

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »

Mention

Parcours

Premier degré



M2A

Domaine de recherche Sciences



Centre Foix



MEMOIRE

Quels sont les facteurs pouvant provoquer la manifestation de la peur
chez des élèves de CE1 dans l'APSA Acrosport ?

Laurine ALMALEH

Directeur de mémoire

(en précisant le statut)

Jean-Yves Léna (MCF)

Co-directeur de mémoire

(en précisant le statut)

Jean-Marc Beder (enseignant ESPE)

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)

- Jean-Yves Léna (MCF)
- Jean-François Bergeaut (enseignant ESPE)
-
-

Soutenu le (jj/mm/aaaa)

21/06/18

-

Introduction.....	5
Cadre théorique	7
I. Définition de l'EPS	7
1. L'Education Physique et Sportive	7
2. Les finalités de l'EPS	7
3. Définition de l'activité Acrosport et logique interne	9
II. Motricité et apprentissages.....	10
III. Définitions risque, émotion et peur	11
1. Le risque : objectif et subjectif.....	11
2. La sécurité	12
3. Une émotion, qu'est-ce ?	12
4. La peur et l'angoisse	13
IV. La prise de risque et la peur	14
1. Des enjeux institutionnels	14
2. Prise de risque et apprentissages.....	16
3. Zone proximale de développement : enseignant et pairs	16
4. L'élève mobilise plusieurs ressources	17
5. Les situations à risque et la peur	18
6. Stratégies face à la prise de risque.....	18
7. L'accompagnement.....	19
V. La peur en EPS	20
1. Les activités connotées à risque.....	20
2. L'aspect ludique	21
Problématique et hypothèses	22
I. Problématique	22
II. Identification des variables	22
III. questions de recherche.....	23
IV. Hypothèses	24
Méthodologie et recueil de données	25
I. Le contexte et les sujets	25

II.	Le choix du dispositif	26
III.	Procédure de recueil de données	28
IV.	Analyse	30
Résultats et analyse		31
I.	Analyse du rôle de voltigeur	31
1.	Résultats du recueil de données n°1 : 4 décembre 2017	31
2.	Résultats du recueil de données n°2 : 15 janvier 2018.....	36
3.	Mesure de l'écart entre les deux recueils	38
II.	Analyse du rôle de porteur	40
1.	Résultats du recueil de données n°1 : 4 décembre 2017	40
2.	Résultats du recueil de données n°2 : 15 janvier 2018.....	43
3.	Mesure de l'écart entre les deux recueils	45
III.	Analyse comparative des rôles de voltigeur et porteur	46
Discussion et conclusion		48
Bibliographie.....		55
Annexes		60
1.	Document élève de recueil de données (vierge)	61
2.	Figure numéro 3 choisie par les élèves	62
3.	Autres portés proposés lors du premier recueil	63
4.	Trio – porteur position 4 pattes	64
5.	Document élève 5 décembre 2017 : Hugo	65
6.	Document élève 5 décembre 2017 : Maël	66
7.	Document élève 5 décembre 2017 : Charlotte	67
8.	Document élève 5 décembre 2017 : Gabrielle.....	68
9.	Document élève 16 janvier 2018 : Hugo.....	69
10.	Document élève 16 janvier 2018 : Maël.....	70
11.	Document élève 16 janvier 2018 : Charlotte	71
12.	Entretien n°1 avec Hugo : 5 décembre 2017 – 16min54.....	72
13.	Entretien n°1 avec Maël : 5 décembre 2017 – 8min23	76

14.	Entretien n°1 avec Charlotte : 5 décembre 2017 – 9min11.....	79
15.	Entretien n°1 avec Gabrielle : 5 décembre 2017 – 12min03.....	82
16.	Entretien n°2 avec Hugo : 16 janvier 2018 – 15min41	85
17.	Entretien n°2 avec Maël : 16 janvier 2018 – 10min42.....	90
18.	Entretien n°2 avec Charlotte : 16 janvier 2018 – 12min17	94

Introduction

Comme on peut le voir apparaître dans le Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : « Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. » ; la formation du citoyen vise à permettre aux élèves de prendre conscience des risques objectifs liés à la vie et à ses activités afin de le rendre lucide et autonome, mais aussi de lui apprendre à gérer ses émotions, comprendre celles des autres pour être socialement éduqué et ainsi favoriser le « vivre ensemble » auquel on accorde de plus en plus d'importance, notamment dans le contexte actuel.

L'école et en particulier l'EPS sont des lieux privilégiés de prises de risque. En effet, les élèves sont constamment amenés à bousculer leurs savoirs, leurs savoir-faire, conditions nécessaires à l'apprentissage (PIAGET, 1936-1937).

Certaines activités physiques, sportives et artistiques (APSA) sont dites « à risque » telles que l'escalade, la natation par exemple et vont permettre aux élèves d'apprendre à prendre des risques et à se sécuriser parallèlement. Sont mises en jeu des émotions que Nadine DEBOIS (2007) définit comme :

« Un état affectif d'une durée relativement brève, comportant des sensations appétitives ou aversives, liées à un objet précis et s'accompagnant de manifestations physiologiques particulières. Ainsi la peur et le nœud dans le ventre ressentis par l'élève juste avant d'effectuer une prestation gymnique devant les autres, ou les frissons de joie des membres d'une équipe qui vient de réussir un point décisif dans un tournoi interclasses illustrent les nombreuses émotions que la pratique d'une activité physique et sportive est susceptible d'induire en EPS. »

Une gestion de ces émotions est nécessaire au développement des élèves. D'autres APSA non dites « à risque » vont tout de même inciter les élèves à prendre des risques mesurés dans la mesure où pour progresser, l'élève doit oser produire des actions, s'engager dans l'action.

Néanmoins, la notion de risque que le dictionnaire de la langue française définit comme « Danger dont on peut jusqu'à un certain point mesurer l'éventualité, que l'on peut plus ou moins prévoir » peut varier selon les individus. On parle de risque subjectif. Didier DELIGNERES en 1993 distingue deux types de risques subjectifs : d'une part le risque préférentiel qu'il définit comme le « niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement est maximal. C'est une anticipation des coûts et bénéfices des comportements futurs », et d'autre part le risque perçu qu'il définit comme « Le sentiment de risque renvoie à la probabilité subjective d'occurrence d'un accident ainsi qu'à sa valence subjective (degré de gravité) ».

La compréhension de ces concepts nous permettra de nous intéresser aux facteurs pouvant provoquer la manifestation de la peur.

L'intérêt que je porte à cette thématique provient d'un questionnement qui a émergé durant ma licence STAPS en Éducation et Motricité à ce sujet. J'ai voulu le poursuivre afin de mieux comprendre ce qu'il se passe chez les élèves lors des activités connotées à risque ou non en EPS, chose qui me sera utile dans ma pratique professionnelle afin de mieux répondre aux attendus des programmes.

Avant de présenter ma problématique, la méthodologie que j'ai mise en place, les résultats qui en découlent et leur analyse, je ferai un point théorique.

Cadre théorique

I. DEFINITION DE L'EPS

1. L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Discipline obligatoire à l'école, l'Éducation Physique et Sportive s'inscrit dans les programmes à raison de 30 à 45 minutes quotidiennes en cycle 1 et de 3 heures hebdomadaires en cycle 2 et 3 (arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015).

Cette discipline d'enseignement à part entière est définie par Claude PINEAU (1990) comme « Discipline d'enseignement, l'EPS, permet l'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives » et soulève les différents objectifs de l'EPS qu'il axe sur des compétences méthodologiques et sociales.

D'autre part, Pierre PARLEBAS (1981) parle de « Pratique d'intervention, qui recherche une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites » et semble souligner l'acquisition de compétences motrices.

2. LES FINALITES DE L'EPS

Alors que depuis la fin du XIXème siècle les finalités de l'EPS ont évolué en s'adaptant aux enjeux politiques, sociaux et économiques du pays, on souhaite désormais former « Un citoyen lucide, cultivé, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (Éducation Nationale, 2015). C'est à dire qu'on souhaite faire acquérir aux élèves un ensemble de compétences motrices, méthodologiques et sociales donc des connaissances, des capacités, des attitudes qui permettront aux apprenants de devenir ce citoyen souhaité.

Cette formation a pour objectif d'amener les élèves à développer leur esprit critique, de les amener à savoir prendre des décisions dans leur vie personnelle

et professionnelle. En effet, en développant leur lucidité, leur culture à différents niveaux, les enfants, élèves et citoyens, vont gagner en autonomie et ainsi devenir aptes à gérer leur vie sociale car ils auront conscience de leurs compétences.

Pour Paul GOIRAND (1989) « Les finalités sont l'expression la plus grande des objectifs. Elles répondent à la question : quel type d'homme pour quelle société ? Elles doivent être des réponses aux problèmes sociaux »

Comme le stipule Pascale AUJAME (2010),

« Elles traduisent les orientations politiques, sociales et idéologiques. Les finalités de l'EPS ne se succèdent pas dans le temps, aucune ne disparaît vraiment, chaque texte les cumule, les additionne. « [...] à chaque étape l'introduction d'une nouvelle finalité n'entraîne pas la disparition des anciennes : l'évolution du système des finalités est réalisée par l'accumulation de strates successives, à la manière des sédiments au fond de l'océan » (Didier DELIGNERES et Christine GARSULT 1993.) »

Au fil du temps, on peut ainsi relever un triptyque axiologique, c'est à dire l'apparition successive et étagée des trois finalités (Pascale AUJAME, 2010) :

« 1ere finalité : le développement des « capacités organiques, foncières et motrices » : approche naturaliste : enrichissement de la nature humaine (cf. IO 1945 (et avant) et 1959)

2e finalité : l'accès aux « pratiques corporelles et notamment (aux) pratiques sportives d'expression » approche culturaliste Introduction faite par les IO de 1967

3e finalité : l'acquisition de connaissances « concernant l'entretien des ses potentialité [*sic*] et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence »..... perspectives de formation citoyenne. Apparue courant des années 90, officiellement avec les programmes de collège. »

En considérant une finalité comme « une affirmation de principes à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie ou véhicule des valeurs. Elle fournit les lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation » (Daniel HAMELINE, 1979), on peut affirmer qu'une finalité est au service du collectif.

Dans la troisième finalité du triptyque axiologique présenté ci-dessus, la plus récente, on parle « d'organisation de sa vie physique ». Cela peut sous entendre la gestion de ses comportements, de ses actes, notamment dans la prise de risques et de décisions quotidiennes permettant à l'individu de devenir ce citoyen lucide, autonome et cultivé.

3. DEFINITION DE L'ACTIVITE ACROSPORT ET LOGIQUE INTERNE

L'acroport, aussi appelé acrogym ou gymnastique acrobatique est une discipline gymnique mêlant chorégraphie et acrobaties en groupe.

C'est une activité collective ayant pour but la production d'un enchaînement visant à être vu par un public.

Pour Odile et Thierry ROIG-PONS, c'est une « Activité gymnique et d'expression basée sur la construction à plusieurs de relations corporelles équilibrées et esthétiques impliquant différents rôles pour les élèves : porteur, voltigeur et joker. ».

Ces trois rôles cités ci-dessus sont complémentaires et permettent la réalisation collective. Ces trois doivent être synchronisés notamment dans le montage et le démontage de la figure afin d'assurer la sécurité de tous.

La sécurité est également à la charge individuelle : le porteur doit avoir des appuis solides et une posture adéquate. Il en va de même pour le voltigeur dont les appuis, la posture, la tenue vont être déterminants. Le joker ou pareur, lui, assure la sécurité.

L'activité acroport mêle alors des enjeux artistiques, visuels, moteurs, d'équilibre mais aussi coopératifs dans la collaboration en groupe.

II. MOTRICITE ET APPRENTISSAGES

Les apprentissages sont contrôlés par les centres cérébraux. En effet, une action proposée à un enfant active plusieurs aires cérébrales simultanément. Un certain nombre de processus s'enchaînent (Roland CARRASCO, 2000) :

1. La consigne verbale active les aires auditives et met en jeu une opération mentale permettant la perception des informations. Des inférences vont se produire (ex : tourner en boule) grâce aux aires associatives et ainsi produire une image mentale. Cela facilite alors la compréhension.
2. Ensuite, la démonstration stimule les aires visuelles : l'élève peut visualiser le mouvement, les différentes positions du corps.
3. Le cortex frontal procède d'ores et déjà à une analyse. Les aires associatives font référence à des informations mémorisées, des actions déjà réalisées, en fait, la motricité antérieure. Cela permet de fournir des éléments de comparaison à l'individu.
4. Simultanément, le système limbique, centre de la mémoire et de l'émotion, donne une couleur affective à la future opération : agréable, désagréable, appréhension de la nouveauté, inquiétude, peur...
5. Les aires motrices reçoivent alors un programme d'action élaboré et commandent la mise en action de la moelle épinière.
6. Ainsi, l'individu est en action, les aires motrices, somesthésiques, visuelles, les centres de l'équilibration (oreille interne) sont conjointement stimulés. La perception fournit alors de nouvelles informations sur les sensations éprouvées permettant au cortex frontal d'analyser le résultat.
 - Il analyse l'origine des erreurs lors des **échecs** ou de la mauvaise réalisation. Les nouvelles sensations sont traitées. Toutes les aires sensorimotrices et l'analyse corticale permettent alors la recherche d'un ajustement et d'un affinement de l'action réalisée
 - L'hypothalamus et le système limbique associent la **réussite** à l'agréable, au plaisir. La confiance et l'estime de soi sont alors renforcées et ces états internes positifs mémorisés développent la motivation, c'est à dire l'envie et l'incitation de renouveler.

Ainsi, une action réalisée par un individu, au-delà de ses capacités physiques et motrices, dépend de l'aspect affectif lui-même induit par l'action décrite par la consigne ou la démonstration. Un certain nombre d'informations est traité par l'individu lui renvoyant des images mentales elles mêmes-synonymes de certaines émotions (positives ou négatives) selon l'expérience antérieure du sujet.

III. DEFINITIONS RISQUE, EMOTION ET PEUR

1. LE RISQUE : OBJECTIF ET SUBJECTIF

Nous allons ici distinguer deux risques selon Didier DELIGNERES (1993) : le risque objectif et le risque subjectif qui lui-même est différencié : le risque perçu et le risque préférentiel.

« Le risque objectif est le risque réel de la situation telle qu'elle se déroule, le risque réellement encouru par le sujet au regard des ressources dont il dispose pour y faire face » (Jean-Claude CASTAGNINO, 2000). Il est très proche du risque perçu par l'expert et est moins important pour un expert que pour un novice. C'est pour cela qu'en jouant sur des variables telles que l'aménagement matériel, humain, on va tenter de le réduire.

D'autre part, comme je les ai définis en introduction, les risques subjectifs sont d'une part le risque préférentiel que Didier DELIGNERES (1993) définit comme « le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement est maximal. C'est une anticipation des coûts et bénéfices des comportements futurs ». D'autre part le risque perçu est une estimation par le sujet, une probabilité subjective d'un possible accident mais aussi son degré de gravité. Il dépend de l'expérience du sujet vis à vis de la situation : nouvelle ou plutôt familière.

Ces deux formes de risque subjectif s'associent pour permettre à l'individu d'émettre un choix de comportement qu'il adoptera dans une situation à risque.

Le risque subjectif varie selon les individus puisqu'il dépend des représentations de ces derniers et donc de la situation, de leurs expériences personnelles, de l'environnement... Et il est « d'autant plus subjectif que le sujet est débutant »¹ car d'une part il n'a pas de distance critique vis-à-vis de la situation mais aussi parce « qu'il entretient avec l'activité une relation empreinte d'émotion, (ce que BUI XUAN (1993) identifie comme la « phase structurelle ») »¹.

Cette mauvaise connaissance du risque et donc le mauvais jugement de la situation, peut parfois provoquer des comportements irrationnels voire dangereux (par exemple, un élève panique en escalade à un départ en moulinette alors que le risque objectif est quasiment nul)¹ (Jean-Claude CASTIGNINO, 2000).

2. LA SECURITE

La sécurité est une composante centrale et incontournable de toute activité.

Le Petit Larousse (2002) donne une définition de la sécurité comme étant une « Situation dans laquelle quelqu'un ou quelque chose n'est exposé à aucun danger, aucun risque d'agression physique ou morale, d'accident ou de détérioration. Le concept de sécurité recouvre également la prévention afin de préserver une intégrité physique et morale. »

Définissons l'habileté sécuritaire selon Jean-Albert LAGUARRIGUE (1995) :

« Une des clés pour le gain de sécurité est la quête de repères pour agir » ;
« L'élève n'est plus en sécurité dès lors qu'il a perdu les repères pour agir ».

Finalement, la sécurité relèverait d'une habileté qu'un individu a acquis en développant ses compétences motrices, en se créant des repères lui permettant de se trouver dans un référentiel de sécurité selon lui, là où il trouve ses repères.

3. UNE EMOTION, QU'EST-CE ?

D'après Paul FRAISSE, 1988,

« L'émotion apparaît quand les exigences de la situation sont disproportionnées avec les possibilités du sujet, c'est à dire lorsqu'il y a un décalage entre ses anticipations perceptives et cognitives et son répertoire de réponses disponibles. Tout se passe alors comme si une énergie

inemployée se diffusait dans tout l'organisme, troublant aussi bien les régulations organiques et l'idéation que la vie de relation. »

Ainsi, l'émotion se manifesterait lors de situations inattendues par rapport à ce que le sujet pourrait s'imaginer.

Il existe six émotions fondamentales : peur, joie, dégoût, tristesse, colère, surprise (Paul EKMAN, Wallace FRIESEN, 1972). On appelle également ces émotions des émotions « primaires » ou « darwiniennes » (Philippe CLAUDON et Margot WEBER, 2009). Elles seraient directement liées à un « antécédent temporel précis » (Jacques COSNIER, 1994). En d'autres termes, l'expression d'une émotion trouve un point de départ dans le passé de l'individu. L'émotion sur laquelle je me focaliserai dans ce mémoire est la peur.

D'autre part, pour George HEUYER (1952), chez l'enfant, l'émotion s'associe systématiquement à plusieurs changements : modification de la posture, du tonus musculaire et de la motricité. Par conséquent, pour un observateur extérieur, elle est perceptible grâce à l'observation de tout ou partie de ces modifications. Ces dernières peuvent éventuellement être accompagnées de signes physiologiques (sudation, rougissement...).

4. LA PEUR ET L'ANGOISSE

« La peur est une émotion ressentie généralement en présence ou dans la perspective d'un danger, c'est-à-dire d'une situation comportant la possibilité d'un inconvénient ou d'un mal qui nous affecterait. » (Jacques NOTANSON, 2008).

NOTANSON dit également que « L'angoisse serait une inquiétude, à certains égards semblable à la peur, mais dans laquelle le danger qui caractérise celle-ci reste indéterminé. ».

Ce qui différencie alors ces deux termes est que la peur peut se manifester dans l'immédiateté d'une situation réelle tandis que l'angoisse peut survenir sans cause réelle ou perceptible ; une cause parfois imaginaire.

La peur peut trouver des origines différentes (Roland CARRASCO, 2000) : la peur provoquée, c'est le cas d'une chute imprévue ; elle est provoquée par la

chute. Dans ce cas là il faut la prévenir pour l'éviter. D'autre part, la peur par anticipation trouve ses origines dans le vécu de l'individu, là où il s'est créé des images mentales. Dans des situations lui rappelant la peur, il anticipe alors l'éventualité d'un danger. Il faudra tout faire pour la prévenir, déconstruire certaines images excessives de l'expression de la peur... par exemple par des situations ludiques.

La manifestation de la peur correspond à une réponse de survie primitive du système limbique : pour un enfant, une situation inhabituelle peut être ressentie comme dangereuse et représenter une menace pour son intégrité physique. (Roland CARRASCO, 2000) Cette situation est inhabituelle car elle est hors de sa zone de confort et hors de son mode de vie. En effet, l'enfant évite les situations lui provoquant de la peur car il se protège.

Cette manifestation s'accompagne de signes physiologiques, que le danger soit réel ou imaginaire (respiration coupée, palpitations, tremblements, sudation...).

IV. LA PRISE DE RISQUE ET LA PEUR

1. DES ENJEUX INSTITUTIONNELS

Dans les programmes, le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 de l'Éducation Nationale, les notions de risque et d'émotion apparaissent que ce soit en cycle 1, 2 ou 3 et ce dans de multiples disciplines. Concentrons-nous sur le cycle 2 :

Domaine 1 du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (SCCCC) : « L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales [...] en arts plastique et en éducation musicale [...] exprimer ses émotions ».

Domaine 3 du SCCC : « L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de ses perceptions à celles des autres s'appuient

également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. »

Enseignements artistiques : « Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. »

Éducation Physique et Sportive : « Ils développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées. »

« Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif. »

« Reconnaître une situation à risque. »

Enseignement Moral et Civique : « L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. »

« L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. »

Langues vivantes : « il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque »

Émotion, risque, des termes que l'on retrouve dans plusieurs disciplines des programmes en passant par le socle commun. Cette récurrence nous rappelle l'enjeu du nécessaire travail à la fois sur les émotions (expression, verbalisation, gestion) mais aussi sur la prise de risque mesurée, essentielle aux apprentissages.

En outre, les émotions et le risque sont de réels enjeux institutionnels. En tant qu'enseignant, on ne doit pas négliger ces aspects qui semblent être à la base de la construction de soi et de la gestion de sa vie future.

2. PRISE DE RISQUE ET APPRENTISSAGES

Dans ses apprentissages, l'enfant, l'élève est constamment confronté à une prise de risque, à une peur qu'il faut accepter, gérer mais ne pas inhiber, auquel cas cela pourrait se révéler non-productif.

Cette peur peut avoir différentes tonalités allant de l'inquiétude la plus fréquente, l'appréhension, à la peur et la frayeur paralysante. Ces différentes tonalités accompagnent tous les nouveaux apprentissages ou presque dans la mesure où l'on sort de notre zone de confort.

Jean PIAGET (1936-1937) dans ses études sur le développement cognitif révèle qu'il a lieu en interaction constante entre l'environnement et son sujet, où la recherche de l'équilibre est centrale.

Selon lui, l'apprentissage découle de plusieurs étapes successives mais c'est avant tout une adaptation permanente de notre façon de penser en lien avec les nouvelles informations qui nous parviennent, l'environnement. Cette adaptation peut avoir lieu soit par assimilation ou par accommodation :

- Assimilation : il s'agit d'intégrer des pensées, structures mentales déjà existantes à d'autres situations. L'assimilation crée un déséquilibre chez le sujet conduisant à un « conflit cognitif ».

- Accommodation : elle intervient dès lors que la situation résiste, c'est à dire après une tentative d'assimilation. A contrario, ici on change sa structure cognitive pour répondre plus efficacement à la nouvelle situation. Ainsi, l'environnement fait opérer des changements chez le sujet. On parle de « rééquilibration majorante » des structures antérieures, qui se présente comme la base du développement cognitif.

Durant les apprentissages ces deux processus sont constamment sollicités. Ils sont complémentaires et indissociables.

3. ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT : ENSEIGNANT ET PAIRS

Dans les activités faisant prendre des risques, c'est à dire quasiment toutes, les élèves ont besoin d'un guide, d'un étayage (Jérôme BRUNER, 1981). En effet, face à une nouvelle situation nécessitant des habiletés motrices spécifiques,

l'enfant qui est entrain de se construire un répertoire de schèmes moteurs a besoin d'aide pour réaliser l'action.

Lev VYGOTSKI (1978) soulève le rôle fondamental de la composante sociale dans le développement de la connaissance. Il s'agit de prendre en compte les réponses des autres. On parle de conflit sociocognitif. Ces interactions, qu'elles soient symétriques ou dissymétriques, interviennent au niveau même des processus de fonctionnement et de développement du système cognitif. Le langage est un médiateur nécessaire dans le développement et le fonctionnement de la pensée, on dit que c'est un outil social.

À travers son concept de zone proximale de développement, il évoque l'idée selon laquelle dans une activité collective et avec de l'aide, l'apprenant peut réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit seul. C'est la zone où l'enfant, à l'aide de ressources qui lui sont proposées, est capable de se mobiliser pour réaliser une tâche.

Ainsi, l'enseignant dans ces différentes fonctions doit être capable de proposer aux élèves une situation dans laquelle la prise de risque est optimale : suffisante pour aller vers un nouvel apprentissage mais tout de même raisonnée.

4. L'ÉLÈVE MOBILISE PLUSIEURS RESSOURCES

Dans chacune des APSA que pratique l'élève, il va mobiliser plusieurs ressources que le Larousse définit comme « les moyens dont on dispose ; possibilités d'action » pour se mettre en action, agir.

Plusieurs auteurs ont classifié ces ressources. Bertrand DURING (1989) propose un classement en cinq ressources : biomécaniques, informationnelles, affectives, énergétiques, sémiotrices.

Toutefois, Claude BOULDAY, Christophe COTTINET, Patrick TANGUY (2002) proposent un autre classement de ressources : cognitives, motrices, affectives, méthodologiques, culturelles.

Ces deux auteurs proposent une classification différente mais parmi les ressources communes, on trouve la ressource affective. En effet, cette composante intervient pour la réalisation de la tâche car l'élève va être confronté

à ses émotions, à des prises de décision, des inquiétudes. En fait, son vécu va influencer sur la mobilisation de cette ressource.

5. LES SITUATIONS A RISQUE ET LA PEUR

Une situation à risque est une situation dans laquelle un danger est susceptible de survenir. Elle déclenche la peur chez le sujet car il redoute, craint ce danger. La peur fait partie des émotions qui accompagnent la prise de conscience d'un danger extérieur (Ljiljana JOVIC, 2012).

Dans une situation à risque faisant intervenir la peur, trois solutions s'offrent à l'individu : la lutte (ou affrontement), la fuite ou l'immobilité face à la situation (Charles RICHET, 1888).

6. STRATEGIES FACE A LA PRISE DE RISQUE

Face à la prise de risque, l'élève comme l'enseignant adoptent des stratégies. Lorsque le risque est trop fort la stratégie de l'élève est l'évitement ou le renoncement quelque soient les paroles rassurantes de l'adulte qui accompagne dans le cas où il serait face à un souvenir émotionnel négatif (Roland CARRASCO, 2000).

L'évitement ou le renoncement consiste à ne pas entreprendre l'activité qui présente le risque là où il a anticipé la non possibilité de réaliser la tâche.

Afin de réduire le risque de voir cette stratégie apparaître chez les élèves, il est nécessaire qu'ils puissent prendre contact avec l'ensemble des lieux, du matériel.

Il est nécessaire d'être progressif (par exemple de plus en plus haut sur une surface de plus en plus réduite).

Dans des situations d'évitement ou de renoncement, l'enseignant pourrait faire le choix d'une intervention plus individualisée afin de rassurer le sujet d'une part par ses paroles mais comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas suffisant alors il va d'autre part se rapprocher et entrer en contact avec l'élève. (Roland CARRASCO, 2000).

En maîtrisant ces différentes stratégies, le contrôle par l'enseignant et la gestion du risque seront facilités. La bonne application de ces stratégies par l'enseignant va également permettre à l'élève de diminuer sa perception du risque.

D'après Luc COLLARD (2005) « [...] il y a ceux qui défendent l'idée inverse selon laquelle en coprésence, les personnes prennent davantage de risque, d'une part du fait de la valorisation sociale du risque (Brohm, 1976 ; Baudry, 1991) et aussi par effet de « dilution du sentiment de responsabilité » dès lors que l'on n'est plus seul (Zaleska, 1969) »

« À quoi bon prendre autant de risques si ce n'est pour relever un défi ? » dit Luc COLLARD (2005) qui, dans son même ouvrage cite MOSS (1964) qui parle de la valorisation individuelle du risque.

Mettre la situation en contexte, permettre à l'élève à donner du sens et un objectif à cette prise de risque l'enrôlerait alors davantage.

7. L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est un élément essentiel à l'apprentissage. Il se manifeste par « une invite bienveillante à tester ses capacités » (Roland CARRASCO, 2000). Le terme de bienveillance me semble incontournable dans la mesure où la composante affective prend le dessus dans les situations à risque. L'accompagnement se doit d'être positif pour le sujet.

D'autre part, Jerome BRUNER (1983) introduit la médiation sociale comme une composante indissociable de l'apprentissage. Il considère l'étayage comme l'ensemble des interactions avec l'adulte permettant à l'enfant d'organiser ses conduites pour résoudre un problème qu'il ne pouvait résoudre seul avant.

De ce fait, l'enseignant, en tant que guide, médiateur, accompagnant dans les situations, permettra à l'élève de réaliser une tâche qu'il ne pouvait réaliser sans lui. Sa place est donc clé.

V. LA PEUR EN EPS

1. LES ACTIVITES CONNOTEES A RISQUE

Certaines activités physiques, sportives et artistiques sont connotées à risque ; risque affectif comme par exemple l'acrosport, la danse... ou risque physique comme l'escalade, la gymnastique aux agrès... Ces activités ont une dimension particulière qui leur est propre : l'émotion. En effet, l'élève engage son corps et évolue dans un environnement inhabituel, parfois dangereux faisant de ces activités, des activités à forte charge émotionnelle. C'est ce qui fait la différence entre un débutant ou amateur et un expert s'étant approprié le milieu.

Ainsi, une place prépondérante doit être accordée à la maîtrise des émotions au début des apprentissages.

En effet, l'émotionnel prime sur le cognitif (Roland CARRASCO, 2000) dans la mesure où une situation inhabituelle peut présenter une menace pour l'intégrité physique de l'apprenant.

S'essayer aux situations inhabituelles se présente comme un élément fondamental à part entière des programmes dès le cycle 1 avec l'attendu « Se déplacer dans des environnements inhabituels ». Cela prouve l'enjeu de développer chez les élèves à la fois la gestion de leurs émotions mais aussi l'attitude face au risque, sans oublier la prise de risque raisonnée en elle-même.

Pour la plupart des élèves, et notamment à l'âge de 6-7 ans (âge d'un élève de CE1), ces activités constituent un nouvel apprentissage et sont donc accompagnées par une tonalité de la peur, comme nous l'avons vu ci-dessus (IV-2).

En activité gymnique, les causes peuvent être multiples (Roland CARRASCO, 2000) :

- L'aspect aérien de l'action demandée
- La hauteur de l'agrès
- La perte d'appuis terriens entraînant une lutte contre la gravitation terrestre avec la pesanteur.
- L'exécution de gestes précis sanctionnés par une chute en cas d'échec.

- L'incertitude de la réception lors de la chute et de l'amorti pedestre, quel que soit le mouvement d'origine.
- L'évitement du déséquilibre dans certaines situations qui entraîne la chute.

Il est donc impératif d'analyser ces causes pour les prévenir et offrir aux élèves des conditions optimales d'apprentissage et de développement personnel.

2. L'ASPECT LUDIQUE

L'aspect ludique encourage l'apprenant à réaliser une action dans une situation où, sans celui-ci il ne l'aurait peut-être pas fait. En effet, il permet d'atténuer les peurs et la perception du risque. Les programmes encouragent d'ailleurs l'approche par le jeu, notamment en cycle 1.

L'aspect ludique peut lutter contre les peurs « imaginaires » que peuvent avoir les élèves là où le risque objectif apparaît quasi-nul. Le jeu n'est pas une fin en soi mais un moyen d'arriver à l'objectif que l'on s'est fixé. Il peut être une alternative satisfaisante à condition que les apprentissages qui en découlent soient explicités. Philippe MEIRIEU (2006) nous rappelle de « bien spécifier ce que l'on peut attendre du jeu, dans quelle démarche il s'inscrit, à quel moment il commence et à quel moment il s'achève, ect. (...). Pédagogiquement, pas de jeu en classe – même avec des tout petits - sans un minimum de ce que nous nommons la métacognition. ».

Problématique et hypothèses

I. PROBLEMATIQUE

L'objet de cette étude sera de s'intéresser aux facteurs pouvant provoquer la manifestation de la peur chez des élèves de CE1 dans l'APSA Acrosport et l'évolution de cette dernière au cours d'une séquence d'acrosport.

II. IDENTIFICATION DES VARIABLES

Avant d'émettre des hypothèses, et en adéquation avec ma problématique, j'ai identifié un certain nombre de variables :

- L'environnement socio-culturel
- **Le vécu sportif des élèves**
- **Le matériel utilisé**
- L'enseignant et son expertise dans la discipline EPS
- **Les relations de confiance entre les élèves**
- Le niveau de fatigue des élèves
- La corpulence des élèves
- La constitution des équipes : choisie ou imposée
- La position et l'intervention de l'enseignant pendant les séances
- La place de la verbalisation des élèves avant, pendant et après les séances
- **Les conseils et feedbacks donnés par l'enseignant**
- **Le nombre de séances**
- **Les profils comportementaux d'élèves**
- **Le niveau des portés proposés**
- L'ordre des portés proposés

Toutefois, parmi ces nombreuses variables, seulement celles en gras seront retenues pour cette étude. J'ai fait ce choix au regard de la grande complexité de réunir ces multiples paramètres. En effet, plus le nombre de paramètres observés est important, plus il sera nécessaire de multiplier les recueils et échantillons.

J'ai choisi de traiter le vécu sportif des élèves car cela me semble être un facteur clé : les expériences antérieures influent sur la façon d'agir des élèves. Il en va de même pour les profils d'élèves ; plutôt fonceurs ou prudents. Ces deux paramètres sont facilement observables grâce au côtoiement quotidien des élèves tout comme les relations de confiance entre eux : bien qu'il n'y ait que peu de conflits dans la classe, les élèves ont des affinités plus ou moins importantes pour leurs camarades.

Ensuite, les conseils et feedbacks que j'ai pu donner me semblent incontournables dans la mesure où ils représentent ma mission d'enseignement auprès des élèves.

D'autre part, le matériel utilisé (type et nombre de tapis, plots pour délimiter) est indispensable à la pratique de cette APSA. Il est le « terrain » des élèves, sur lequel ils évoluent.

Enfin, dans une perspective de progression mes choix sont didactiquement réfléchis et analysés en ce qui concerne la difficulté, la complexité des portés et l'ordre dans lequel ils ont été introduits dans la séquence. En effet, les élèves n'ayant jamais pratiqué l'acroport, et au regard de la diversité des élèves, l'approche s'est voulue progressive et rassurante en réfléchissant à la place de chaque séance dans la séquence. C'est pour cela que le nombre de séances me semble fondamental.

III. QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour mener cette recherche, je me suis d'abord posé plusieurs questions :

- Qu'est-ce qui fait que les élèves choisissent telle ou telle figure dans leur enchaînement ?
- Comment constituer des groupes d'élèves ?
- Faut-il laisser les élèves choisir leur groupe ?
- En tant qu'enseignante, quel pourrait être mon rôle dans la prévention et la gestion de la peur ?

IV. HYPOTHESES

- Les élèves ont peur de « prendre de la hauteur » en montant sur un camarade car c'est moins stable qu'un agrès.
- Les élèves ont peur de tomber et de se faire mal.
- Le matériel mis à disposition peut paraître insuffisant.
- La présence de l'enseignant peut rassurer les élèves et inversement en son absence.
- Les élèves étant déjà tombés auparavant craignent que cela ne se reproduise.
- Les élèves les plus sportifs ou ayant le plus l'habitude de pratiquer une activité auraient moins peur.

Méthodologie et recueil de données

I. LE CONTEXTE ET LES SUJETS

J'ai recueilli mes données dans l'école de Bélesta, en Ariège, dans la région Occitanie. Ce village de montagne est situé en zone rurale.

Ma classe de CE1-CE2 se compose de 12 élèves (6 CE1, 6 CE2) parmi lesquels il n'y a que 2 garçons en CE1 et 1 garçon en CE2. L'école dispose de 3 classes : une classe de maternelle, une classe de CE1-CE2 et une classe de CM1-CM2. Le CP a lieu dans la commune voisine, à Fougax-et-Barrineuf (regroupement intercommunal pédagogique). Les élèves se connaissent donc pour la plupart depuis la maternelle. Seulement 3 élèves, ceux habitant à Fougax ont découvert l'école de Bélesta mais se connaissent entre eux. Il y a une très bonne ambiance de classe, les élèves s'entendent bien entre eux, les conflits sont rares. Enfin, les élèves viennent principalement de familles de niveau social populaire.

Exerçant à mi-temps (lundi, mardi et un mercredi sur deux), j'ai à charge l'EPS à raison de 45 minutes en semaine A et 1h30 en semaine B.

Le recueil de données a eu lieu lors d'une séquence d'acrosport que j'ai mise en œuvre sur la période 2 et une partie de la période 3 soit environ 13 séances.

L'échantillon sur lequel se porte mon étude est composé de 4 CE1 : deux garçons, deux filles. Voici les profils un peu plus détaillés :

- Hugo : c'est un élève très sportif pratiquant le rugby en club. Il est sérieux, mais trop fonceur ; il se laisse distraire en EPS.
- Maël : c'est un élève très sportif également pratiquant le basket en club. Il est très sérieux, calme, réfléchi et parfois inquiet.
- Gabrielle : cette élève ne pratique pas de sport en dehors de l'école. Elle est sérieuse mais fragile tant sur le plan émotionnel que scolaire.
- Charlotte : c'est une élève sportive bien qu'elle ne pratique aucune activité extra-scolaire. C'est un bon élément dans la classe mais qui peut se laisser distraire. Tout comme Hugo, elle a un côté très « fonceur ».

Pour cette séquence, j'ai formé 4 groupes de 3 élèves en alliant les gabarits afin que tous puissent être voltigeurs. C'était la contrainte. Chaque élève devait, lors de la présentation de l'enchaînement (tâche finale), présenter au moins une fois les trois rôles.

Tout au long de la séquence, les règles de sécurité, établies en premier lieu, ont été répétées et en tant qu'enseignante, j'ai insisté dessus, à savoir :

- On ne se met pas proche du bord
- On se met plutôt face à la longueur plutôt qu'à la largeur (en cas de déséquilibre avant ou arrière)
- Le porteur doit avoir le dos plat
- Le voltigeur ne doit pas sauter sur le porteur, ni pour monter, ni pour descendre. Il doit monter sur l'alignement des segments du porteur afin de répartir le poids de manière sécurisée.
- Le pareur doit obligatoirement être présent et prêt à rattraper le voltigeur.
- Les coudes ne doivent pas être verrouillés, c'est à dire que le bras ne doit pas être complètement droit mais légèrement fléchi afin de ne pas figer l'articulation.

Le matériel dont je dispose à l'école est assez restreint : nous pratiquons sous le préau goudronné de l'école. Le préau est couvert, on peut le chauffer lorsqu'il fait froid.

Nous avons installé 16 tapis pour former un praticable (4m x 8m) à chaque séance. Cela permettait de pratiquer en toute sécurité. Je ne disposais pas de plus de tapis mais le petit effectif de classe le permettait.

II. LE CHOIX DU DISPOSITIF

Pour cette étude, j'ai fait le choix d'une analyse clinique afin de pouvoir répondre de la manière la plus fine possible à ma problématique mais aussi pour des questions de réalisation : filmer, interroger et permettre à toute la classe de s'auto confronter puis analyser individuellement les résultats m'a semblé trop fastidieux. J'ai conçu mon dispositif de recueil de données (annexe 1) en m'inspirant du dispositif du travail de recherche de Martin LAÛGT (2016).

J'ai choisi les élèves avec qui j'allais mener l'étude selon leurs profils (fille/garçon, fonceur/prudent, sportif/non sportif...), mais pas seulement. L'âge me semblait intéressant dans la mesure où ils ont moins d'expériences motrices que les CE2. L'échelle de la peur vient de « kindertraumainstitut.de », un institut de traumatologie pour enfant Allemand. Ce dispositif est appelé « SUD-Skala » ce qui signifie en anglais l'échelle « Subjective unit of disturbance », soit en français « unité de perturbation subjective ». Comme il est indiqué par Kinder Trauma Institut, Offenburg, « Chez les jeunes enfants, le fardeau n'est pas exprimé par des chiffres mais par des visages. Les trois échelles faciales se réfèrent aux sentiments de peur, de colère et de chagrin. ».

Ainsi, pour des enfants, il est plus parlant et significatif d'utiliser des visages illustrés (voir annexe 1) pour donner un ordre de grandeur à leurs émotions que de parler en chiffres, ce qui s'avère beaucoup trop abstrait. Toutefois, j'utilise les chiffres dans mon dispositif afin d'avoir davantage de précision et de nuances quand, par exemple, un élève se trouve entre deux visages.

Ils savent que le 0 correspond à « aucune peur » et le 10 à une « peur absolue ».

D'autre part, en ce qui concerne les sensations que je propose aux élèves, elles sont issues d'un document (Jean-Philippe FAURE, 2006). J'ai donc choisi 12 mots : 6 venant de la catégorie émotionnelle « Tranquillité » et 6 autres venant en opposition de cette catégorie émotionnelle, la catégorie « Peur ». Ces mots me semblent utiles d'un part pour compléter l'échelle de la peur qui n'est que très symbolique dans l'expression de l'émotion, et d'autre part pour permettre aux élèves d'avoir une banque lexicale supplémentaire pouvant les éclairer dans l'expression de leurs émotions et ainsi appuyer leurs justifications lors des entretiens.

Le document est imprimé en noir et blanc, les couleurs ne sont pas perceptibles par les élèves. Cela n'a donc pas d'influence sur leurs choix.

III. PROCEDURE DE RECUEIL DE DONNEES

Pour cette étude, deux recueils ont eu lieu : le premier en début de période 2, soit au début de la séquence d'acroport, et le deuxième à la fin de la séquence c'est à dire au début de la période 3. Les vacances d'hiver ont eu lieu entre temps.

Pour recueillir mes données, j'ai procédé en différentes étapes :

1. Les élèves pratiquent durant la séance d'EPS au cours de laquelle des ateliers leur sont proposés : pour chaque atelier un porté est à réaliser et les degrés de difficulté varient. Pour que les élèves soient autonomes, une carte plastifiée avec la photo du porté est mise à disposition. Les portés à expérimenter en autonomie ne sont pas aérien et le voltigeur dispose d'au moins 1 appui plantaire.

Pour le premier recueil ayant eu lieu en début de séquence, seulement des duos étaient proposés. Il y avait donc 4 figures à réaliser : 3 en autonomie et 1 en dirigé (celui que j'ai jugé le plus risqué et provoquant le plus de peur chez les élèves, voir annexe 2).

La séance est filmée.

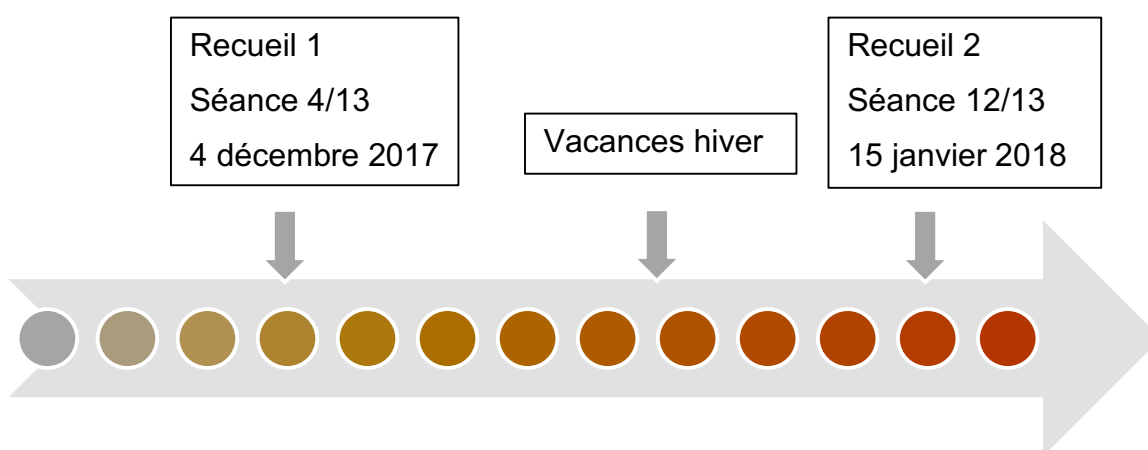
2. Une fois revenus en classe, j'ai donné à l'ensemble de la classe (afin de ne pas individualiser ce moment-là) le document en annexe 1. Les élèves devaient choisir le moment le plus important et significatif pour eux et :
 - a. Remplir l'échelle de la peur : en rouge lorsqu'ils étaient voltigeurs, en vert lorsqu'ils étaient porteurs avec une ligne pour chaque rôle dans chacune des 3 lignes principales du tableau « avant, pendant, après ».
 - b. Choisir 5 sensations à entourer : en vert quand l'élève était porteur et en rouge quand il était voltigeur.
 - c. Écrire quelques lignes pour expliquer ses choix (échelle de la peur, sensations).
3. Le lendemain, j'ai invité ces quatre élèves à un entretien lors de la pause méridienne. En se basant sur la vidéo, je leur ai demandé de m'expliquer

leurs choix, leurs raisons, en fait, un entretien d'auto-confrontation. L'entretien était libre, les questions n'étaient pas préparées (bien que je savais que j'allais les questionner sur les raisons et les causes) et les questions ont émergé en situation en fonction des réponses des élèves afin d'exploiter au mieux les pistes qu'ils proposaient. L'entretien est enregistré et chacun passe de manière individuelle, c'est à dire que les autres élèves n'entendent pas l'entretien précédent.

Ce processus est renouvelé une seconde fois en fin de séquence avec seulement 3 élèves. En effet, Gabrielle a changé d'école et n'était plus là au début de la période 3 ce qui n'était pas prévu au début de mon travail avec cette élève.

Préalablement à ce recueil, nous avons fait un rapide rappel des différentes émotions avec des mimes afin de m'assurer que tous les élèves les connaissaient, qu'il n'y ait pas de malentendu.

Il s'est écoulé 7 séances entre les deux recueils (premier : 4 décembre 2017 et deuxième : 15 janvier 2018).



IV. ANALYSE

Pour analyser mes résultats, je traite les différentes échelles de la peur en recensant les notations de la peur par les élèves de manière quantitative pour chacun des rôles (porteur et voltigeur), ensuite, pour chacune des sensations proposées et qui étaient à entourer, je relève les sensations entourées d'une part qui se rapportent à la peur et d'autre part qui se rapportent à la sérénité/tranquillité, pour chacun des rôles et pour tous les sujets.

S'en suit à chaque étape une analyse qualitative des réponses des élèves lors des différents entretiens pratiqués : les précisions apportées par cet entretien quant aux résultats quantitatifs obtenus.

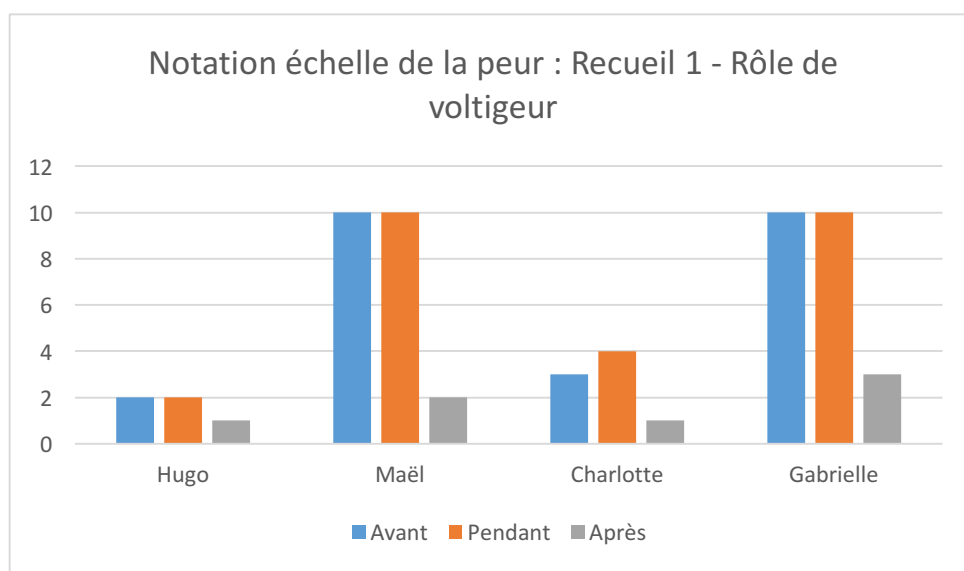
Résultats et analyse

Sur l'échantillon classe, tous les élèves ont choisi de remplir la feuille à partir du porté numéro 3 (voir annexe 2). Ce porté leur semble le plus significatif mais c'est surtout celui ayant déclenché l'émotion de la peur plus que les autres. C'est effectivement le seul où le voltigeur n'a aucun appui terrestre et est le plus aérien. En somme, celui où le risque objectif est le plus élevé, bien qu'il soit minime. Néanmoins, j'ai seulement choisi 4 élèves pour les raisons évoquées ci-dessus. Le deuxième recueil ne se fera que sur 3 de ces élèves (Hugo, Maël, Charlotte).

I. ANALYSE DU RÔLE DE VOLTIGEUR

1. RESULTATS DU RECUEIL DE DONNEES N°1 : 4 DECEMBRE 2017

Traitions d'abord les résultats du premier recueil de données qui a eu lieu le lundi 4 décembre 2017 en classe de 14h45 à 15h15 environ, après 45min d'acroport.



Ce premier histogramme rend compte des notations des élèves vis à vis de l'échelle de la peur avant, pendant et après l'exécution de la figure 3 (voir annexe) dans le rôle de voltigeur.

On constate que pour Maël et Gabrielle, la peur était à son maximum avant et pendant le porté. Après, la peur semble nettement atténuée puisque Maël donne

la note de 2/10 et Gabrielle de 3/10. La note « après » est quasi-extrême aux deux autres notes. Cela semble être dû à un soulagement des deux enfants. La peur étant tellement forte, quand cela s'arrête, le soulagement est fort.

Les deux profils sont différents : Maël ne panique pas ; du moins, ne le montre pas, il est très posé mais parfois inquiet. Gabrielle, elle, a tendance à paniquer et à l'extérioriser. Elle est de nature angoissée.

Synthèse sur la manifestation de la peur chez Maël et Gabrielle :

La peur ne s'extérioriserait alors pas toujours et peut être présente à même escient chez deux enfants même si cela ne s'observe pas de la même façon.

Hugo lui était serein avant et pendant puisque son échelle n'est qu'à 2/10. Il est, après, très serein (1/10). Charlotte, elle, était plutôt sereine avant (3/10) mais légèrement moins pendant (4/10). Après, tout comme Hugo, la peur avait disparu puisque tous deux donnent la note de 1/10 à leur échelle de la peur ce qui signifie une peur quasi-inexistante.

Synthèse de l'évolution de la peur avant, pendant et après le porté :

Chez Hugo, Maël et Gabrielle, il n'y a pas de variation positive de la peur au fur et à mesure de l'avancée dans le temps : avant, pendant, après.

Chez Charlotte, la variation est positive entre « avant » et « pendant » puis négative entre « pendant » et « après ».

Alors que les trois premiers semblent anticiper la peur, chez Charlotte, la peur est plutôt provoquée.

On remarque que chez ces 4 sujets, la peur est faible « après » avec un maximum de 3, bien que « avant » et « pendant » les résultats soient fortement différents allant du maximum au presque minimum.

Les entretiens d'auto-confrontation m'ont apporté des informations supplémentaires quant aux raisons de cette diminution de la peur « après ». Ils précisent qu'ils sont « soulagés » ou « rassurés » d'avoir terminé.

Penchons-nous sur les raisons de la peur d'abord « avant ». Il n'y a pas de corrélation entre la notation et l'explicitation de la raison. En effet, avant, Hugo a donné 2/10 car il ne savait pas comment faire : il se met en cause tout comme Gabrielle qui, dans une anticipation de l'action, avait peur de se faire mal.

D'autre part, Maël, qui en plus de ne pas savoir comment faire, avait peur de faire mal à Yris. Charlotte, elle, se questionnait sur son rôle futur, appréhendait la hauteur mais aussi le niveau de stabilité du porteur.

Synthèse des attributions causales de la peur :

Ce qu'il y a de différent entre Maël et Charlotte et Hugo et Gabrielle est que les deux premiers prennent en considération leur partenaire porteur dans la réalisation de la figure. Ils semblent bien avoir compris l'indissociabilité des deux rôles et cela coïncide avec leurs profils : ce sont deux enfants très vifs d'esprit et qui percutent vite tandis que Hugo et Gabrielle, eux, se focalisent davantage sur leur rôle.

Pendant, tous, excepté Hugo dénoncent une instabilité du porteur dans les raisons qui expliquent leur peur. C'est le seul qui est resté bas. Le porteur jouerait donc un rôle dans la manifestation de la peur.

Charlotte, elle, manque de confiance en le porteur, ce qui peut expliquer une variation positive de la peur pendant la réalisation du porté, là où le rôle de porteur entre en jeu. Gabrielle est dans le même cas mais son échelle étant déjà à 10/10 elle n'a pas pu indiquer si elle avait davantage peur « pendant ».

De plus, Charlotte semble bien maîtriser sa peur vis à vis de son partenaire qui endosse le rôle de porteur.

Maël et Gabrielle, qui sont au maximum de la peur, verbalisent également que le porteur tremblait et n'était pas très stable. Eux ont un contrôle nettement moins maîtrisé de la peur.

Synthèse du vécu émotionnel des élèves :

On peut dire que lorsque qu'un sujet a peur de tomber et qu'en plus il y a une instabilité du porteur, cela engendre une peur maximale. La peur de tomber serait accentuée par cette instabilité car cela leur apporte des « preuves » de l'anticipation de leur peur. Dans le cas d'Hugo qui a peur de tomber mais ne dénonçant pas un porteur instable, on peut dire que la peur reste basse car il se rend compte que c'est une peur « imaginaire ».

Ajoutons que Gabrielle signale que, la hauteur ajoutée au fait de ne pas voir ses pieds, l'affole davantage.

Interprétation possible :

Il semblerait donc qu'il y ait une corrélation entre la combinaison des paramètres « peur de tomber » et « porteur instable » et la manifestation de la peur chez les sujets. Il est à préciser que quand ces enfants ont peur de tomber et se faire mal, ils ont plus précisément peur de se cogner la tête, se faire mal au visage ou de se casser quelque chose. Mais ce qui revient fréquemment est la tête.

Maintenant, regardons les sensations entourées par chacun des élèves, toujours dans le rôle de voltigeur. Elles vont nous permettre d'avoir des précisions sur l'échelle de la peur. Je rappelle que 12 mots étaient proposés : 6 correspondant à la sensation de sérénité (vert) et 6 à la sensation de peur (rouge). Ils avaient à entourer 5 mots pour chacun des rôles.

- Hugo : rassuré – bloqué – angoissé – effrayé – inquiet
- Maël : concentré – rassuré – bloqué – effrayé – inquiet
- Charlotte : calme – rassurée – affolée – inquiète – effrayée
- Gabrielle : calme – rassurée – affolée – inquiète – effrayée

Le premier constat que l'on peut faire est qu'il y a une majorité de sensations correspondants à la sensation de peur entourées contre une minorité correspondant à la sensation de sérénité, même Charlotte et Hugo pour qui la peur est faible.

Le constat le plus étonnant est qu'Hugo, n'ayant pas dépassé la note de 2/10 dans son échelle a tout de même une majorité de mots se rattachant à la peur (3/4).

Il est bloqué parce qu'il ne savait pas comment faire au début. Ensuite, il dit qu'il est inquiet et angoissé parce qu'il a peur de tomber, chose qu'il n'a pas dite lorsqu'il détaillait son échelle de la peur et qui ne reflète pas sa notation.

Charlotte et Gabrielle ont entouré exactement les mêmes sensations tandis que leurs échelles ne se ressemblent pas. Cela dit, les sensations n'ont pas été entourées pour les mêmes raisons. Charlotte est affolée parce que le porteur tremblait « pendant » ce qui est cohérent avec son discours précédent et qui expliquerait l'augmentation de la peur. Gabrielle, elle, est affolée à cause d'un manque de confiance en elle (pas sûre d'elle et pense mal faire).

Ensuite, les deux ont des inquiétudes par rapport aux capacités du pareur : chose qu'elles ont déjà signalée auparavant lors de l'entretien.

Enfin, Charlotte est effrayée, elle a peur de tomber. Elle ne le mentionnait pas auparavant mais cela découle peut-être du manque de confiance en le pareur et les tremblements du porteur.

Quant à Maël, il était bloqué et effrayé car il avait peur de tomber mais aussi inquiet de ne pas faire mal à Yris. Il pense donc à sa partenaire, ce qui reste cohérent avec son discours précédent.

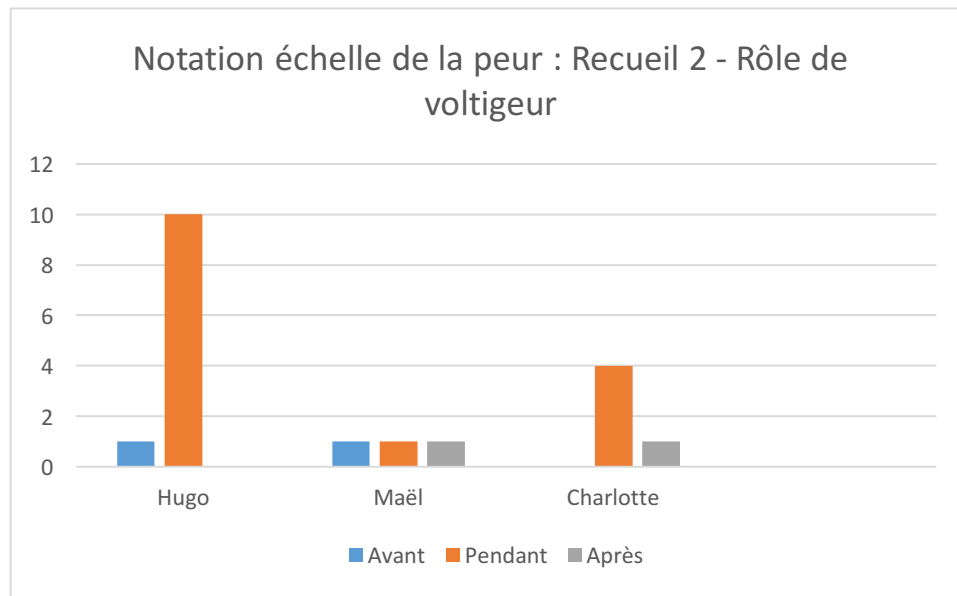
Concernant les sensations de la sérénité entourées, tous ont choisi « rassuré » car ils étaient rassurés d'avoir fini. Hugo ajoute qu'il était rassuré de la présence d'un pareur.

Maël est concentré pour rester en équilibre. Il a compris que l'équilibre était nécessaire.

Ensuite, Charlotte et Gabrielle sont calmes.

Ainsi, dans la majorité des cas il y a une cohérence entre les sensations choisies par les sujets et les notations données à l'échelle de la peur. Toutefois, chez Hugo et parfois Charlotte il semble y avoir une disproportion entre l'échelle de la peur et les sensations choisies pour se justifier.

2. RESULTATS DU RECUEIL DE DONNEES N°2 : 15 JANVIER 2018



Pour ce second recueil de données, les résultats sont réellement différents du premier. Une chose n'a pas changé : « après » la peur est nulle (Hugo) ou quasi-nulle (Maël, Charlotte).

Ensuite, « avant », chez les 3 sujets la peur a diminué et sont même sereins. Le plus flagrant est chez Maël qui est passé de 10/10 à 1/10. Hugo diminue d'un cran et Charlotte de 3. Hugo et Maël n'avaient pas peur parce qu'ils l'avaient déjà fait et étaient entraînés (Maël ne l'explique pas dans l'entretien mais je le devine par rapport à ses justifications suivantes). Charlotte n'appréhendait pas.

Pendant, les notations varient. Alors qu'Hugo est au maximum de la peur avec un 10/10 à cause d'une chute (et a eu très peur de se cogner la tête), Maël, lui, est presque au minimum soit 1/10 grâce à une porteuse très stable, Noémie. Sur la porteuse Charlotte, un peu moins stable, sa peur n'a toutefois pas augmenté

car grâce aux entraînements il savait bien le faire et avait les clés pour rester en équilibre, mais aussi pour descendre correctement.

Charlotte, qui n'a pas endossé le rôle de voltigeuse au cours du cycle mais de porteuse, donne la note de 4/10. En effet, elle se sent un peu haute et moyennement stable sur Maël, le porteur, tandis qu'avec Noémie porteuse, elle se sentait très bien.

Regardons à présent les sensations choisies lors de ce deuxième recueil :

- Hugo : Concentré – rassuré – inquiet – bloqué – effrayé
- Maël : Sûr de soi – calme – confiant – rassuré
- Charlotte : Rassurée – méfiante – inquiète – affolée – angoissée

La quantité de sensations se rapportant à la peur et de sensations se rapportant à la sérénité est variable selon les sujets. En effet, alors que Maël n'a choisi que des sensations de la sérénité, Charlotte et Hugo en ont choisi une majorité de la peur. Notons que pourtant, l'échelle de la peur de Charlotte est relativement basse.

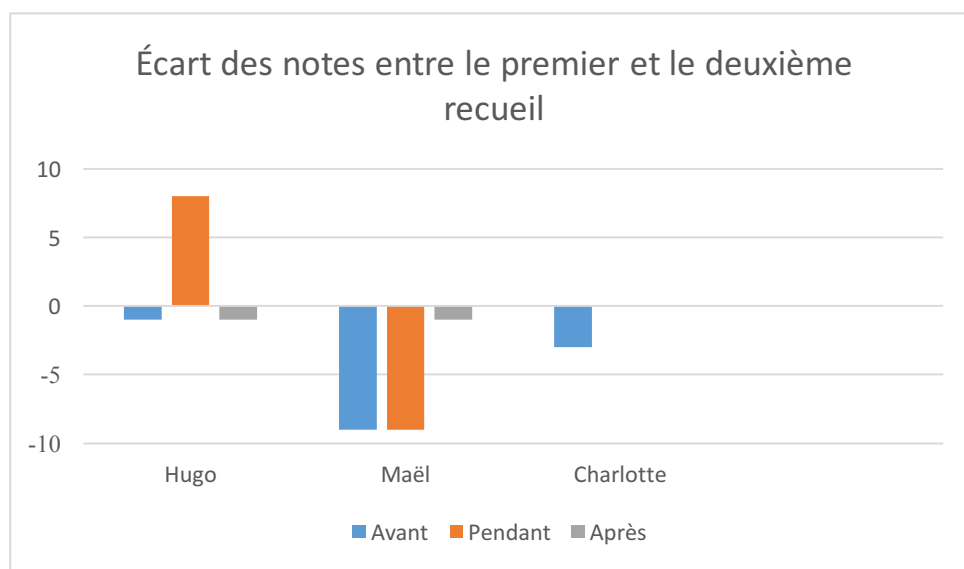
Tous trois sont rassurés mais pour différentes raisons : Hugo sait que c'est l'avant dernière séance avant de démarrer un cycle de course, Maël de ne pas faire voltigeur plusieurs fois avec la porteuse Charlotte et Charlotte d'avoir un porteur, car elle n'a pas l'habitude de pratiquer ce rôle.

Hugo est concentré afin de ne pas se blesser et souligne de rôle important des porteurs.

Maël, habitué à ce rôle et ayant l'échelle la plus basse est sûr de lui car il savait qu'il allait réussir, conscient qu'il est habitué à ce rôle. Il est calme car il sait que les porteurs étaient là et enfin confiant car il savait que Charlotte n'allait pas lâcher en étant porteuse car elle pratique ce rôle depuis longtemps. Avec Noémie en porteuse, il était également très confiant car elle était très stable.

D'autre part, Hugo et Charlotte sont inquiets. Ils ont peur de tomber et Hugo de se cogner la tête. C'est pour cette même raison que ce dernier est bloqué et que Charlotte est inquiète. Hugo précise également avoir été effrayé lors de sa chute. Charlotte était angoissée de faire mal au porteur. Effectivement, elle n'est pas habituée à ce rôle. Elle ne donne pas de précision sur la raison de son affolement.

3. MESURE DE L'ÉCART ENTRE LES DEUX RECUEILS



Entre le premier et le second recueil, Maël a été tout le temps voltigeur tandis que Charlotte n'a été que porteuse. Hugo a exercé les deux rôles.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'écart des résultats entre le premier et le deuxième recueil est significatif. Effectivement, chez ces trois sujets la variation de la peur est négative ou inchangée (avant et après pour Charlotte) excepté Hugo pour qui il y a une forte variation positive de la peur avec +8 points par rapport à la dernière fois. Bien qu'il ait pratiqué ce rôle tout au long de la séquence, c'est, ce jour-là, une chute qui l'a effrayé. La surprise a été d'autant plus marquée qu'Hugo avait perdu 1 point dans sa note « avant » car, comme il avait l'habitude de faire ce porté, ne redoutait pas la suite.

Lorsque la peur est provoquée par une chute, la peur se manifeste à son maximum.

L'écart le plus significatif est chez le sujet Maël pour qui ses notes « avant » et « pendant » perdent 9 points et celle « après » un point. Cela a été possible grâce à une autre porteuse très stable, Noémie. Toutefois, afin de tester le paramètre « entraînement et répétition », il a également fait le rôle de voltigeur avec la porteuse Charlotte qui ne faisait pas preuve d'une grande stabilité mais qui a tout de même progressé, nous en parlerons plus tard.

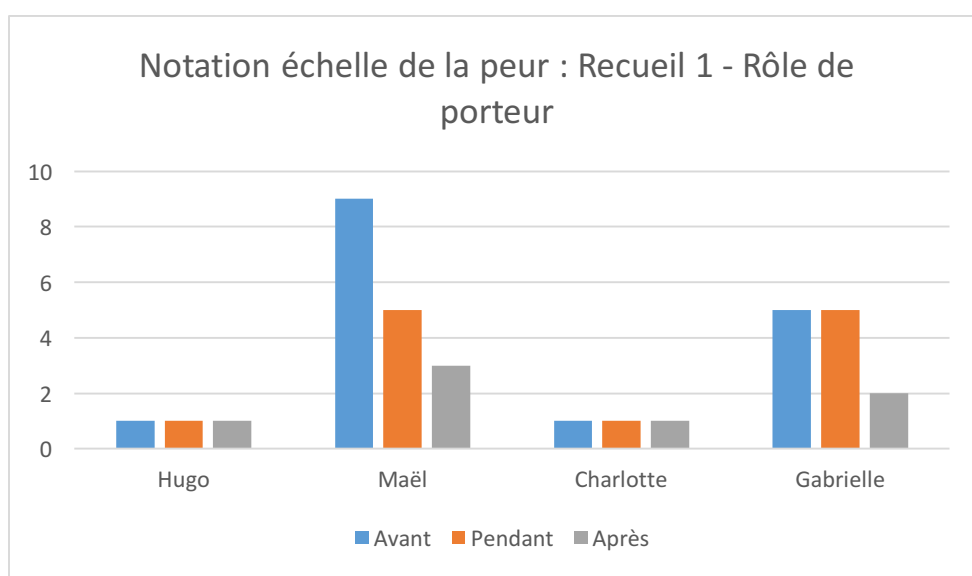
« Avant », la note de Charlotte perd 3 points et justifie cela car elle ne l'avait toujours pas fait, pourtant elle n'a pas été habituée à remplir ce rôle. Malgré un bon ressenti avec Noémie en porteuse, la note de Charlotte reste inchangée « pendant » à la fois parce que le porteur Maël était instable car non entraîné mais aussi parce qu'elle n'a pas été entraînée au rôle de voltigeur.

On peut alors admettre une corrélation entre l'entraînement, la répétition et la diminution de la peur dans le rôle de voltigeur.

II. ANALYSE DU RÔLE DE PORTEUR

Maintenant, je vais procéder à une analyse similaire concernant le rôle de porteur.

1. RESULTATS DU RECUEIL DE DONNEES N°1 : 4 DECEMBRE 2017



Cet histogramme rend compte des notations des élèves vis à vis de l'échelle de la peur avant, pendant et après l'exécution de la figure 3 (voir annexe) en tant que porteur.

Le premier constat est qu'Hugo et Charlotte ont les mêmes notations pour le rôle de porteur.

Je vais d'abord analyser les résultats de Charlotte et d'Hugo, à priori sereins, pour qui les notes sont les mêmes mais pour des raisons différentes. En effet, « avant », Hugo n'avait pas peur de réaliser ce porté car sur la fiche il a vu que le porteur était dans la même position que pour un autre porté qu'il réalisait déjà. Charlotte, elle, justifie ce 1/10 par le fait que le porteur reste au sol et est donc moins sujet à des pertes d'équilibre. Elle est plus stable. Elle retrouve cette stabilité « pendant » avec la voltigeuse Yris. Hugo, tout comme Charlotte ne s'est pas trompé dans son anticipation et maintient qu'il n'avait pas peur du fait que la position soit connue.

Enfin, après, Hugo donne la note de 1/10 à cause d'une chute en fin d'exécution. Contrairement à la chute qu'il a vécue dans le rôle de voltigeur, celle-ci ne lui a pas fait peur. Charlotte donne la même note car elle repensait à ce qu'elle avait fait en regardant les autres faire.

Maël, lui, est au quasi-maximum de sa peur avant d'être porteur. En effet, outre le fait qu'il avait déjà un peu mal à la nuque et craignait que ça ne s'aggrave, il redoutait de réaliser ce porté avec la voltigeuse Charlotte car il dit qu'elle est « un peu folle », qu'elle manque de sérieux. Gabrielle était moyennement apeurée. Elle pensait à Hugo, voltigeur et craignait qu'il se fasse mal et qu'elle aussi se fasse mal.

On voit ici que chez les deux sujets ayant donné les notes les plus hautes « avant », il y a une appréhension liée au partenaire voltigeur, ce qui n'apparaît pas chez Charlotte et Hugo.

Pendant, tandis que la peur de Gabrielle reste la même, elle a peur qu'Hugo ne tombe et que le porteur ne sache pas le rattraper. La peur de Maël se réduit presque de moitié parce qu'il se sent stable. Il reste quand même moyennement apeuré parce que le voltigeur craignait de tomber. Sa peur est donc nettement influencée par le partenaire, ici.

Après, c'est le soulagement pour Gabrielle car c'est la fin mais Maël garde 3/10 parce qu'il ressentait une légère douleur.

Interprétation du ressenti des élèves porteurs :

Quand le sujet est porteur, le partenaire voltigeur semble jouer un rôle clé dans la manifestation de la peur. Cette influence est soit justifiée par des faits avérés (le voltigeur n'est pas très stable), soit par des anticipations (le partenaire n'est pas sérieux ou bien, le partenaire a peur lui-même de tomber).

A présent, regardons les sensations choisies pour le rôle de porteur lors du premier recueil.

- Hugo : concentré – à l'aise – sûr de soi – calme – méfiant
- Maël : concentré – à l'aise – sûr de soi – calme – confiant
- Charlotte : concentrée – à l'aise – calme – rassurée – confiante
- Gabrielle : concentrée – à l'aise – sûr de soi – bloquée – angoissée

Constatons tout d'abord la grande majorité des sensations se rapportant à la sérénité qui ont été choisies.

Ce qui est ici surprenant est que Maël ayant son échelle la plus haute, n'a entouré aucune sensation se rapportant à la peur mais uniquement des sensations se rapportant à la sérénité. Tout comme Charlotte qui elle, a par contre donné des notes basses à la peur.

Ensuite, tous quatre ont choisi les sensations « concentré » ; « à l'aise » ; « sûr de soi ».

Alors qu'Hugo est concentré pour ne pas faire tomber la voltigeuse (c'est d'ailleurs pour cela qu'il se dit aussi méfiant), Maël essaye de ne pas tomber. Je n'ai pas davantage de précisions pour Charlotte et Gabrielle.

Ensuite, Hugo dit se sentir à l'aise dans ce rôle, Maël est à l'aise car il n'a pas trop mal et Charlotte parce qu'elle est sur le sol ; c'est d'ailleurs aussi pour cette raison que cette dernière est rassurée.

Tous trois sont sûrs d'eux de ne pas s'écraser et faire tomber la voltigeuse (Hugo), parce que le rôle est plus facile que celui de voltigeur (Maël), ou dans le cas de Gabrielle, parce qu'elle savait qu'elle avait, à son sens, la position adéquate.

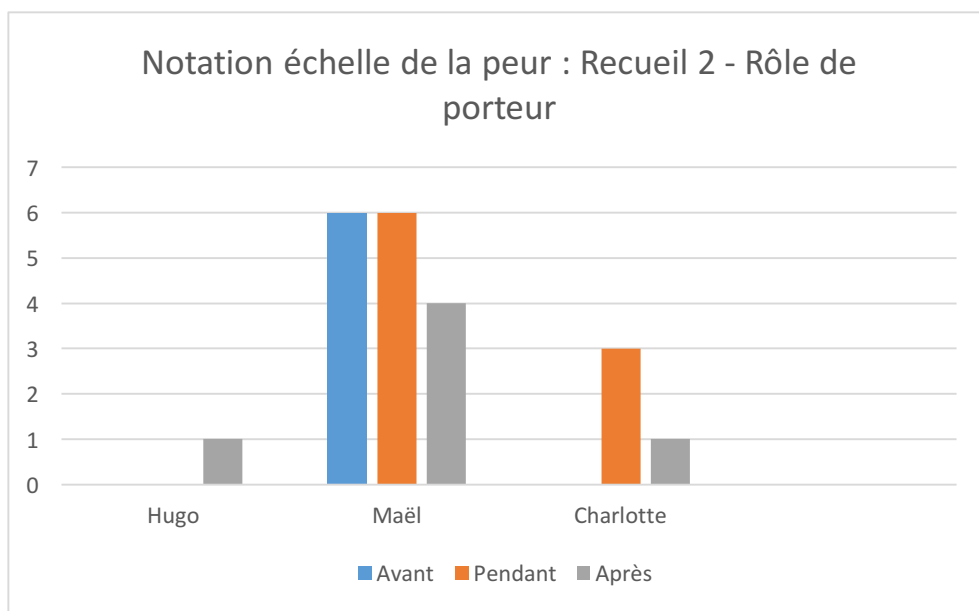
Hugo et Maël m'indiquent ensuite qu'ils étaient calmes car cela était nécessaire pour être concentrés. Maël, bien qu'apeuré, a bien géré ses émotions afin de ne pas nuire à la réalisation du porté.

Ensuite, Maël et Charlotte étaient confiants : Maël savait que le voltigeur ne sauterait pas sur son dos et Charlotte faisait confiance en le pareur. Peut-être peut-on imaginer que la peur de Maël aurait été plus importante avec un voltigeur qui ne lui inspirait pas confiance.

Enfin, Gabrielle était angoissée de ne pas blesser le voltigeur en bougeant et donc en le faisant tomber.

2. RESULTATS DU RECUEIL DE DONNEES N°2 : 15 JANVIER 2018

A présent, regardons les résultats du recueil de données n° 2 en date du 15 janvier 2018.



Ici, on remarque une hétérogénéité des résultats. Maël est plus apeuré que Charlotte et Hugo aux trois étapes.

Alors qu'Hugo semble très serein « Avant » et « Pendant » Maël est plutôt apeuré : Hugo savait qu'il était à l'aise dans ce rôle alors qu'au contraire, Maël savait qu'il n'était pas compétant dans le rôle de porteur, c'est pour cela que « pendant » il a toujours peur. Il a aussi peur de tomber car Charlotte est plutôt lourde pour lui, il se sent trembler.

Charlotte n'appréhendait pas le rôle de voltigeur. Toutefois, sa peur triple « pendant » car elle ne se sent pas stable, commence à ressentir quelques douleurs mais surtout craint de s'écrouler d'un seul coup car elle avait les coudes non verrouillés.

Enfin, après alors que Charlotte repensait au porté, Hugo était rassuré et Maël avait peur de recommencer ce porté dans le rôle de porteur.

Regardons maintenant les sensations entourées par chacun des élèves :

- Maël : A l'aise - concentré – angoissé – effrayé – inquiet
- Hugo : Sûr de soi – à l'aise – calme – confiant – méfiant
- Charlotte : Sûr de soi – à l'aise – calme – confiante – concentrée

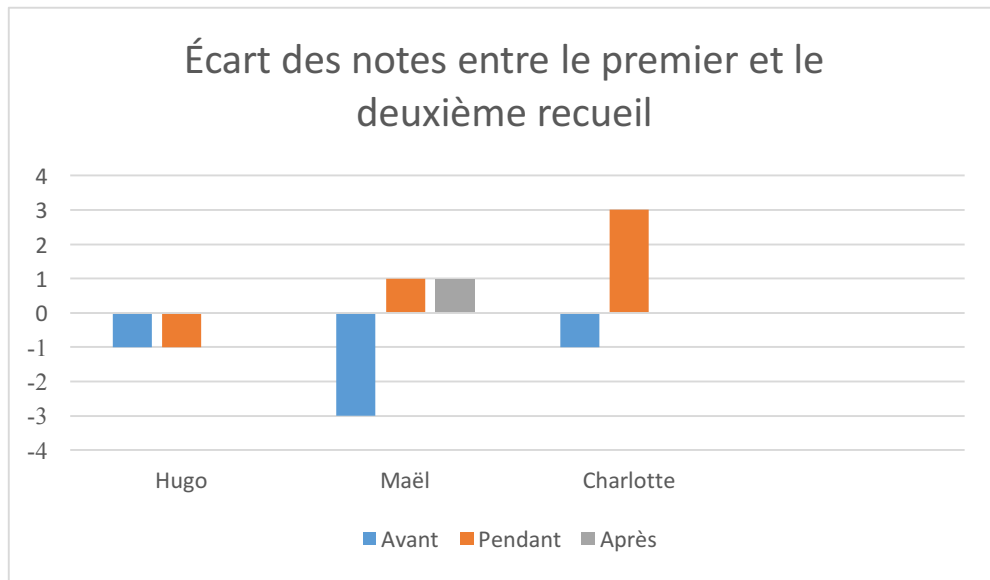
Il y a une prédominance de sensations se rapportant à la sérénité qui ont été choisies. Chez Maël, il y a davantage de sensations de la peur choisies ce qui est cohérent avec son échelle de la peur, moyennement élevée.

Hugo et Charlotte ont choisi 4 sensations sur 5 identiques. Ils sont à l'aise (Maël ne voulait en fait pas l'entourer) du fait qu'ils soient au sol. Hugo rajoute qu'il l'avait fait plusieurs fois et qu'il positionnait bien ses mains. Tous deux sont également sûrs d'eux. Tandis que Charlotte ne donne pas de détail, Hugo dit se sentir stable, ce qui est cohérent avec son discours précédent et c'est également pour cela qu'il est calme : il sait qu'il est bien entraîné. Charlotte ne précise pas pourquoi elle est calme par contre elle m'indique qu'elle est confiante car elle sait qu'elle va réussir son rôle. Hugo se conditionnait, quant à lui, à être confiant pour ne pas s'écrouler mais était tout de même méfiant de la stabilité des voltigeurs. Tandis que Maël est concentré afin de ne pas chuter mais tout de même inquiet. Charlotte se dit concentrée grâce au pareur. En effet, ce dernier lui permet de penser moins au voltigeur et de se focaliser davantage sur son rôle.

Synthèse sur le ressenti de Maël :

Chez Maël on voit que le paramètre « entrainement et répétition » est important puisqu'il stipule qu'il est à la fois angoissé car il ne savait ni trop quoi faire, ni ce qu'il allait se passer, mais aussi effrayé car il savait qu'Hugo et Charlotte n'étaient pas entraînés dans le rôle de voltigeur. De plus, quand il était pareur, il avait assisté à la chute d'Hugo.

3. MESURE DE L'ÉCART ENTRE LES DEUX RECUEILS



Comme dit plus haut, entre le premier et le second recueil, Maël a été tout le temps voltigeur tandis que Charlotte n'a été que porteuse. Hugo a exercé les deux rôles.

Lors du second recueil, on constate une variation positive de la peur « pendant » chez Maël et Charlotte alors qu'avant, ils avaient respectivement perdu 3 et 1 points dans leur notation de l'échelle de la peur. Cette augmentation ne serait donc pas due à une anticipation de la peur mais à une peur provoquée : Maël tremblait et se sentait fragile et Charlotte ressentait quelques douleurs. Toutefois, Charlotte a été habituée à remplir ce rôle. S'il y avait une corrélation entre l'entraînement, répétition et la peur, celle-ci aurait dû réduire, ce qui n'est pas le cas.

Explication :

Charlotte justifie l'augmentation de la peur, outre le fait qu'elle ressentait quelques douleurs, par le fait qu'elle pensait s'écrouler à n'importe quel moment du porté car elle avait, durant ce dernier, les coudes non verrouillés. C'est une règle de sécurité sur laquelle j'ai insisté auprès des élèves en leur expliquant que cela constituait pour eux une sécurité en cas de souci : un coude verrouillé peut entraîner une blessure au coude alors qu'un coude très légèrement fléchi entraîne une flexion qui le protégera.

Interprétation possible :

L'augmentation de la peur de Charlotte serait donc due à moi-même ayant insisté régulièrement sur les règles de sécurité. Étant donné qu'elle ne se justifie que par ces deux éléments, je peux tout de même conclure une corrélation dans le rôle de porteur entre la répétition, l'entraînement et la peur.

Par ailleurs, Maël donne également 1 point de plus « après », cela peut se justifier de par l'augmentation de la peur « pendant ». En ce qui concerne la perte de 3 points « avant », il dit savoir qu'il n'est pas à l'aise dans ce rôle (il garde tout de même 6/10) et ne donne pas d'autre justification. Je fais toutefois la supposition qu'à force, il connaît le porté et ce n'est donc plus inconnu pour lui.

Les justifications des notes « après » pour Hugo et Charlotte restent les mêmes et leurs notes identiques.

III. ANALYSE COMPARATIVE DES ROLES DE VOLTIGEUR ET PORTEUR

Concernant le premier recueil, j'ai pu constater que l'intensité de la peur dans le rôle de porteur, pour chacun, ressemble à celle ressentie pour le rôle de voltigeur. Autrement dit, Hugo et Charlotte restent les plus bas dans l'échelle de la peur tandis que Gabrielle et Maël sont plus hauts dans l'intensité de la peur. Lors de ce premier recueil, il n'y a pas d'aisance plus prononcée pour ces deux derniers dans l'un des deux rôles ; ils découvrent ces deux rôles et cela correspond au tempérament de chacun. Les deux premiers sont plutôt fonceurs tandis que les deux derniers, prudents.

Un autre constat que l'on peut faire est que, globalement, pour le rôle de porteur, les notes sont, plus ou moins, toutes inférieures à celles données pour le rôle de voltigeur. Cela traduit le fait qu'être voltigeur créer davantage l'émotion peur chez les élèves que le rôle de porteur. Cela se confirme par les sensations choisies : pour le rôle de voltigeur il y avait une prédominance de sensations se rapportant à la peur tandis que pour le rôle de porteur la prédominance était plutôt du côté de la sérénité.

Quant au second recueil de données, comparativement, les résultats obtenus montrent qu'il y a une opposition des notes entre les deux rôles, pour chacun des sujets. En d'autres termes, si un sujet est apeuré dans le rôle de voltigeur, il ne l'est pas dans le rôle de porteur et inversement. Cela est la preuve que l'entraînement est facteur important de régulation de la peur, excepté Hugo pour qui sa chute a pris le dessus. En effet, les sensations en témoignent dans la mesure où les sujets entraînés dans l'un des rôles ont choisi une majorité de sensations se rapportant à la sérénité pour ce même rôle et inversement pour le rôle dans lequel ils sont moins entraînés.

Discussion et conclusion

L'objet de cette discussion sera de confronter les hypothèses que j'ai émises aux résultats que j'ai obtenus. Les possibilités de mener cette discussion sont larges ; je ne vais pas discuter de la durée des entretiens, de la qualité et quantité d'argumentation et de vocabulaire des sujets, ni de leur expression faciale de base. Je ne vais pas non plus discuter de leurs réactions (gestes, attitudes, expressions faciales...) face à la peur ou à la tranquillité.

Toutefois, je fais le choix de me concentrer sur ma problématique, à savoir m'intéresser aux facteurs pouvant provoquer la manifestation de la peur chez des élèves de CE1 dans l'APSA Acrosport et l'évolution de cette dernière au cours d'une séquence d'acrosport.

Lors du premier recueil de données, j'ai donné aux élèves les cartes (voir annexes 2 et 3) des portés à réaliser afin qu'ils aient une information visuelle de ce qu'ils allaient devoir réaliser. Néanmoins, ils traduisent bien qu'ils n'avaient aucune image mentale de disponible pour réaliser ce porté dans la mesure où ils ne l'avaient jamais fait, notamment le rôle de voltigeur. En effet, ils témoignent qu'ils ne savaient pas ce qu'il fallait faire, ou comment faire (Hugo annexe 5, Maël annexe 4). De ce fait, la peur est, chez Charlotte et Gabrielle, assez anticipée à partir de l'information visuelle de base (la carte).

Dans le cas du recueil 1 où l'expérience est nulle et donc les images mentales indisponibles, ce ne sont pas les sujets pratiquant le sport en club qui ont eu le moins peur mais chez les sujets ayant des profils « fonceurs », à savoir Charlotte et Hugo. Gabrielle et Maël, plutôt « réflexifs » ont manifesté davantage de peur.

Le profil du sujet influe sur la perception du risque et donc la peur.

Dans le second recueil, quelques images mentales sont désormais disponibles pour le rôle de voltigeur, d'une part parce qu'ils ont fait le porté à minima lors du premier recueil mais aussi car ils ont pu observer les autres réaliser ce porté tout au long de la séquence. Ce deuxième recueil confirme d'une part que, dans le rôle de voltigeur, **l'expérience joue un rôle prépondérant dans la perception**

du risque et donc la manifestation de la peur et d'autre part en ce qui concerne les rôles de porteur et voltigeur, il n'y a quasiment **pas d'apprentissage par observation** dans la mesure où **le sujet non entraîné manifeste à nouveau de la peur** (Maël et Charlotte). Chez Hugo, ayant pratiqué les deux rôles tout au long de la séquence, l'analyse est déviée par sa chute dont je reparlerai ensuite. Dans les deux premiers cas, la peur est toutefois moins anticipée, c'est à dire qu'il y a **moins d'appréhension**, d'angoisse à priori.

Pour le rôle de porteur, les élèves avaient des images mentales disponibles lors des deux recueils car tous, sans exception avaient déjà testé le rôle de porteur dans un trio (voir annexe 4). Toutefois, seul Hugo en a conscience et l'explique lors du premier entretien. De ce fait, aucun n'a signalé qu'il ne savait pas comment faire le rôle de porteur, par contre tous excepté Charlotte se questionnent sur l'éventuelle douleur que peut provoquer un voltigeur sur le dos.

Cette peur de la douleur est également présente dans le rôle de voltigeur : les sujets ont peur de tomber et de se cogner, parfois à cause d'un déséquilibre. J'ai d'ailleurs constaté qu'ils avaient souvent peur de se blesser à la tête tandis qu'en cas de chute, ce sont plutôt les chevilles ou les coudes (si mauvais réflexe de mettre ses bras en arrière) qui sont en péril. Cette peur de se blesser était accentuée par un porteur non stable « qui tremble » (Maël, Charlotte, Gabrielle) et par un manque de confiance en le porteur (Gabrielle et Charlotte). Si cette peur de basculer dans le rôle de voltigeur est très présente c'est que, contrairement au rôle de porteur où le sujet a quatre appuis au sol, le voltigeur n'en a aucun : il a deux appuis plantaires sur le porteur mais cela représente un changement d'équilibre et surtout il y a la composante aérienne du rôle qui est loin d'être négligeable.

Il y a donc une peur de se faire mal en tant que porteur et voltigeur.

La composante aérienne du rôle de voltigeur et un porteur non stable crée la peur du déséquilibre et de la chute. Ce résultat se confirme lors du recueil n°2 par une diminution significative de la peur et un ressenti positif avec une porteuse très stable (Noémie).

Quand la chute est effective en tant que voltigeur (cas d'Hugo lors du recueil 2, annexe 16), la peur, auparavant anticipée, devient provoquée, donc réelle. Elle est d'autant plus forte qu'il ne s'y attendait pas et était confiant avant de faire le porté, mais aussi que la chute est arrière.

La chute en tant que voltigeur créer une peur absolue, d'autant plus quand elle est inattendue en arrière dans la mesure où ils sont moins rassurés lorsqu'ils ne peuvent pas voir ce qu'il se passe. **Une chute en tant que porteur provoque également de la peur mais dans une moindre mesure** (cas d'Hugo, annexe 12) dans la mesure où ce rôle n'est pas aérien.

Hugo, dans le même recueil, me dit qu'il a peur de tomber à cause de cette chute. **Une chute serait alors source de peur anticipée dans des situations ultérieures : la peur de retomber.** Charlotte me confirme cet élément puisque lors du second recueil (annexe 18), elle me dit être déjà tombée et craindre de tomber à nouveau.

Outre la peur provoquée par la crainte de se blesser, elle est parfois provoquée par la crainte de blesser le partenaire. C'est le cas notamment de Maël et Gabrielle qui considèrent qu'une grande partie de leur peur est due au fait que le porté se fait à deux. En d'autres termes, ils ont peur que leur binôme se blesse. La peur est donc, dans certains cas, liée au binôme du porté. En effet, tous ont, que ce soit lors du recueil 1 ou 2, exprimé une peur que le voltigeur se blesse ou tombe. Cette peur est soit provoquée (cas de Maël et Gabrielle, annexes 5 et 8 qui ressentent de tremblements, une instabilité du voltigeur...), soit anticipée (cas de Charlotte, annexe 11). Hugo, lui, pensait au voltigeur sans que cela ne provoque de peur chez lui. A contrario, Charlotte a ressenti de la sérénité en tant que porteuse lorsqu'Yris était voltigeuse car elle la décrit comme était stable (annexe 7).

Ainsi, **un sujet peut manifester de la peur dépendamment du binôme.**

D'autre part, **le pareur**, rôle essentiel dans la réalisation des figures, **peut soit limiter la peur voire l'inhiber, soit être un soutien tellement important qu'il peut devenir source de peur anticipée** dans le cas où le sujet fait l'hypothèse que le pareur exécuterait mal son rôle.

Ensuite, je me suis demandée si mon action, les feedbacks que je pouvais apporter ou ma simple présence pouvait avoir une influence sur la manifestation de la peur. Il semblerait que lors du premier recueil, Gabrielle exprime l'une des causes de sa peur par le fait qu'elle ne voyait pas ses pieds (dans le rôle de voltigeur), son regard étant porté au loin. C'est un conseil que j'avais donné : fixer un point pour rester équilibrer. Ensuite, Charlotte, dans le second entretien, exprime qu'en tant que porteuse elle a, à un moment donné, peur de se faire mal car elle avait les coudes non verrouillés : j'avais donné la règle de sécurité de ne jamais avoir les coudes verrouillés mais légèrement fléchis « avec les pouces qui se regardent ».

Enfin, et en lien avec ce qui concerne le matériel, donc la sécurité passive, les élèves ne l'ont que très peu évoquée. La consigne donnée était de ne pas se mettre trop au bord afin de se sécuriser en cas de chute. En effet, parfois **la peur s'est manifestée par une trop grande proximité avec le bord du praticable**. Objectivement, il n'y avait pas de mise en danger mais la situation a été perçue comme tel.

Finalement, **les feedbacks** que j'ai donnés, bien qu'ils puissent avoir un effet positif sur les apprentissages et l'autonomie dans la gestion des risques, **ont eu des effets plutôt négatifs sur l'émotion de la peur puisqu'ils l'ont accentuée**. Toutefois, je n'ai pas de résultats pour répondre à la question de ma présence physique et concernant les feedbacks positifs et encourageants que j'ai donnés.

Récapitulatif et validation ou non des hypothèses :

Les hypothèses que je ne valide pas :

- Les élèves les plus sportifs ou ayant le plus l'habitude de pratiquer une activité auraient moins peur.

Les hypothèses que je ne peux pas valider ou invalider :

- La présence de l'enseignant peut rassurer les élèves et inversement en son absence.

Pour cause, spontanément, ils n'ont pas évoqué les effets de ma présence sur ce porté tandis qu'elle était permanente. J'ai, en effet, été présente constamment sur la réalisation de ce porté, considérant de manière objective le plus risqué en comparaison aux autres (voir annexes 3 et 4). Peut-être que cela a influencé la perception du risque par les élèves : les élèves peuvent se dire « si la maîtresse est toujours là quand on fait ce porté, c'est qu'il est le plus dangereux ». Une étude à part entière serait nécessaire pour répondre à cette hypothèse pour laquelle je n'ai pas mis en œuvre de moyen pour avoir les outils pour répondre.

Les hypothèses que je valide sont les suivantes :

- Les élèves ont peur de « prendre de la hauteur » en montant sur un camarade ~~car c'est moins stable qu'un agrès.~~
- Les élèves ont peur de tomber et de se faire mal.
- Le matériel mis à disposition peut paraître insuffisant.
- Les élèves étant déjà tombés auparavant craignent que cela ne se reproduise.

Les facteurs non anticipés mais apparaissant dans les résultats :

- Le profil de l'élève influe considérablement sur la perception du risque et donc de la manifestation de la peur et de son intensité chez le sujet.

- L'expérience amène à une certaine aisance et sérénité tandis que le manque d'expérience laisse le sujet éprouver de la peur lorsqu'il est à nouveau confronté à la situation.
- Pour les sujets moins entraînés la peur est moins anticipée car ils ont vu et vécu ce porté, même dans un autre rôle.
- L'instabilité du porteur provoque de la peur. A contrario, la stabilité du porteur laisse le sujet dans la sérénité.
- La chute effective entraîne une peur absolue en tant que voltigeur et mitigée en tant que porteur.
- Le pareur peut amener à la sérénité.
- Le pareur peut devenir une source anxiogène de par sa nécessité absolue dans l'interprétation de la situation par les élèves.
- Les feedbacks à visée de sécurité influencent la peur.

Il est à noter pour ce dernier point que je ne me suis pas munie des outils pour analyser l'influence des feedbacks positifs que j'ai pu délivrer.

Tous les facteurs que nous venons de voir vont provoquer de la peur chez ces sujets. Toutefois, l'intensité de la peur dépend également du profil. En effet, la peur se manifeste mais parfois à très petite dose ou au contraire, de manière très prononcée selon la capacité de l'enfant à gérer ses émotions et à prendre du recul vis-à-vis de la situation. Cette gestion de l'émotion de la peur est parfois possible grâce à la conscientisation des responsabilités qui sont donnés aux élèves : « j'ai peur mais je reste concentré parce que c'est nécessaire ». L'intensité de la peur est donc indissociable du profil du sujet. Les résultats sont donc valides pour les sujets concernés.

Enfin, je peux dire que la compréhension de ces concepts ajoutée à l'analyse des résultats obtenus va me permettre d'envisager les groupes d'acroport autrement, par exemple pour le spectacle de l'école où j'ai choisi de mettre certains porteurs avec certains voltigeurs afin que l'aspect technique, mêlé au stress devant les spectateurs soit maîtrisé.

Aussi, il me semble intéressant et pertinent de mener de manière régulière un vrai travail de verbalisation des émotions dans la mesure où les élèves sont tous différents. Cela permettrait d'une part à l'enseignant d'envisager sa pratique autrement, de prendre davantage en compte les états émotionnels des élèves dans la gestion du risque et de la peur, mais aussi à l'élève de prendre conscience qu'il est capable d'exprimer et de mettre des mots sur ses émotions.

On peut alors se questionner si ce travail de conscientisation et de verbalisation peut amener à une diminution de la peur si l'on fait l'hypothèse que, petit à petit, l'enfant devient plus objectif et se rend compte de la véracité ou non des justifications apportées à ses peurs.

Bibliographie

AUJAME, Pascale. *Textes officiels en EPS de 1880 à nos jours*. IUFM Créteil, 2010.

BAUDRY, Patrick. *Le corps extrême*. Paris : L'Harmattan, 1991. Dans

COLLARD, Luc. *Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté* [en ligne]. Carrefours de l'éducation 2005/2 (n° 20), p. 13-26. Disponible sur le Web : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_020_0013

BOULDAY, Claude, COTTINET, Christophe, TANGUY Patrick. Cahier d'EPS de l'académie de Nantes n°27, 2002.

BROHM, Jean-Marie. *Sociologie politique du sport*. Paris : Delarge, 1976. Dans COLLARD, Luc. *Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté* [en ligne]. Carrefours de l'éducation 2005/2 (n° 20), p. 13-26. Disponible sur le Web : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_020_0013

BRUNER, Jerome Seymour. *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1981.

BUI-XUÂN, Gilles. *Une modélisation du procès pédagogique*, dans BUI-XUÂN, Gilles et J. Gleyse (sous la direction de). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : afraps, 1993-1994, p. 77-90.

CARRASCO, Roland. *Gymnastique des 3 à 7 ans. Une approche nouvelle pour des apprentissages illimités*. Paris : Revue EPS, 2000.

CASTIGNINO, Jean-Claude. *Sécurité & prise de risque en EPS* [en ligne]. Amiens, IUFM, 2000. Disponible sur le Web : <http://eduka.free.fr/eps/capeps/ecrit2/Risqetsecu.pdf>

CLAUDON, Philippe, WEBER, Margot. *L'émotion*. Médecine et hygiène, 2009.

COSNIER, Jacques. *Psychologie des émotions et des sentiments* [en ligne]. 1969. Disponible sur le Web : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

DEBOIS, Nadine, BLONDEL, Laurence, VETTRAINO, Jacques. *Comprendre les émotions dans le cadre des pratiques physiques et sportives*, in *Les émotions en EPS*. Revue EPS, 2007. Dossiers EP&S n°74.

DEBOIS, Nadine. *Comprendre les émotions dans le cadre des pratiques physiques et sportives*. Revue EP&S, 2007. Dossier EPS n°74, p9.

DELIGNIÈRES, Didier, GARSULT, Christine. *Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence*. Revue EPS, 1993. Revue EPS n°242.

DELIGNIÈRES, Didier. *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*. In FAMOSE, Jean-Pierre (Ed.) *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris : INSEP, 1993.

DURING, Bertrand. In DURING, Bertrand et al. *Energie et conduites motrices*. Paris : INSEP, 1989.

EKMAN, Paul, V. FRIESEN Wallace. *Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion* [en ligne]. San Fransisco, 1972. Disponible sur le Web : <https://pdfs.semanticscholar.org/6d75/df4360a3d56514dcb775c832fdc572bab64b.pdf>

FAURE, Jean-Philippe. *Liste de 879 sentiments répartis en 10 catégories émotionnelles* [en ligne]. 2006. Disponible sur le Web : http://www.voie-de-lecture.com/DOC_SAVOIR/34.pdf

FRAISSE, Paul. *Traité de psychologie expérimentale : la perception*. Paris : PUF, 1988.

GOIRAND, Paul. 1989 dans AUJAME, Pascale. *EPS science histoire* [en ligne]. IUFM Créteil, 2011. Disponible sur le Web : <http://www.etudier.com/dissertations/Eps-Science-Histoire/147385.html>

HAMELINE, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1979.

HEUYER, George. *Introduction à la psychiatrie infantile*. Paris : PUF, 1952.

JOVIC, Ljiljana. *Les concepts en sciences infirmières* [en ligne]. ARSI, 2012. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134.htm>

KTI. *Kinder Traumainstitut* [en ligne]. 8 novembre 2006. Disponible sur le Web : http://www.kindertraumainstitut.de/de/Materialien/;34-SUD-Gesichterskalen_%28EMDR-Arbeit_mit_jungen_Kindern%29

LAGUARRIGUE, Jean-Albert. *La sécurité par l'EPS*. in Revue EPS, 1995. Revue EPS n°256.

LAÜGT, Martin. *Comment tenir compte de l'anxiété des élèves en EPS ?* mémoire de Master 2 MEEF mention premier degré. Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2016.

LE PETIT LAROUSSE. 2002.

MEIRIEU, Philippe. *Le désir et la règle* [en ligne]. 2006. Les cahiers pédagogiques, n° 448. Disponible sur le Web : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/desiretregle.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires* [en ligne]. J.O du 24-11-2015. Disponible sur le Web : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95203

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Paris, 2015.

MOSS, Stirling. *All but my life*. New York : Bantam Books, 1964. Dans COLLARD, Luc. *Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté* [en ligne]. Carrefours de l'éducation 2005/2 (n° 20), p. 13-26. Disponible sur le Web : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_020_0013

NATANSON, Jacques. *La peur et l'angoisse* [en ligne]. L'esprit du temps, 2008. Disponible sur le Web : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=IMIN_022_0161

PARLEBAS, Pierre. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP, 1981.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1937.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* [en ligne]. Paris : Delachaux et Niestlé, 1936. Disponible sur le Web : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP36_Ndl_avpropos_intro.pdf

PINEAU, Claude. *Introduction à une didactique de l'EP*. Revue EPS, 1991. Dossier EPS n°8

RICHET, Charles. *La Peur, étude psychologique*. Revue des Deux Mondes, 3e période, tome 76, 1886 (pp. 73-117).

ROIG-PONS, Odile, ROIG-PONS, Thierry dans JOUBERT, Philippe. *Acrosport à l'école* [en ligne]. Aix Ouest, 2015. AP Acrosport – Document de travail. Disponible sur le Web : http://www.aix-ouest.ien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.aix-ouest.ien.13/spip/IMG/pdf/DOC_ECOLE_METTRE_EN_OEUVRE_L_ACTIVITE_ACROSPORT.pdf

ZALESKA, Malgorzata. *Prise de risque pour soi et pour autrui par des individus et par des groupes*. Revue psychologie française, n° 2, 1969. Dans COLLARD, Luc. *Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté* [en ligne]. Carrefours de l'éducation 2005/2 (n° 20), p. 13-26. Disponible sur le Web : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_020_0013

Annexes

1. Document élève de recueil de données (vierge)
2. Figure numéro 3 choisie par les élèves
3. Autres portés proposés lors du 1^{er} recueil
4. Trio – porteur position 4 pattes
5. Document élève 5 décembre 2017 : Hugo
6. Document élève 5 décembre 2017 : Maël
7. Document élève 5 décembre 2017 : Charlotte
8. Document élève 5 décembre 2017 : Gabrielle
9. Document élève 16 janvier 2018 : Hugo
10. Document élève 16 janvier 2018 : Maël
11. Document élève 16 janvier 2018 : Charlotte
12. Entretien n°1 avec Hugo : 5 décembre 2017 – 16min54
13. Entretien n°1 avec Maël : 5 décembre 2017 – 8min23
14. Entretien n°1 avec Charlotte : 5 décembre 2017 – 9min11
15. Entretien n°1 avec Gabrielle : 5 décembre 2017 – 12min03
16. Entretien n°2 avec Hugo : 16 janvier 2018 – 15min41
17. Entretien n°2 avec Maël : 16 janvier 2018 – 10min42
18. Entretien n°2 avec Charlotte : 16 janvier 2018 – 12min17

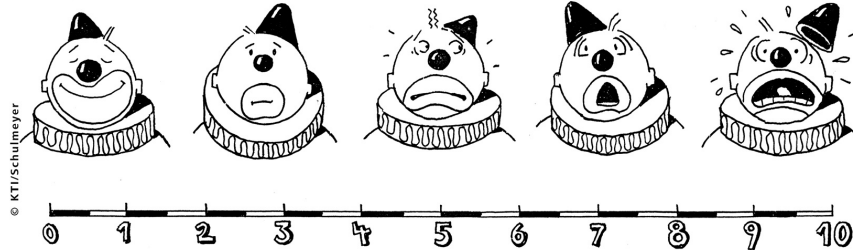
1. DOCUMENT ELEVE DE RECUEIL DE DONNEES (VIERGE)

Échelle de la peur

Prénom :

Rôle : voltigeur / porteur

Figure n° :



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avant											
Pendant											
Après											

Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Bloqué
 Concentré Sûr de soi
 Affolé Inquiet
 Angoissé
 Rassuré
 À l'aise Effrayé
 Calme Confiant Méfiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

2. FIGURE NUMERO 3 CHOISIE PAR LES ELEVES



Figure 1 : Source <http://eps.roudneff.com/eps/articles.php?lng=fr&pg=50>

3. AUTRES PORTES PROPOSEES LORS DU PREMIER RECUEIL

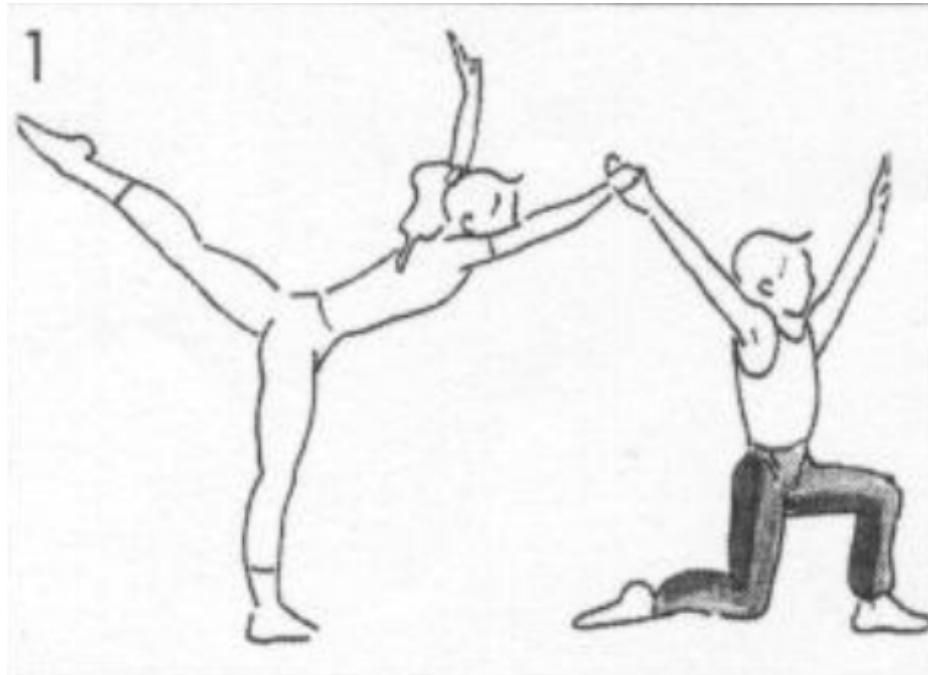


Figure 4 : Source <http://jakadi.eklablog.com/l-acrosport-a4194130>

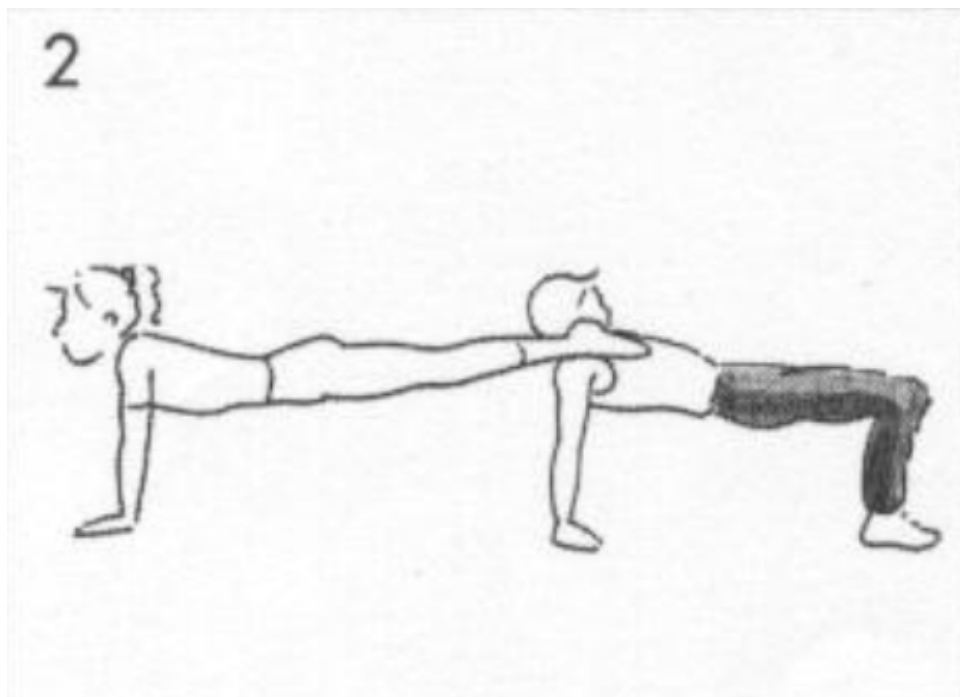


Figure 2 : Source <http://jakadi.eklablog.com/l-acrosport-a4194130>

4. TRIO – PORTEUR POSITION 4 PATTES

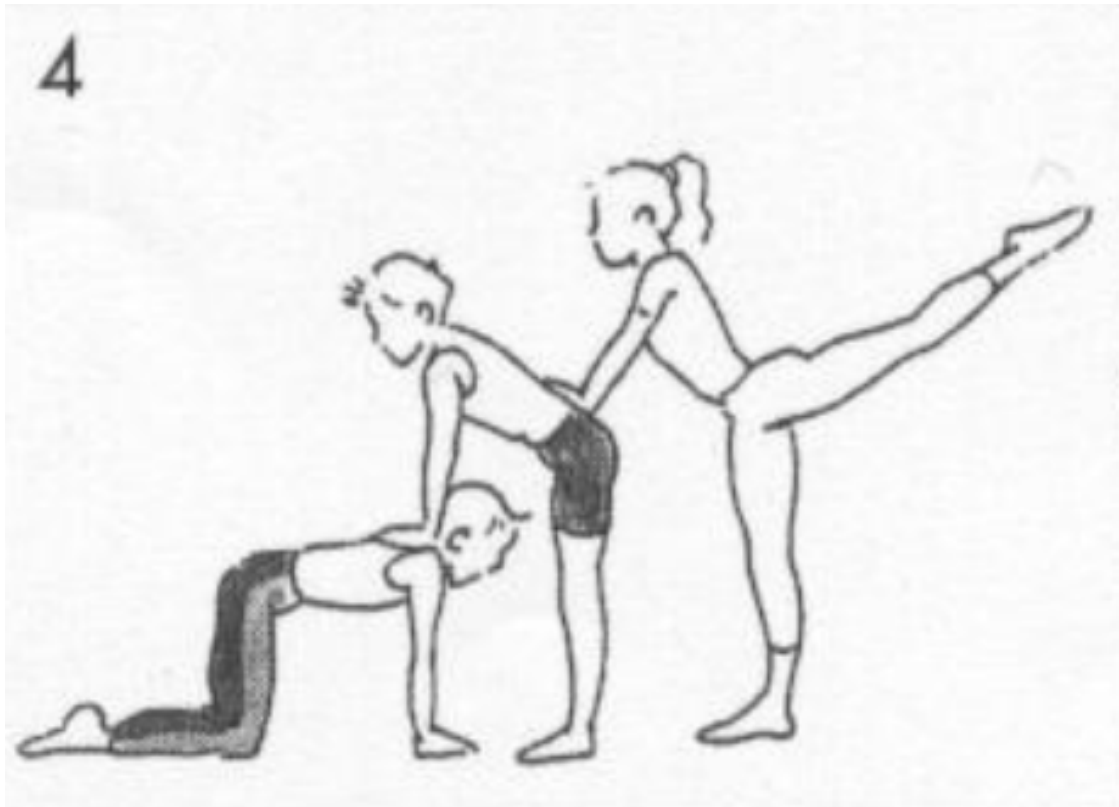


Figure 5 : Source <http://jakadi.eclublog.com/l-acrosport-a4194130>

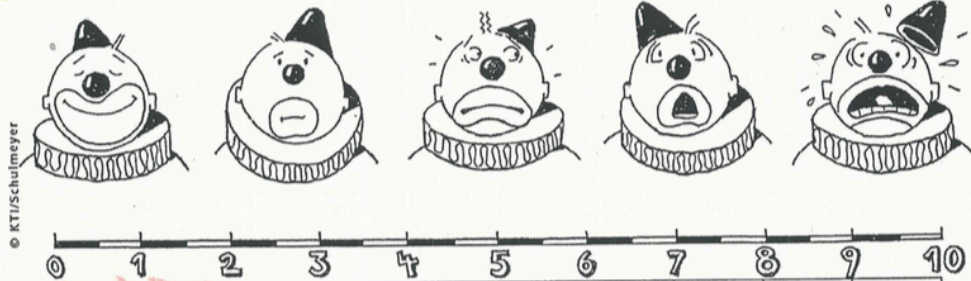
5. DOCUMENT ELEVE 5 DECEMBRE 2017 : HUGO

Prénom : *serge*

Échelle de la peur

Rôle : *voltigeur* / *porteur*

Figure n° : *3*



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avant											
Pendant											
Après											

Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Concentré Bloqué Sûr de soi Inquiet

Affolé Angoissé Rassuré

Calme À l'aise Effrayé Méfiant

Confiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

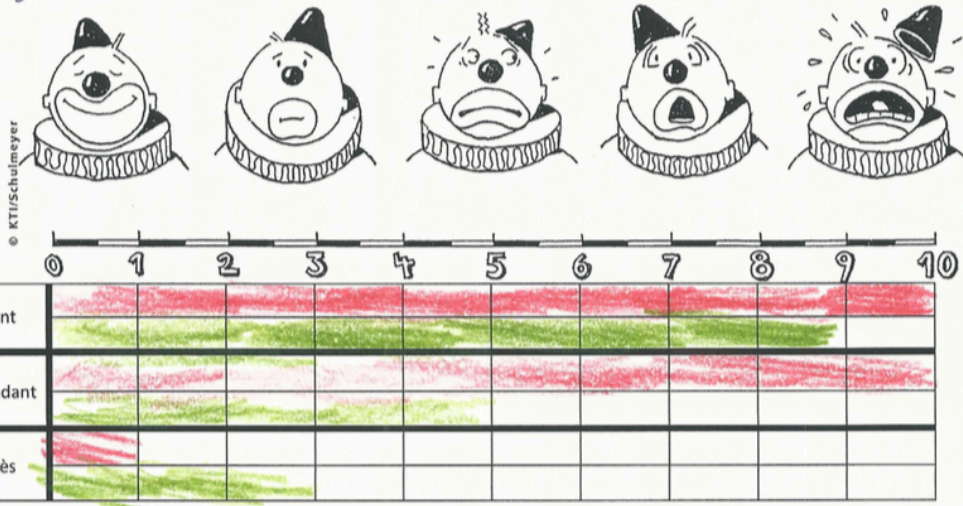
mais la bon j'ai été à l'aise et après un voltigeur j'ai été angoissé

Prénom : Maël

Échelle de la peur

Rôle : voltigeur / porteur

Figure n° : 3



Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

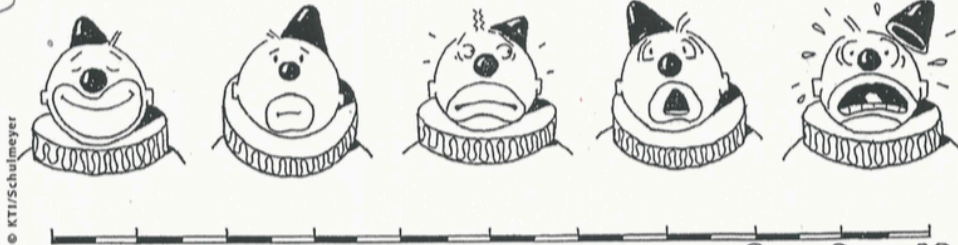


Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

à l'apex de l'échelle de la peur j'ai choisi la
figure n° : 3 parce que j'étais bloqué

Prénom : Charlotte
 Rôle : voltigeur / porteur
 Figure n° : 3

Échelle de la peur



Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Bloqué
 Concentré
 Sûr de soi
 Inquiet
 Affolé
 Angoissé
 Rassuré
 À l'aise
 Effrayé
 Calme
 Confiant
 Méfiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

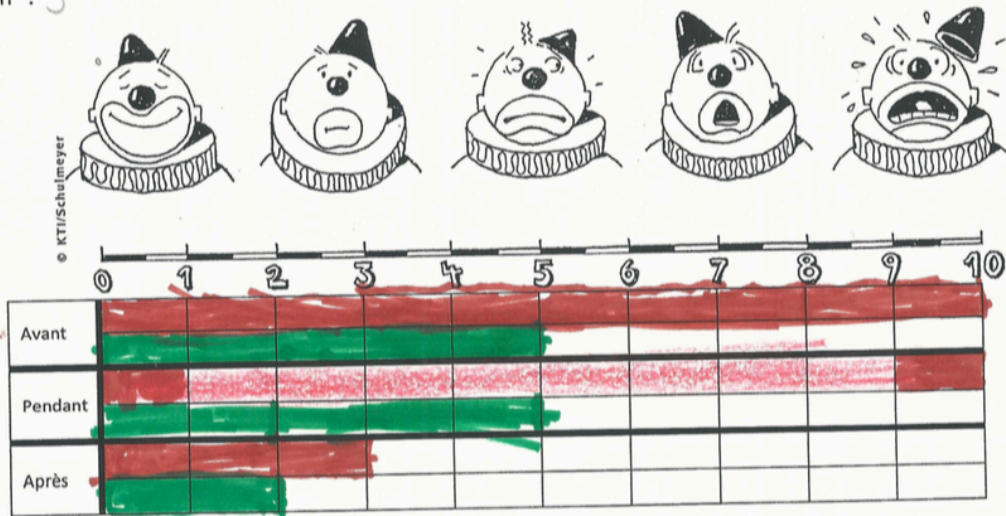
Avant j'étais un peu inquiet parce que

Prénom : *Gabrielle*

Échelle de la peur

Rôle : *voltigeur / porteur*

Figure n° : *3*



Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Concentre

Bloqué

Sûr de soi

Inquiet

Angoissé

Affolé

Rassuré

À l'aise

Effrayé

Calme

Confiant

Méfiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

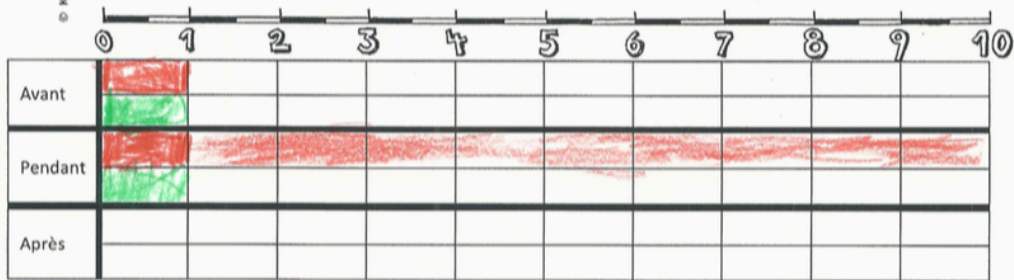
En voltigeur j'ai un peu de peur parce que j'ai tout abbale

Prénom : Hugo

Échelle de la peur

Rôle : voltigeur / porteur

Figure n° :



Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Concentré (circled) Bloqué (circled) Sûr de soi (circled) Inquiet (circled)
 Affolé Angoissé Rassuré (circled)
 À l'aise (circled) Effrayé (circled) Calme (circled) Confiant (circled) Méfiant (circled)

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

Je suis à l'aise sur la poutre parce que elle est solide -
 et je suis rassuré que pas de problème

Prénom : maël Échelle de la peur
 Rôle : voltigeur / porteur
 Figure n° : 3

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avant											
Pendant											
Après											

Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Concentré (entouré) Bloqué Sûr de soi (entouré) Inquiet (entouré)
 Affolé Angoissé Rassuré (entouré)
 À l'aise (entouré) Effrayé (entouré) Calme (entouré) Confiant (entouré) Méfiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

En voltigeur j'ai peur parce que je suis en l'air et que si je tombe, ça va être très dur.
 En porteur j'ai peur parce que j'ai peur de tomber.

En porteur j'ai peur parce que j'ai peur de tomber.

Prénom : Charlotte
 Rôle : voltigeur / porteur
 Figure n° : 3

Échelle de la peur



Entoure 5 sensations qui correspondent à ce moment :

Bloqué

Concentré

Sûr de soi

Inquiet

Affolé

Angoissé

Rassuré

À l'aise

Effrayé

Calme

Confiant

Méfiant

Explique en quelques lignes ton échelle de la peur. Tu peux utiliser les mots que tu as entourés.

Avant j'étais un peu inquiet parce que

Légende des entretiens

En gras = élève

En normal = enseignante (moi)

En surbrillance = paroles significatives relevées

12. ENTRETIEN N°1 AVEC HUGO : 5 DECEMBRE 2017 – 16MIN54

Hugo

1. Alors Hugo je te laisse te remémorer un petit peu ton échelle de la peur, la feuille que tu as remplie hier avec cette figure que tu avais choisie... Je te laisse regarder la vidéo quand tu étais voltigeur pour te souvenir.... Tu as dû recommencer plusieurs fois. Qu'est-ce qu'il se passait ?
2. **Parce que je faisais que tomber**
3. Pourquoi ?
4. **Parce que j'étais pas en équilibre**
5. Tu n'étais pas en équilibre. Ok. D'abord on va regarder en tant que voltigeur. Est-ce que tu peux m'expliquer ton échelle de la peur ?
6. **Alors avant j'avais un peu peur parce que je ne savais pas ce qu'il fallait faire un peu**
7. Quand tu étais voltigeur tu ne savais pas ce qu'il fallait faire ? C'est à dire ?
8. **Quand on est là, je sais pas ce qu'il faut faire en voltigeur, j'avais un peu peur.**
9. Mais pourquoi tu ne savais pas ce qu'il fallait faire ? J'étais là, on a regardé ensemble la position des pieds, de la tête
10. **En fait comme on l'avait jamais fait...**
11. C'est pour ça que tu ne savais pas ce qu'il fallait faire ?
12. **Oui**
13. Mais pourtant, tu n'avais pas très peur quand même
14. **Non ça me faisait pas très peur**
15. D'accord, donc avant tu es à 2. Pendant, est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'il s'est passé ? Tu avais autant peur. Pourquoi ?
16. **J'avais un peu peur parce que j'étais un peu angoissé.**
17. Un peu angoissé d'accord. Mais pas trop quand même d'après ce que tu m'as mis. Qu'est-ce qui t'a fait un peu peur ?
18. **C'est quand je montais et que je faisais ça**
19. Quand tu mettais tes bras sur les côtés. Pourquoi ?
20. **Parce que quand je tombais en arrière je pouvais pas me retenir.**
21. D'accord. Mais le pareur était là quand même.
22. **(Hoche la tête)**

23. Qu'est-ce qu'il aurait fallut pour que tu aies moins peur.
- 24. Il faut que je me re entraîne.**
25. D'accord. Donc si tu t'entraînes tu auras moins peur ?
- 26. Oui**
27. Donc ensuite, après, est-ce que tu peux m'expliquer ton échelle de la peur
« après »
- 28. Après j'ai pas peur parce que ça m'était soulagé. Je m'étais soulagé un peu**
29. D'accord. Mais qu'est-ce qui fait que tu as quand même colorié une case ?
- 30. Parce que j'avais encore un tout petit peu peur**
31. Mais pourquoi ?
- 32. Parce que... je ne sais plus**
33. D'accord.
34. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose pour quand tu étais voltigeur ?
- 35. Non.**
36. D'accord, donc maintenant on va regarder « porteur » (vidéo).
Alors Hugo, là tu étais porteur. Est-ce que tu peux m'expliquer ton échelle de la peur « avant » ?
- 37. Avant j'avais pas peur porteur parce que on avait déjà fait sur le deuxième quand on se mettait comme ça.**
38. D'accord donc en tant que porteur tu avais déjà été dans cette position
- 39. Oui**
40. Mais tu as quand même colorié une case, pourquoi ?
- 41. Parce que je savais pas si c'était au cou ou en dessous du cou**
42. Tu ne savais pas où allait se mettre vraiment où le pied du voltigeur ?
- 43. Oui**
44. Finalement le pied du voltigeur est-ce qu'il se met au niveau du coup ?
- 45. Non**
46. Donc qu'est-ce que tu en penses ?
- 47. J'en pense que j'ai moins peur**
48. D'accord
49. Ensuite, pendant et après tu as colorié une seule case. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi « pendant » tu as mis une seule case ?
- 50. Parce que on avait aussi déjà fait sur la deuxième, donc c'est pour ça.**
51. Mais pourtant le voltigeur n'est pas dans la même position. Ce n'est pas le même porté. Ça n'a rien changé pour toi ?
- 52. Non**
53. D'accord. Tu ne te souciais que de toi quand tu étais porteur ?
- 54. Un peu de tous**
55. C'est à dire ?
- 56. De Gabrielle parce que si elle tombe elle me le dit comme ça je la laisse tomber et moi si je tombe je la laisse descendre pour quand je tombe. Pour pas qu'elle me tombe dessus.**

57. D'accord, tu as pensé au voltigeur. Mais ce n'est pas pour autant que ça t'a fait peur ?

58. Non

59. D'accord. Et ensuite... En tant que porteur tu as mis une barre.

60. Parce que j'avais un petit peu peur

61. Peur de quoi ?

62. Parce que là (montre la vidéo), j'étais tombé. Quand Gabrielle descendait j'étais tombé.

63. Et qu'est-ce qui fait que tu avais un peu peur après ?

64. J'étais un peu angoissé

65. Pour quelle raison ?

66. Je m'en souviens plus

67. D'accord, tu t'en souviens plus.

Donc maintenant, on va regarder les mots que tu as entourés. En tant que porteur est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as entouré ces mots ?

68. J'étais vraiment concentré qu'elle ne tombe pas

69. Ah, pour pas qu'elle tombe, d'accord

70. Après sûr de moi parce que j'ai...

71. Pourquoi tu étais sûr de toi ?

72. Je ne m'en souviens plus... J'étais sûr de moi de ne pas m'écraser, qu'elle tombe pas

73. Donc tu savais que tu n'allais pas tomber ?

74. Oui

75. Ok. Ensuite, les autres mots ?

76. J'étais à l'aise parce que je suis à l'aise

77. D'accord, tu te sens à l'aise, ok.

78. J'étais calme parce qu'il fallait être calme en fait

79. Oui, pourquoi il fallait être calme en fait ?

80. Pour se concentrer

81. Ok

82. J'étais méfiant

83. Méfiant ?

84. Oui. Je me concentre et en même temps je me méfie que celui qui est sur mon dos qu'il tombe pas.

85. Ok. Donc tu t'es quand même soucié du voltigeur

86. Oui

87. D'accord. Maintenant, est-ce que tu peux m'expliquer les mots que tu as entourés, les sensations que tu as entourées quand tu étais voltigeur ?

88. En fait, voltigeur j'étais un peu bloqué parce que je savais pas trop ce qu'il fallait faire au début

89. Parce que comme tu me l'as dit tout à l'heure, c'est parce que tu ne l'avais jamais fait ?

90. Oui

91. Ensuite, les autres ?

92. **Angoissé... j'étais un peu angoissé parce que... C'est quoi déjà angoissé ?**
93. Un peu de la peur et de l'inquiétude
94. **J'avais un peu peur quand je tombais. Si je tombais ou pas. Donc j'étais un peu angoissé**
95. Effrayé ?
96. **Ah je me suis trompé, effrayé je voulais pas le faire**
97. D'accord, on va le gommer. Ensuite est-ce que tu peux m'expliquer les autres ?
98. **Inquiet, j'étais un peu inquiet parce que j'avais un petit peu peur de tomber. J'étais inquiet de tomber. Ensuite, quand il y avait Lys-Sun j'étais rassuré parce que elle m'aider à descendre et à monter.**
99. Ah donc quand Lys-Sun était pareur ça te rassurait ? Pour quelle raison ?
100. **Parce que le pareur il est aussi là pour aider donc ça m'a fait rassurer. Ça m'a rassuré. Aussi quand je levais mes bras**
101. Quand tu levais les bras ça te rassurais que...
102. **Oui elle m'aider pour me les lever**
103. Pourquoi, tu n'arrivais pas à les lever tout seul ?
104. **Si mais elle mettait toujours la main en bas**
105. Ah, c'est ça qui t'a rassuré. Pourquoi ça t'a rassuré ?
106. **Parce que si je tombais, elle pouvait me rattraper**
107. Ok
108. **Et elle était tout le temps près de moi**
109. Donc tu penses que c'est un rôle important le pareur ?
110. **Oui. Très important parce que si on tombe il est là pour aider.**
111. D'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur ton échelle de la peur ? D'autres sensations ?
112. **Non**
113. Merci Hugo.

Maël

1. Donc toi Maël avant de faire
2. **La figure**
3. La figure n°3
4. **J'avais un petit plus peur on va dire, parce que j'avais peur de tomber, de faire mal à Yris**
5. En tant que voltigeur, tu avais donc plutôt très peur, tu as mis combien ?
6. **10 !**
7. Tu as mis 10/10 c'est que tu avais très peur, tu étais au maximum de la peur
8. **Oui... Je savais pas trop comment faire, j'avais un peu peur de faire mal à Yris, du coup c'est...**
9. D'accord, tu avais peur de faire mal à Yris...
10. **Oui, j'avais peur de tomber, je savais pas trop comment faire, je...**
11. D'accord.
Tu me dis que tu ne savais pas trop comment faire, euh...
12. **Pour monter surtout, et aussi pour rester bien euh....**
13. Tu te souviens, on avait parlé juste avant de faire la figure qu'il fallait mettre un pied au niveau du ?
14. **Bassin**
15. Et un pied au niveau des ?
16. **Ah je, je ne trouve plus le mot**
17. Des clavicules
18. **Ouais, des clavicules**
19. Ça, déjà, est-ce que ça t'a permis... ?
20. **Ouiii, beaucoup plus**
21. D'accord, si on n'avait pas dit ça, tu aurais plus peur ?
22. **Oui ! J'aurais colorié au moins jusqu'à là (montre la ligne au delà du tableau)**
23. Ah oui !
Ensuite, pendant, tu avais tout autant peur
24. **Oui, je n'étais pas très stable, je...**
25. Oui, tu n'étais pas très stable, on peut regarder sur la vidéo tu te déséquilibres un petit peu
26. **Oui**
27. Qu'est-ce qu'il se passe en fait ?
28. **J'avais un peu peur en fait de tomber car on était quand même assez près du bord. On était au milieu mais si je tombe en arrière toujours debout, je peux me cogner. Du coup, j'avais un peu peur.**
29. D'accord, donc c'est ce qui a fait que tu t'es déséquilibré vers l'avant ?

30. (Hoche de la tête)

31. Tu avais l'impression d'être trop près, c'est ce qui t'a fait peur

32. Oui

33. Est-ce qu'il y avait autre chose ?

34. Oui, aussi parce que je sentais qu'Yris tremblait un peu, comme quand il y avait Charlotte aussi.

35. Oui, du coup euh... Après je n'avais plus peur car je savais que c'était fini

36. D'accord, donc après tu n'avais plus peur, tu as colorié juste à 1. Pourquoi ?

37. Parce que j'étais rassuré d'avoir fini. J'étais mieux que « pendant ».

38. D'accord.

Donc quand tu étais porteur, avant de faire le porté, tu avais presque autant peur qu'en tant que voltigeur ?

39. Oui parce que j'avais peur qu'on me fasse mal. Déjà hier, j'avais un peu mal ici du coup j'avais peur que le pied tombe.

40. Et du coup, finalement, est-ce qu'on t'a appuyé... ?

41. Non, que là, là

42. Donc finalement on a mis le pied plus bas

43. Oui. Et aussi avec Charlotte, parce que Charlotte est montée sur mon dos sauf que je sais qu'elle fait un peu la folle parfois du coup j'ai peur qu'elle me fasse mal en fait

44. D'accord, donc en fait là tu n'avais pas trop confiance en Charlotte car elle fait un peu la folle parfois

45. Ouais (sourit)

46. Et ensuite, pendant tu avais moins peur ?

47. Oui, car je savais que j'étais bien stable.

48. Qu'est-ce qu'il s'est passé d'autre ?

49. Pendant aussi, Yris je trouve, enfin j'avais un petit peu peur car elle est montée sur mon dos, tu sais ?

50. Oui

51. Elle avait peur de tomber en fait

52. Donc, on peut le voir ici (vidéo), Yris monte sur ton dos

53. Oui, elle tremblait du coup ça me faisait aussi trembler moi en fait, c'est ça le problème.

54. Tu as eu peur de tomber aussi ?

55. Oui

56. Et après tu avais...

57. Moins peur

58. Moins peur, mais tu avais quand même plus peur après en tant que porteur qu'en tant que voltigeur, pourquoi ?

59. Parce que j'avais un peu mal, surtout

60. Ensuite, par rapport aux sensations, dans les deux cas tu dis que tu étais concentré.
- 61. Oui en tant que porteur j'étais concentré à ne pas tomber et en tant que voltigeur pareil, à rester équilibré**
62. Ok.
En tant que voltigeur tu étais bloqué, effrayé
- 63. Oui, parce que j'avais peur de tomber et à la fin quand c'était terminé j'étais un peu plus rassuré et j'étais inquiet de faire mal à Yris. J'étais inquiet car j'avais du mal à monter surtout**
64. Donc tu étais quand même inquiet pour Yris
- 65. Oui**
66. Par contre, en tant que porteur...
- 67. J'étais bien, j'étais sûr de moi car je savais que ça allait être un peu moins difficile de voltigeur, tu coup j'étais sûr et calme car j'étais pas trop... et euh... à l'aise parce que j'avais pas trop mal tu sais ? Je...**
68. Après, tu étais confiant ?
- 69. Oui, surtout j'étais confiant quand on est monté sur mon dos**
70. Tu te sentais bien... pourquoi ?
- 71. Parce que je savais que... elles n'allaient pas sauter.**
72. Mais tu as dit que tu avais un peu peur de Charlotte fasse la folle
- 73. Oui c'est surtout pour Charlotte. Mais Yris ça allait, elle ça allait.**
74. Ok. Tu veux rajouter quelque chose ?
- 75. Non c'est bon.**
76. Tu as dit tout ce que tu voulais ?
- 77. Oui.**
78. Merci Maël.

Charlotte

1. Charlotte, je te laisse un peu te souvenir ce que tu as mis sur ton échelle de la peur avec l'étiquette qui correspond au moment que tu as choisi.
2. **C'est bon**
3. Ok. Donc on regarde le moment où tu étais voltigeuse sur la vidéo. Alors Charlotte, est-ce que tu peux m'expliquer ton échelle de la peur en voltigeur.
4. **Ben en fait, au début j'avais un peu peur en regardant la figure. En tant que voltigeur je savais pas si j'allais être voltigeuse ou porteuse du coup... En voltigeur j'avais vu qu'on allait être dessus. J'avais peur que ça tremble au porteur et que je tombe.**
5. D'accord. Et autre chose te faisait peur ?
6. **Non.**
7. D'accord. Par contre pendant, tu as eu un petit peu plus peur. Pourquoi ?
8. **Parce que pendant vu que là ça tremblait, moi je secouais un peu et que si le porteur, euh le pareur n'était pas à côté, je pouvais me faire très très mal.**
9. Donc tu t'es rendue compte que le pareur était vraiment important ?
10. **Oui**
11. Qu'est-ce qui fait que tu avais peur de tomber justement ?
12. **Parce que ça secouait beaucoup... beaucoup beaucoup et aussi que si je tombais, que le pareur n'était pas à côté. Et si je tombais je pouvais un peu me faire très très mal.**
13. Et quand on est sûr que le pareur est à côté de soi... tu aurais quand même peur qu'il s'en aille ?
14. **Oui**
15. Tu n'avais pas trop confiance en lui ?
16. **Un peu, si, mais pas trop...**
17. D'accord.
18. **Et après, comme on a arrêté, ça me faisait moins peur.**
19. D'accord, mais quand même, tu as laissé à 1. Pourquoi ?
20. **Parce que quand même, j'avais un peu peur.**
21. Qu'est-ce qui fait que tu avais encore un petit peu peur ?
22. **Parce que... je ne m'en rappelle plus.**
23. D'accord.
24. **Je me sentais un peu mal à l'aise.**
25. Donc maintenant, on va regarder la vidéo quand tu étais porteur. Yris est voltigeuse.
Alors qu'est-ce qu'il s'est passé là ?

26. Ben euh... **je ne tenais plus trop sur mes mains**
27. D'accord. Alors avant, pendant et après tu as mis toujours l'échelle à 1.
Tu peux m'expliquer pourquoi ? Alors, avant...
28. **Parce que avant, ça ne faisait pas peur d'être porteur.**
29. Pourquoi ?
30. **Ben parce que comme on est sur le sol c'est beaucoup plus stable.**
Et là, pendant parce que ça **ne secouait pas trop en haut** et que... et que... j'étais stable.
31. Donc pendant tu me dis que ça ne secouait pas trop, que tu étais stable.
A ton avis, qu'est-ce qui faisait que tu étais stable ?
32. **Parce que comme j'étais sur les genoux et les mains j'étais plus stable, je tenais plus. Et après, j'étais pareil parce que, je... je... euh...**
33. Qu'est-ce qui fait qu'après tu avais encore à peine peur ?
34. **Parce qu'après à la fin quand on refaisait les portés, j'en voyais qui le faisait et du coup je repensais à ce que j'avais fait.**
35. D'accord, donc quand tu as vu les autres faire tu repensais au porté et du coup ça te faisait encore un petit peu...
36. **Peur.**
37. Peur. D'accord.
Donc maintenant, regardons les mots que tu as entourés. D'abord en tant que voltigeur, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as entouré ces mots ?
38. **J'étais un peu affolée parce que quand même, ça tremblait beaucoup beaucoup. Après effrayée parce que j'avais peur de tomber et inquiète parce que j'avais un peu pas... enfin... j'avais peur de tomber aussi. J'avais peur que le pareur ne soit pas là.**
39. D'accord tu avais peur que le pareur ne soit pas là.
40. **Concentrée parce que j'étais concentrée. A l'aise parce que je n'étais pas sur le dos de quelqu'un**
41. D'accord. Mais quand tu étais voltigeur.
42. **Non mais ça c'est parce que j'ai gommé.**
43. Ah, ok.
Maintenant, est-ce que tu peux m'expliquer les mots que tu as entourés quand tu étais porteur.
44. **J'étais concentrée parce que j'étais concentrée. Calme parce que j'étais sur le sol. À l'aise parce que j'étais aussi sur le sol.**
45. D'accord
46. **Confiant parce que je savais que le porteur serait à côté de moi**
47. Le pareur, plutôt ?
48. **Le pareur mais quand même un peu loin parce que c'est quand même plus le voltigeur qui a besoin** et rassurée parce que j'étais sur le sol aussi.
49. Donc tu me dis c'est plus le voltigeur qui a besoin. Tu aurais aimé un pareur spécialement pour le porteur ?

50. (Hoche la tête)

51. D'accord

52. Et après j'ai pas trouvé d'autres pour porteur.

53. D'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport à tout ça ?

54. Euh... non.

55. D'accord. Merci Charlotte.

Gabrielle

1. Gabrielle, je te laisse te remémorer un petit peu ton échelle de la peur avec la figure qui correspond au moment que tu as choisi...
Alors, je te remontre la vidéo quand tu étais voltigeuse. Hugo était porteur...
Donc Gabrielle, toi en tant que voltigeur, sur le porteur n°3, tu as mis 10/10 à ton échelle. Pourquoi ?
2. **Bah, au début j'avais peur que pendant je le faisais j'allais me faire mal, du coup j'étais un peu stressé et j'avais peur.**
3. D'accord, et qu'est-ce qui te faisait le plus peur ?
4. **Ben... ce qui me faisait peur c'est que je tombe et que je me fasse mal.**
5. Tu n'avais peur que de tomber ?
6. **Oui, de me casser un os...**
7. Et il y avait d'autres choses ? Autour de toi...
8. **Non**
9. D'accord
Donc ensuite, pendant, tu avais autant peur.
10. **Car quand on faisait ça (montre) debout je glissais un peu parce que la peau elle bouge, du coup j'avais peur de tomber**
11. D'accord, donc tu te sentais comment ?
12. **Euh, un peu... affolée... stressée quoi.**
13. Et à cause de quoi du coup ?
14. **À cause de bouger. Et en plus je n'arrivais pas trop à me concentrer parce que je regardais en l'air et je voyais pas trop ce que je faisais en dessous du coup j'avais peur quoi.**
15. D'accord donc tu regardais en l'air, tu ne regardais pas le porteur qui était Hugo
16. **Oui**
17. Et si tu avais regardé, tu aurais eu moins peur ?
18. **Oui**
19. Pourquoi ?
20. **Parce que je savais ce que je faisais en dessous de moi**
21. Donc le fait de ne pas voir tes pieds te faisait peur ?
22. **Oui parce que en fait c'est comme si j'avais le vertige, je suis là haut et je descends et j'ai mal au ventre un peu. C'est pareil quand je suis là haut et que je regarde là haut, pas en bas.**
23. D'accord. Et à part le fait que tu ne regardais pas, que tu avais le vertige, est-ce qu'il y avait autre chose qui te faisait peur ?
24. **Non**
25. Il n'y avait que ça ?

26. **Oui. Et Lys-Sun aussi parfois elle me lâchait et je tombais.**
27. Ah. Qu'est-ce qu'il se passait avec le pareur ?
28. **Un moment elle m'a lâchée et j'ai faillit tomber et j'avais peur de me faire mal vers le visage.** Elle pensait que j'allais y arriver mais elle n'avait pas le temps de me retenir.
29. Tu utiliserais quoi comme mot ?
30. **J'étais un peu bloquée**
31. Et si le pareur t'avait tenu tout le long, tu te serais sentie comment ?
32. **Ben, j'aurais pas peur du tout. Je sais que tant qu'on me tient je ne vais pas tomber.**
33. D'accord. Donc maintenant, regardons la vidéo quand tu étais porteur...
34. **Porteur aussi j'avais un tout petit peur**
35. Donc avant d'être porteur, tu étais comment ?
36. **J'avais un peu peur quand même.**
37. Mais moins qu'en tant que voltigeur, pourquoi ?
38. **En porteur j'avais un peu peur parce que j'avais peur qu'Hugo se fasse mal et qu'en même temps moi aussi je me faisais mal. Du coup j'avais un peu peur.**
39. D'accord. Donc tu avais un peu peur que le voltigeur se fasse mal et que le porteur, toi, se fasse mal aussi ?
40. **Oui parce que ce ne serait pas juste que l'autre se fasse mal et pas moi.**
41. Ah, tu te sentais responsable ?
42. **Oui**
43. Ensuite, pendant, tu as eu autant peur qu'avant. Pourquoi ?
44. **En fait, avant c'était pareil. J'avais peur que Lys-Sun lâche et que Hugo tombe parce que la peau elle bouge quand tu te mets dessus.**
45. D'accord. Tu avais peur qu'Hugo tombe. Est-ce que tu as ressenti d'autres choses par rapport à avant ? D'autres sensations ?
46. **Non**
47. Les mêmes choses t'ont fait peur dans les deux cas ?
48. **Oui**
49. D'accord. Donc en suite, tu avais moins peur par contre...
50. **Oui, parce que c'était fini... du coup... enfin en voltigeur j'avais encore un peu peur mais en porteur je savais que c'était fini de le faire**
51. Qu'est-ce qui fait que tu avais moins peur qu'en tant que voltigeur, mais quand même un petit peu ?
52. **Ben... euh... (réfléchi)... Je ne sais plus.**
53. Ok.
Donc maintenant, quand tu étais voltigeur, tu as entouré plusieurs mots comme affolée. Tu peux m'expliquer à chaque fois ?
54. **Bah en fait affolée parce que, parce que j'étais pas sûre de moi. Je pensais pas que je faisais correctement quoi. Un moment quand**

- j'étais pareur parce qu'on a fait chacun notre truc, j'étais un peu plus calme parce que je me mettais plus comme ça (*montre*)**
55. D'accord. Donc ensuite...
- 56. Inquiet pour voltigeuse c'était parce que j'avais un peu peur que le pareur il n'avait pas trop de force pour me rattraper**
57. Peur
- 58. J'ai peur que Lys-Sun n'ai pas assez de force pour me rattraper.**
59. D'accord. Est-ce que maintenant tu peux m'expliquer tes mots en tant que porteur.
- 60. J'étais un peu angoissée parce que j'avais peur que je bouge. En plus ça me grattait donc j'essayais de pas trop me gratter du coup j'avais peur que Lys-Sun elle tombe.**
61. D'accord, donc quand elle était voltigeuse ?
- 62. Oui**
63. Ok. Ensuite ?
- 64. En porteur j'étais un peu sûre de moi parce que je savais que je me mettais un peu mieux quand tu m'avais mise encore plus plate.**
65. Oui, quand on a fait le dos plat ?
- 66. Oui du coup je me sentais beaucoup mieux.**
67. D'accord, donc le fait d'avoir le dos plat a fait que tu étais sûre de toi. Avant tu l'étais moins ?
68. **Oui.**
69. Ensuite...
- 70. Effrayée parce que j'avais peur de glisser, de me faire mal, mais après... Moi ce que j'aime moins c'est quand je suis voltigeur.**
71. Pourquoi ?
- 72. En fait, j'ai peur que quand on me porte, on n'ai pas assez de force et que du coup on me lâche et moi je me fais mal. Du coup moi parfois j'ai un peu peur.**
73. D'accord. Est-ce que tu veux dire autre chose ?
74. **Non.**
75. Merci Gabrielle.

Hugo

1. Allez, Hugo, donc je te redonne ta feuille, ton échelle de la peur que tu as remplie hier, je te laisse te remémorer un petit peu. Tu me dis quand c'est bon.
2. **C'est bon.**
3. C'est bon, tu t'es remémoré ce que tu avais mis ?
4. **Oui**
5. Donc là, sur la vidéo, tu étais voltigeur sur Noémie. Ensuite, là tu refais voltigeur. Tu t'en souviens ?
6. **(Hoche de la tête).**
7. Ensuite, là tu es porteur. Et là tu étais à nouveau voltigeur mais cette fois-ci avec Charlotte en porteur. Ok, c'est bon tu t'en souviens ? Alors Hugo, j'aimerais que tu m'explique ton échelle de la peur en tant que voltigeur, en tant que porteur : avant, pendant et après. Donc vas-y je te laisse m'expliquer.
8. **Avant j'avais pas trop peur parce qu'on l'avait déjà fait beaucoup de fois.**
9. En tant que voltigeur ou porteur ?
10. **Porteur, et voltigeur**
11. Tu l'avais déjà fait beaucoup de fois.
Donc pendant toutes les séances que l'on a faites, tu étais souvent porteur, et voltigeur. Tu faisais les deux.
12. **Oui.**
13. Du coup, le fait que tu l'aies fait souvent, ça fait quoi ?
14. **Ça fait que j'ai pas trop peur.**
15. Pourquoi ?
16. **Ah non là je me suis trompé.**
17. Non, avant, le fait que tu l'aies fait souvent.
18. **Parce que j'ai pas trop peur donc j'ai mis 1.**
19. Mais comment ça se fait que tu n'avais pas trop peur ? parce que tu le faisais souvent ?
20. **Oui**
21. Et pourquoi le faire souvent ça te fait pas trop peur après ?
22. **Parce que on l'a fait beaucoup beaucoup de fois donc ça fait que j'ai pas trop peur.**
23. Mais pourquoi tu n'as plus trop peur maintenant que tu l'as fait beaucoup de fois ? Qu'est-ce qui change par rapport au début ?
24. **Au début c'est parce que... on s'est entraînés beaucoup de fois. C'est pour ça que j'ai pas très peur.**
25. D'accord, donc en t'entraînant ça va mieux ?
26. **Oui.**

27. D'accord. Ensuite, pendant.

28. Pendant, j'avais absolument peur parce que quand j'étais tombé...

29. Ah !

30. J'avais très peur.

31. Oui, on a revu sur la vidéo qu'à un moment tu es tombé. Tu t'en souviens que tu es tombé ?

32. Oui.

33. Alors, qu'est-ce que ça a fait ?

34. Ça a fait que j'ai très très peur.

35. Très très peur de quoi ?

36. Je sais pas.

37. Tu ne sais pas trop ?

38. Non.

39. Tu sais pourquoi tu es tombé ?

40. Non.

41. Si on regarde tes pieds, ils étaient très rapprochés, ça fait que tu n'étais pas très stable et donc le fait d'être tombé ça t'a fait vraiment peur ?

42. Oui.

43. Tu as eu peur de quoi ?

44. Parce que j'ai eu peur de me cogner contre le sol.

45. Et les fois où tu ne tombais pas ?

46. J'avais pas très peur.

47. T'avais pas trop peur les fois où tu ne tombais pas, mais là le fait que tu sois tombé ça t'a marqué.

48. Oui.

49. Parce que c'était la première fois que tu tombais ?

50. Oui.

51. Et ça t'a surpris ?

52. Oui.

53. Tu ne t'y attendais pas ?

54. Non.

55. D'accord. Et pendant, en tant que porteur ?

56. J'avais pas très peur parce que je l'avais fait beaucoup de fois aussi.

57. Tu savais ce que tu devais faire ?

58. Oui.

59. Et par rapport au tout début, quand on a commencé l'acrosport ?

60. J'étais à 3 parce que je savais pas comment on faisait.

61. Et maintenant que tu sais comment on fait, ça va mieux ?

62. Oui.

63. Et pourquoi tu as mis juste 1 alors ?

64. Je sais plus.

65. D'accord. Avant, c'était pareil, tu savais que tu étais à l'aise dans ce rôle ?

66. Oui.

67. D'accord. Et est-ce que quand tu es porteur ça change quelque chose qui est voltigeur ?
- 68. Non.**
69. Quelque soit le voltigeur, que ce soit Charlotte, Maël ou Sheila le voltigeur, ça ne change rien pour toi ?
70. **Non.**
71. Ça ne te fait pas plus ou moins peur ?
72. **Non.**
73. C'est pareil pour tous toi.
74. **Oui.**
75. D'accord. Et ensuite, après ?
- 76. J'ai pas du tout eu peur.**
77. Pourquoi ?
- 78. Parce que j'étais rassuré.**
79. Pourquoi tu étais rassuré ?
- 80. Parce que en fait, il y avait... j'étais rassuré parce que... Ah je ne m'en souviens plus.**
81. Après tu te sentais bien, après que l'on ait fait ce porté. Il y a des choses qui ont changé entre le début et la fin ?
82. **Non.**
83. D'accord, donc maintenant tu as entouré des mots en rouge pour voltigeur et des mots en vert pour porteur. Donc est-ce que tu peux m'expliquer ces mots, pourquoi tu as entouré ces mots ? On peut peut-être commencer d'abord par voltigeur ?
- 84. En voltigeur j'étais concentré parce que... de pas trop me faire mal. Mais heureusement qu'il y avait les pareurs parce que sinon je tombais en arrière et derrière ils pouvaient pas me rattraper.**
85. D'accord. Donc tu étais concentré et le fait qu'il y ait les pareurs ça t'a fait quoi ?
- 86. J'étais un peu à l'aise aussi.**
87. En tant que voltigeur ? Tu n'as pas entouré à l'aise.
- 88. Ça me fera 6.**
89. Comment ?
- 90. Ça me fera 6 parce que 1, 2, 3, 4, 5... (montre du doigt les mots entourés).**
91. Donc le fait qu'il y ait les pareurs tu étais un peu plus à l'aise. Ensuite ?
- 92. Bloqué, quand j'étais bloqué c'est parce que j'avais un peu peur pour tomber très en arrière et me casser... euh... pour me fra... raaah... pour me faire mal.**
93. D'accord. Donc tu avais peur de te faire mal. Et tu avais mal déjà avant que tu sois tombé ou seulement après que tu sois tombé ?
94. **Après.**
95. D'accord donc le fait que tu sois tombé ça t'a créé de la peur.

96. Ensuite, **effrayé c'est parce que quand j'étais tombé après**. Rassuré, quand j'étais **rassuré c'était à la fin** parce que j'avais presque jamais fait voltigeur.
97. Comment ça se fait que tu étais rassuré du coup ? Qu'est-ce qui a fait que tu étais rassuré ?
98. **C'est parce que ça faisait la première fois que je le fais et...**
99. C'était pas la première fois que tu le faisais
100. **Si.**
101. Tout à l'heure tu m'as dit que non, tu le faisais souvent.
102. **Oui, c'est parce qu'à la fin j'étais tombé et ça m'a fait peur aussi.**
103. D'accord mais là tu m'as dit que tu étais rassuré à la fin.
104. **Oui parce que après on allait faire de la course rapide.**
105. Mais tu ne le savais pas encore.
106. **Mais quand tu nous l'as dit après j'étais rassuré.**
107. Ah tu étais rassuré de ne pas recommencer.
108. **De ne pas tomber.**
109. Et si tu n'étais pas tombé, tu aurais eu encore peur ?
110. **Non.**
111. Non. D'accord. Et enfin...
112. **Inquiet c'est parce que j'avais un peu peur que je me cogne la tête contre le par terre et aussi j'ai cru que les voltigeurs ils allaient pas me rattraper.**
113. Les pareurs ?
114. **Oui.**
115. Tu pensais qu'ils n'allaient pas te rattraper. Donc tout ça, c'est à cause de ta chute ?
116. **Oui.**
117. D'accord. Donc maintenant en tant que porteur, tu peux m'expliquer les mots que tu as entourés ?
118. **Sûr de moi c'est parce que j'étais sûr que Noémie allait pas tomber en arrière.**
119. Mais Noémie, elle a pas fait voltigeur.
120. **Euh... que Sheila allait pas tomber en arrière. Tout ceux que j'avais sur mon dos allaient pas tomber en arrière.**
121. D'accord, t'étais sûr de toi qu'ils n'allaient pas tomber en arrière. Qu'est-ce qui fait que tu étais sûr qu'ils n'allaient pas tomber.
122. **Ben parce que j'étais bien stable et voilà.**
123. D'accord, tu pensais que tu faisais bien ton rôle. Ensuite ?
124. **Ensuite, j'étais calme parce que ça faisait très beaucoup de fois que je l'avais fait.**
125. Tu savais que ça allait.
126. **Quand j'étais à l'aise c'est parce que j'étais bien collé au tapis et aussi parce que j'allais pas tomber comme sûr de moi.**

127. Qu'est-ce qui faisait que tu te sentais bien ?
128. **C'est parce que à l'aise je suis... j'avais bien les doigts écartés, ils se regardaient les pouces et aussi je l'avais fait beaucoup de fois.**
129. Ok.
130. **Après, confiant... quand j'étais confiant, j'étais bien confiant comme ça les autres tombent pas.**
131. Donc tu étais confiant pour les autres.
132. **Et aussi pour moi, pour pas que je m'écroule.**
133. D'accord, mais alors, c'était bon, ça allait quoi ?
134. **Oui.**
135. D'accord. Confiant c'est quoi pour toi ?
136. **C'est que je fais attention aux autres et aussi à moi.**
137. Confiant c'est que tu as confiance en toi, tu sais ce que tu vas faire.
Tu redirais la même chose ?
138. **Oui. Aussi méfiant.**
139. Ah, pourquoi tu étais méfiant en tant que porteur ?
140. **Parce que je me méfiais que les autres tombent pas parce que Sheila tremblait un peu.**
141. Donc tu te méfiais que le voltigeur ne tombe pas. Mais pourtant tu m'as dit que tu étais sûr de toi parce que tu savais qu'ils n'allaient pas tomber.
142. **Aussi j'étais méfiant, je pouvais les rattraper aussi.**
143. En tant que porteur ? C'était plutôt les pareurs qui allaient le rattraper.
144. **Ah oui.**
145. Non ? Comment tu aurais fait en tant que porteur ?
146. **Sinon, je m'aurais levé vite je l'aurais rattrapé.**
147. Tu fais quand même très attention au voltigeur ?
148. **Oui.**
149. Comme depuis le début ?
150. **Oui.**
151. D'accord. Mais t'étais quand même sûr qu'ils n'allaient pas tomber mais au cas où tu te méfiais ?
152. **Oui.**
153. Ok. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose, dire quelque chose ?
154. **Euh, non.**
155. T'es sûr ?
156. **Oui.**
157. Ok, bah merci beaucoup Hugo.
158. **De rien.**

Maël

1. Je te laisse regarder la feuille que tu as rempli hier pour te souvenir un petit peu...
Et voilà la vidéo donc quand tu étais voltigeur là... et ensuite quand tu étais porteur. Donc là t'es voltigeur avec Charlotte...
2. **C'est Charlotte avec ses pieds elle bouge ses bras et avec sa tête elle la baisse trop donc tu coup ça me fait un peu bouger les pieds.**
3. Alors Maël, est-ce que tu pourrais m'expliquer comme la dernière ton échelle de la peur, donc d'abord en tant que voltigeur et après en tant que porteur.
4. **En voltigeur j'avais pas peur parce que sur Noémie elle bougeait pas et même sur Charlotte parce que je savais bien le faire, je faisais ça depuis qu'on fait la choré avec Charlotte et Yris. Du coup je me sentais assez bien.**
5. D'accord, alors qu'au début tu te sentais moins bien ?
6. **Oui**
7. Alors qu'est-ce qui fait que maintenant que tu te sens bien ?
8. **Parce que maintenant je sais bien le faire voltigeur, on l'a fait beaucoup de fois la figure 3... du coup j'arrive très bien à la faire et je sais comment... comment faire pour bien rester en équilibre et aussi pour descendre.**
9. D'accord, donc pour descendre avant ça te posait problème ?
10. **Oui parce que Charlotte se relevait un peu trop tôt.**
11. Ah, elle se relevait trop tôt
12. **Oui**
13. Alors que maintenant ça va ?
14. **Oui**
15. D'accord.
Et avant, au niveau de l'équilibre ?
16. **Avant, au début, je... j'arrivais pas très bien parce que c'était la première fois que je faisais de l'acrosport, c'était la première fois que je faisais ça et maintenant que je sais bien le faire beh... j'arrive bien.**
17. Ok. Et malgré ça, est-ce qu'il y avait une différence entre Noémie et Charlotte ? Au niveau de la peur
18. **Oui, c'est Charlotte elle bougeait un peu plus et elle bougeait sur ses bras, elle baissait un peu trop sa tête du coup mon pied penchait un peu et euh... Noémie elle bougeait pas du tout. J'avais l'impression que j'étais pas du tout sur Noémie.**
19. D'accord, c'était différent. Et avec Noémie est-ce que tu avais peur ?
20. **Non.**

21. Et avec Charlotte ?
22. **Euh non plus mais c'était...**
23. Un peu différent ? Moins stable ?
24. **Oui.**
25. Maintenant... en tant que porteur avant et pendant tu as eu plutôt peur et après encore un petit peu. Est-ce que tu peux m'expliquer ça ?
26. **Parce que avant, en fait je savais que j'étais pas très bien en porteur du coup je me disais « oh non je vais tomber enfin je vais me faire mal etc », du coup j'étais vraiment pas bien. Et pendant j'étais aussi pas bien parce que je tremblais, et... c'était qui qui était sur moi ? Charlotte ?**
27. Oui, on a tourné.
28. **Oui, Charlotte avec ses pieds elle faisait ça en fait (mime un tremblement), elle bougeait trop du coup ça me déséquilibrait.**
29. Ah...
30. **Du coup c'était un peu embêtant.**
31. Et en tant que porteur tu avais peur de quoi alors ?
32. **Beh, de me tomber et de me faire mal.**
33. D'accord.
34. **Et aussi parce que je savais pas trop bien faire porteur.**
35. Ok
36. **Et aussi Charlotte elle était un peu lourde.**
37. Quand tu étais porteur, est-ce que ça changeait quelque chose le voltigeur ? Est-ce que la personne qui faisait voltigeur ça changeait quelque chose ?
38. **Oui, parce que en voltigeur, moi, Charlotte, quand elle montait sur moi elle était un peu lourde. Et moi j'arrive pas à tenir très bien sur mes bras en porteur et quand il y a quelqu'un qui commence à monter sur mon dos je commence à trembler des bras du coup c'est un petit peu difficile.**
39. D'accord, donc c'était plus facile pour toi quand c'était moins lourd.
40. **Oui, surtout quand j'étais voltigeur.**
41. En porteur ?
42. **En porteur j'arrivais moins sauf que le voltigeur qui était sur mon dos était trop lourd du coup j'arrivais pas très bien.**
43. Et quand c'était un autre voltigeur ça allait mieux ?
44. **Euh, Charlotte ça allait pas très bien, Hugo un peu moins que Charlotte et Sheila ça allait bien.**
45. Parce qu'elle était plus légère ?
46. **Oui, Charlotte c'était un peu dur.**
47. Ok.
48. **Et après, j'avais peur de refaire porteur. J'avais peur que ça recommence. Et après on allait faire course vite.**

49. D'accord. Donc ensuite, tu as entouré des mots. Cinq pour porteur et quatre pour voltigeur.
50. **Oui parce que je savais pas trop quoi....**
51. Ok, c'est pas grave, par contre je veux bien que tu m'expliques les mots que tu entourés. On peut commencer par voltigeur si tu veux.
52. **J'étais sûr de moi parce que je savais bien que j'allais réussir. Sur Noémie j'étais sûr de moi parce que je fais ça depuis le début du coup je savais bien le faire,** et pour Charlotte, pareil.
53. D'accord.
54. **Et rassuré de pas le faire plusieurs fois sur Charlotte mais sur Noémie, j'étais... j'étais beaucoup mieux que sur Charlotte.**
55. D'accord.
56. **Et j'étais calme aussi parce que je savais que les pareurs étaient là donc je savais que si je tombe ils me rattrapent et euh confiant, je savais en fait que Charlotte allait pas lâcher tant que j'étais toujours sur elle en fait.**
57. Ah, alors qu'au début tu avais un peu peur de ça quand même.
58. **Oui.**
59. Alors qu'est-ce qui fait que, que maintenant tu n'aies plus peur, que maintenant tu aies confiance en les porteurs ?
60. **Parce que, au porteur, Charlotte a toujours fait porteur du coup elle sait très bien comment faire. Et Noémie puisqu'elle bougeait pas du tout, j'étais assez bien.**
61. D'accord, ok.
62. **Et en porteur par contre là, j'étais à l'essai parce que je savais que j'étais obligé de le faire et je voulais le faire quand même. Je savais que le voltigeur allait pas sauter sur moi sinon je serai tomber.**
63. Donc tu étais...
64. **Concentré, concentré à pas tomber. Aussi, j'étais un peu inquiet parce que j'avais peur de lâcher**
65. **Oui**
66. **Rien qu'à la figure... y a une figure en trio j'étais pas bien assis avec Charlotte sur mes genoux. Quand elle s'asseyait en fait moi je bougeais sur mes bras et à chaque fois moi je devais lâcher parce que j'arrivais pas. Ensuite, effrayé parce que je savais que Charlotte était pas très forte en voltigeuse et Hugo pareil du coup, je, je le sentais pas en fait.**
67. D'accord, tu savais qu'ils n'étaient pas expérimentés dans le rôle de voltigeur en fait.
68. **Oui.**
69. Mais, Hugo pourtant était souvent voltigeur
70. **Oui, sauf que... quand il est monté sur qui déjà ? Sur Charlotte ?**
71. **Oui**

72. **Sur Charlotte il est tombé en arrière. Et on était beaucoup près du bord** du coup et quand il est tombé je l'ai rattrapé et j'ai faillit tomber
73. Avec lui
74. **Oui**
75. D'accord, donc quand tu as vu Hugo tomber, tu t'es posé des questions ?
76. **Oui et moi j'étais près du bord et quand il est tombé, si j'étais tombé je me serai cogné la tête contre le sol, du coup ça aurait fait mal.**
77. D'accord
78. **Et angoissé parce que je savais que j'étais pas très fort au porteur, du coup, je savais pas quoi faire, je...**
79. Tu te sens angoissé
80. **Je savais pas trop si j'allais lâcher ou rester comme ça, enfin c'était dur.**
81. D'accord.
Et là, à l'aise ?
82. **À l'essai on l'a dit.**
83. À l'aise.
84. **Euh oui, à l'aise, euh qu'est-ce que je dis moi ?**
85. Tu t'es trompé ? Tu voulais pas mettre à l'aise, si ?
86. **Ah mince.**
87. Ah tu avais mal lu.
88. **Oui.**
89. Ah d'accord, ok, c'est pas grave. Euh est-ce que tu veux rajouter quelque chose, ou dire quelque chose que tu n'avais pas dit ?
90. **Non**
91. Ok, merci beaucoup Maël.

Charlotte

1. Alors, Charlotte, voici ta feuille, je te laisse te remémorer un peu.
2. On va re regarder quand tu étais voltigeuse. Donc là tu étais voltigeuse et Noémie porteur.
3. **Oui.**
4. Ok... Ensuite
5. **Sheila**
6. Ensuite là tu étais porteur. Voilà donc on a revu quand tu étais voltigeur et aussi porteur. Ensuite il y avait une deuxième fois où tu étais voltigeur, là, avec Hugo en porteur. Tu t'en souviens ?
7. **Oui**
8. Ok, c'est bon ? Donc Charlotte, est-ce que tu pourrais, comme la dernière fois, m'expliquer ton échelle de la peur en tant que voltigeur, en tant que porteur.
9. **Ben, avant, j'avais pas du tout peur**
10. Ni en voltigeur, ni en porteur ?
11. **Ben comme je l'avais toujours pas fait, je, j'avais pas peur.**
12. D'accord
13. **Après...**
14. T'avais pas d'appréhension... ?
15. **Non. Après en voltigeur j'avais un peu peur parce que j'étais un peu haut**
16. Oui
17. **Aussi, des fois, en fait, comme par exemple je suis montée sur Maël, d'un seul coup il a basculé, j'ai eu peur de tomber.**
18. D'accord
19. **Et après j'ai mis à 1 parce que je repensais à ce que j'avais fait et j'avais un peu peur.**
20. En voltigeur ?
21. **Oui. Après en porteur j'avais un peu peur et aussi un peu mal des fois.**
22. Ah, alors tu avais peur de quoi ?
23. **En fait j'avais peur de m'écrouler d'un seul coup et que le voltigeur se fasse mal.**
24. D'accord et qu'est-ce qui fait que tu avais peur de t'écrouler ?
25. **Parce que quelque fois, j'étais un peu comme ça avec mes bras (montre le bras non verrouillé).**
26. Ah d'accord. Du coup j'avais peur de tomber d'un seul coup.
27. **Oui.**
28. Ah d'accord, ok.
29. **Et après là, c'est pareil, je repensais à ce que j'avais fait.**

30. Tout à l'heure en voltigeur tu m'as dit que ça avait un basculé.
- 31. Oui ça a un peu basculé.**
32. D'accord, est-ce qu'il y avait d'autres choses en tant que voltigeur qui te faisaient peur ?
- 33. Euh... Non. Euh si, aussi, ça tremblait. Comme la dernière fois, des fois quand c'était Maël ça faisait un peu ça (mime tremblements).**
34. D'accord, et avec Noémie ?
- 35. Avec Noémie c'était parfait.**
36. Avec Noémie c'était parfait ? Donc, avec Noémie tu mettrais quoi comme échelle de la peur ?
- 37. Je mettrais... zéro**
38. Zéro ! Donc tu as fait voltigeur avec Noémie et aussi Hugo, du coup, pourquoi tu as mis ton échelle de la peur comme ça, si avec Noémie c'était parfait ?
- 39. Ben en fait, j'avais tout mis sur un seul porteur.**
40. Ah, d'accord et donc tu avais choisi le porteur Hugo
- 41. Oui**
42. D'accord. Et avec Noémie, alors tu n'as pas eu peur ? Pourquoi tu n'as pas eu peur ?
- 43. Noémie elle était bien stable, elle basculait pas dès que je mettais un pied.**
44. D'accord, donc tu te sentais bien ?
45. Oui.
46. Ok. Et en tant que porteur, est-ce que le voltigeur ça a changé quelque chose ?
- 47. Oui, ça... Oui.**
48. Ça a changé quoi selon le voltigeur ?
- 49. Ça a changé que parfois moi je suis pas très très stable en porteur des fois et comme je le fais presque tout le temps des fois j'ai un peu mal comme je le fais tout le temps et c'est... ça fait peur un peu de m'écrouler parce que des fois j'ai un peu mal.**
50. Mais est-ce que tu avais plus peur selon la personne qui était sur toi ?
- 51. Oui**
52. Alors qu'est-ce qui faisait que parfois tu avais plus peur
- 53. Parfois des fois je tremblais un peu et aussi j'avais peur de le ou de la faire tomber.**
54. Mais ça ne change rien que ce soit untel ou untel ?
55. Non.
56. Ça t'était égal de qui était... ?
57. Oui.
58. D'accord. Donc maintenant, tu as entouré 5 mots en tant que porteur et 5 mots en tant que voltigeur. Est-ce que tu peux me les expliquer ? Alors on peut commencer par voltigeur.

59. **Euh, en fait, inquiet c'est parce que j'avais peur de tomber. Rassuré c'est parce que des fois il y en avait devant et il y en avait derrière donc j'étais rassurée.**
60. Des pareurs ?
61. **Oui.**
62. Ok. Et s'il n'y avait pas eu de pareur ?
63. **Beh j'étais... angoissée.**
64. Donc les pareurs, ça te permet d'être rassurée ?
65. **Oui.**
66. Ok.
67. **Après, un peu angoissé parce que j'avais peur de faire mal au porteur euh... Oui, mal au porteur et après méfiant ...**
68. De quoi tu te méfiais en tant que voltigeur ?
69. **De tomber.**
70. De tomber.
71. **Oui.**
72. D'accord, donc tu étais méfiante de ne pas tomber, ok.
73. **Après, en porteur j'étais concentrée parce que je faisais pas attention... je faisais quand même attention à ce qu'il se passait en haut mais pas trop trop. Après sûr de soi parce que j'étais sûre de moi. Calme parce que je touchais le sol du coup c'était bon. A l'aise parce que aussi je touchais le sol. Confiante parce que j'étais sûre d'y arriver.**
74. Alors, tu m'as dit concentrée parce que tu te souciais de ce qu'il se passait en haut, mais pas trop. Pourquoi pas trop ?
75. **Ben parce que je sais qu'il y a des pareurs. Du coup...**
76. Ah donc tu faisais confiance aux pareurs. D'accord. Et s'il n'y avait pas eu de pareur, tu aurais quand même été concentrée ?
77. **Oui**
78. Plus ou moins ?
79. **Moins**
80. Tu aurais été moins concentrée ?
81. **Enfin, si, je serais autant concentrée.**
82. Alors ça change quoi qu'il y ait des pareurs ?
83. **Ben, du coup avec ça je suis à l'aise, je peux me concentrer sur ce que je suis entrain de faire.**
84. D'accord, tandis que s'il n'y avait pas de pareur tu serais moins concentrée sur ce que tu fais.
85. **Oui.**
86. Tu serais plus concentrée sur quoi du coup ?
87. **Sur le voltigeur.**
88. D'accord, donc le fait qu'il y ait des pareurs, tu te concentres plus sur ce que tu fais.
89. **Oui.**

90. Ok.

Et à l'aise parce que tu touchais le sol ?

91. Oui, je préfère toucher le sol que d'être sur les personnes.

92. Pourquoi ?

93. Ben, parce que en fait, une fois je suis tombée à un endroit, ben c'était ici d'ailleurs, du **coup maintenant j'ai un peu peur d'être un peu haut.**

94. D'accord.

95. Et du coup, je préfère être sur le sol.

96. D'accord, et est-ce que tu penses que si tu le fais souvent, tu vas avoir moins peur ?

97. Je vais avoir moins peur parce que après j'ai l'habitude.

98. Donc tu penses que quand on a l'habitude de faire quelque chose, on a moins peur ?

99. Oui parce que on l'a fait plusieurs fois du coup on sait qu'on va pas tomber.

100. D'accord, ok. Est-ce que tu veux rajouter autre chose ? Dire quelque chose ?

101. **Non.**

102. Tu es sûre ?

103. **Oui.**

104. Ok, bah merci beaucoup Charlotte.