a pas le droit de faire du mal aux autres, on fout la paix aux autres. Et alors, aujourd'hui je suis tranquille, je suis bien, je ne vis plus cela et si quelqu'un me donne de la méchanceté gratuitement, il s'en prendra plein la figure. Je ne laisserai pas cela passer.

Et toi tu n'as jamais embêté ?

Oh si, mais pas méchamment ! Oui, mais je taquinais gentiment pas méchamment. J'embêtais les filles aussi, des fois elles se fâchaient ou elles rigolaient.

Et ta plus grande satisfaction en EPS ?

Ma réussite en badminton et le monocycle, j'm'en suis bien sorti. Mais bon il y a eu quand même des moments où je suis tombé (*baille*).

Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes questions.

L'échange se termine, car l'adolescent a de plus en plus de mal à se concentrer, tout au long de l'entretien sa fatigue s'installe. Il confie une fois le magnétophone éteint qu'il a le sentiment de n'avoir parlé que de santé. La maman travaille à l'hôpital en tant que femme de ménage, sa sœur est auxiliaire de vie et le papa est chef d'équipe dans une entreprise de transports. Les parents se soucient maintenant de la santé de Liam mais cela n'a pas toujours été le cas. Tout au long de l'entretien l'adolescent était en permanence attentif aux autres dans le café à saluer les personnes d'un regard, d'un signe de main, d'un sourire. Son téléphone n'a cessé de sonner et a souvent expliqué son engagement professionnel à la radio. Il m'explique avoir fait la dernière de couverture du journal DNA il y a quinze jours.

Annexe 13 : Entretien d'Enzo

Bureau EPS, gymnase.

Durée : 1h10

Date : 7/11/2017

L'entretien se déroule dans le bureau EPS du gymnase. Je te remercie de prendre le temps de répondre à ces questions. J'étais venue observer votre classe et souhaitais discuter avec toi pour comprendre la façon dont tu vivais les séances d'EPS. Je m'appuie pour mener cet entretien sur un guide d'entretien. Les informations recueillies seront retranscrites à l'écrit et seront anonymes. Es-tu d'accord pour répondre à ces questions ?

As-tu tout compris ? As-tu des questions ?

Non

Es-tu d'accord pour me parler un peu de toi et te présenter?

Je m'appelle E M, j'ai 14 ans, je suis né le 25 septembre, euh bah, je suis au collège depuis quatre ans, je n'ai pas redoublé.

Tu as des frères et des sœurs ?

J'ai une grande sœur qui s'appelle Lou elle a 16 ans et est au lycée. J'ai une sœur qui s'appelle Maude. Elle a cinq ans et est à l'école de V, à l'école primaire.

Tu t'entends bien avec elles ?

Oui, bah comme on a les parents divorcés, elle vient un week-end sur deux chez nous, par ce qu'avec ma grande sœur on vit chez mon père. Mon père s'appelle Jean, il a 37 ans et est chauffeur de bus. Du coup à Kunegel. Ma mère s'appelle Sophie, par contre, je ne sais pas, c'est quoi son travail. Du coup on n'allait pas trop chez elle, comme on s'ennuyait. Et là à partir de l'année prochaine comme le jugement l'avait dit.

Où as-tu fait ta scolarité ?

J'ai fait ma maternelle à X, Y, Z et ensuite le collège. Bon bah on a déménagé.

Merci, est-ce que tu serais d'accord pour te décrire en trois mots ?

Bah je suis grand et je peux être généreux. Voilà, c'est tout.

Comment cela se passe avec tes copains dans la classe ?

Bien, bon ben ça va on se charrie dès fois, rien de spécial on s'amuse quoi.

Aimes-tu l'école ?

Non.

Non, pour toi, le collège ça se passe comment alors ?

Bah, du coup le truc, c'est que le collège c'est important. Mais voilà, je n'aime pas y aller. Si je pourrai je préfèrerais rester à la maison. Mais du coup, je suis obligé d'y aller et ça me servira pour plus tard.

Cela te sert à quoi ?

Du coup, c'est quand même mieux d'avoir des connaissances que de venir au travail sans rien.

Qu'aimerais-tu faire ?

Bah ouais, je pense que j'aimerais bien faire un truc dans la boucherie

Qu'est-ce qui t'intéresse dans la boucherie ?

Bah, d'abord c'est recherché, du coup j'aimerais bien avoir une bonne paye et j'aime bien couper la viande.

Est-ce que la discipline EPS est une discipline que tu apprécies ?

En général, j'aime bien, mais sauf les trucs avec les courses, les trucs comme cela. Du début de l'année jusqu'au cross, je n'aime pas ça me plaît pas. Bon après je donne de l'effort mais si je ne pourrai pas le faire, je ne le ferai pas.

Qu'est-ce qui ne te plaît pas là-dedans ?

Bah d'abord il faut courir et du coup comme je suis vite essoufflé, ça je n'aime pas quoi.

C'est parce qu'il faut courir longtemps ou vite ?

Bah, en fait comme il faut courir, bon en fait on avait le choix, soit on courrait six minutes trois fois et on allait lentement, soit on allait vite et on courrait 6 minutes et trois minutes et du coup, moi je prenais la vitesse comme cela du coup je m'essoufflais moins.

C'est ce qui t'embête le plus en EPS ?

Oui, enfin moi, j'aime bien courir sauf que je m'essouffle trop vite dans ma respiration.

Tu dis que cela se passe dans ta respiration. Tu arriverais à décrire ce qui se passe dans ton corps ?

Bah, il y a rien de spécial dans mon corps si ce n'est que je m'essouffle plus vite que la normal.

Et tu sens quoi ?

En général, je ralentis un peu mais je ne lâche pas, je continue.

En course de durée ça se passait comment ?

Alors là, comme notre prof nous avait notés à chaque fois. Il a marqué bien, à la réunion parent prof il a écrit que malgré que je n'arrivais pas trop je donnais de l'effort. Du coup je suis quand même fier de moi parce que j'arrive quand même à me débrouiller.

Pour toi à quoi sert l'EPS ?

Bah, c'est du sport au collège. Au lieu d'être toujours assis, on moins ici on peut se défouler.

Ça apporte quelque chose de particulier ?

Ça peut nous entraîner à faire des choses comme des marathons des trucs comme cela, cela nous entraîne aussi à travailler dans un cirque ou pour plus tard.

Tu vois cela comme une préparation à un métier ?

Oui.

Tu vas à l'association sportive ?

Oh non, ça ne m'intéresse pas

Tu as des activités physiques que tu aimes bien ou que tu détestes ?

Bah, là en activité du collège, j'aime tout, sauf les trucs comme athlétisme et les trucs comme cela. **As-tu participé au cross ?**

Oui oui. Je l'ai fait. Bon du coup, je suis arrivé dernier. Sauf que je n'ai pas lâché. Je ne me suis pas arrêté une fois. Bon le seul truc qui m'a énervé, c'est que je suis arrivé quand les filles sont parties. Du coup j'avais l'air un peu nul, mais je suis quand même content. Le professeur qui m'avait suivi en vélo m'a quand même félicité. La principale aussi. Du coup, c'est la première fois que je l'avais fait en complet du coup. En 6^{ème}/5^{ème}. j'avais la petite boucle du coup ça allait. L'année dernière, bon je me suis arrêté au bout de la grande boucle, car je n'arrivais pas et maintenant je l'ai fait

Tu t'étais entraîné ?

J'ai suivi les cours. Mon objectif était de faire plus que l'année dernière. Surtout de faire plus que la moitié de la grande boucle, donc faire à peu près la moitié sans lâcher et du coup j'ai réussi à tout faire.

Et tu as couru pour qui ? Toi ? Les autres ?

Moi je l'ai fait pour moi, parce que si on lâche on a zéro. Donc du coup, je n'ai pas une mauvaise note non plus.

Est-ce important pour toi les bonnes notes en EPS ?

Bah, ça fait remonter la moyenne, et j'arrive facilement à monter.

Tu n'es pas satisfait ?

Oh non, je n'arrive pas à remonter. Elle est à 9. Bon je ne descends pas non plus, mais dès que j'ai une bonne note. Cela me l'a fait monter et une autre qui est mauvaise. Bon, c'est toujours comme cela. L'année dernière, je suis descendu jusqu'à 6 mais je suis remonté à 9, et là je stagne à 9.

Arrives-tu à expliquer ces notes ?

Bah du coup en cours je tiens. Je suis. Mais à la maison je ne fais pas du tout le travail correctement.

Qu'est-ce que cela veut dire ne pas faire correctement ?

Parce que je n'ai pas envie (*pires*). Mais bon, je ne les fais pas correctement non plus. Si maintenant par exemple, on a des devoirs en français. Si elle met (la prof), réécrivez la phrase et les verbes. Je ne vais réécrire que les verbes. En fait, je fais le moins possible. Après en général, je ne prends pas de mots, mais elle me demande quand même de réécrire les phrases.

Et en EPS ?

Non non, là je m'en sors. Je m'engage à fond. Forcément, j'aime bien et du coup dans mes moyennes comme j'en ai trois seulement au-dessus dans le sport. J'arrive quand même.

Pendant ton cross, tu avais des personnes qui t'encourageaient ?

Oui, comme il y a la descente. Il y avait des adultes qui me disaient « allez Enzo ». Surtout la principale et ils m'ont encouragé.

Cela te faisait plaisir ?

Oui, cela m'encourageait.

Tu préférerais que le cross soit en option ?

Bah si c'est un enseignement obligatoire pour faire le cross là dans le truc des professeurs, c'est un truc que tout le monde fait.

Alors, quelles sont les activités que tu préfères ?

J'aime le cirque mais aussi le badminton des trucs comme cela.

Qu'est-ce qui te plaît dans le cirque ?

Du coup, j'aime bien les activités et avoir le choix. Et en ce moment avec un ami, on s'entraîne à faire un numéro de bâton du diable du coup cela va, on s'amuse on rigole.

C'est important de rigoler en EPS ?

Bah oui, je fais mes trucs au sérieux. Mais j'ai besoin de m'amuser, de me défouler.

Ça te défoule, et la natation ?

Ça allait, mais bon la natation c'est clair moi je n'aime pas trop me montrer en fait en maillot de bain devant les autres. Je n'aime pas mais bon faut le faire.

Tu faisais comment alors ?

J'allais vite et hop je me changeais le plus vite possible.

Et les vestiaires, cela se passe comment ?

Ah non, alors là ça va. On rigole, on parle, dès fois on s'attaque. On se jette des chaussures, on rigole.

Quand tu arrives dans le gymnase, as-tu une routine ?

Oui bien sûr. En général, il faut qu'on aille s'asseoir devant le tableau. Le professeur commence à nous expliquer ce que l'on va faire aujourd'hui. Et du coup ensuite on commence à faire l'échauffement. Dès que le coup de sifflet sonne, on peut commencer à faire.

Quand tu rentres dans le gymnase, tu regardes quoi en général ?

Bah là (enthousiaste) les trampolines, ça m'intéresse j'ai le tout temps envie d'en faire, mais bon c'est trop dangereux après si on saute et qu'on atterrit par terre.

Qu'est ce qui te plaît dans les trampolines ?

J'aime bien sauter dans les airs, du coup quand on redescend, on a à tout le vent qui revient. J'aime comme sensation.

Pourtant on a aussi la sensation quand on court sur le visage ?

Ouais, mais quand il n'y a pas de vent on ne sent pas.

Donc tu arrives, où est l'enseignant et ensuite qu'est-ce que tu fais en général ?

Soit on prépare et on s'assoit. On parle toujours entre nous, entre garçons et là quand le prof nous dit de nous asseoir.

As-tu un endroit où tu aimes t'asseoir en particulier ?

Comme il y a un espace de tatami, je vais toujours tout au fond comme cela je n'ai qu'à me lever et partir du bon côté.

Quand je te regardais, tu étais souvent derrière debout, tu avais une intention ?

Bah oui, je regarde où les autres se placent et moi je me mets en général derrière comme cela personne ne me gêne. L'année dernière, on me faisait tout dans le dos du coup. Maintenant je me place derrière comme cela je suis tranquille.

Ça veut dire quoi faire des trucs dans le dos ?

En fait, ils me chatouillaient, ou faisant des gratouilles enfin des trucs exprès pour m'embêter pour que je réagisse et que l'enseignant me critique et m'engueule.

Toi tu ne les cherchais pas ?

Si quand même, en volley-ball. Ça dépendait des fois c'était moi qui démarrais des fois c'était eux, ça dépendait. C'était gentil.

C'était gentil ou des moqueries pas sympathiques ? Parfois ça existe. Il y a parfois des élèves qui partagent des remarques pas sympas, ça t'es arrivé ?

Non, non. C'était vraiment que pour rigoler. Je suis quand même dans une bonne classe et on se respecte tous.

C'est important pour toi le respect ?

Bah ouais, on s'amuse.

La première fois que j'ai rencontré votre classe, vous répétiez votre chorégraphie en acrosport. Et je me souviens que dans votre groupe, toi tu étais porteur et que les copains n'arrêtaient pas de te mettre des claques dessus. C'était habituel ?

(Rires, pouffe). C'était qu'on se taquinait. Après sinon, c'était moi qui leur en mettais dans les vestiaires pour cela.

Ça démarrait dans les vestiaires ?

Oui et pour se venger. On continuait dans le cours. Du coup je les taquinais on en a rigolé.

Ça reste bon enfant ? Ou au bout d'un moment tu trouves que ça exagère ?

Non non. Si ça m'énerve de trop, je leur demande d'arrêter. En général cela ne m'énerve pas, c'est moi qui continue (rises).

Je suis en train d'analyser les vidéos de certaines situations et au début, tu fais les exercices, mais tu stoppes facilement, tu saurais expliquer ce qui se passe ?

Bah oui, en fait comme faut le faire et là moi je suis déjà j'arrive plus à me chauffer plus vite et du coup à la fin ça sert plus à rien, je suis déjà chaud

Par exemple, en jonglage avec le ballon, tu faisais l'exercice deux fois et après tu mettais une tête ou le poing, coude. Tu t'en rendais compte ?

Non non, je ne m'en rendais pas compte.

Tu fais toujours les exercices des enseignants ?

Oui oui. En général c'est ça sinon j'arrête soit c'est trop dur style pour faire des pompes je n'arrive pas trop du coup j'essaye quand même, mais je tombe quand même plus vite que les autres

Est-ce que le prof adapte parfois les exercices ?

Des fois, il nous donne des conseils pour mieux arriver à faire les choses, nous donne des conseils pour être dans des positions.

C'est pour tout le groupe ?

Non, c'est surtout pour ceux qui n'arrivent pas vraiment on est 5/6, soit on fait normal, soit au lieu de faire sur le bout des pieds on le fait sur le bout des genoux.

Tu apprécies le gainage ?

Oui

Tu en fais ?

Non jamais.

Et tu fais une activité sportive dans tes loisirs ?

L'année dernière je faisais du badminton avec mon père. Mais du coup, cette année comme c'est blindé, il faut attendre son tour pour pouvoir jouer. On ne s'est pas inscrit. Là, je pensais à la piscine, mais je ne peux pas elle en construction. Du coup, après dans deux mois je m'inscrirai à la natation.

Je croyais que tu n'aimais pas aller dans l'eau ?

En fait, je n'aime pas quand il y a des amis. Sinon quand je suis tout seul ou avec la famille j'aime y aller.

Et ta famille tu la considères comme sportive ?

(Rires, pff) non pas vraiment...Bah ma sœur, du coup, elle a truc trop court, sur le talon. Du coup, elle ne peut pas trop faire de sport. Ma petite sœur, du coup elle s'essouffle vite, puis elle en a marre. Et après du coup, mon père, quand on lui propose un truc il est d'accord. Chaque fois que mon père est partant, je suis d'accord. Je suis toujours partant.

Qu'est-ce que tu fais dans tes loisirs, après quand tu sors du collège ?

Alors là, en général, soit je rentre chez moi, je fais les devoirs. Je suis sur le téléphone ou la console et on reste avec mes amis et on va partout où on peut squatter.

Tu as les mêmes amis ?

Oui enfin quasiment après comme on a déménagé ça peut changer, j'ai dû me faire de nouveaux amis. J'arrive à me faire de nouveaux amis rapidement.

Et en EPS qu'est-ce qui est pour toi en important en EPS ?

Bah là, comme en ce moment on fait du cirque. On est sur le tatami et à la fin on doit faire un spectacle. Là j'aime bien. On s'entraîne au début, comme cela on peut avoir une bonne note pour le spectacle. Je m'entraîne c'est réussir le spectacle et à la rigueur quand il y a tout le monde qui passe mon collègue on va dire, quand on doit passer, on se donne encore des conseils pour rajouter des trucs vite fait, en général on le fait et cela se passe bien.

Tu as envie d'avoir une bonne note et tu te donnes les moyens ?

Oui c'est ce qui me motive.

Et tu as l'impression que pendant le cours ça passe vite ou non ?

Non ça passe vraiment vite. Je me dis quoi déjà deux heures ? Alors que j'ai l'impression que cela dure 10 minutes. Cela passe trop vite ! Alors qu'en cours cela ne passe pas vite et ce n'est qu'une heure (pff).

C'est par ce que tu préfères être debout ?

Ah oui, je préfère être debout plutôt qu'assis. Je veux bouger on même temps on peut parler et on est bien.

Tu arrives quand même à tenir dans les autres cours ? Ou tu te fais rappeler à l'ordre ?

Non en général ça va. Je discute avec le camarade même s'il n'est pas à côté de moi. Je parle avec celui qui est à deux tables devant moi.

Et les profs sont contents de ton travail ou tu te fais remarquer ?

Bah je me fais remarquer. Mais ils sont contents de ce que je fais car j'ai progressé par rapport à l'année dernière. L'année dernière je ne faisais rien. Si je pouvais partir du cours, je le faisais, je m'en fichais et du coup je suis plus au sérieux, comme il y a le brevet. Bon du coup je parle déjà moins quand même, moins. Je ne parle pas non plus longtemps longtemps je pose une question à un camarade ou une affaire à me prêter.

Et en EPS ?

Bah oui, j'ai remarqué que quand on attend devant la porte, il y a toujours un côté garçon et un côté fille. J'aime bien me balader et aller parler aux garçons cela m'est égal.

Souvent tu aidais à installer le matériel, c'est important pour toi ?

Bah, comme je ne sais pas ce que font les autres. Moi je peux bouger en même temps, chercher les trucs. Je peux surtout parler avec ceux qui sont à côté, en général je prends toujours la boule d'équilibre pour dégommer le voisin.

L'année dernière, tu installais souvent le matériel avec Mr G, tu remettais souvent le matériel. C'était pour aider le prof ou pour ne pas courir pendant l'échauffement ?

En fait c'était un peu des deux. D'abord, pour ne pas courir pendant l'échauffement et en même temps comme parce que cela ne s'accrochait, bien je le remettais à l'échauffement.

Je t'ai vu faire des trucs impressionnants, tu avais un lacet ouvert ensuite tu le refermais, tu défaisais l'autre et redémarrais.

Je le faisais surtout l'année dernière. J'en avais marre de courir et c'était surtout pour reprendre ma respiration

C'est ce qui t'embête ?

Je suis tout le temps essoufflé ça m'embête.

Qu'est-ce que tu aimerais mettre en place pour l'enseignant tient compte de cela ?

Faire moins de temps pour ceux qui arrivent le moins. Du style maintenant, comme habituellement on a doit courir trois minutes, nous permettre deux minutes.

T'aurais aimé avoir des contrats différents ?

Oui, mais je m'en sortais quand même bien *rire*, j'avais des techniques! Et j'avais quand même une bonne moyenne !

Alors, c'était quoi tes techniques ?

Déjà, j'évitais de comme là il y a la porte ouverte. Je me cachais derrière comme cela je pouvais reprendre ma respiration. Du coup comme cela je reprenais, en général quand j'arrivais vers là je marchais un peu et dès que je passais devant le prof, j'allais à fond, c'est comme ça.

Tu savais toujours où était l'enseignant ?

Ah bah oui, je voulais toujours voir si sur le bureau il était en train d'écrire des trucs, ou rentrer le temps.

Souvent tu n'avais pas le même comportement avec ou sans la présence de l'enseignant, tu t'en rendais compte ?

Non, ça m'était égal qu'il soit là où pas. Je ne lui cachais pas

Et avec tes camarades, comment cela se passait ?

Bah oui, dans la classe ça va. Je suis un peu ami avec tout le monde. En général, je suis quelqu'un. Il me dit je suis tout seul et on se dit, hop vient, on fait une équipe. En général, on n'attend pas la fin dès le début comme cela, ils sont tous libres pour moi.

Tu prends les devants ?

Bah oui, je me débrouille. Je suis quand même ami avec tout le monde dans la classe.

C'est important de bien s'entendre avec tout le monde quand tu passes devant les autres ?

Bah oui. Déjà d'une comme ça au moins si à la fin, ils doivent donner des critiques. Plus positif que négatif et après du coup en cours normal. Quand on fait des bêtises, au lieu de nous dénoncer, ils disent que ce n'est pas nous.

Tu as fait des bêtises ?

Souffle, si j'en fais elles sont à peu près toutes égales.

Tu en as fait en EPS ?

Oui, en général. Je prends un truc et je le jette sur l'autre après, c'est par ce qu'eux aussi.

Tu aimes proposer les échauffements ?

Ouais, parce que sinon en général, on a là on a des dessins sur des feuilles avec qui faisait l'échauffement par séance. Avec mon ami, on s'est mis, la personne avec qui je fais le spectacle on s'est mis d'accord et on a proposé une date. Sinon, il faut faire la chaise ou des trucs. Alors là (*voix qui s'éclaire*) j'ai une encore technique pour la chaise. Je vais là où on ne peut pas me voir comme cela, je reste plus debout qu'assis. Donc du coup, en général cela se passe mieux.

Tu penses que tu arrives à te rendre invisible ?

Non, pas tout le temps non plus, parce que le professeur se balade, en même temps il faut que je le fasse, par ce que si j'ai un problème d'articulation, je ne veux pas aller à l'hôpital directement.

Alors tu parles de ta tactique de la chaise tu en as d'autres ?

Pas spécialement.

Toi, tu arrives tous les étirements que l'on te proposer ?

Après ça dépend, si des filles me proposent la roue je n'arrive pas, je préfère la roulade.

Et en gainage tu arrives à avoir des sensations ?

Ouais des fois cela me tire du coup dans les jambes souvent ou le bras souvent après du coup c'est ce qui faut : ça se tire un peu pour que le muscle pas qu'il dorme. Mais qu'il se réveille et qu'on n'arrive pas avoir trop mal, il faut que l'on sente

C'est au point d'être désagréable ?

Non, si je pouvais avoir cela toute la journée je préférerais !

Tu te dis je viens, ça va à être une souffrance ? Certains élèves voient du risque en cours et toi ?

Ah non je suis plutôt content d'y aller. Bon après, il faut faire attention à ce qu'on fait, il suffit de faire attention.

Toi tu t'es déjà blessé ?

Non, je suis en cours. J'avais du coup en 6^{ème}, j'avais tapé chez moi dans une votre parce que j'étais énervé et j'avais les doigts dans des trucs pour les soins et du coup je ne pouvais pas faire basket, je jouais qu'avec une main du coup. Bon, c'était un peu galère pour mettre des paniers.

D'ailleurs en VB tu aimais bien faire du panier ?

Mais si ça m'amuse de tirer dans les paniers. En fait dès que je peux, je peux avoir une occasion pour jouer, ou pour m'amuser, je le fais. Après tout le monde rigole c'est que du sérieux, après voilà, je le fais quand même.

Tu t'engages un minimum dans les situations et après ?

Je fais le truc normal et je m'amuse un peu quand même.

Avec les enseignants comment cela se passe avec les enseignants d'EPS ?

Bah ça va ; ils captent que je galère un peu. Ils me parlent un peu, ils me demandent si ça va. Je leur demande alors s'ils peuvent m'aménager un truc.

Tu demandes à chaque fois ?

Bah des fois ils le remarquent tout seuls, mon prof d'EPS l'avait remarqué directement. En course, lui me disait que je pouvais faire un peu moins parce que je n'arrivais pas trop au lieu de courir vite. Normal vite, je pouvais courir alors un peu moins vite que normal. J'aime faire quand même les autres. Je préfère avoir sport que de faire cours normal, ils ne me poussent pas trop.

Et tu dis tu préfères comme les autres. C'est important de faire la même chose que les autres et qu'on ne voit pas que tu as un programme différent ?

Non après ça m'est égal que j'ai autre chose au pas, tant que je peux bouger, tant que je peux faire quelque chose.

En cirque, est-ce que tu es monté sur tous les objets ?

La première fois, je n'avais pas mes chaussures. Je les avais oubliées alors je n'ai pas fait l'équilibre. Enfin la boule, pour après les acrobaties je n'aime pas, du coup j'évite de les faire. Par ce que j'ai tout le temps peur de tomber et de me faire mal des trucs comme cela. Et après, je n'aime pas les trucs d'équilibre, j'ai un peu les vertiges. Quand je suis haut et que je regarde en bas. J'ai pas trop peur, mais quand je ne suis pas trop haut et que je regarde en bas c'est trop haut.

Tu as peur de quoi ?

J'ai peur, je n'ai pas envie de me cogner le crâne et d'avoir mal. Comme je suis dessus, j'ai un peu de vertige des fois.

Vous faites quoi ?

Boule d'équilibre, monocycle, bâtons du diable, diabolos, boules de jonglages, foulards, pédalos, rouleau américain. Je n'aime pas le monocycle. Je n'aime pas trop faire du vélo à la base. Je peux en faire, je préfère être à pieds, parce que je me sens mieux à pieds. Après monocycle être sur une roue ça me stresse, je ne peux pas me tenir à un guidon.

Tu as peur de tomber ?

En arrière, je n'ai pas envie de tomber en avant et de me cogner le crane. Suand je regardais les autres, ils se rattrapaient, mais j'ai toujours peur de pas me rattraper.

Tu es déjà tombé pour que cela t'inquiète ?

Non, mais rien que de monter dessus ça me stresse. Je fais du tonneau américain, j'arrive à me stabiliser.

Et le jonglage ?

Je sais jongler avec deux boules mais pas avec trois, en fait je fais surtout du bâton du diable, c'est ce que je préfère. Avec mon ami on avait le tonneau américain, d'abord il a avait le bâton du diable avant qu'il monte il me l'envoyait, je jouais avec le temps que je l'avais il faisait du rouleau et le temps qu'il était en l'air et je courais derrière lui pour faire que le caddie

C'est drôle par ce que j'ai observé que quand l'enseignant attend de toi que tu cours, tu ne courais pas, mais quand il ne fallait pas courir tu courais ?

En général quand on fait une course on fait une longue distance et quand il y a un mètre cela va. J'en ai conscience.

Il y avait garçon avec lequel tu te taquinais pas mal, c'est habituel ?

Je m'entends avec tout le monde. Il suffit que dans les vestiaires il m'a attaqué. S'il me saute dessus pour me chatouiller ou si ils me portaient et ils me jetaient pas terre, mais bon pas de haut. Après ils me chatouillaient surtout. Et moi, j'ai vraiment horreur de cela, ça me, ils me chatouillent et pour me venger je leur jette des trucs !

Les profs se doutent de ce qui se passe ?

De toute façon, les filles sont toujours plus lentes, donc l'important c'est de sortir plus vite et qu'on ne rate pas le coup. Sinon, quand ça toque à la porte, on se calme. En général, on prend une chaussure de quelqu'un et on la jette. On tire les bouteilles dans la poubelle de fin. Après ils se vengent, et ils prennent toujours autre chose.

Mais vous vous ne faites pas remarquer ?

Non, non. On ne va pas se faire remarquer. On sait bien quand le prof est là.

Tu penses que l'enseignant attend quoi de toi ?

Bah qu'on progresse, qu'on y arrive.

Et c'est quoi ce que tu te fixes comme objectif ?

Je dois faire l'exercice, je dois le faire bien, je ne dois pas faire trop le débile du coup.

Tu arrives ?

Bah oui, (*rit*)

Et tactiquement, tu te dis que quand tu es autonomie, tu te dis fais je le « zouave » et quand le prof est là je suis sérieux ?

Quand je suis en autonomie, je m'entraîne avec les camarades. Il y en a toujours un qui vient nous taquiner. Donc on se taquine entre nous et après on retravaille.

Tu as l'impression parfois que certains exercices ne sont pas adaptés pour toi ?

Si, les autres peuvent le faire moi aussi

Est-ce que quand tu fais de l'EPS, est-ce que ton corps te pose un problème ?

En général tout ce qui faut porter. Moi, je me mets en bas comme cela je mets au sol et j'arrive à tenir, et comme j'ai de la force dans le dos je me mets en dessous. Comparé aux autres, les autres tombent. Je n'ai pas fait voltigeur, je n'aime pas les trucs en l'air.

Personne ne t'embête pas rapport à ton poids ?

Ils ne se moquent pas vraiment, ils me taquinent mais je réponds.

Ils te disent quoi ?

Je ne sais pas vraiment. Souvent, il y en a qui vient et il me dit c'est la PAAAAAANNNNSe, alors souvent je rigole et ce n'est rien de spécial, j'en ris.

Cela ne te touche pas ?

Non, je sais que c'est pour déconner.

Tu es suivi par un médecin ?

Bah là, on a commencé un truc il y a un mois le truc RCPO il y a un mois. On a démarré et on a juste fait les présentations. Pour fin décembre, j'ai un rendez-vous je dois encore prendre cinq photos des plats que je mange. Pour l'instant ce n'est rien de spécial. On discute du métier, si on sait ce qu'on doit faire. Je ne connais pas encore de trop.

Quand tu dis « on » ? C'est qui ?

Moi, ma sœur et mon père. Mais c'est pour Lou et moi.

C'est toi qui as décidé ?

Non, c'est mon père qui nous a proposé et avec Lou, on a dit d'accord. Bon, c'est rien de spécial. C'est comme ça c'est comme ça, ça m'est égal. C'est un corps comme un autre. Il a trouvé cela. Ils ne vont pas nous forcer à faire un régime. Ils vont nous aider à nous donner des conseils pour manger mieux équilibré. Bon moi ça m'est égal que je le fasse ou pas. C'est quand même important de perdre un ou deux kilos, après je le fais parce qu'on me dit.

Le suivi quelque chose te motive ?

Déjà pour la course, du coup pour que je sois moins essoufflé. C'est plus pour cela que j'y vais.

Ton corps est comme cela depuis le collège ?

Non, j'ai toujours eu ça, je m'adapte maintenant. Pour moi, un corps c'est un corps. Je peux me montrer comme cela.

Tu vois parfois l'infirmière scolaire ?

Celle du collège ? C'est grâce à elle que j'ai des lunettes maintenant par ce qu'en cours de français j'avais mal à la tête. Et on a fait de tests de vision. Mais en fait je voyais tout flou de l'œil gauche et ce n'était pas normal. J'avais trois à gauche et sept à droite.

Tu vas la voir souvent ?

Cette année je n'y suis pas encore allé. En général, je peux tomber malade mais rien de spécial quand ça m'arrive je reste chez moi et je n'ai pas envie de bouger, je suis couché au canapé ou dans mon lit.

Certains élèves connaissent bien l'infirmière scolaire et toi ?

Je connais son nom. Dans l'année, je peux la voir entre 3 et 5 fois.

Est-ce que tu arrives à définir son boulot ?

Si on a un problème elle peut nous aider, si on fait un malaise dans la cours, en plus elle a des dossiers sur nous, elle peut nous aider. La porte s'ouvre, ah voilà mon camarade... *grand sourire*. « Ça va Enzo ». Il me présente tous les garçons qui passent. C'est mon partenaire pour l'évaluation.

Et cela se passe comment pour l'évaluation ?

Pour le début du cross on devait faire des allers-retours, et comme j'avais un Vma de 8 puis de 10, je devais faire 16 plots, si on arrivait moins, c'était moins bien noté. Du coup j'en faisais plus et je suis monté à 10 Vma.

T'étais content ?

Je suis quand même content parce que je courais. Les résultats et le prof qui m'encouragent et me félicitent chaque fois.

C'est cela que tu attends d'un prof d'EPS ?

Je m'en fiche, qu'il me dise quelque chose ou pas, tant que les résultats montent et que je suis avec mes copains. Si les autres sont capables de le faire, moi aussi.

Et comment tu t'entends avec les adultes de l'établissement ?

Je leur dis bonjour, ils me disent bonjour. Après par exemple, ce matin il y a un problème un sixième qui s'est fait tapé. Il avait le poignet en sang. J'ai demandé à ce qu'on cherche une surveillante et je me suis occupé du sixième, après il ne voulait pas vraiment. Mais le surveillant est arrivé. Après moi je disais bon je suis avocat, on va faire un procès.

Tu es attentif aux autres ?

Oui, je veux toujours savoir ce qu'il se passe comme cela je peux savoir et en général. J'écoute mais je ne veux pas trop, pour savoir s'il y a des trucs vers moi. Je préfère faire passer les autres avant moi. Souvent quand on me demande un truc je n'arrive pas à dire non, et pour ne pas la vexer je ne dis pas non.

Tu connais la nouvelle principale ?

Je la vois surtout dans les couloirs. Alors qu'avant j'allais dans son bureau, enfin celui de l'autre. Cette année je suis aussi déjà allé dans son bureau, en général elle me demande comment cela va chez moi. Après je crois que je suis allé deux fois à cause des cours.

Cela veut dire quoi à cause des cours ?

Oh quelques bêtises, mais bon pour l'instant je n'ai toujours pas été renvoyé de cours, pas comme ma sœur qui a déjà été renvoyée le premier jour. Mais le prof de physique il est un peu chiant. Après je taquine les autres, et on m'envoie là-bas pour que je me calme. Après les profs disent si cela ne vous intéresse pas vous faites du bruit dans votre coin. Et je choisis cela, mais je me fais quand même renvoyer, soi je me prends un mot ou une punition.

Est-ce que tu as connaissance de règles dans l'établissement qui ne te conviennent pas ?

Eu non, si au niveau des heures de permanence et de la cantine. Moi qui suis externe je dois attendre que les internes montent manger avant que nous puissions partir et nous on doit les regarder manger, bizarre !

Et l'année prochaine, tu veux faire quoi ?

Soit un apprentissage et sinon je continue, même si cela me déplaît.

Qu'est-ce qui te déplaît ?

Je m'ennuie, j'ai envie de faire quelque chose.

Tu as l'impression que cela ne sert à rien ?

Complètement, j'attends que cela passe. Alors qu'en EPS c'est ma matière préférée.

J'aime le badminton, avoir quelque chose en main et taper fort, en badminton ça j'aime bien. Dès que je peux envoyer fort.

Et le volley-ball tu as aimé ?

Oui pour taper fort, après le terrain n'était pas trop grand pour se déplacer ça allait !

C'est-à-dire ?

Je ne me souviens pas trop.

Le pire souvenir en EPS ?

Le cross, je n'aime pas...

Et pour venir au collège. Tu viens comment ?

Je viens à pied, il y a deux kilomètres : 30 minutes après je redescends. Je suis externe et je me déplace à pied. On mange avec papa. Soit c'est papa ou on s'ouvre une boîte de raviolis.

Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose ?

Pour moi, les deux profs d'EPS c'est vraiment les meilleurs. C'est avec eux que j'ai après et surtout on pouvait discuter et parler, parfois on rigolait.

Annexe 14 : Entretien de Jessica

Domicile

10/10/2018

Durée : 55 minutes

Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer. J'étais venue vous observer en natation, en danse et thèque-rugby. Tout ce que l'on dit aujourd'hui est anonyme. Il s'agit de comprendre comment les élèves vivent les situations d'Education Physique et Sportive.

Tu es en quelle classe aujourd'hui ?

En 5^{ème}.

Tu as la même enseignante ?

Non, une nouvelle. Cela ne se passe pas génial. Pour le moment personne ne l'aime. Bon en sport, on trouve qu'elle l'enseigne plutôt bien. Le problème est qu'elle est trop sévère, enfin en tant que personne, vous voyez. L'année dernière, la prof avait une personnalité géniale en tant que personne et en tant que prof de sport. Là, en tant que prof de sport elle est bien mais pas en tant que personne vraiment.

Qu'est-ce que tu entends quand tu dis en tant que personne ? Est-ce que tu pourrais le dire avec d'autres mots ?

(Silence). Vous voyez l'année dernière, l'enseignant savait, savait ce qu'étaient des enfants, ils faisaient de temps en temps des bêtises et voilà. Mais là quelqu'un bouge, elle lui met directement un mot dans le carnet et c'est dérangeant.

Elle est plus exigeante ?

Un petit peu. Je ne sais pas si c'est de l'exigence. Mais quand j'arrivais à faire quelque chose que je n'arrivais pas avant, elle me faisait un check Madame L. Là Mme S, quand on arrive à faire quelque chose. Par exemple, Emma a réussi à faire quelque chose qu'elle n'arrivait pas à faire et elle l'a dit à Madame S et l'enseignante ah dit ah, bien, elle ne l'a même pas regardé dans les yeux enfin voilà quoi.

Et pour toi c'est important ?

Bah oui !

Pour toi l'EPS es-tu une matière que tu perçois comment ? Est-ce une matière que tu apprécies ?

En fait, tout dépend d'abord avec qui je suis dans la classe et avec quels professeurs cela se fait.

Et quand tu entends ces mots EPS, tu te dis quoi ?

En fait cela dépend du sport surtout enseigné. En fait en danse, ça ça va, ce n'est pas défini, mais j'aime bien.

Qu'est-ce qui te plaisait ?

On ne doit pas trop, enfin il n'y a pas trop d'effort et ça va.

Effort tu entends quoi ? Par rapport à un autre sport ?

Au sens physique, d'abord je n'aime pas, je n'aime pas du tout. C'est bizarre, par ce que j'aime beaucoup la natation mais au bout d'un moment, je n'arrive plus à respirer et cela me gêne à faire et c'est tout.

Au niveau du souffle ou des muscles ou du regard des autres ?

Non du souffle. Dans ma classe, ils sont très sympas dans la classe de l'année dernière et celle-ci les élèves sont relativement gentils. Là c'est plutôt au niveau du souffle.

Tu ressens quoi ? Tu te dis quoi ?

Mes amis, elles arrivent à continuer la course sans rien. Moi au bout d'un moment, j'ai du mal à respirer. Du coup, je cours moins vite et c'est tout.

Et ça t'embête ?

Oui ça m'embête. Alors qu'en danse non.

Le regard des autres ne t'a pas embêté ?

Bah non, parce que j'ai eu 19. (Sourire, le visage s'illumine).

C'est la note qui te fait dire que ça allait, ou est-ce le plaisir de faire ?

Parce que j'étais dans une équipe avec mes amies de l'an dernier et de cette année, et que je trouvais qu'on a bien réussi la chorégraphie par rapport à l'acrogym. Du coup, j'ai réussi à faire la chorégraphie en entier, de ne pas les avoir déçues. Voilà et d'avoir une bonne note.

C'était la chorégraphie toujours et jamais ?

Oui, j'ai eu 18.

Quels rôles préférerais-tu dans les groupes ?

Ben en fait, on était tout un peu chorégraphes et on suivait les conseils des autres.

Tu préfères plutôt chorégrapheur ou danser ?

J'aime bien les deux. Des fois, j'ai des bonnes idées, mais des fois les autres ont également de bonnes idées alors. Et l'idée est de s'accorder.

Souvent tu t'occupais de Nina tu peux m'en dire plus, comment cela se passait ?

Nina est très timide et c'est très compliqué, hum, de l'aider à faire des choses. Elle a souvent très peur et le professeur de cette année a du mal à l'aider. Du coup, le professeur est vraiment dur avec elle. Là en judo quand on essaye de la prendre pour faire des prises elle fait *Huu*, elle a très très peur, c'est compliqué de l'aider. Des fois, on l'aide beaucoup. Mais sans son AVS, c'est compliqué de l'aider en qui elle a confiance.

On t'a expliqué ce qu'est une AVS ?

Elle n'est pas là en EPS, mais dans les autres matières. C'est pour l'aider, pour qu'elle réussisse. C'est une aide qui l'aide à pouvoir. Elle lui dit que c'est qu'elle veut écrire et l'AVS le fait.

En danse, tu l'as souvent accompagné lors des duos. Notamment des situations, marcher à contacter, lui donner la main ?

Mais après aujourd'hui, elle a plus confiance en nous. Cela va mieux, mais elle est très timide.

Les copines sont importantes pour toi ?

Oui, oui (*sourire*).

Ce te permet de tenir en EPS ?

Ah oui, mais je pourrais y aller sans elle, mais (*rires*), gêne, c'est beaucoup grâce à elle que je réussis.

Elles font quoi exactement ?

Parce que (*rires*) gêne, *silence*, parce qu'elles m'aident beaucoup. D'abord elles sont là. (*Silence, rires*) par ce que je me sens plus protégée quand elles sont là.

Protégée est par rapport à quoi ?

Par exemple, lorsque la prof dit quelque chose ou lorsque les autres élèves pourraient dire des choses même si ce n'est pas le cas, elle dit des choses, je sais qu'elles sont là, elles peuvent être là, elles m'encouragent. En natation aussi, surtout quand Elodie a enfin réussi à plonger et aller tout en bas. On s'encourageait.

Dans les activités que tu as pratiqué, y-a-t-il des activités que tu préfères ou aiment moins ?

J'aime vraiment le badminton et la natation, j'adore ! Et que je n'aime pas, je déteste, la course et le football.

Tu as dû courir avec ton enseignante cette année. Comment cela se passait ?

J'ai couru deux séances et ensuite je me suis fait une tendinite aux genoux. Mais elle voulait que je marche quand même du coup, je n'ai pas couru mais j'ai juste marché autour du terrain.

C'était un objectif ?

Oui, j'étais assez fière de moi, j'avais bien réussi. J'ai fait, je ne sais plus, mais environ 500 mètres en 5 minutes. J'étais quand même fière de moi, même si ce n'était pas beaucoup, mais j'étais contente d'y arriver.

Alors l'enseignante te fixe un objectif et après tu dois réussir ?

Après elle ne me disait rien. Elle me disait tu peux marcher autour du terrain cela fait du bien à ta tendinite. Tu peux y aller. Elle ne m'a même pas dit bravo à la fin. Elle ne m'a rien dit du tout. Et même des fois, j'avais mal. Je faisais quand même parce qu'elle me le disait. Mais elle disait, « *ah ce n'est pas assez vite, ce n'est pas assez vite* ». Mais j'avais mal moi et rien, elle n'est pas très aimable. Quand je marchais, il y avait quand même mes copines au bord du terrain qui me disaient allez vas-y, c'est bien !

Peux-tu me partager une situation qui t'a marqué ?

En bien, quand j'ai réussi à faire un plongeon et surtout à monter sur une boule d'équilibre.

Qu'est-ce qui fait que tu as réussi ?

C'est parce que Madame T m'a encouragé et une situation en mal c'est l'athlétisme et la course.

En athlétisme, quoi exactement ?

Déjà la situation n'était pas géniale. Il faisait très chaud et il fallait cela en début de 6^{ème} déjà l'athlétisme ce n'est pas mon truc, parce qu'il faut faire beaucoup d'effort. Et en plein cagnard il faisait trop chaud. Au niveau météo et faire beaucoup d'effort, je n'aime pas trop.

Au niveau du souffle, de la transpiration ?

Tout ! En fait c'est le deux.

Mais les autres élèves ne le vivent-ils pas ?

Si, mais les autres n'ont pas de problème de respiration. Elles n'aiment pas non plus parce qu'on était en plein soleil et elles n'aiment pas faire beaucoup trop d'effort non plus.

Toi tu trouves que l'EPS est une de tes matières préférées ?

(*Rires, grimaces*), c'est toujours pareil, tout dépend du sport enseigné. Et c'est de la natation cela peut devenir une de mes séances préférées, mais si on fait football (*haha*) : c'est mon sport détesté.

Qu'est-ce que tu aimes la natation ?

Je ne sais pas. J'aime nager, l'eau et je trouve que j'arrive bien cela me plaît. Je suis contente de voir que j'y arrive.

J'étais venu observer une situation en natation où tu devais être tuteur d'un autre élève et l'accompagner dans la traversée.

Déjà, c'était un peu dur parce qu'il n'y arrivait pas trop. Et c'était difficile à lui expliquer, mais à la fin j'ai trouvé qu'il se débrouillait assez bien et j'étais contente de le voir réussir. Je trouve cela bien, j'aime aider les autres. Et si j'arrive à ce qu'ils réussissent à la fin, cela me rend compte qu'il a réussi.

Pour toi l'EPS, tu l'aimes bien si l'enseignant prend le temps de l'encourager ?

En fait, c'est d'abord cela et surtout d'être avec des pairs qui nous encouragent et qui ne se moquent pas. Cela dépend du sport, c'est tout c'est les trois trucs que j'ai.

Tu dis « qui ne se moquent pas », tu as déjà vécu cela ?

Ah non, mais je n'ai pas eu encore à être dans cette situation. Mais je sais que cela peut être compliqué.

C'est quelque chose que tu redoutes ?

Non, parce que pour l'instant, je suis plutôt dans des bonnes classes. Ils ne se moquent pas. Mais si un jour cela arrive (*rires, gêne*) et ça arrivera, et enfin si ça arrive je le redoute.

Cela t'est arrivé en primaire, jamais ?

Non jamais, j'ai toujours été dans des bonnes classes.

Tu as vu cela auprès d'autres élèves ?

L'an dernier il y avait un élève dans la classe, il y a souvent des élèves qui se moquaient de lui parce qu'ils étaient lents et je me suis dit que n'aimerai pas que cela m'arrive, voilà c'est pour cela que j'y pense. Je l'ai lu dans des livres comme cœur guimauve et bien c'est bien. Des gens qui se moquaient des filles du quelles on parlait par ce qu'on était différente.

Tu te dis que tu te réagiras comment si cela arrive ?

Je me dis que si ça arrive de toute façon, j'aurai mes amis et je serai indifférente. Ils se moquent et si cela leur fait plaisir ils n'ont qu'à se moquer.

En général, tu trouves l'EPS est facile ou difficile ?

Tout dépend du sport. En thèque-rugby, j'ai trouvé cela rigolo, parce qu'on n'a pas l'habitude de voir cela comme sport. J'ai trouvé cela très bien. Le rugby oui, mais. Mais c'était quand même endurant et il fallait faire des efforts lorsqu'il fallait courir de chaque base à chaque base. Et voilà, mais sinon le sport, les règles étaient bien.

Quand je regarde les vidéos de ta classe, tu te mets souvent à la base, est-ce que tu avais une stratégie pour choisir cet endroit ?

Où ça à la base, au début, là ? Ah (*visage s'illumine, change de voix*) je ne sais pas, j'aime bien. (*lève les yeux au ciel, sourit et rit*)

C'est une tactique ?

Mais je me souviens plus tellement des règles, mais je crois que c'était la base où il fallait le moins bouger (*rire nerveux*), du coup si c'était bien.

Tu arrives à voir dans les situations là où tu vas le plus bouger ou le moins bouger ?

D'abord, vu qu'elle nous a montré le début, une partie pour du beurre. J'avais vu que ces bases là les gens bougeaient beaucoup. Enfin, il fallait beaucoup courir, alors que la personne qui était là devait moins courir. Donc j'ai préféré de me mettre là.

Est-ce que tu as d'autres stratégies pour t'économiser ou pour dire je fais moins autrement ?

(*Rires*)...euh non pas comme cela. Dans quoi comme sport ? Dans le judo, non on est obligé de faire les choses, dans la course on est obligé de toute façon.

Certains élèves vont se mettre derrière les tapis, vont boire aller aux toilettes ? Et toi ?

Non, non moi je ne fais pas cela, je n'y vais que quand elle nous autorise à y aller, je fais toujours ce qu'elle propose. J'y vais parce que j'ai soif.

Pour toi, il faut toujours faire ce qu'il dit ?

Il faut obéir, pas ce que c'est un adulte. Et s'il propose cela, c'est qu'il réfléchit et qu'il pense que s'est dit que c'était bien pour notre classe. Donc du coup je le fais.

Et l'EPS ça sert à quoi finalement ?

Ça sert à se dépenser un peu deux fois par semaine. (*rires*)...

Pourquoi est-ce obligatoire ? Qu'est-ce qui fait que les enseignants le programment ?

Ça sert forcément à quelque chose vu que c'est obligatoire, ça sert à faire des efforts. Peut-être à mieux faire souder un peu plus la classe ? Je ne sais pas comment, mais oui ? Non ? (*Cherche des yeux*), non ?

Certains y voient un côté santé, le plaisir, debout, activité sportive. Il n'a pas de réponse unique. Tu préférerais que cela soit facultatif ?

Euh, non, moi j'aime bien l'EPS. Euh, ça soit facultatif sur certains sports là ok. Pour d'autres, j'aime que ce soit obligatoire. Mais de toute façon, c'est obligatoire.

L'enseignant proposa la même situation pour tout le monde, d'autres proposent des exercices différents ?

Ah oui, on fait cela au judo, soit on pose le pied pour faire un croche-pied derrière ou d'autre on balaye pour voir si l'adversaire tombe. C'est pour voir que chaque élève puisse choisir son niveau où il arrive bien. Si on propose à tous le niveau 2 et que certains vont ne pas y arriver sont plus à l'aise en niveau 1, il faut mieux faire deux niveaux pour que chaque élève soit bien dans ce qu'il fait.

Tu préférerais qu'on te dise Jessica « tu cours comme tout le monde » ou « tu peux marcher car je sais que tu t'essouffes plus rapidement » ?

J'aimerais que l'on me dise à moi, voilà il y a trois niveaux. Il y a le niveau où on peut marcher mais vite, ou on court qui lui est propre ou bien on va une allure plus rapide, ou on sprinte.

Mais que pour toi ou pour tous ? Qu'est-ce qui se passe lorsqu'on ne le propose qu'à un ?

Eh bien, les autres peuvent être jaloux, cela peut faire un peu comme de la préférence.

Est-ce que vous aviez fait du gainage en EPS ou des abdominaux? Tu faisais des exercices comme les autres ?

Euh bah non, j'ai une scoliose et du coup avec Jade une amie qui a aussi une scoliose plus forte que la mienne, on faisait un autre exercice. Il y avait deux niveaux aussi mais avec Jade on faisait un autre niveau que celui où on tenait sur les bras. Nous, on avait l'autre à genoux et cela se passait très bien et pas le normal avec les bras.

Et tu arrivais à tenir 30 secondes ou 1 minute comme le souhaitait l'enseignante ?

Oui, j'arrivais tout, enfin à tenir 30 secondes ou à une minute.

Tu as des problèmes de santé ?

Euh non, juste j'ai mal au dos, mais j'ai une petite scoliose.

Quelles étaient tes sensations dans le gainage ?

(Rire long. Glousse) bon pas forcément, non en fait.

Est-ce qu'on t'a appris à sentir, à placer le corps ?

Non jamais *(petite voix)*

Et cela t'intéresse ?

Ah non, vraiment pas forcément.

Pourquoi ?

Bah je ne vois vraiment pas à quoi cela peut servir. Si en plus je ne fais pas des abdominaux tous les jours, dans la vie cela ne me gêne pas tellement de ne pas pouvoir faire des abdominaux.

Comment se passent les vestiaires ?

D'abord on va dans les vestiaires. Je pose mon sac, je mets mon habit de sport et je sors.

Est-ce que c'est un moment comme les autres ?

Oh oui, c'est bien d'être dans les vestiaires, parce qu'il n'y a que des filles et pour l'instant les filles sont vraiment super gentilles sauf certaines, mais bon, elles ne sont pas méchantes, elles sont juste hihhi elles font plein plein plein de bêtises.

Cela veut dire quoi des bêtises ?

En fait la dernière fois, alors qu'on était toutes sorties, elles ont fait une bataille d'eau. Et du coup, le professeur est venu et les a renvoyées du cours. Ou par exemple, elles se prennent des mots parce qu'elles font n'importe quoi. Mais non, c'est bien dans les vestiaires parce qu'on peut discuter entre filles. Bon, c'était un peu dérangeant l'an dernier. Madame X (Laure) avait dit « je n'entrerai jamais sauf s'il y a beaucoup beaucoup de bruit et avant je toquerais ». Alors que cette prof, elle rentre tout le temps sans prévenir et elle reste accoudée à un mur comme cela et elle attend que l'on se change. Je suis désolé, mais cela ne se fait pas. D'abord on toque et on attend qu'on réponde. Enfin, on a quand même le droit à un peu d'intimité. En plus, quand elle reste là tout le monde se tait et quand elle repart, on se tait de nouveau toutes. En plus, elle dit quelque chose et ensuite elle reste.

Et en général vous parlez de quoi dans les vestiaires ?

Bah de tout, du sport que l'on va faire après. Par exemple on vérifie si en acrogym on a bien emmené la musique, enfin des choses comme cela quoi.

C'est important pour toi d'avoir des bonnes notes en EPS ?

Bah non, ce n'est pas la matière la plus influente du bulletin de toute façon. Je préfère avoir des bonnes notes dans d'autres matières que dans celles-là. En fait, je sais dans quelles matières je ne suis pas forte et je vais me dire, bah que je fais tout ce que je peux. Si jamais j'ai de mauvaises notes, je peux me rattraper dans des matières où je suis meilleure.

En termes de ressenti de durée d'une séance, tu trouves que les séances passent vite ou sont longues ?

Oh, c'est très rapide, enfin tout dépend du prof. Avec la nouvelle prof, elle fait des appels très longs, on arrive à 15h15 et elle termine l'appel à 16h00, il ne reste plus qu'une heure. Je ne sais pas ce qu'elle fait ni comment elle se débrouille, mais elle arrive toujours très tard dans la salle de judo. Du coup ce n'est pas long !

Ce n'est vraiment pas comme l'année dernière où nous avions quatre heures obligatoires. Alors que là, on a deux heures une semaine et deux heures, ça dépend des situations. Je trouve cela bien par ce que je n'aime pas trop faire du sport.

Tu as le droit de dire ce que tu penses vraiment ?

Je trouve que cela fait des semaines plus cool. On n'a pas quatre heures de sport mais on en a que deux et ensuite on a des semaines où on va plus se dépenser. Du coup, on va se dire « oh cool » pas sport cette semaine ! On va être cool, on va être bien et de l'autre, il va falloir se préparer.

Tu fais du sport en dehors ?

Mais avec ma maman, on a décidé qu'on irait faire de la natation tous les mercredis.

Tu as fait des activités ?

J'ai fait de la danse, du basket, mais pas longtemps, de la natation aussi en club, mais cela me plaît moins. Je préfère faire de la natation par moi-même trois longueurs comme ceci ou trois longueurs comme cela. Je préfère faire comme je veux.

Comment cela se fait que tu as arrêté le basket ?

En fait, je n'aimais pas trop. Bon maintenant j'aime bien, mais la danse classique ce n'était pas trop mon truc.

C'est-à-dire ?

Bon déjà, les professeurs, les enfants étaient un peu bizarres. Ce n'était pas terrible, et puis faire ces mouvements un peu bizarres, bon c'était En fait, je préfère vraiment la danse que l'on a faite avec la prof sur le poème.

Quand tu es engagé dans une situation comment fais-tu quand tu n'y arrives pas ? Par exemple en thèque-rugby, il fallait un moment faire des passes lancer la balle au pied et tu n'y arrivais pas. Comment tu fais ?

D'abord il y a mes amies. Et puis il y a le professeur. Et ensuite, je me dis il ne faut pas que je me déçoive moi-même et je vais tout faire pour y arriver, pour me prouver que je suis capable de le faire avant la fin du cours pour ma maman, pour mon papa, que je peux le faire, que j'y arrive cela. Dès fois à la fin, je ne sais pas si j'ai réussi mais voilà du coup je suis fière de moi, et lorsque j'ai réussi le plongeon, j'étais très fière de moi, lorsque j'ai réussi à monter sur la boule de cirque lorsque j'ai réussi à faire quelques pas dessus, j'étais également très fière de moi, pour les gens qui m'ont aidé aussi.

Et la boule de cirque cela te faisait peur ?

Oui, en fait j'en avais fait en primaire. Et j'étais tombée et j'avais eu très peur. L'enseignante m'avait dit bon si tu ne veux pas faire je comprends. Mais j'aimerais bien que tu essayes, et elle m'avait aidé, à le faire, et du coup cela m'a fait un peur elle s'était mise face à moi pour me bloquer la balle et du coup j'ai réussi, elle m'a fait un check et j'ai réussi. (*sourire/satisfaction*).

Et qu'est-ce qui se passe quand tu es sur la boule, c'est la peur de te blesser, de ne pas y arriver, la peur des autres ?

Non, non, non, toujours pas la peur des autres ! En fait quand je suis au-dessus, j'ai peur parce que je tremble, et du coup j'ai peur de tomber, j'ai peur parce que cela bouge et oui.

Comment cela se passait-il avec les garçons ?

Ah oui, ils étaient bêtes mais pas moqueurs. Cela se passait, comment dire, quand ils sont à part, ils sont plutôt gentils quand ils sont en bande ils sont bêtes, très très bêtes.

Comment tu trouvais la façon de faire les équipes ?

Bah d'abord, j'espérais être avec mes amies. Bon je la trouve bien. Je trouvais cela bien, bon j'avais envie d'être avec mes amies, ça mélange les styles de personnes. Quelqu'un qui n'a jamais été avec un tel avec un garçon ne préfère pas n'ira pas de lui-même. Alors là, il y a toujours des personnes que l'on connaît moins à c'est elle on connaît son prénom mais pas forcément dans on les connaît bien. Je suis toujours les mêmes.

Tu as des loisirs avec tes amies ?

Oui, on s'envoie des messages. En classe on est toujours collées ensemble.

Tu es toujours à la même place ?

Non, j'alterne. Tout dépend des professeurs ou de mes amies. Etre devant, c'est bien parce qu'on voit bien le tableau, mais être derrière c'est bien parce que l'on peut papoter tranquillement, être au milieu c'est la meilleure place.

Si tu devais te décrire, tu te présenterais comment en tant qu'élève ?

Je n'arrive pas, je suis sérieuse.

Tu es bavarde ?

Non, un petit peu. Je bavarde, mais uniquement pour les choses essentielles. Par exemple, un de mes voisins m'a demandé comment faire un exercice. Je l'ai aidé, et du coup il l'a vu. Il a pris mon carnet alors que j'étais en train de l'aider. Bon, il ne m'a pas mis de mots mais bon ce n'est pas grave, j'aide, surtout pour donner des choses essentielles. Je lui donne des devoirs, je n'ai pas noté, je lui donne des devoirs, juste un peu de bavardage.

Tu aides beaucoup les autres

Surtout Nina en fait. Lorsque son AVS n'est pas là, elle nous désigne comme les personnes de remplacement on va dire. Du coup, on l'aide dans les matières, en SVT, en anglais quand elle n'est pas là en sport beaucoup sinon les autres se débrouillent bien, on n'a pas besoin de les aider.

Mais tu sais comment faire pour aider Nina ?

Comme on est avec elle depuis deux ans, elle est depuis deux ans dans notre classe, on commence à comprendre comment elle est. Mais c'est toujours compliqué comme elle est très compliquée.

Qu'est-ce que tu aimes bien faire ?

J'aime bien lire, écrire, être avec mes amies lire des romans policiers, d'aventure. C'est ma prof de français qui nous a fait découvrir cela. J'aime tout sauf le rap, je n'aime pas parce que les paroles ne sont pas recherchées, je trouve c'est mon avis n'a pas de sens.

Si tu devais faire un portrait de toi ?

Je dirais sérieuse, lectrice. Je ne sais pas si je peux dire cela et souriante.

Pour toi, c'est important ce dernier mot ?

Oui, parce que lorsque l'on sourit cela donne aux autres envie de sourire aussi, vous vous trouvez dans un magasin après peut-être on vous renvoie le sourire et de voir que l'on a fait sourire quelque dans la journée c'est bien.

Tu sais déjà ce que tu veux faire ?

Aller au lycée en option arts plastiques. J'aimerais être architecte ou auteur de livre ou libraires.

Pas prof d'EPS ?

Non (*rit*)

Tu as quel âge ?

12 ans. Ma maman est prof des écoles et mon papa est CPE dans un lycée agricole.

Que des profs !

Oui et ma mamie était aussi CPE.

Ça va ?

Avant ça allait, on va dire que cela se corse, les élèves font des choses idiotes. Un des anciens élèves de ma maman, qui était très vulgaire, a emmené un couteau de boucher. Alors le CPE lui a enlevé, mais du coup il pique les couteaux de la cantine !

Tu connais la CPE ?

Oui, elle est très gentille, vu qu'elle sait alors est ce que c'est parce ma maman.

Tu connais l'infirmière scolaire ?

Oui mais je ne l'aime pas trop. Enfin c'est anonyme ? Alors la dernière fois que j'y étais, je ne me sentais pas trop bien. En fait, c'est elle qui s'est mise à pleurer devant moi ! Je ne sais pas elle a le droit de pleurer ? Mais bon, pas devant les élèves avec lesquelles elle consulte ! Je ne sais pas pourquoi elle a pleuré mais bon je l'ai rassuré mais bon.

Tu la vois ?

Non, mais de rares moments. Elle sort de son bureau, sinon elle ne vient pas elle ne sort pas de son bureau. Ah si une fois, elle est sortie nous parler de harcèlement sauf que moi bon. En fait, quand tu y vas pour un mal de tête et qu'elle pleure, bon comment dire, je n'irai pas me confier à elle.

Alors vers qui te tournerais-tu ?

Vers Madame L, mon ancienne prof de français. Elle est géniale ! Elle nous a montré ses livres, elle a tout le temps le sourire elle est vraiment à l'écoute très gentille. Elle fait tout pour que l'élève se sente bien dans la classe vraiment géniale.

Les enseignants ne font pas tous comme cela ?

Ah non il y en a, ils viennent faire leurs cours. Tu vas les voir à la fin du cours, ils ne prennent pas de plaisir à avoir des élèves dans les classes sans doute juste pour gagner leur vie. Alors qu'elle vraiment, elle s'intéresse à chaque élève, à chaque personne, pour savoir qui il est vraiment. Par exemple Laure, elle était toujours super gentille, elle est vraiment, elle ne le considère pas comme un élève qui vient qui repart, elle le considère vraiment comme une personne qui vient dans son cours. Et elle s'intéresse vraiment à lui pas à jusqu'à son niveau, sa note. Un enfant qui a une moyenne de 5, elle s'intéresse à lui, pas ses notes, elle s'intéresse à lui.

Pour toi c'est le rôle de l'enseignant ?

Mais oui, c'est super important, pour que l'enfant se sente bien dans l'école et pour lui, dans la classe qu'il est, s'il n'est pas dans ses baskets. Elle va s'intéresser à lui pour se faire bien, c'est vraiment super important. C'est ce que Madame x (Laure) avait fait avec toi ? Oui comme avec Nina, quand il fallait faire des roulades elle l'a vraiment aidée. L'autre prof ne savait pas comment aider Nina. Elle a besoin de nous parce qu'elle n'y arrive pas. Et je le trouve dur, parce que Nina pendant l'appel, elle n'est pas toujours très réactive. Et ce qui s'est passé, c'est que juste en levant la main et elle lui a ciré dessus. Elle n'arrive pas à dire présente. Elle a des problèmes. Elle n'était pas bien, ce n'était pas la peine de lui crier dessus. Et du coup Madame x (Laure) elle n'aurait pas agi comme cela. Maintenant l'AVS nous explique, mais elle le fait maintenant par peur que le prof lui dise quelque chose.

As-tu des choses que tu aimerais dire des remarques sur l'EPS. Je m'intéresse à ce que vous dites et comment ces mots peuvent être partagés à des enseignants d'EPS ?

Je trouve cela important d'encourager l'élève et de ne pas le prendre pour autre chose, il est un peu timide, on ne va pas le changer, il faut le laisser comme il est, il ne fait pas le forcer, il faut le laisser, l'encourager, l'aider, comme par exemple pour le check j'ai vraiment adoré cela (*rires*), oui.

As-tu le sentiment que l'on t'a trop poussé ?

Non, justement. J'ai toujours pu choisir mon niveau. Donc j'ai pu essayer et dans certaines choses j'ai réussi franchement. C'est bien de dire essaye de le faire, et quand l'élève réussit c'est vraiment génial d'être en réussite. Il ne faut pas dire, si tu ne veux pas le fait pas mais s'il a très peur, mais s'il dit j'ai peur, je ne pense pas que je puisse le faire. Mais au moins que l'enseignant puisse venir l'aider à le faire. Et si vraiment il voit que l'enseignant n'arrive pas à le faire arrêter de le faire et s'il est sur le point de réussir continuer à le faire avec lui, essayer à chaque séance de le faire avec lui. Dans cette classe, on n'aime pas la prof, on se soude parce qu'elle est stricte. Avec Laure on était soudée avec elle, on se soudait avec elle. Même si elle était exigeante mais l'autre

c'était pire, voire horrible. Je me dis que si elle le demande il faut le faire. Donc je vais essayer de le faire, et juste me prouver à moi, je vais essayer et pour lui prouver que je peux y arriver, qu'elle n'est pas la plus forte.

Et pour toi ça sert à quoi l'école ?

Trouver un métier, c'est super important. On a besoin d'apprendre dans les matières. On a besoin de trouver un bon métier. C'est important de trouver un métier qu'on aime faire et qu'on puisse avoir les qualités requises pour le faire et pour apprendre des choses qui ne serviront pas forcément pour le métier, mais apprendre pour le métier ou pour la vie des jours.

Est-ce que tu trouves que l'école permet d'apprendre à se respecter ?

Pas assez, les profs ne s'intéressent pas assez aux élèves et ils font juste des cours. Et l'élève peut se sentir seul. S'il est tout seul ou il n'a pas d'amis, mais je ne sais pas si cela arrive.

Dans certains établissements des élèves pourraient se moquer de Nina, tu en penses quoi ?

Mais il y en a qui se moquent : mais je trouve cela très méchant. Elle n'a pas d'amis. Si nous, mais elle ne le sait pas. Mais tu sais, je ne sais pas si elle pense qu'elle peut se confier à quelqu'un si elle a des problèmes. Nous on sera là pour elle, du coup je ne pense pas qu'elle se dira à qui se confie. Bon, certains ne le savent pas. Il y en qui ne sont pas tolérant dans la différence des corps. Chacun est très bien comme il le pense, on est bien pour cette société on n'a pas besoin de se changer on est comme on est.

Toi ton corps te gêne ?

Non ça va. (*petite voix timide*)...je suis Jessica.

Lisa LEFEVRE

Résumé

L'objet de notre recherche est d'étudier les expériences corporelles des adolescents obèses pour comprendre leur processus d'engagement dans les situations obligatoires en EPS. Les études scientifiques montrent une activité physique faible chez les adolescents obèses. Analysées par le filtre de l'anthropologie existentielle, c'est-à-dire des êtres en train d'exister, les stratégies étudiées ne décrivent que le mode majeur de la réalité, conforme aux attentes scolaires. En s'inscrivant dans les théories pragmatiques (Quéré, 1997), dans la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994) et dans l'anthropologie existentielle (Piette, 2015), cette thèse apporte un regard nouveau, en appréhendant, par le mode mineur de la réalité, les expériences corporelles, spatiales, temporelles et relationnelles de quatre élèves. L'étude ethnographique a permis la reconstruction de leurs expériences corporelles à partir de données audiovisuelles, d'observations non participantes et d'entretiens de l'élève et de son entourage. Contrairement au regard porté par les études précédentes, nos résultats mettent en exergue une richesse de l'expérience corporelle des adolescents. Le mode mineur révèle des repères corporels, spatiaux, temporels et relationnels singuliers sur lesquels les élèves s'appuient pour rester engagés dans la situation tout en se dégageant des contraintes les plus insoutenables pour eux. Les modes de dégagements et le processus de reposité permettent de rendre compte autrement des contraintes normatives véhiculées en EPS. Les adolescents obèses traduisent corporellement ces normes en les faisant vivre dans une partition chorégraphique organisée à partir de l'équilibre subtil de l'agir sur le subir. Derrière l'incorporation des normes émerge le pouvoir créateur de la personne dans son existence.

Mots clés : obésité, EPS, phénoménographie, expérience corporelle, adolescence

We focus our research on the study of body experience for obese teenagers, in order to understand the engagement process when facing compulsory Physical Education situations. Scientific studies show a rather low level of physical activity among overweight adolescents. Analyzed in the light of existential anthropology (meaning « of people existing »), the strategies reviewed only describe the major reality mode, which meets school expectations. Fitting in the science of pragmatic theories (Quéré, 1997), experience sociology (Dubet, 1994) and existential anthropology (Piette, 2015), this thesis provides a new perspective by getting to grips with the body, space, time and relationship experience of four students, through the minor reality mode. The ethnographic study enabled the reconstruction of their body experience based on audiovisual data, non-participating observations and interviews with the students and their family and friends. Contrary to previous studies findings, our results highlight the richness of teenager body experience. The minor mode reveals remarkable body, space, time and relationship landmarks, which the student can use to stay engaged in situations, whilst breaking out of his/her unbearable constraints. The decommitment modes and the process of « reposité » lead to a better or different understanding of normative constraints conveyed in Physical Education. Overweight teenagers tend to « bodily translate » these norms by turning them into a choreographic score, based on the delicate balance between « doing » and « enduring ». Behind the incorporation of standards emerges the creative power of individuals in their existence.

Mots clés : Obesity, Physical Education, phenomonegraphy, body experience, teens