

Enfants en surpoids, quelles conséquences sur la vie scolaire ?

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : **Otilie Suffia**

Sous la direction de : **Yves L'Eplattenier**

La Chaux-de-Fonds, mars 2017

Remerciements

Avant de débiter, je souhaite remercier Monsieur Yves L'Eplattenier, mon directeur de mémoire, qui m'a accompagnée dans la réalisation de ce travail.

Je souhaite également remercier le cabinet du centre de santé scolaire de La Chaux-de-Fonds, en particulier le Docteur Latrèche et ses collaborateurs. Leur travail a été essentiel au déroulement des entretiens.

Un grand merci aux familles qui ont accepté de prendre sur leur temps pour répondre à mes questions.

Pour terminer, je remercie les personnes qui ont relu et corrigé mon mémoire.

Avant-propos

Résumé

Ce travail a pour but d'approfondir le sujet du surpoids. Tout d'abord, les aspects physiologiques et relationnels seront abordés. Ils permettront de répondre notamment aux questions suivantes: qu'est-ce-ce que le surpoids ? Quelles sont ses conséquences sur le corps humain ? Existe-t-il une forme de discrimination envers les élèves en surpoids ? Cette première partie prend sa source dans les ouvrages théoriques liés au surpoids et au harcèlement moral.

Ensuite, un aspect pratique sera présenté et analysé, il correspond aux entrevues menées avec quatre enfants en surpoids qui participent à un programme visant l'équilibre ou la perte de poids.

Les résultats des différents aspects indiquent qu'une discrimination existe au sein des établissements scolaires et qu'il est difficile de la déceler dans un premier temps et de la limiter par la suite. La conclusion propose des résultats propres au contexte de la recherche et quelques pistes d'action transposables dans des situations d'enseignement.

Cinq mots clés :

Surpoids – conséquences – vie scolaire – harcèlement – moqueries

Liste des figures

Figure 1: Surpoids et obésité, 1992-2012.....	7
Figure 2: Courbe de corpulence chez les filles de 0 à 18 ans.....	12
Figure 3: Courbe de corpulence chez les garçons de 0 à 18 ans	13
Figure 4: Exemple de rebond d'adiposité précoce (courbe de corpulence fille).....	15
Figure 5: Exemple d'un changement de couloir (courbe de corpulence garçon).....	16

Liste des tableaux

Tableau 1: Calcul de l'indice de masse corporelle	9
Tableau 2: Interprétation de l'indice de masse corporelle	10
Tableau 3: Exemple de calcul de l'indice de masse corporelle	10
Tableau 4: Attribution des couleurs selon l'émotion	33
Tableau 5: Distribution des émotions selon les sujets pour chaque participant.....	36
Tableau 6: L'ordre d'apparition des thèmes.....	41
Tableau 7: Réponses des participants par rapport aux moqueries	47

Liste des annexes

ANNEXE 1 : EXEMPLE SUPPLEMENTAIRE DE REBOND D'ADIPOSE PRECOCE (FILLES).....	I
ANNEXE 2 : EXEMPLE SUPPLEMENTAIRE D'UN CHANGEMENT DE COULOIR (GARÇONS)	II
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN	III
ANNEXE 4 : CONTRAT DE RECHERCHE	IV
ANNEXE 5 : REGLES DE TRANSCRIPTIONS	V

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème.....	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 Origine ou bref historique.....	5
1.2.2 Champs théoriques et concepts.....	8
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses.....	23
1.2.4 Controverses et ressemblances entre études.....	24
1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....	25
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	25
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	25
1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche.....	26
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	26
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	26
2.1.1 Type de recherche.....	26
2.1.2 Type d'approche.....	27
2.1.3 Type de démarche.....	28
2.2 NATURE DU CORPUS.....	29
2.2.1 Récolte des données.....	29
2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....	30
2.2.3 Echantillonnage.....	31
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	32
2.3.1 Transcription.....	32
2.3.2 Traitement des données.....	32
2.3.3 Méthodes et analyse.....	34
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	35
3.1 LES BIAIS DE LA RECHERCHE.....	35
3.2 LA FREQUENCE DES THEMES.....	35
3.3 L'ORDRE D'APPARITION DES THEMES.....	41
3.4 LA COOCCURRENCE ET L'APPARITION REITEREE D'UN THEME DANS UN CERTAIN CONTEXTE.....	43
3.5 ET LES MOQUERIES ?.....	46
BIBLIOGRAPHIE.....	54

Introduction

La santé est un thème qui préoccupe de plus en plus d'individus. De nombreux magazines, émissions télévisées, ouvrages et autres supports y consacrent des articles. Le surpoids a peu à peu pris sa place dans les médias et les ouvrages. Ce qui n'a rien d'étonnant car depuis 1980, le nombre d'individus atteints d'obésité a doublé. Cette maladie qui touche le monde entier dans des proportions inquiétantes peut être étudiée sous différents aspects. Les ouvrages proposent des cures de remise en forme, des ateliers pratiques, des régimes et bien d'autres solutions toutes plus rapides les unes que les autres. Afin de comprendre au mieux cette maladie, les ouvrages utilisés s'inspirent de deux des nombreux domaines du surpoids : premièrement l'incidence du surpoids sur le corps humain et, deuxièmement, les effets du surpoids sur la psyché. La documentation est constituée uniquement d'ouvrages sur le surpoids ou l'obésité pour les enfants ou adolescents étant donné qu'entre adultes et enfants des variations existent.

En plus des aspects présentés ci-dessus, le harcèlement moral sera décrit et ses répercussions seront présentées. Il s'agit d'une forme de discrimination qui est exercée envers des enfants en surpoids. La documentation utilisée sur le harcèlement ne se rapporte qu'aux enfants. Car, comme pour le surpoids, des différences peuvent être observées entre adultes et enfants.

Le sujet du surpoids dans les écoles est peu abordé, cependant on compte en Europe plus d'un adolescent en surpoids sur cinq (Durrer & Schutz, 2010). Un enseignant sera donc amené à travailler avec au moins un jeune en surpoids lors de sa carrière. L'éducation physique est une discipline que j'affectionne tout particulièrement, elle permet de resserrer les liens avec les élèves dans un contexte différent de celui dans la classe. Néanmoins, je ressens un sentiment de malaise face à un élève en surpoids qui n'arrive pas à exécuter un exercice en éducation physique. Dès lors, plusieurs questions me viennent à l'esprit : Comment l'aider ? Comment se sentira-t-il si je l'aide de cette manière ? Ce travail sert en partie à répondre aux questions personnelles auxquelles je n'ai pas pu répondre et à compléter des connaissances qui me seront profitables tout au long de ma carrière et de ma vie privée.

Les questions de départ de ma recherche sont les suivantes :

- Qu'est-ce que le surpoids ?
- Quelles conséquences a-t-il sur l'enfant ?
- Existe-t-il une discrimination envers les élèves en surpoids à l'école primaire ?

Une fois ces questions éclaircies par de la documentation, il s'agira de trouver une méthode pour répondre aux questions de recherche. Elles sont plus précises que les précédentes et trouvent leurs réponses dans des données récoltées. Il peut s'agir d'observations, de questionnaires ou d'entretiens. Dans ce travail, les entretiens ont été retenus. La méthodologie explique et argumente les méthodes choisies. La récolte de données sera ensuite transcrite et codifiée. C'est-à-dire simplifiée. Ce procédé permettra une lecture plus aisée des données afin de pouvoir les analyser et les interpréter. La conclusion permet une vue d'ensemble du travail et synthétise les résultats obtenus dans l'analyse des données.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

La recherche porte sur le surpoids, un sujet qui m'intéresse particulièrement et ce pour deux raisons principales. Premièrement, j'ai toujours été fascinée et intriguée par le fonctionnement du corps humain ; ses capacités et ses limites en particulier. Deuxièmement, je me suis retrouvée plusieurs fois face à des problèmes directement liés au surpoids dont la solution m'est actuellement toujours inconnue. En effet, lors de plusieurs stages dans des classes de degré primaire, j'ai rencontré des élèves en surpoids, mal dans leur peau et se sentant inférieurs aux autres. De plus, j'ai moi-même observé et proposé quelques activités en éducation physique qui, selon moi, ont alimenté leur malaise.

Ces deux raisons ont guidé mon choix sur le sujet délicat qu'est le surpoids chez les enfants et les conséquences et souffrances qu'il peut engendrer en milieu scolaire.

1.1.2 Présentation du problème

Actuellement, l'école primaire se centre sur un enseignement personnalisé et innovant dans lequel diverses adaptations sont aménagées pour permettre à tous les enfants d'atteindre, ou du moins de s'approcher le plus possible des objectifs dictés par le Plan d'Etude Romand¹. Les adaptations mises en place peuvent être matérielles : un dictionnaire électronique pour aider un élève dyslexique, ou immatérielles : une extension de temps pour relire une dictée, par exemple. Ces différentes adaptations sont organisées afin de combler divers troubles qui peuvent affecter le travail des élèves. Parmi ces troubles, la dyslexie et l'hyperactivité, pour ne citer que les deux exemples les plus récurrents, le surpoids ne trouve pas sa place. En effet, ce dernier est peu abordé dans les écoles primaires et dans les cours dispensés à la haute école pédagogique. Or, selon Huerre (2005), les enseignants sont amenés à rencontrer un nombre croissant de jeunes en surpoids. En effet, Durrer et Schutz (2010) précisent qu'il y a vingt ans, environ un jeune par classe était en surpoids, actuellement un enfant

¹ Souvent abrégé PER, il s'agit du projet global de la formation de l'élève qui contient les objectifs que les élèves doivent atteindre

sur cinq l'est en Europe. Huerre (2005) souligne également l'importance du problème du point de vue de la santé publique et des métiers qui touchent à l'éducation des jeunes. Il semble donc important pour l'enseignant de connaître ce qui se cache derrière le surpoids ; ses souffrances et ses conséquences dans la vie quotidienne et scolaire en particulier, afin d'éviter d'éventuelles maladroites faites à l'égard des élèves en surpoids. Par ailleurs, toujours selon Huerre, le surpoids engendre et/ou s'accompagne généralement d'un mal-être. Un des rôles de l'enseignant est de veiller à l'intégration de tous les élèves et proposer un climat de travail agréable. Il est donc envisageable d'apporter de légers changements dans sa pratique professionnelle afin d'alléger la sensation de mal-être ressentie par les jeunes en surpoids.

D'autre part, la société actuelle accorde une grande importance à l'apparence physique et ce considérablement à l'adolescence. Nombreuses sont les jeunes à idolâtrer des mannequins à la limite de l'anorexie et à vouloir leur ressembler à tout prix. C'est donc tout naturellement que les rondeurs sont devenues démodées, voire honteuses mais surtout un sujet propice à la stigmatisation. Borys et Treppoz (2004) indiquent que la stigmatisation de l'enfant a des répercussions psychologiques et sociales. Celles-ci devraient être limitées par l'enseignant au sein de sa classe dans un premier temps. Toutefois, les enseignants ne savent parfois pas comment agir dans de telles situations. Ces quelques précisions conduisent aux questions de départ suivantes :

- Qu'est-ce que le surpoids ?
- Quelles conséquences a-t-il sur l'enfant ?
- Existe-t-il une discrimination envers les élèves en surpoids à l'école primaire ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Dans un premier temps, une meilleure connaissance du surpoids permet à l'enseignant de comprendre ce phénomène complexe en supprimant tout jugement envers les élèves en surpoids. Par ailleurs, l'apport d'entretiens avec des élèves en surpoids peut s'avérer grandement bénéfique afin d'éviter d'éventuelles maladroites faites à l'égard

des élèves en surpoids dans le but de limiter les discriminations souvent destructrices pour les élèves qui en sont la cible.

Les solutions que j'espère apporter à travers ce travail me permettront de mieux connaître le surpoids et seront utiles au développement de ma pratique professionnelle ; ne plus reproduire certaines actions inconfortables pour une partie des élèves. Le but n'est donc pas de créer des adaptations nécessaires pour certains troubles susmentionnés, mais de modifier d'éventuelles attitudes qui blesseraient les élèves en surpoids.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Les modes de vies se sont énormément modifiés à travers les âges. Les Hommes préhistoriques se nourrissaient de chasse, de pêche et de cueillette principalement , et pratiquaient beaucoup d'activité physique : ils étaient nomades et devaient parfois parcourir plusieurs kilomètres afin de trouver du gibier. Puis, la sédentarisation s'est peu à peu installée par le biais de l'agriculture (Froguel, Sérog & Papillon, 2001). Dès lors, la sédentarité n'a fait qu'augmenter. L'expansion des téléviseurs et jeux vidéo a largement contribué à ce phénomène. Par ailleurs, les habitudes alimentaires se sont radicalement modifiées. Froguel, Sérog et Papillon (2001) précisent que l'augmentation vertigineuse d'acides gras "trans" dans l'alimentation dès 1910 a pu contribuer à la montée du surpoids.

Les goûts en matière d'apparence physique ont également beaucoup évolué. Dès le XVI^{ème} siècle et jusqu'au XX^{ème} siècle, les peintures des plus grands artistes n'affichent que des silhouettes généreuses. Celles-ci témoignaient d'une vie privilégiée et oisive dépourvue de tâches physiques encombrantes. Au début des années 1900, la mode change, l'abandon du corset pour les femmes en 1910 bouleverse les codes de la mode ; les vêtements deviennent plus serrés et nécessitent une silhouette et notamment des hanches fines (Vigarello, 2012). La gent masculine subit les mêmes changements quelques années plus tard, une silhouette athlétique est visée dans le but de mettre en valeur les vêtements désormais moulants.

Après une courte vague pendant laquelle les rondeurs sont à nouveau permises, la deuxième partie du XX^{ème} siècle voit ses codes à nouveau modifiés; les régimes et le culte du corps font leur apparition, ce dernier devient même parfois obsessionnel, il traduit d'une vie mobile, performante et en adéquation avec son temps. Dès lors, l'objectif est resté le même : donner l'image de légèreté qu'impose le diktat des publicités et des magazines, en pesant toujours moins (Vigarello, 2012).

Parallèlement, la société a beaucoup et rapidement évolué, à tel point que « l'environnement est progressivement devenu "toxique" pour les adolescents » (Durrer & Schutz, 2010, p.11). Selon ces mêmes auteurs, cette toxicité s'explique par deux raisons :

- La sédentarité ; les jeunes ne sont pas assez mobiles, ils se déplacent en véhicules et utilisent leur temps libre à se poster devant la télévision et/ou l'ordinateur.
- La publicité ; elle pousse les jeunes à consommer des aliments riches en calories mais prône un physique athlétique.

Dans le but de contrer ces deux sources de déséquilibre, Durrer et Schutz jugent primordial d'organiser des actions de prévention afin de promouvoir une alimentation saine et une activité physique régulière.

En conséquence à l'évolution de la société, le surpoids et la souffrance gagnent du terrain dans le monde. Ainsi, l'obésité est reconnue par l'Office Mondial de la Santé (OMS) comme une maladie à part entière en 1997. L'OMS met en place un plan d'action qui permet de favoriser des modes de vies plus sains. Néanmoins, le taux de surpoids continue toujours d'augmenter. Effectivement, selon l'Office fédéral de la statistique, le taux de surpoids et d'obésité continue son ascension entre 1997 et 2007 en Suisse, comme l'illustre la Figure 1.

Surpoids et obésité, 1992–2012

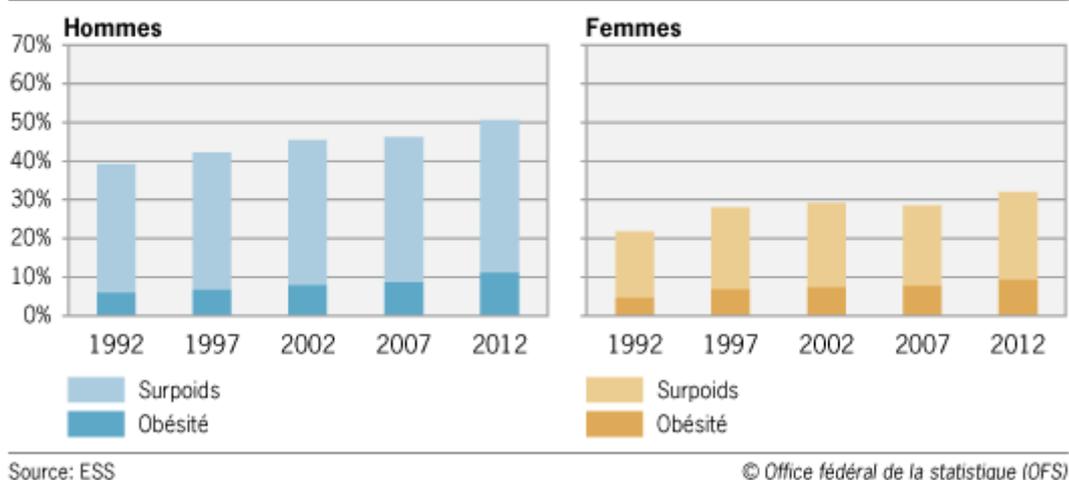


Figure 1: Surpoids et obésité, 1992-2012

En 2008, la Confédération se rend compte des dépenses qu’occasionnent les conséquences du surpoids et de l’obésité (les maladies cardio-vasculaires principalement) et décide de miser à nouveau sur la prévention. De plus, une nouvelle base légale est créée visant à inclure le traitement d’enfants en surpoids ou obèses dans le système de l’assurance obligatoire.

La Suisse n’est pas la seule à prendre des mesures pour contrer le surpoids et l’obésité. A ce propos, Soulié (2005) confirme l’importance de la prévention de la manière suivante : « Il n’existe pas aujourd’hui de traitement médical de l’obésité infantile. La prévention est donc l’objectif numéro un, comme l’a réalisé le gouvernement français en mettant en place un programme national de nutrition santé (PNNS) »² (p. 9).

Les établissements scolaires du canton de Neuchâtel promeuvent eux aussi la santé ; à l’école primaire, il s’agit d’un contrôle effectué par les médecins scolaires ; ceux-ci prévoient des entrevues avec les élèves durant lesquelles différentes mesures sont enregistrées (taille, poids, courbe de croissance et de corpulence). Cependant les courbes sont incomplètes car elles ne sont relevées que peu de fois durant la scolarité. Par ailleurs, dès qu’un élève est en surpoids, une lettre est envoyée aux parents qui

² Consulter le site web : <http://www.mangerbouger.fr> pour plus d’informations

peuvent ensuite s'adresser au médecin scolaire pour trouver une solution (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016).

Malgré les nombreuses recommandations et la prévention effectuée dans le monde entier, l'OMS (aide-mémoire N°311, 2016, ¶1) recense 41 millions d'enfants de moins de 5 ans en surpoids ou obèses en 2014.

Pour conclure et pour infirmer les représentations erronées sur le surpoids et l'obésité dans le monde, l'OMS (aide-mémoire N°311, 2016) déclare : « La plupart de la population mondiale vit dans des pays où le surpoids et l'obésité font davantage de morts que l'insuffisance pondérale » (¶1).

1.2.2 Champs théoriques et concepts

a) Le surpoids

Le surpoids est généralement défini comme une surcharge pondérale, c'est-à-dire un poids trop élevé. Selon cette définition très largement répandue, seul le poids d'un individu peut définir sa forme physique. Or, si nous nous en tenons à cette définition et que seul le poids est connu, comment déterminer la limite entre un poids inscrit dans la norme et une surcharge pondérale ? Comment savoir si un individu pesant 70 kg est en surpoids, si cette unique variable est prise en compte ?

Le poids n'est pas un indice suffisant pour déterminer une situation de surpoids. En effet, il n'existe pas une limite de poids qui indiquerait un surpoids. De plus le poids d'une personne dépend de plusieurs facteurs.

Dans leur ouvrage, Durrer et Schutz (2010) expliquent que le poids d'une personne peut varier selon :

- Sa taille ; plus la taille est grande plus le poids sera élevé.
- Sa composition corporelle ; plus la personne est musclée plus son poids sera élevé, sans pour autant provoquer des conséquences néfastes sur la santé (le muscle pesant plus lourd que la graisse corporelle, il est normal qu'une personne musclée ait un poids élevé).

Le poids comme unique source ne s'avère donc pas suffisant et fiable pour déceler une surcharge pondérale. En réalité, la définition repose principalement sur l'indice de masse corporelle, la courbe de corpulence et le tour de taille. En addition aux indicateurs susnommés, les spécialistes utilisent régulièrement des appareils d'impédancemétrie bioélectriques, qui, comme l'explique Soulié (2005), sont des instruments plus fiables qui mesurent la composition du corps (masse grasse, masse musculaire, eau, etc.). Cependant, Soulié souligne que leur utilisation avec des jeunes enfants n'est pas validée. Bien que cet instrument soit plus précis, il ne sera pas détaillé dans ce travail pour des raisons d'incompatibilité.

b) L'indice de masse corporelle

L'indice de masse corporelle, souvent abrégé IMC, est largement utilisé dans les cabinets médicaux. L'avantage qu'il présente par rapport à la simple pesée est que la taille de l'individu est prise en compte. De plus, l'IMC est comparable à des valeurs de référence qui permettent de situer la santé physique d'une personne. Selon certains auteurs (Durrer & Schutz, 2010), cet indice permet non seulement de déterminer un surpoids ou une obésité mais également un déficit de poids et un poids dans la norme. En outre, il « permet d'estimer le niveau de tissu adipeux d'une personne avec une bonne fiabilité [...] » (Nègre, 2014, p. 29). Le calcul de l'IMC est simple et peut être déterminé à l'aide d'une calculatrice. En voici la formule, il suffit de combiner son poids et sa taille de la manière suivante :

Tableau 1: Calcul de l'indice de masse corporelle

$$\text{IMC [kg/m}^2\text{]} = \text{poids [kg]} \div (\text{taille} \times \text{taille}) \text{ [m}^2\text{]}$$

Une fois l'indice de masse corporelle calculé ce dernier est comparé aux indices de masse corporelle de référence (Tableau 2). L'interprétation des indices varie légèrement selon les spécialistes. Cependant, la plupart de ceux-ci ainsi que l'Office fédéral de la statistique (2012, ¶1) s'accordent sur les interprétations suivantes :

Tableau 2: Interprétation de l'indice de masse corporelle

IMC < 18.5 : poids léger
18.5 ≤ IMC < 25 : poids normal
25 ≤ IMC < 30 : surpoids
IMC ≥ 30 : obésité

Prenons l'exemple d'une personne A mesurant 1,80 m et pesant 80 kg, après avoir effectué le calcul de l'IMC (tableau 3), il s'avère que son IMC s'élève à 24.69 kg/m². En comparant l'indice aux valeurs de référence (tableau 2), nous remarquons que l'IMC de la personne A est inférieur à 25. Son indice correspond donc à un poids normal.

Tableau 3: Exemple de calcul de l'indice de masse corporelle

$$\text{IMC} = 80 \div (1,80 \times 1,80) = 24.69$$

Cette méthode de calcul de l'IMC s'applique à toutes les personnes adultes, indépendamment de leur sexe ou de leur âge. En revanche, selon certains auteurs (Borys & Treppoz, 2004), si l'indice de masse corporelle est utilisable tel quel chez les adultes, il n'en est pas de même pour les enfants ; le report de l'IMC sur une courbe de corpulence est nécessaire.

Limites de l'indicateur

L'IMC est pour la grande majorité des adultes un indicateur fiable sauf pour les sportifs dont la masse musculaire est importante (Nègre, 2014). Dans ce cas, l'indice de masse corporelle est élevé alors que le taux de masse grasse est faible. D'autres instruments plus précis sont préférables. A titre démonstratif, selon le site officiel de Didier Cuche, son poids s'élève à 89kg et sa taille à 1.74 m, son IMC traduit donc d'un fort surpoids à la limite de l'obésité (29.4 kg/m²). Or, son poids corporel se compose principalement de muscle et non pas de graisse, ce que l'IMC n'arrive pas à distinguer.

c) La courbe de corpulence

L'IMC varie énormément pendant toute la période de 0 à 18 ans et la mesure isolée de l'indice à un certain moment de l'enfance, ne reflète pas la réalité. C'est pourquoi, la courbe de corpulence est utilisée pour les enfants, elle englobe l'IMC et l'âge. A ce propos, Soulié (2005) propose la définition suivante : « La courbe de corpulence est le dessin que l'on obtient en reliant point par point les IMC que l'on a reportés, au cours de l'évolution de l'enfant, sur une grille telle qu'elle figure dans son carnet de santé » (p.18). De plus, Borys et Treppoz (2004) précisent que l'intérêt se porte sur l'aspect général de la courbe, son évolution à travers le temps et non aux valeurs de l'IMC.

Dans le canton de Neuchâtel, les médecins scolaires et pédiatres se sont mis d'accord sur une courbe de corpulence type par sexe, (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016) celles-ci se trouvent sur les figures 2 et 3. La première est destinée aux filles de 0 à 18 ans et la seconde aux garçons du même âge. Les courbes sont séparées par genre pour des raisons physiologiques. En effet, selon Frelut (2003) à l'âge adulte, le taux de graisse chez les femmes se trouve entre 20 et 25% du poids total alors que celui des hommes se situe entre 15 et 20%. Les courbes diffèrent, surtout à la fin de l'adolescence. Cependant le fonctionnement est le même. Toujours selon Frelut, les courbes de corpulence sont généralement dressées par le pédiatre. Les parents peuvent également le faire à la maison.

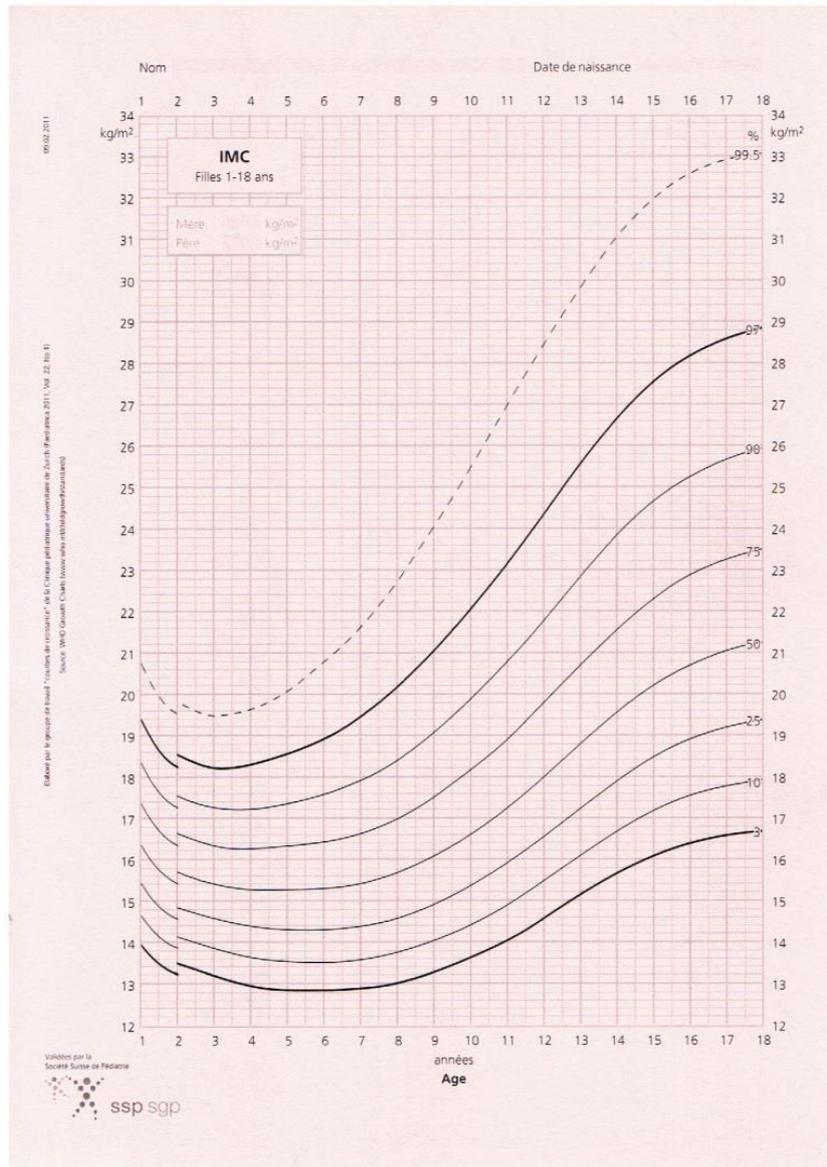


Figure 2: Courbe de corpulence chez les filles de 0 à 18 ans

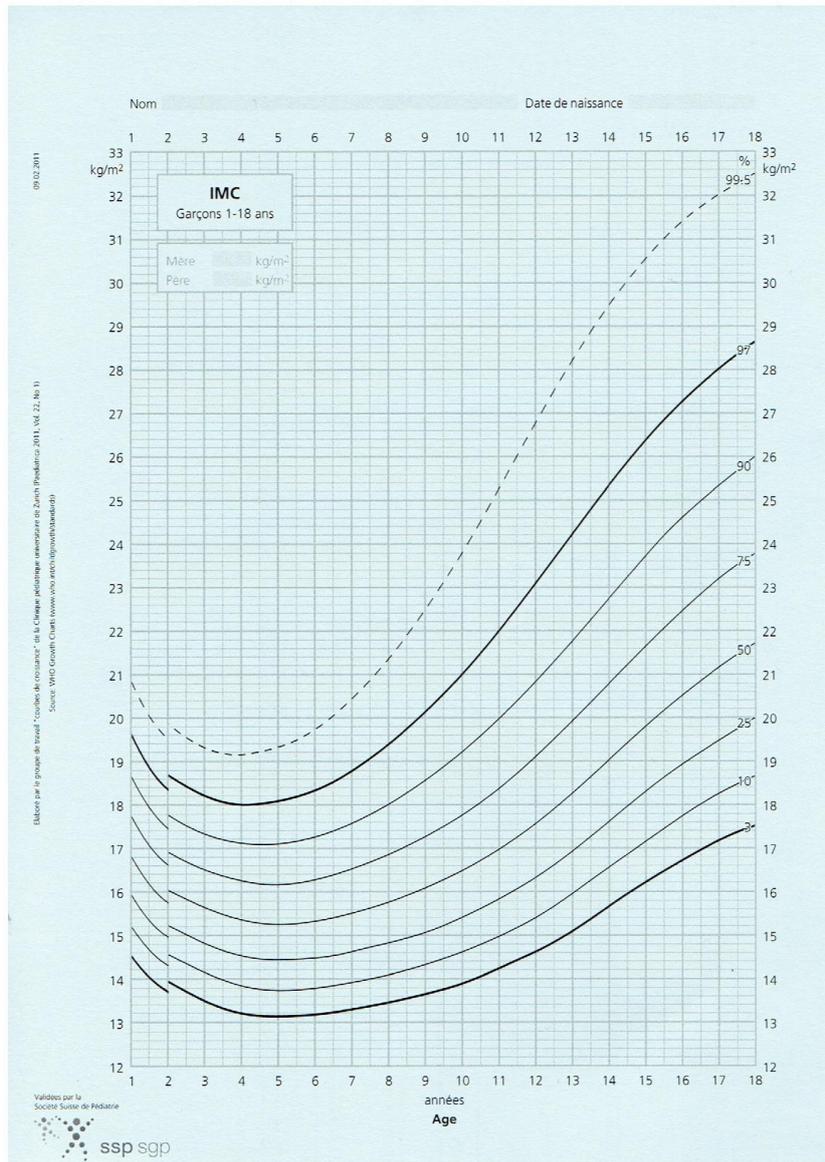


Figure 3: Courbe de corpulence chez les garçons de 0 à 18 ans

Le tableau de la courbe de corpulence comporte deux axes ; l'axe horizontal représente l'âge de l'enfant, l'axe vertical son IMC. Des courbes de références sont déjà dessinées dans le but de comparer la courbe de l'enfant. A droite des courbes de références, des valeurs sont inscrites ; il s'agit des percentiles. Ils représentent le pourcentage d'enfants du même âge et du même sexe dont la corpulence est en dessous de cette courbe. Au-dessus de la courbe 97^e percentile, l'enfant est considéré en Suisse comme obèse ; sa corpulence étant supérieure de 97% des enfants de son âge et de son sexe (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016). En dessous de la courbe 97^e percentile, se trouve une partie entre deux traits plus foncés, découpée en six couloirs qui s'étend jusqu'à la courbe 3^{ème} percentile. De la courbe 97^e percentile à la courbe 90^e percentile, l'enfant est considéré par les spécialistes suisses en surpoids (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016). En dessous de la courbe 90^e percentile, le poids de l'enfant est considéré comme normal, jusqu'à la courbe 3^e percentile. En revanche, en dessous de celui-ci, l'enfant se trouve en insuffisance pondérale.

Pour terminer, l'IMC des parents est demandé car, selon Zermati, Apfeldorfer et Waysfeld (2010), le risque pour un enfant d'être en surpoids est cinq à huit fois plus élevé lorsque les parents sont en surcharge pondérale.

Soulié (2005) décrit la courbe de la manière suivante : à partir d'un an, l'indice de masse corporelle diminue (l'enfant marche, il devient plus mobile). Vers six ans, la courbe remonte, ce phénomène est appelé rebond d'adiposité. Il est très important d'observer le rebond d'adiposité à cet âge car si le rebond d'adiposité survient avant l'âge de six ans, les risques pour l'enfant d'avoir une surcharge pondérale à l'âge adulte sont élevés. On parle alors de rebond d'adiposité précoce (Figure 4), il s'avère être un indicateur important du surpoids futur de l'enfant. En effet, Soulié (2005) précise : « Plus le rebond d'adiposité est précoce, plus le risque d'avoir une obésité à l'âge adulte est grand. » (p. 22).

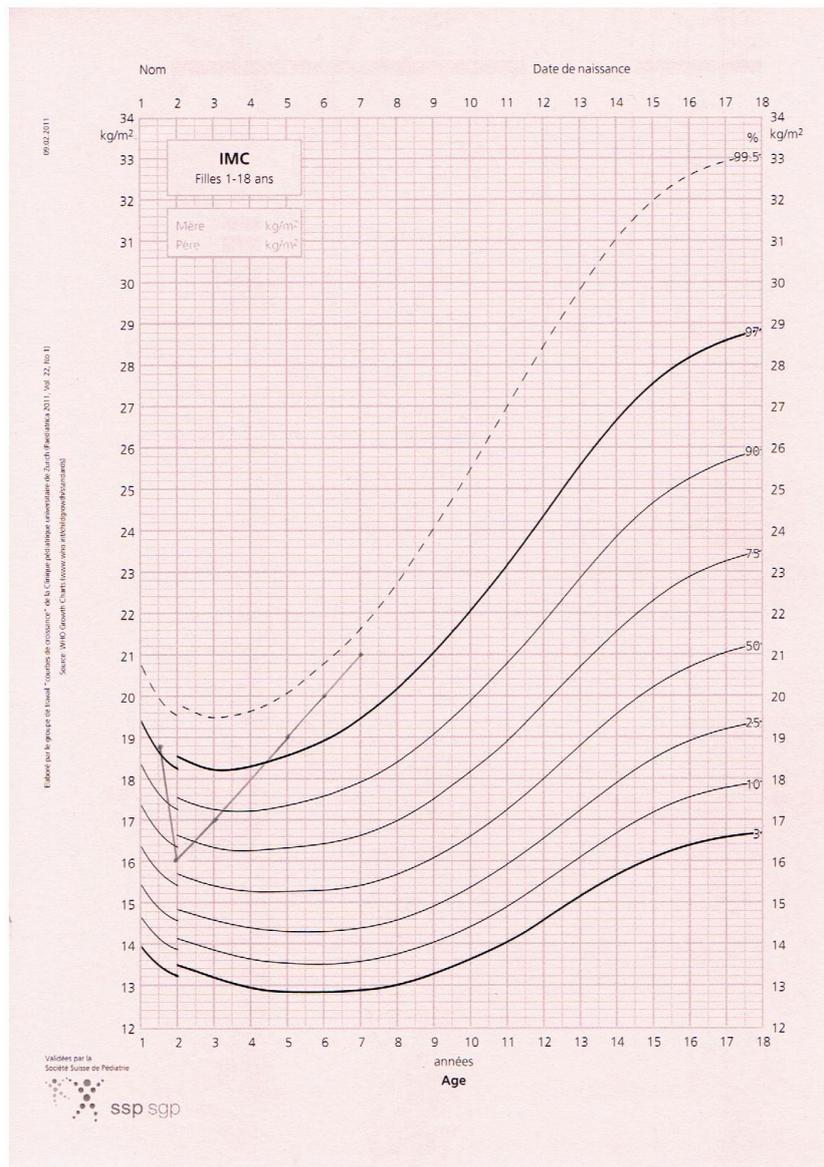


Figure 4: Exemple de rebond d'adiposité précoce (courbe de corpulence fille)

En plus de l'âge auquel apparaît le rebond d'adiposité, il faut être attentif à tout changement de couloir vers le haut qui signifie une prise importante de poids. En particulier lorsque l'enfant se trouve dans la zone de surpoids (entre le 97^e et le 90^e percentile). En outre, et comme l'indique Soulié, la courbe de l'enfant devrait être parallèle aux courbes de références. Borys et Treppoz (2004) confirment ; l'important est que la courbe soit régulière (Figure 5).

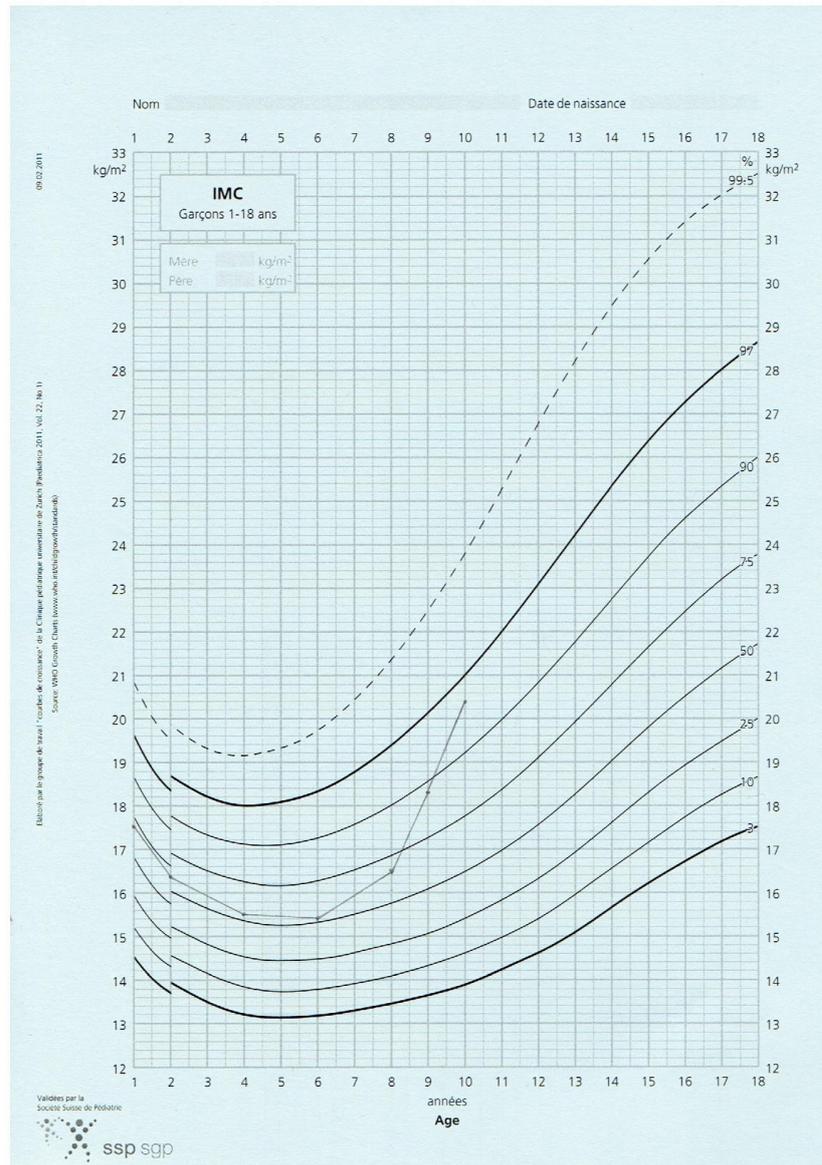


Figure 5: Exemple d'un changement de couloir (courbe de corpulence garçon)

La courbe de corpulence a été conçue pour les enfants ; elle permet de voir si leur développement est globalement harmonieux (la courbe de l'enfant est-elle parallèle aux courbes de références ?), son état physique actuel (dans quel couloir se situe la courbe ?) et donne des informations non négligeables quant à la forme physique future de l'enfant (quand le rebond d'adiposité est-il survenu ?). Il est donc important de surveiller la dynamique de la courbe de corpulence et le rebond d'adiposité. Si celui-ci survient trop tôt, l'intervention d'un spécialiste est alors conseillée, elle peut prévenir une surcharge pondérale qu'il serait plus difficile à combattre plus tard (Soulié, 2005).

d) Le tour de taille

Dans leur ouvrage, Durrer et Schutz (2010) considèrent le tour de taille de l'enfant comme un complément à l'IMC. En effet, toujours selon Durrer et Schutz, cette information joue un rôle important car elle mesure la graisse appelée profonde qui entoure les organes internes et peut entraîner des risques pour la santé. En 2013, Widmaier, Raff et Strang confirment : « [...] ce n'est pas la quantité totale de graisse mais l'endroit du corps où elle se localise qui a une importance » (p. 573). Toujours selon ces auteurs (Widmaier, Raff & Strang), les individus "en pomme", dont la graisse est principalement localisée autour de l'abdomen, s'exposent à plus de complications sévères que les individus en "poire" (graisse qui se dépose sur les cuisses et les fesses). Les raisons de cette différence restent partiellement méconnues, cependant il semblerait que ce soit dans la composition des deux sortes de tissus adipeux.

Cet indicateur est très peu utilisé dans les cabinets médicaux ordinaires et scolaires. En effet, selon le Dr Latrèche (communication personnelle, 10 août 2016) seuls les médecins spécialisés dans le surpoids infantile se servent de cet outil. La courbe de corpulence reste l'outil privilégié des pédiatres.

Limites de l'indicateur

Les valeurs de référence sont difficiles à trouver en dehors des cabinets médicaux.

Si la mesure n'est pas précise (au niveau du nombril), le résultat est erroné.

e) Les causes du surpoids

Plusieurs auteurs (Borys & Treppoz, 2004 ; Nègre, 2014) s'accordent sur le fait que l'origine du surpoids (et de l'obésité) repose sur trois facteurs principaux :

- Les facteurs génétiques: « [...] l'hérédité intervient dans la prédisposition à la prise de poids, dans des conditions environnementales définies » (INSERM³, 2000, cité par Nègre, 2014, p.17). Ce facteur a été déterminé grâce à une expérience mettant en scène des jumeaux homozygotes évoluant dans des conditions environnementales définies.

³ L'institut national de la santé et de la recherche médicale (France)

Les facteurs environnementaux, ils sont subdivisés en plusieurs parties :

- L'alimentation ; selon Borys et Treppoz, avant même que l'enfant naisse, celui-ci peut être prédisposé au surpoids suivant le comportement de la mère pendant la période de la grossesse. En 2014, Nègre confirme cette hypothèse.
- Le cadre familial ; des attitudes inadaptées envers la nourriture peuvent déséquilibrer l'enfant dans la régulation de ses apports alimentaires (utiliser la nourriture pour récompenser ou consoler l'enfant ou adopter une attitude trop permissive ou restrictive) (Nègre).
- Les apports et dépenses énergétiques ; comme l'expliquent Borys et Treppoz dans leur ouvrage, les apports énergétiques sont les aliments. Les dépenses énergétiques « sont constituées essentiellement par le métabolisme de base, la thermogenèse de réchauffement (maintien de la température corporelle à 37°) et postprandiale⁴ et l'activité physique » (Borys & Treppoz, 2004, p. 30). Plus les aliments sont caloriques et leur absorption fréquente, plus l'apport énergétique est riche. Ainsi, si les apports sont plus importants que les dépenses pendant une période prolongée, il y a augmentation du poids. Pour contrer ce déséquilibre, il est alors possible d'agir de deux manières ; diminuer l'apport énergétique en adaptant les quantités aux besoins de l'enfant ou augmenter la dépense énergétique, en pratiquant une activité physique régulière. Malheureusement, la sédentarité est actuellement renforcée par l'utilisation excessive des moyens de transports, la télévision, le chauffage et la climatisation à cause de laquelle le corps ne consomme plus d'énergie pour réguler sa température (Borys & Treppoz).
- Le niveau socio-économique ; dans son ouvrage, Nègre (2014) rajoute ce facteur qui a pu être validé grâce à des études récentes. Celles-ci démontrent que le

⁴ Qui intervient après un repas

niveau socio-économique influence directement la pratique d'activité physique chez les jeunes. L'activité physique demeure peu élevée dans les familles dont le niveau socio-économique est bas.

- Les facteurs psychologiques ; Borys & Treppoz et Nègre (2014) se rejoignent à nouveau sur ce sujet ; à la suite de troubles psychologiques tels que des maltraitances ou des traumatismes, un trouble alimentaire peut apparaître. Par ailleurs, Nègre ajoute : « Il n'y a pas de personnalité ou de psychopathologie type dans l'obésité. Dans certains cas, l'alimentation est utilisée comme recours pour faire face aux conflits, à l'agressivité, à l'angoisse, au manque affectif » (p.17).

La sédentarité représente aujourd'hui la principale cause du surpoids et de l'obésité dans le monde. Ainsi, en 2002, l'OMS déclare :

La sédentarité, avec l'augmentation du tabagisme ainsi que les déséquilibres alimentaires, prend une part croissante dans le mode de vie actuel et entraîne une augmentation rapide de la fréquence des maladies comme les affections cardiovasculaires, le diabète ou l'obésité. Les maladies chroniques liées à ces facteurs de risque sont désormais les principales causes de mortalité dans toutes les régions du monde, sauf en Afrique subsaharienne où les maladies infectieuses comme le SIDA continuent de prédominer. (OMS, ¶5)

De plus, Durrer et Schutz précisent que l'activité physique régulière comporte de nombreux avantages à différents niveaux :

- Au niveau de l'organisme ; la silhouette s'affine, le risque de (re)prise de poids diminue, la libération d'hormone provoque un sentiment de bien-être, la (ré)appropriation de son corps par l'activité physique permet de mieux le connaître et le gérer et ainsi booster l'estime de soi.
- Au niveau de la santé : le risque d'obésité, de cancer, de diabète, de maladies cardiaques et de dépression diminue.

En outre et pour conclure, « L'effet de l'activité physique régulière est puissant : un obèse " fit", actif et sportif présente moins de risques de développer des maladies cardio-métabolique qu'une personne de poids normal mais sédentaire ! » (Durrer & Schutz, 2010, p. 46).

f) Les risques du surpoids

Les spécialistes sont tous du même avis ; le surpoids et l'obésité sont des maladies à part entière à prendre au sérieux. A ce propos, Soulié (2005) s'exprime ainsi : « La notion de surpoids ou d'obésité ne relève pas uniquement de considérations esthétiques : les personnes dont le poids est trop important s'exposent à de véritables complications médicales » (p.59). Pour les enfants atteints de surpoids, le risque principal est de ne pas réagir et laisser le surpoids se transformer en obésité (c'est-à-dire laisser la courbe de corpulence grimper). Néanmoins, le surpoids a déjà des conséquences néfastes. Toujours selon Soulié, les conséquences se divisent en trois ; les troubles mécaniques, les troubles métaboliques et les troubles psychologiques.

- Les troubles mécaniques sont dus au poids que l'enfant doit porter ; la tension qui est exercée sur les os et les tissus corporels. En 2003, Frelut souligne que des lésions apparaissent le plus souvent sur les membres inférieurs, cependant les lésions ne sont pas spécifiques au surpoids mais plus fréquentes et précoces. Par ailleurs, le surpoids ralentit la guérison et augmente le risque de récurrence d'autres lésions plus légères telles que des entorses (Frelut).
- Les troubles métaboliques ont, selon Soulié (2005) des conséquences importantes sur la vie quotidienne et peuvent s'aggraver si rien n'est entrepris. Soulié propose une liste dont voici les troubles les plus connus : les complications respiratoires (asthme, apnée du sommeil, etc.), les troubles cardio-vasculaires, le diabète, l'élévation du taux de cholestérol, l'obstruction des artères, etc.
- Les troubles psychologiques sont, selon Soulié, souvent présents chez les enfants en surcharge pondérale notamment à cause du regard des autres. Il peut s'agir de changement dans le caractère (agressivité, colère, violence, etc.), d'un repli sur

soi s'accompagnant d'un état dépressif ou de somatisation (la souffrance psychologique se transforme en souffrance physique car l'enfant ne sait pas exprimer sa douleur d'une autre manière).

g) La vie scolaire

La vie scolaire est une notion vaste qui englobe de nombreux aspects de la scolarité. Une précision de ce terme est donc nécessaire : dans ce travail, cette notion est utilisée pour désigner la vie d'un élève au quotidien dans le périmètre scolaire. C'est-à-dire dans la salle de classe, la salle de gymnastique, les vestiaires, les couloirs de l'école, la cour de récréation, la cantine ; partout où l'enseignant peut agir en toute légitimité. Les relations élève-élève et enseignant-élève sont également prises en considération dans cette appellation. Tout comme le degré d'intégration de l'élève dans la classe.

h) Le harcèlement scolaire

Comme l'explique Catheline (2008) dans son ouvrage, malgré le fait que la langue française soit très riche, les mots manquent pour différencier les différentes sortes de harcèlement, discrimination et autres intimidations. C'est pour cette raison que plusieurs termes ont été empruntés à l'anglais : *racket*, *mobbing*, *bullying* entre autres. Le terme de harcèlement scolaire est donc très vaste, il englobe aussi bien le harcèlement moral que le harcèlement physique, virtuel, matériel ou sexuel (Romano, 2015). Toujours selon Romano, le harcèlement scolaire est vécu dans toutes les écoles, indépendamment de la localisation de l'établissement scolaire, de l'âge des élèves, de leur origine. Néanmoins, certains critères restent identiques :

- « La notion d'intentionnalité de nuire ;
- La répétition ;
- L'abus (par emprise psychique, intimidation physique, abus d'autorité, etc.)
- Le sentiment d'insécurité de la victime ;
- La blessure psychique qu'il inflige et ses multiples répétitions » (Romano, 2015, p. 21).

Dans ce travail, le terme de harcèlement moral sera utilisé pour parler de la discrimination faite aux élèves en surpoids; c'est le terme le plus adapté. Romano précise qu'il peut s'agir de paroles (menace, chantage, insulte, surnom dégradant, moquerie, humiliation), d'attitudes (regard, signe de menace, négligence, baisser le pantalon), de silence (être indifférent à la victime, à ses appels à l'aide) ou de punitions inexplicables (dans le but de le stigmatiser, en particulier de la part des adultes). Parmi ces actes, les paroles sortent du lot. En effet, Catheline (2008) indique : « Toutes les études sur la violence le soulignent : les mots font plus mal que les coups et il n'existe pas, pour la victime, de "microviolences" surtout lorsqu'elles sont répétées » (p.19). Cependant, le harcèlement moral est difficile à déceler dans des établissements tels que les écoles ; les insultes font partie intégrante de la vie scolaire, les enfants n'ont pas tous les mêmes ressources et n'accordent pas la même signification aux insultes. De ce fait, ce qui peut être perçu comme harcèlement par un enfant peut ne pas être perçu comme tel par un autre enfant. C'est pourquoi les victimes sont souvent des enfants vulnérables choisis pour cette raison par des harceleurs avides de violence (Romano). De plus, Romano explique que beaucoup d'enfants victimes de harcèlement se murent dans le silence car il est trop difficile pour eux de demander de l'aide. En effet, il faut trouver une personne de confiance à qui l'enfant peut parler, trouver les mots, se souvenir des faits, sortir de la honte et de la culpabilité et gérer son stress ; ce qui représente beaucoup d'obstacles à franchir pour un individu dont les ressources sont limitées de par son âge et son statut d'enfant.

Pourtant, il est très important de déceler le harcèlement et d'agir face à ce problème qui, d'après une étude norvégienne, touche un enfant sur sept⁵ (Catheline, 2008) car il comporte de nombreuses conséquences. Dans son ouvrage, Romano (2015) cite de nombreuses conséquences psychologiques et somatiques ; un état d'épuisement psychique (dû au stress chronique), des troubles post-traumatiques (une hypervigilance par exemple), une anxiété constante, des troubles dépressogènes (état de tristesse), des troubles psychosomatiques, etc. Les conséquences scolaires ne sont pas négligeables non plus; dans tous les cas de harcèlement scolaire, l'établissement scolaire devient, pour la victime, un lieu dangereux, son aspect rassurant et compréhensif ayant disparu.

⁵ En tant que harceleur ou victime

Par ailleurs, certains élèves, maintiennent le désir d'apprendre et veulent réussir leurs études, alors que d'autres ne se permettent pas de faire des bonnes notes, par peur d'attirer l'attention des harceleurs. Dans les cas extrêmes, l'opinion négative de l'établissement scolaire peut conduire à un décrochage scolaire, une phobie scolaire ou une déscolarisation.

[...] les enseignants comme les surveillants sont perçus, par nombre d'enfants et d'adolescents, comme des complices passifs. Le fait qu'ils banalisent, qu'ils expriment une réelle indifférence, voire qu'ils dénie la réalité de ces agressions, est pour les victimes une violence supplémentaire et, pour les auteurs, un encouragement tacite à poursuivre. (Romano, 2015, p. 102)

Tout comme les enseignants, les autres élèves jouent un rôle important dans le harcèlement scolaire. Parfois témoins, ils n'osent cependant pas dénoncer par peur de représailles de la part des harceleurs (Romano).

Enfin, le harcèlement en général peut s'avérer dévastateur pour les victimes d'autant plus si elles sont jeunes et ne jouissent pas des ressources nécessaires pour demander de l'aide. Afin de sortir les élèves victimes de cette impasse, les enseignants doivent réagir. L'inaction est, comme cité plus haut, la pire des décisions.

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Dans son ouvrage, le groupe académique de Versailles EPS ET HANDICAP (2004) donne énormément de conseils aux enseignants en EPH quant à l'attitude à adopter face à un élève atteint d'obésité et aux adaptations à mettre en place pour permettre aux élèves de participer activement aux leçons. Les auteurs parlent également des maladresses que commettent parfois les enseignants envers les élèves obèses. Les adaptations qui ont été prévues dans cet ouvrage sont pour des élèves obèses jugés partiellement aptes à l'éducation physique par le médecin scolaire. Les élèves en question sont donc bénéficiaires d'un certificat médical ayant pour but de guider l'enseignant dans son choix d'adaptations et d'activités. L'ouvrage étant français, une précision est requise : en Suisse, les médecins scolaires ne font pas de certificats médicaux, ce sont les médecins traitants qui gèrent cette tâche (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016).

Or, je m'intéresse aux élèves en surpoids qui ne sont pas déchargés par un certificat médical et dont les objectifs sont les mêmes que pour les autres élèves. Le but même de cet ouvrage est de proposer des adaptations à mettre en place tout au long de l'année, y compris pour les évaluations.

Le groupe académique de Versailles EPS ET HANDICAP donne des conseils pratiques transférables dans le cadre de ma recherche. Les conseils prodigués sont destinés aux enseignants d'EPH pour éviter quelques maladroites lors des leçons d'EPH et soutenir les élèves obèses :

- Comprendre leur représentation de l'EPH ;
- Leur montrer ce que l'EPH peut leur apporter ;
- Motiver l'élève à participer activement aux leçons ;
- Valoriser l'élève en lui proposant des activités dans lesquelles il sera performant ;
- Eviter les situations gênantes (seul sur le plongeoir ou devant la classe) ;
- Tolérer le port d'une serviette au bord du bassin et laisser l'élève entrer dans l'eau avant ses camarades et sortir après eux (pendant un certain temps).

1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

Dans l'ensemble, les études et théories sur le surpoids sont similaires, parfois même complémentaires. Néanmoins quelques différences sont à signaler. Les auteurs ne définissent pas tous le surpoids de la même manière; Borys et Treppoz (2004) ont supprimé la notion de surpoids chez l'enfant alors que Frelut (2003) et Durrer et Schutz (2010) incluent le surpoids dans leurs courbes de corpulence respectives. Par ailleurs, les normes françaises ne sont pas les mêmes que les normes suisses. Ainsi, les ouvrages français classent l'obésité en deux degrés de gravité alors que cette distinction ne se fait pas en Suisse (S. Latrèche, communication personnelle, 10 août 2016). C'est pourquoi les courbes de corpulence diffèrent entre ces deux pays.

Les études par rapport au harcèlement comportent moins de divergences. En effet, les deux auteurs (Catheline, 2008 et Romano, 2015) se voient contraints d'emprunter des termes anglais pour préciser leurs propos.

1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

J'ai rapidement trouvé de la documentation sur le surpoids et l'obésité chez les jeunes, ce qui n'est pas étonnant vue l'ampleur que prend cette maladie dans le monde. En revanche, j'ai rencontré plus de difficultés à trouver des ouvrages sur le harcèlement scolaire, car j'ai débuté mes recherches en partant de l'expression "stigmatisation sur le surpoids". Ce n'est qu'en lisant les ouvrages sur le harcèlement scolaire que j'ai remarqué que la stigmatisation était incluse dans cette notion.

Contrairement à ce que je pensais, les livres récents ont permis de compléter les ouvrages plus anciens. Ceux-ci sont, d'après moi, plus complets et précis. Les ouvrages récents sont néanmoins intéressants car ils contiennent des études, recherches et découvertes qui ne figurent pas dans d'autres documents.

La théorie du surpoids est bien présentée et illustrée dans les ouvrages. J'étais déjà bien informée sur le sujet. Néanmoins les différences entre les théories font émerger des doutes. Le manque de coordination entre les théories sur le surpoids m'échappe car il s'agit de la même maladie, ne serait-il pas plus simple d'employer le même vocabulaire et les mêmes références au moins dans l'Union Européenne ?

J'ai trouvé les différentes théories sur le harcèlement scolaire très complètes, presque trop, ce qui a été problématique pour trier et restituer des informations et ne pas s'écarter du sujet.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

De nombreuses questions ont trouvé des réponses grâce à la théorie sur le surpoids et le harcèlement moral. Cependant quelques questions restent toujours en suspens :

- La discrimination des enfants en surpoids existe, mais comment la limiter ?
- Les enseignants formulent parfois des expressions maladroites ou agissent de manière inconfortable auprès des élèves en surpoids, comment éviter ces deux actions involontaires?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Les questions portant sur le surpoids et les conséquences qui en découlent ont été éclaircies. Tout comme la reconnaissance de la discrimination envers les enfants en surpoids, nommée dans la littérature harcèlement moral. Cependant il reste à déterminer comment limiter de manière pratique les différentes formes de harcèlement moral et les maladroites faites par les enseignants.

Selon mes hypothèses, il est tout à fait possible de limiter les maladroites adressées aux élèves en surpoids en changeant quelques habitudes malvenues. Je pense que limiter le harcèlement s'avère être une tâche plus difficile ; nombreux actes et paroles entre élèves échappent aux enseignants. C'est à ces moments que les harceleurs agissent. De plus, les élèves harcelés pourraient nier toute forme de harcèlement, ce qui empêcherait de leur prodiguer de l'aide. Un travail de prévention en amont peut être grandement bénéfique et peut éviter une part de harcèlement moral. Actuellement, beaucoup de bandes dessinées pédagogiques sont créées afin de faire subtilement comprendre aux élèves le mal que peuvent générer certains actes et certaines paroles. Cette démarche pourrait, à mon avis, diminuer le harcèlement envers tous les élèves.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Les recherches scientifiques se divisent en deux catégories : la recherche quantitative et la recherche qualitative. Comme l'explique Fortin (2010), la première a pour but d'établir des faits, de vérifier des hypothèses théoriques. Pour arriver à un tel résultat, l'échantillonnage est déterminé en avance ; il doit être représentatif de la population cible. Par ailleurs, la collecte des données se fait à l'aide de questionnaires dont les questions sont fermées ou représentées sous forme d'échelles de mesure. A l'issue de la collecte des données, le chercheur tente d'établir des relations statistiques entre les variables afin de généraliser les résultats de l'échantillonnage. Les résultats sont généralement présentés sous forme de tableaux et de figures. Les recherches de type quantitatives ont pour objectif final d'améliorer des situations concrètes.

L'inconvénient majeur de cette méthode est, selon Fortin, la vision mitigée de la réalité humaine établie par la recherche.

Au contraire, la recherche qualitative a pour but de comprendre, décrire un phénomène, son milieu et sa signification pour certaines personnes. La collecte des données s'effectue avec des individus dont le sujet de la recherche est familier. Le nombre de participants n'est pas connu à l'avance, la collecte de données prend fin lorsque les données recueillies n'apportent plus de nouveaux éléments. Les outils prévus pour la collecte des données sont les entrevues non structurées (questions spontanées parfois sans lien direct avec l'étude) ou semi-structurées (utilisation d'un guide d'entretien ou de questions ouvertes), ce qui permet plus de liberté et de spontanéité aux personnes interrogées. L'observation peut également intervenir dans cette méthode. Les résultats sont présentés sous forme de texte, des extraits significatifs peuvent être ajoutés afin d'argumenter les interprétations. Pour Fortin (2010), le principal défaut attribué à cette méthode est la subjectivité et le nombre restreint des participants.

Le second type de recherche a été utilisé pour cette étude ; la démarche proposée, notamment quant à la collecte de données, est plus adaptée aux finalités de la recherche. Cependant, quelques adaptations sont à prendre en compte : pour les recherches de type qualitatives, la HEP BEJUNE limite le nombre de participants à six au maximum et quatre au minimum, cette restriction s'explique dans un premier temps par la limite de temps accordée pour ce travail et dans un second temps par une quantité minimum de données constituant la recherche. Par ailleurs, la collecte de données prend fin lorsque les participants choisis à l'avance ont été interrogés.

2.1.2 Type d'approche

L'approche utilisée dans un travail de recherche est capitale dans le déroulement de la recherche. En effet, les trois types d'approche existants sont radicalement différents et modifient considérablement la forme du travail. La première possibilité est l'approche inductive, elle suppose que le questionnement du travail se construit lors du recueil des données. « Ceci peut être nécessaire faute de connaissances préalables ou par souci de pertinence avec le terrain » (Rose, 2001, cité par Akkari & Rudaz, 2005, p. 127). S'ensuit l'approche déductive, opposée à l'approche inductive, elle impose la définition de certains concepts et de la méthodologie avant la récolte des données (Akkari & Rudaz).

La troisième et dernière approche se nomme l'approche hypothético-déductive. Elle mêle les deux premières approches. Selon Van der Maren (2014), une première récolte exploratoire s'effectue à la suite de laquelle des hypothèses sont formulées et vérifiées lors d'une expérience critique.

L'approche déductive a été retenue dans ce travail, les concepts à traiter étaient connus avant la phase de récolte des données ce qui a permis une définition précise de chacun des concepts et des notions abordées. De même, la méthodologie a également été rédigée avant la phase expérimentale car tous les paramètres avaient été décidés auparavant et la question de recherche était connue dès le commencement du travail.

En tant que chercheur, il est important de connaître ces différentes approches. L'affiliation à l'une ou l'autre approche permet de distinguer la forme finale du travail et d'ôter quelques zones d'ombre qui pourraient faire obstacle à la recherche.

2.1.3 Type de démarche

La démarche est une donnée elle aussi importante dans la recherche scientifique, elle permet de préciser les finalités de la recherche et donne au chercheur une certaine marche de manœuvre. Parmi les démarches existantes, la démarche d'innovation est celle qui convient le plus à cette recherche et à la question de recherche. En effet, selon Van der Maren (2014) elle permet l'adaptation à une nouvelle situation ou le changement de routines. En outre, elle permet d'agir face à une situation qui fait obstacle à la pratique professionnelle. Cependant, Van der Maren précise que le résultat d'une recherche, dont la démarche est l'innovation, ne peut être appliqué que sur des cas particuliers. La visée reste donc passablement restreinte ; la recherche ayant été adaptée fortement à l'auteur et à son milieu de recherche (Van der Maren).

Cette recherche illustre particulièrement bien cette situation ; les résultats ne seront transférables que pour des enseignants du cycle II, dont la classe est composée d'au moins un ou une élève en surpoids.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Il existe plusieurs méthodes de récolte des données dans les recherches de type qualitatif. Les entrevues non structurées, semi-structurées et l'observation sont, comme indiqué quelques chapitres auparavant, des outils pertinents. L'observation a rapidement été supprimée de la liste ; premièrement, le ressenti des participants n'aurait pas été connu. Deuxièmement, le but de la recherche n'est pas d'attirer l'attention sur les participants. Ensuite, une présence étrangère au sein d'une classe aurait pu engendrer des changements de comportement biaisant l'observation. Le choix s'est donc porté sur les entrevues, de type semi-structuré plus précisément. Un guide d'entretien sera utilisé pendant les entrevues afin de garder une ligne directrice pour toutes les entrevues et ainsi ne pas s'égarer du sujet et mener des entrevues les plus semblables possible tout en laissant une grande liberté d'expression aux participants.

Le principal avantage du guide d'entretien est qu'il permet également une grande part de liberté du côté du chercheur (Fortin, 2010). Selon les réactions du participant, les questions peuvent être plus ou moins approfondies, discutées ou abordées superficiellement. Etant donné que les participants sont des enfants, si l'une ou l'autre question provoque une réaction vive, celle-ci sera traitée au plus vite. Le guide d'entretien tel qu'il a été utilisé lors des entrevues se trouve dans les annexes (pp. III-IV).

Cette méthode comporte néanmoins quelques limites ; les résultats obtenus peuvent être très différents et ainsi, empêcher une comparaison et certains peuvent ne pas être exploitables chez l'un ou l'autre des élèves interrogés.

L'entrevue en général comporte quelques biais ; l'incompréhension de la question par la personne interrogée, la mauvaise lecture de la question par le chercheur, le langage non-verbal du participants, etc. Ces biais sont à surveiller le plus possible car ils peuvent remettre en cause la validité des données recueillies. Pour limiter au maximum ces biais, des renseignements supplémentaires ont été ajoutés afin de décrire certains comportements des participants (hésitation, gêne, regard vers le parent, etc.). De plus, les réponses ont été contextualisées aux maximum afin d'éliminer les variables qui pourraient influencer les résultats, les longues questions ont été relancées et les réponses telles que "oui" ou "non" ont été étayées par les participants.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Initialement j'avais décidé de chercher moi-même des élèves en surpoids dans le cycle II et de mener un entretien avec eux. Cependant, après discussion avec mon directeur de mémoire et le Dr Latrèche (médecin scolaire de la ville de La Chaux-de-Fonds), mon projet s'est avéré trop délicat ; le surpoids peut être un sujet tabou dans certaines familles et l'intrusion dans la vie privée des sujets aurait pu être mal vue par les parents des élèves interrogés. Pour contrer ces freins à ma recherche, j'ai décidé de collaborer avec le Dr Latrèche.

Depuis 2004, le Dr Latrèche et son équipe ont créé le programme éq'kilo⁶. Il accompagne les élèves en surpoids et leur famille dans un mode de vie plus sain. Les activités physiques, la nutrition, le soutien psychologique et l'accompagnement éducatif y sont privilégiés et dispensés par des professionnels. L'objectif du programme est de favoriser un équilibre quotidien ou une perte de poids chez l'enfant. Le programme propose à 10 – 12 familles un suivi de neuf mois durant lesquels activités physiques régulières et entretiens sont combinés. Le programme ne débute qu'après un bilan médical du médecin et la signature d'un contrat de participation régulière.

Le Dr Latrèche et moi-même nous sommes rencontrés à plusieurs reprises afin de préciser les objectifs de la recherche, la récolte de données et l'échantillonnage. En effet, le guide d'entretien a été validé par le médecin scolaire de La Chaux-de-Fonds et les élèves interviewés dans le cadre de ma recherche participent tous au programme éq'kilo. Cette modification n'engendre pas de lourds changements par rapport à ma première initiative dans la mesure où les élèves sont en surpoids et pas obèses et ils participent tous aux leçons d'éducation physique dispensées par l'école.

Trois entretiens se sont déroulés à La Chaux-de-Fonds dans le cabinet du médecin scolaire ; c'est un endroit connu par les participants et dans lequel ils se sentent à l'aise. Le quatrième entretien s'est déroulé au domicile du participant pour des raisons personnelles. Les parents ont eu la possibilité d'accompagner leur enfant mais ont été priés de ne pas intervenir durant les entretiens. Les participants et leurs parents ont été informés par le Dr Latrèche que les entretiens seraient enregistrés et ont été rassurés

⁶ Consulter le site <http://www.eqkilo.ch/> pour plus d'informations.

quant à la question de l'anonymat : des noms d'emprunts seront utilisés et les enregistrements ne seront aucunement diffusés.

Les propositions des dates et heures des entrevues ont été soumises aux familles trois semaines avant le début des entrevues. La durée des entrevues avait été estimée à 30 minutes. Cependant, les familles ont été averties de l'approximation de la durée et les horaires des entrevues ont été aménagés de sorte que le dépassement de la durée prévue n'empiète pas sur une autre entrevue.

Les familles qui se sont portées volontaires auprès du Dr Latrèche pour participer à la recherche ont été priées de remplir un contrat de recherche⁷ à travers lequel ils autorisent leur enfant à répondre à plusieurs questions et s'engagent à se présenter au cabinet scolaire de la ville de La Chaux-de-Fonds avec leur enfant, selon le rendez-vous pris avec le cabinet. Une signature a été demandée aux parents et aux enfants.

Avant chaque entretien, les participants ont été mis à l'aise et le déroulement de l'entretien leur a été expliqué. Il leur a ensuite été précisé que si l'une ou l'autre question était trop personnelle, ils avaient le droit de ne pas y répondre.

2.2.3 Echantillonnage

L'échantillonnage se compose de quatre élèves, trois garçons et une fille, en surpoids ayant entre 10 et 12 ans. Etant donné que les entrevues se déroulent en collaboration avec le programme éq'kilo, les participants ont été choisis et contactés par le Dr Latrèche. Cette démarche s'explique par le fait que le Docteur connaît bien les participants et a jugé plus prudent de les contacter lui-même afin de leur expliquer le but de la recherche. De plus, il est en mesure de les rassurer sur le contenu de l'entretien, celui-ci ayant été lu et validé par lui-même. Par ailleurs, le choix de l'âge des participants s'explique en premier lieu par mon intérêt personnel pour le cycle II et en second lieu par les participants du programme éq'kilo, tous âgés de 8 ans minimum.

⁷ Le contrat de recherche se trouve à la page V de l'annexe

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

La transcription est le fait de dactylographier les enregistrements qui ont été effectués lors de la collecte des données. Elle suggère donc que des entrevues ont eu lieu, peu importe le type. En effet, les entrevues non structurées et semi-structurées peuvent être transcrites. Au sein de la HEP BEJUNE, il a été indiqué que la transcription de toutes les entrevues n'est pas obligatoire. Cette souplesse peut s'expliquer par le fait que la transcription est un travail long. De plus, elle est soumise à de nombreuses règles nécessaires à la compréhension du document et à l'interprétation des données.

Dans ce travail, les quatre entretiens n'ont pas été entièrement transcrits car une bonne partie n'est pas utile à l'interprétation des données. En revanche, les parties qui ont porté à confusion, qui ont été comparées les unes aux autres ou qui sont significatives pour la recherche ont été transcrites⁸. Les règles qui ont été suivies pour la transcription sont celles qui ont été enseignées au sein de la HEP BEJUNE. Celles-ci se trouvent dans l'annexe du travail (pp. VI et VII).

2.3.2 Traitement des données

La première partie du traitement des données a consisté en l'imprégnation des données. Pour ce faire, une réécoute minutieuse des entrevues s'est effectuée pendant laquelle les entretiens ont été transcrits. La focalisation s'est portée sur les éléments indispensables à la recherche, les éléments secondaires ont été évincés de la transcription. En effet, les entrevues semi-structurées laissent place à de nombreux propos hors-sujet qu'il est plus judicieux d'ôter avant l'analyse et l'interprétation des données. A titre illustratif, les cinq premières minutes de chaque entretien n'ont pas été transcrites ; il s'agit de la phase de rencontre et de présentation avec les participants.

Le langage non-verbal des participants a été ajouté dans les transcriptions, cette manœuvre facilite grandement l'analyse des données. Après cette phase de segmentation, une relecture s'est imposée afin de vérifier la présence des éléments significatifs dans chaque entrevue. Puis, un marquage a été effectué, il recense et

⁸ Les transcriptions se trouvent dans un document annexe

classifie les émotions exprimées par les élèves, qu'il s'agisse de leur discours ou de leur attitude. Chaque couleur représente une émotion, le marquage peut surligner un mot, une phrase, une question ou le langage non-verbal, selon les dires et réactions des participants. Le marquage sert à mettre en exergue les thèmes, donc les émotions des participants. Cette démarche rend le texte plus accessible visuellement. De plus, les émotions fortes sont suivies du signe "+". Cette distinction s'est effectuée grâce aux dires des participants et à leur langage non-verbal. En effet, certaines attitudes ont renforcé les sentiments exprimés (repli, rougeur, silence, etc.) ce qui a permis de quantifier de la sorte les codages.

Certains thèmes ont été déterminés auparavant grâce aux recherches effectuées sur le surpoids et le harcèlement scolaire. La honte, la tristesse et la peur sont les thèmes qui ont été choisis avant la récolte des données. Les autres thèmes ont été ajoutés en fonction des réponses des élèves.

Les attributions des couleurs aux thèmes sont aléatoires, le but n'étant pas de faire un lien entre les deux mais bien de mettre en évidence les émotions exprimées.

Les couleurs sont attribuées de la manière suivante :

Tableau 4: Attribution des couleurs selon l'émotion

Plaisir, joie, satisfaction	Rouge
Honte	Vert
Estime de soi	Violet
Confusion	Gris
Courage	Bleu marine
Justice, injustice	Vert clair
Motivation, encouragement	Noir
Moquerie	Bleu clair

Déplaisir	Orange
Echec	Rose
Tristesse	Mauve
Peur, appréhension	Jaune

En addition au marquage et au codage, les réponses des participants qui se rejoignent ont été regroupées dans un tableau dans le but de formuler plus aisément les interprétations du résultat.

Pour terminer, l'analyse et l'interprétation des données seront argumentées par des extraits de données significatifs. En effet, des extraits sont parfois plus éloquents que des explications. Dans ce cas, l'anonymat sera bien évidemment respecté.

2.3.3 Méthodes et analyse

L'analyse des données consiste en un travail minutieux. Cette partie répondra aux questions de recherche restées en suspens, les méthodes pour analyser les données recueillies et arriver à une conclusion doivent être rigoureuses et adaptées au maximum au travail.

La phase précédente est indispensable à une bonne analyse : elle a permis le tri des informations récoltées auprès des participants, ce qui a grandement facilité l'analyse des données. Plusieurs axes d'analyse ont été empruntés afin de comprendre au mieux les dires des participants.

Premièrement, la fréquence des thèmes a été recensée, car plus les thèmes sont présents, plus l'émotion traduite par le thème est forte pour les participants.

Deuxièmement, l'ordre des thèmes peut également avoir son importance. Cet item est encore plus important lors d'entrevues non-structurées. Cependant, cette information reste tout de même intéressante lors d'entrevues semi-structurées car le degré de liberté d'expression reste relativement élevé.

Finalement, l'association répétée de certains thèmes ensemble (cooccurrence) et l'apparition réitérée d'un thème dans un certain contexte sont des indications tout aussi importantes que les deux précédentes. Dans ces cas-là, des liens étroits sont souvent présents. La difficulté consiste à trouver les liens qui relient les thèmes (Fortin, 2010).

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Les biais de la recherche

Avant d'aborder l'analyse et l'interprétation des données, je pense qu'il est nécessaire de prendre conscience de certains biais à la recherche. Ceci, afin de permettre au lecteur de se rendre compte du contexte précis dans lequel ce travail a été mené et la manière dont les résultats peuvent être exploités.

Premièrement, il faut savoir que seuls des enfants entre 8 et 14 ans qui ne présentent aucun trouble alimentaire sont acceptés dans le programme éq'kilo.

Deuxièmement, l'implication des participants et leur famille est importante et nécessite une grande part de motivation et une certaine mobilité : les participants se rendent au cabinet médical deux fois par semaine lors des six premiers mois.

Pour terminer, les participants prennent part à plusieurs séances de travail avec une psychologue. Ce qui fait que les élèves sont totalement au clair sur leur différence et parlent du surpoids sans tabou, ou presque (S. Latrèche, communication personnelle, 16 novembre 2016).

3.2 La fréquence des thèmes

Malgré le surlignage en couleur des émotions et la relecture des entrevues, il n'a pas été aisé de relever la fréquence des thèmes. Il aurait été erroné de se contenter de compter les phrases ou mots soulignés de chaque couleur, de les additionner et de comparer leurs totaux. En effet, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'entrevues semi-structurées, ce qui implique que les entrevues ne sont pas totalement identiques. De plus, les participants ont parfois dû être amenés à préciser ou répéter leurs propos ce qui aurait faussé le recensement. Pour éviter ceci, les entrevues ont été découpées en 10 sujets en lien direct avec le guide d'entretien et les questions de recherche. Les propos hors sujet

ont été écartés des analyses de données pour cette partie. La procédure de segmentation et de tri des données a permis, en premier lieu, d'indiquer les émotions principales exprimées à propos d'un sujet et, en second lieu, de situer les grandes tendances thématiques.

Le tableau récapitulatif ci-dessous présente les sujets et les émotions principales ressenties par chaque participant. Les prénoms utilisés dans le tableau sont des prénoms d'emprunt, ils correspondent néanmoins au sexe des participants et aux prénoms employés dans les transcriptions. Des explications supplémentaires seront utiles pour préciser certaines parties du tableau, elles se trouvent à sa suite.

Tableau 5: Distribution des émotions selon les sujets pour chaque participant

Sujet	Emotion principale
1. Le sentiment des participants à propos du programme éq'kilo et des activités proposées	Réponse unanime : plaisir, joie, satisfaction
2. Le sentiment d'être différent des élèves qui ne participent pas au programme	Arthur : confusion Simon : estime de soi Eva : indifférence Maxime : indifférence
3. Le sentiment lorsqu'il s'agit de parler de leur appartenance au programme avec des tiers	Arthur : indifférence Simon : indifférence Eva : confusion Maxime : peur, appréhension +

4. Le sentiment quant à l'entente générale dans leur classe respective	Arthur : plaisir, joie, satisfaction Simon : indifférence Eva : plaisir, joie, satisfaction Maxime : plaisir, joie, satisfaction
5. Le sentiment par rapport à l'éducation physique à l'école	Réponse unanime : plaisir, joie, satisfaction
6. Le sentiment par rapport au sport pratiqué en club en dehors de l'école et du programme	Arthur : déplaisir Simon : déplaisir Eva : plaisir, joie, satisfaction Maxime : déplaisir
7. Le sentiment si l'enseignant modifie le barème ou les exigences d'une évaluation ou un exercice seulement pour l'élève	Réponse unanime : injustice
8. Le sentiment s'ils devaient exercer un mouvement avec l'enseignant pendant l'éducation physique avec d'autres élèves qui n'y arrivent pas non plus	Arthur : indifférence Simon : déplaisir Eva : indifférence Maxime : indifférence
9. Le sentiment s'ils devaient exercer un mouvement seul devant la classe en EPH	Réponse unanime : honte et déplaisir
10. Le sentiment s'ils devaient exercer un mouvement seul avec l'enseignant d'EPH	Arthur : déplaisir Simon : plaisir, joie, satisfaction Eva : déplaisir Maxime : confusion

<p>11. Le sentiment s'ils devaient exercer un mouvement lors de l'EPH avec des amis qui arrivent exécuter le mouvement</p>	<p>Arthur : déplaisir Simon : plaisir, joie, satisfaction Eva : déplaisir Maxime : plaisir, joie, satisfaction</p>
<p>12. Le sentiment s'ils sont plus encouragés par l'enseignant d'EPH que les autres élèves</p>	<p>Arthur : Indifférence Simon : Indifférence Eva : Indifférence Maxime : Déplaisir</p>

Tous s'estiment égaux par rapport aux élèves qui ne participent pas au programme éq'kilo sauf Simon qui n'arrive pas à expliquer son ressenti :

« Te sens-tu différent des autres enfants qui ne sont pas dans le programme ?

S : (.) mmhh (.) un peu quand même.

Un peu, tu arrives à m'expliquer (.) pourquoi ?

S : Pas trop mais je me sens un peu différent.

En mieux ou en moins bien ?

S : En moins bien.

En moins bien ?

S : Oui.

Ben pourquoi ?

S : (..) je peux pas expliquer »

Il est malheureusement impossible de discerner s'il s'agit de son surpoids ou de sa participation au programme.

Deux des quatre participants se disent indifférents à l'idée d'affirmer à des tiers qu'ils participent au programme, bien que la plupart de leurs camarades de classe ne le savent pas. La raison principale donnée à ce paradoxe est le manque d'intérêt que leurs camarades y porteraient. Maxime, lui, redoute de le dire par peur que tout le village ne le sache. Eva est plutôt confuse face à cette question ; elle dit être indifférente et lorsque la question est posée à nouveau plus tard, elle répond : « (..) Je sais pas trop... Parce que des fois j'aime pas dire, des fois je dis parce que je me sens à l'aise, des fois pas. »

Seule Eva éprouve de la satisfaction lors du sport qu'elle pratique en dehors de l'école et du programme. Les trois autres participants rencontrent des difficultés soit à cause l'attitude de l'entraîneur soit à cause du manque de considération de leurs coéquipiers⁹.

Les sujets 8 à 12 sont étroitement liés aux questions de recherche, leur approfondissement est donc particulièrement intéressant. Toutefois, quelques précisions sont de rigueur ; tout d'abord, il faut noter que différentes situations fictives ont été soumises aux participants. Ces derniers devaient juger les diverses situations uniquement pendant les leçons d'EPH ou de piscine. Les mêmes questions ont été posées pour l'EPH et la piscine. Les réponses obtenues ne comportant aucune variation, les questions n'ont pas été dédoublées.

La première situation fictive était d'imaginer que l'élève interviewé n'arrivait malheureusement pas à effectuer un exercice ou un mouvement. L'enseignant avait alors décidé de prendre à part les quelques élèves qui n'avaient pas non plus réussi pendant que le reste de la classe était occupé. Simon est le seul à ne pas apprécier s'exercer dans ces circonstances. En effet, il explique dans l'entrevue qu'il n'aimerait pas devoir travailler avec des camarades de classe qu'il n'affectionne pas, notamment un élève qui a été désagréable envers lui. Les autres participants n'y voient pas d'inconvénient, au contraire, ils interprètent ceci comme une opportunité de progression dans leurs apprentissages.

Dans la deuxième situation, les élèves devaient décrire leur ressenti s'ils devaient exercer un mouvement seuls devant la classe. Les réponses et réactions sont toutes les

⁹ Deux participants ont pris des mesures pour changer de club et le troisième souhaite changer de sport

mêmes ; le déplaisir et la honte. Maxime précise : « Euh... Oui, ça me gêne quand je suis devant toute la classe. »

La troisième situation dans laquelle le reste de la classe est occupé pendant que l'élève et l'enseignant travaillent ensemble dérange Arthur ; il n'apprécie pas être pris à part.

Simon trouve cette idée bien. Eva n'apprécie pas particulièrement cette configuration, elle préférerait jouer avec ses camarades. Les propos de Maxime sont plutôt confus sur ce sujet, il débute en disant que ce serait une bonne idée mais termine son propos en indiquant que parfois il n'est pas à l'aise seul avec les enseignants.

La question suivante reste presque identique. Dans ce cas, l'élève questionné est aidé de ses amis. A nouveau, les avis sont divergents. Arthur préférerait y arriver seul tandis qu'Eva n'aimerait pas s'exercer avec ses amies si elle est la seule à ne pas arriver à effectuer l'exercice.

La dernière question aborde les encouragements exprimés par l'enseignant d'éducation physique. Seul Maxime serait dérangé que l'enseignant l'encourage plus que les autres élèves.

En conclusion, les participants apprécient le sport en général, que ce soit avec le programme éq'kilo ou à l'école. Affirmer son appartenance au programme reste complexe pour des jeunes entre 10 et 12 ans. Ceux-ci ont mis leurs amis les plus proches dans la confiance et jugent inutile de le communiquer à leurs camarades de classe. Le sport en club est plus délicat pour certains d'entre eux. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les entraîneurs sportifs et coéquipiers ne sont pas soumis au même règlement que dans le cas du sport scolaire. Ainsi, les exigences physiques et techniques peuvent être plus élevées au profit des régulations au sein de l'équipe ou du groupe. De plus, les enjeux et ambitions d'un club sportif diffèrent grandement des objectifs scolaires. La réponse unanime sur la question du travail devant la classe ne permet aucune interrogation ; cette pratique est haïe, voire redoutée de tous les participants. Quant aux différentes possibilités d'aide apportée par l'enseignant, la plus adaptée semble être la configuration dans laquelle les participants ne sont pas les seuls à se trouver en difficulté. Les encouragements exprimés par l'enseignant sont globalement appréciés par les participants.

3.3 L'ordre d'apparition des thèmes

Comme expliqué dans la méthodologie, cette méthode d'analyse est particulièrement utilisée lors d'entrevues non-structurées. Cependant, elle trouve également sa place lors d'entrevues semi-structurées. La méthode consiste à relever, lorsqu'une question ouverte est posée, le premier thème qui apparaît, celui-ci représentant le plus important pour le participant. Cependant, cette information est légèrement biaisée par la situation de communication, soit l'entretien et le statut des participants.

Les questions ouvertes sont rares dans le guide d'entretien. Il y en a cinq en tout, dont quatre qui ne concernent pas directement les questions de recherche. La question restante est la suivante : « Qu'est-ce-que cela te fait d'être dans le programme éq'kilo ? »

Voici les thèmes qui apparaissent dans l'ordre des dires des participants :

Tableau 6: L'ordre d'apparition des thèmes

Arthur	Confusion, indifférence, plaisir joie, satisfaction
Simon	Indifférence, plaisir joie, satisfaction
Eva	plaisir, joie, satisfaction
Maxime	plaisir, joie, satisfaction, estime de soi +

Eva et Maxime sont sûrs de leur réponse et de leur ressenti. En revanche, Simon et Arthur sont plus dubitatifs. La difficulté dans ce cas de figure est de discerner si la confusion et l'indifférence viennent du programme en lui-même ou d'un manque de mots pour décrire leur opinion.

Dans le second exemple, les limites de la méthode sont également exposées :

« Quel thème faites-vous actuellement à la gym ?

E : On fait de l'uni hockey.

Cela te plaît ?

E : Oui.

Tu aimes bien ?

E : En fait ça va. »

Les participants sont soumis à de nombreuses émotions pendant les entretiens. L'envie de répondre correctement et la peur du jugement sont omniprésentes ce qui peut influencer les réponses. En effet, Van der Maren (2014) précise que selon les mots utilisés par le chercheur, les participants peuvent être influencés dans leurs réponses par l'envie d'être de "bons" informateurs.

Il est difficile de recourir à la méthode d'ordre d'apparition des thèmes dans les circonstances présentes. En effet, trois raisons principales entravent le bon fonctionnement de la méthode. Premièrement, le type d'entretien : l'entrevue semi-structurée limite les occasions de questions ouvertes. Deuxièmement, le statut des participants : leur langage n'est pas aussi riche que celui d'un adulte et la confusion prend parfois le dessus. Dernièrement, l'envie de répondre et que la réponse plaise au chercheur sont des préoccupations qui restent présentes dans la pensée des participants.

3.4 La cooccurrence et l'apparition réitérée d'un thème dans un certain contexte

La cooccurrence est apparue à plusieurs reprises dans les entretiens. Bien que parfois l'association répétée de certains thèmes ensemble parait flagrante, elle permet une mise en évidence des thèmes et répond à de nombreux questionnements.

La honte et le déplaisir sont souvent associés par trois participants. Deux autres associent échec et déplaisir.

Dans la première situation de cooccurrence, Arthur décrit une leçon d'éducation physique dans sa classe lui ayant particulièrement déplu ; l'enseignant a demandé à un élève et ami proche d'Arthur de faire une roulade jusqu'à ce qu'il réussisse devant l'ensemble de la classe. Une fois l'exercice réussi l'enseignant a commenté ainsi : « Finalement c'était pas compliqué. ». A la suite de quoi, quelques élèves ont fait des commentaires blessants tels que « T'es nul ».

Ces situations questionnent énormément; tout laisse à penser que le commentaire de l'enseignant a ouvert la porte aux hostilités en montrant l'exemple. Simon éprouve les mêmes émotions lorsqu'il s'imagine seul devant la classe pour exercer un mouvement. Eva est gênée est dérangée lorsque l'attention se porte sur elle dans n'importe quel contexte.

L'échec et le déplaisir sont relevés par Maxime ; il n'aime pas la corde à sauter car il l'emmêle et tombe facilement. Arthur n'est pas à l'aise avec certains aspects de la roulade comme il l'explique :

« [...] Ensuite, quel exercice n'aimes-tu pas à la gym ?

A : La barre fixe, quand on doit tourner autour. J'arrive pas à faire. Sinon les autres trucs (.) Les anneaux aussi !

Vous devez vous balancer ?

A : Non en fait on doit tourner en arrière c'est pareil que la barre. »

Dans les deux cas, les élèves ont vécu des expériences peu concluantes et parfois désagréables avec certains exercices proposés. Les sentiments d'échec et de déplaisir sont fortement liés, à tel point qu'il est délicat de déterminer quelle émotion entraîne l'autre : le déplaisir amène-il l'élève à l'échec ou est-ce le contraire ?

Néanmoins, il est intéressant de savoir que la perception de la réalité diffère selon les personnalités. Dans leur ouvrage, Desseilles et Mikolajczak (2013), affirment que les gènes sont responsables de cet écart. En effet, des études ont été menées et prouvent que tous les individus ne portent pas leur attention sur les mêmes aspects dans une situation parfaitement identique: « Certains ont ainsi une tendance naturelle à voir d'abord le positif, d'autres à voir le négatif. » (Desseilles & Mikolajczak, 2013, p. 62).

L'apparition réitérée d'un thème dans un certain contexte n'a été relevée que pour une émotion. Voici quelques extraits dans lesquels la confusion est présente dans des contextes similaires. La confusion est soulignée dans chaque extrait :

« Est-ce qu'il y a des moqueries entre vous ?

M : Non.

Pas que envers toi, il y en a déjà eu ? Pas cette année, avant vu que vous êtes ensemble depuis longtemps ?

M : Non, il y a jamais eu de moquerie contre moi.

Oui, mais tu m'as dit avant que tout ne se passait pas toujours très bien, c'était dans quel contexte ?

M : Des fois ils se moquaient de mon prénom... De mon nom de famille et aussi des fois ils se moquaient vraiment de moi.

Ils disaient quoi, si j'ose ?

M : Euh (..) c'est que je me rappelle plus trop... euh...

C'était plutôt par rapport à quoi ? Quelque chose que tu avais fait, amené ?

M : Un exercice que j'avais pas réussi en math.

D'accord, et sinon tu te souviens d'autre chose ?

M : Non, pas trop. »

« On t'a déjà dit des choses... ?

A : Non depuis le début de l'année, on m'a rien dit non.

Et depuis le début de ta scolarité ?

A : (...) Y a deux trois ans je pense pas (.) enfin (...) non mais après je peux pas me rappeler de tout... du coup je pense pas.

Souvent on se souvient si la remarque était vraiment blessante.

A : Non, c'est non (.) non(.). »

« S : Oui. Et normalement je dois faire le jeudi sauf que (.) je sais pas ce qui se passe mais j'ai un peu arrêté le foot.

Tu fais du foot ?

S : Oui.

Et comment ça se fait que tu as arrêté ?

S : Ça j'ai oublié la raison, j'oublie tout le temps.

Ah bon ?! C'est bizarre d'oublier la raison comme cela... Tu aimais bien aller au foot ?

[...]

Tu n'aimais pas trop l'entraîneur ?

S : Oui parce que en fait à la fin (.) [de l'entraînement ?] non à la fin le en fait un jour il a dit que je ne faisais pas trop de progrès et il m'a enlevé du club. »

Dans les trois entrevues, la confusion se trouve dans des contextes presque similaires. Il s'agit de situations dans lesquelles des questions personnelles sont posées. La confusion semble être utilisée comme une échappatoire à des expériences vécues humiliantes ou fortement désagréables. En effet, elle permet une excuse tout à fait recevable aux participants pour éviter une réponse gênante.

Pour terminer, cette partie de l'analyse a permis de constater que la honte est très souvent associée au déplaisir. L'association étant passablement compréhensible, aucune explication supplémentaire ne sera donnée. En revanche, si l'échec et le déplaisir sont associés par deux participants, il ne faut toutefois pas oublier qu'il n'en est pas de même pour tout le monde. En effet, l'échec peut être perçu plus favorablement pour certaines personnes.

Suite aux extraits d'entretiens, je pense qu'il est important de préciser quelques points :

- Dans d'autres circonstances, la confusion face aux moqueries pourrait dissimuler du harcèlement scolaire¹⁰. Cependant la sélection des participants effectuée par le Dr Latrèche peut influencer cet élément de la recherche.
- Les participants semblant confiants et à l'aise, j'ai insisté afin d'obtenir une réponse. Dans le cas contraire, il ne leur aurait pas été demandé de préciser leurs propos.

3.5 Et les remarques blessantes?

Les moqueries envers les élèves en surpoids sont les préoccupations principales de mon travail avec le harcèlement. Je trouve donc fondamental de revenir sur quelques questions en lien direct avec ces thèmes qui n'auraient pas su trouver leur place dans les titres précédents.

La question des moqueries a été posée à tous les participants, le tableau ci-dessous regroupe leurs réponses. Les réponses inscrites dans le tableau ne sont pas forcément les premières réponses données ; il a parfois fallu insister pour obtenir des informations supplémentaires.

¹⁰ Voir 1.2.2 Champs théoriques et concepts, point h) Le harcèlement scolaire

Tableau 7: Réponses des participants par rapport aux moqueries

Est-ce qu'un élève s'est déjà moqué de toi pendant ta scolarité ?	Arthur : « Non depuis le début de l'année, non on m'a rien dit. Et depuis le début de ta scolarité ? Arthur : (...) Y a deux trois ans je pense pas (.) enfin (...) non mais après je peux pas me rappeler de tout... du coup je pense pas. »
	Simon : « (...) euh (.) ouais c'est arrivé cette année. [...] Simon : (grande inspiration) il y a quelqu'un qui s'est moqué <u>de mon physique.</u> »
	Eva : « Non, jamais. »
	Maxime : « Des fois ils se moquaient de mon prénom... De mon nom de famille et aussi des fois ils se moquaient <u>vraiment de moi.</u> » Maxime : « (..) Euh (.) vu que des fois après euh des fois quand on fait de l'endurance après ils me disent " <u>Quel veinard !</u> " ou <u>comme ça</u> pis j'aime pas trop. »

Sur quatre participants, deux ont déjà reçu des moqueries à l'égard de leur personne ou de leur physique (propos soulignés). Ces incidents ne s'inscrivent cependant pas dans du harcèlement scolaire car il n'y a pas de signe de réitération¹¹.

Le but de ce travail est également de limiter la discrimination. Simon et Maxime donnent quelques éléments de réponse à la suite de la discussion à propos des moqueries formulées à leur égard. Un élève s'est moqué du physique de Simon qui n'a pas réagi face au camarade, il est allé le signaler à l'enseignant à la fin de la journée. L'enseignant a informé Simon qu'il allait surveiller le camarade. Cette décision a parfaitement convenu à Simon qui n'aurait pas voulu que l'enseignant convoque les deux élèves pour discuter.

¹¹ La liste entière des critères se trouve dans la rubrique 1.2.2 Champs théoriques et concepts, point h) Le harcèlement scolaire

En revanche, si les moqueries persistent, Simon aimerait que l'enseignant agisse. Maxime exprime des idées similaires ; à la suite d'un exercice qu'il ne peut pas totalement effectuer à cause de troubles respiratoires dus à l'asthme, Maxime a reçu quelques commentaires désobligeants. Cependant, il ne souhaite pas que l'enseignant explique à nouveau à l'ensemble de la classe les raisons de cette différenciation.

En résumé, les moqueries envers les élèves en surpoids font tristement partie de la vie scolaire. S'il est difficile de les limiter, l'enseignant peut agir en évitant de mettre l'élève dans des situations embarrassantes en convoquant la classe entière par exemple. Bien que les pistes amenées par les participants restent très personnelles, elles permettent une réflexion sur les pratiques en vigueur dans les classes.

Conclusion

La théorie, dans un premier temps, et les entretiens dans un second temps, ont permis une meilleure compréhension du surpoids et de ses effets sur la vie scolaire. Les entretiens ont été menés avec des enfants en surpoids qui participent activement à un programme visant l'équilibre ou la perte de poids. Cette dernière variable a légèrement modifié la recherche en restreignant certains résultats :

- Les participants apprécient le programme et les activités proposées ;
- Le sport est pratiqué avec plaisir par le groupe ;
- Chaque participant exerce un sport en dehors de l'école et du programme dont il dégage plus ou moins de plaisir ;
- Tous sont conscients de leur surpoids et motivés à changer certains de leurs comportements ;
- Le surpoids n'est pas un sujet tabou, bien que parfois il soit difficile d'en parler ;
- Les encouragements de la part des enseignants d'éducation physique ne dérangent globalement pas les participants.

Cependant, certaines données, notamment celles en lien avec l'école et l'éducation physique, ont permis d'éclaircir plusieurs points à propos des questions de recherche. Pour rappel, les questions de recherche étaient les suivantes :

- La discrimination des enfants en surpoids existe, mais comment la limiter ?
- Les enseignants formulent parfois des expressions maladroitement ou agissent de manière inconfortable auprès des élèves en surpoids, comment éviter ces deux actions involontaires?

La discrimination et les moqueries existent malheureusement au-delà de la théorie et sont difficiles à déceler. Les entrevues l'exemplifient ; il faut parfois insister afin d'obtenir une réponse sur ce sujet sensible. Il a également été suggéré qu'il faudrait être à l'écoute des élèves sans faire preuve de surprotection en voulant agir directement et auprès de la classe entière.

Une expression maladroite de la part d'un enseignant a été relevée. L'interprétation de la situation indique qu'elle a eu des répercussions passablement intrigantes sur le reste de la classe et blessantes pour l'élève.

Les résultats de ma recherche indiquent que certaines pratiques seraient à éviter dans des contextes similaires. Certaines pistes d'action sont, selon moi, applicables à l'ensemble de la classe et peuvent améliorer le climat de classe. D'autres sont plus difficiles à envisager dans une classe, en particulier si d'autres éléments de différenciation sont à prendre en compte :

- ✓ Mettre l'élève en situation d'embarras en le faisant pratiquer un exercice seul devant toute la classe ;
- ✓ Travailler seul avec l'élève, préférer une configuration dans laquelle il n'est pas le seul à être en difficulté ;
- ✓ Proposer uniquement des thèmes dans lesquels l'élève en surpoids n'est pas à l'aise, l'échec et le déplaisir sont étroitement liés pour certains élèves ;
- ✓ Modifier le barème ou les exigences pour une évaluation ou un exercice, cette démarche peut être interprétée comme de l'injustice ;
- ✓ Formuler des commentaires peu flatteurs.

Les hypothèses formulées au début de la recherche coïncident en partie avec les résultats : quelques pistes ont été trouvées afin de limiter les maladroites envers les élèves en surpoids, la question du harcèlement moral, quant à elle, reste encore délicate et sans solution.

Les résultats obtenus sont des pistes sur lesquelles il est possible de s'appuyer lorsqu'un élève en surpoids est présent dans une classe. Si le dialogue est ouvert avec l'élève en question et le surpoids ne représente pas un tabou, une discussion avec l'élève peut s'avérer intéressante afin de personnaliser la différenciation à aménager. Attention toutefois à deux éléments :

- ne pas apporter trop de modifications par rapport au reste de la classe au risque que la différenciation ne devienne source de malaise pour l'élève ;
- le surpoids et les souffrances sont difficiles à aborder, même si l'élève est conscient de sa différence.

Pour ma part, j'ai été surprise par quelques résultats : je ne pensais pas que travailler seul avec l'enseignant pouvait déranger les élèves en leur donnant l'impression d'être mis à part. Par ailleurs, je pensais que travailler avec des amis serait la plus épanouissante manière de s'exercer. Or, le fait d'être le seul à ne pas réussir est source de gêne pour certains participants.

Je souhaite tester ces différentes pistes sur le terrain afin d'ôter le plus possible de stress et de frustration pendant les leçons d'éducation physique. En revanche, je ne souhaite pas favoriser les élèves en surpoids aux dépens des autres élèves. Il s'agirait alors de trouver un juste milieu dans lequel l'enfant en surpoids ne se sent pas différent des autres. Je pense d'ailleurs que plusieurs résultats obtenus seraient bénéfiques à l'ensemble de la classe.

Les difficultés rencontrées dans ce travail ont été peu nombreuses, je pense que c'est parce que j'ai rapidement fixé les objectifs de ma recherche et la manière dont j'allais l'aborder. La première difficulté rencontrée était le choix des participants ; je pensais pouvoir interroger des enfants en surpoids en dehors du programme, ce qui s'est rapidement avéré inconcevable. Etant donné que je n'avais pas encore contacté les éventuels participants, cette difficulté n'a pas autrement modifié le cours de mon travail. La seconde difficulté était la littérature, j'aurais aimé trouver plus d'ouvrages sur le harcèlement ou la réaction face à l'embarras et la confusion.

Les apports personnels et les effets positifs sur moi ont heureusement été plus nombreux. Tout d'abord, j'ai pu approfondir mes connaissances sur divers sujets tels que les travaux de recherches, le surpoids et le harcèlement moral. Ensuite, j'ai appris le fonctionnement du programme éq'kilo par le biais duquel j'ai fait la connaissance de familles et de jeunes très ouverts au dialogue qui ont été d'accord de répondre à toutes mes questions, bien que parfois intrusives. Pour terminer, ce travail qui s'étendait sur une longue période m'a permis d'organiser mon travail et mon emploi du temps de manière à toujours respecter les délais proposés par la HEP BEJUNE.

Les effets sur ma pratique professionnelle seront, comme susmentionné, de trouver un équilibre pour éviter les maladresses et situations gênantes.

Il serait intéressant de mener une recherche similaire avec des enfants en surpoids qui ne font pas partie d'un programme tel que celui d'éq'kilo.

Mener des entretiens avec les mêmes participants dans quelques années pourrait être un prolongement à ce travail. Il permettrait de constater si les moqueries s'intensifient ou au contraire se raréfient dans les degrés scolaires supérieurs.

Les questions sur les encouragements pendant les leçons d'éducation physique m'ont également beaucoup intriguée, surtout à travers les réponses données par les participants à ce sujet.

Pour terminer, je me suis beaucoup questionnée par rapport à l'embarras, la gêne et la confusion lors d'un entretien ; dans quelle mesure les réponses peuvent être biaisées par ces phénomènes ? Que cache l'embarras, peut-il traduire un mensonge ? etc. Les ouvrages n'ont pas pu répondre à toutes mes questions.

Références bibliographiques

- Apfeldorfer, G., Waysfeld, B. & Zermati, J.-P. (2010) *Traiter l'obésité et le surpoids*. Paris : Odile Jacob.
- Borys, J.-M. & Treppoz S. (2004) *L'obésité de l'enfant*. Paris : Masson.
- Catheline, N. (2008) *Harcèlements à l'école*. Paris : Albin Michel.
- Desseilles, M. & Mikolajczak, M (2013) *Vivre mieux avec ses émotions*. Paris : Odile Jacob
- Durrer D., & Schutz Y. (2010) *Alimentation et surpoids à l'adolescence*. Genève : Médecine & hygiène.
- Fortin, M-F. (2010) *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (2^e éd.) Montréal : Chenelière Education.
- Frelut, M.-L. (2003) *L'obésité de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Odile Jacob.
- Froguel, P., Papillon, F. & Sérog, P. (2001) *La planète obèse : surpoids, obésité : la nutriginétique vaincra la maladie du siècle*. Paris : Nil éditions.
- Groupe académique de Versailles EPS ET HANDICAP. (2004) *L'élève obèse en EPS : un exemple d'aptitude partielle* (Dossier N°62). Paris : Revue EP.S.
- Huerre P. (2005). Trop de poids trop de quoi ? Obésité et surpoids chez l'enfant et l'adolescent. In Huerre P., *Trop de poids, trop de quoi ?* (pp. 6-8). Paris : érès.
- Nègre, V. (2014) *L'obésité des jeunes faut qu'on en parle !* Besançon : canopé.
- Perrin, N. (2005) La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. In A. Akkari & S. Rudaz *Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?* (Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin N° 2 / 2005, pp. 125-137). Neuchâtel : CDHEP.
- Raff K. T., Strang H. & Widmaier E. P. (2013) *Physiologie humaine : les mécanismes du fonctionnement de l'organisme*. (6^e éd.) Paris : Maloine.
- Romano, H. (2015) *Harcèlement en milieu scolaire : victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod.
- Soulié, D. (2005) *Le surpoids chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Solar.

Van de Maren, J.-M. (2014) *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para) médical, travail social*. (3^e éd.) Bruxelles : deBoeck.

Vigarelo, G. (2012) *La silhouette du XVIII^e siècle à nos jours : naissance d'un défi*. Paris : seuil.

Didier Cuche (s.d.) *Didier* consulté le 8 septembre 2016 dans le site officiel de Didier Cuche :

<http://www.didiercuche.ch/sites/index.php?PID=3-1&lang=FR>

Office fédéral de la statistique (2016). Facteurs influant sur la santé – Données, indicateurs. Consulté le 26 Juillet 2016 dans le site web de l'Office fédéral de la statistique :

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/14/02/02/key/02.html>

Organisation mondiale de la santé (2016) *La sédentarité, une cause majeure de maladies et d'incapacités*. Consulté le 16 septembre 2016 dans le site web de l'organisation mondiale de la santé :

<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/release23/fr/>

Organisation mondiale de la santé (2016). Obésité et surpoids. Consulté le 27 juillet et le 16 décembre 2016 dans le site web de l'organisation mondiale de la santé :

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/fr/>

Bibliographie

Perraudin, A. (2017, mars). *Magazine santé*. Paris : UNI-EDITIONS

Muller, J.-L. (2014). *Déjouer les pièges de la manipulation pour les nuls*. Paris : Editions First

Hirigoyen, M.-F. (2003). *Le harcèlement moral : la violence perverse du quotidien*. Paris : Editions La Découverte.

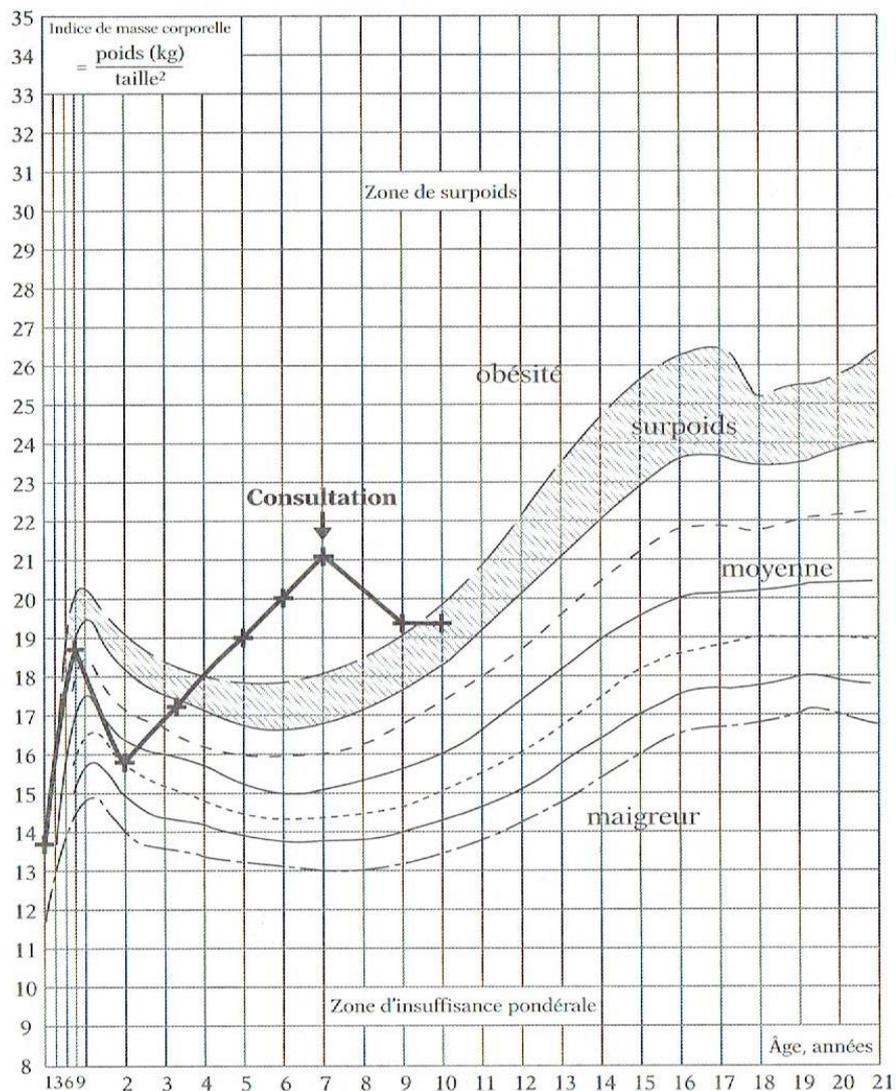
Annexes :

Annexe 1 : exemple supplémentaire de rebond d'adiposité précoce (filles)

FILLES

Nom MARIE B. Médecin

Date de naissance Dossier n°

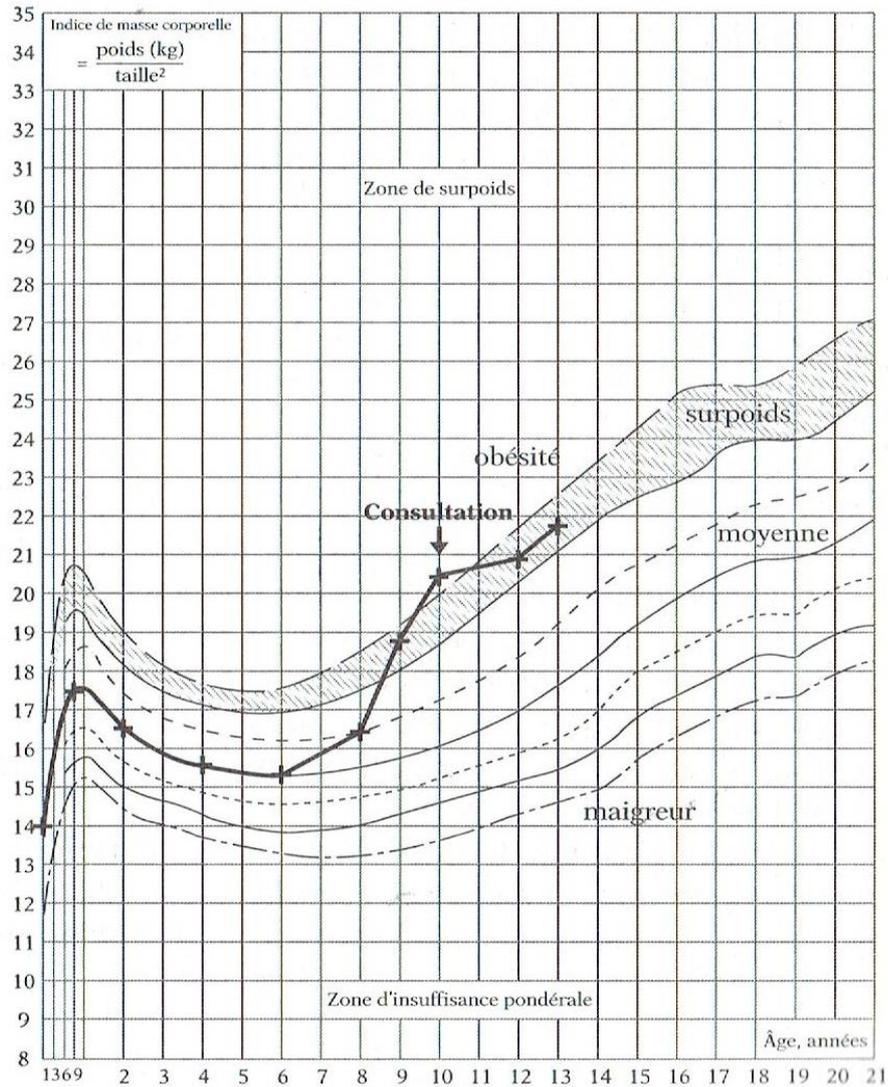


Annexe 2 : exemple supplémentaire d'un changement de couloir (garçons)

GARÇONS

Nom ANTOINE C.Médecin

Date de naissance Dossier n°



Annexe 3 : guide d'entretien

Guide d'entretien

Prénom :

Age :

Cycle :

Degré scolaire :

Ancienneté dans le programme éq'kilo :

Présentation et discussion avec l'enfant : environ 5 minutes

1. Aimes-tu participer aux activités du programme eq'kilo?
2. Ça te fait quoi d'être dans le programme eq'kilo?
3. Qu'est-ce-que tu préfères dans le programme eq'kilo?
4. Te sens-tu différent des élèves qui ne participent pas ?
5. Si oui, pourquoi ?
6. Tes camarades de classe savent-ils que tu participes à ce programme ?
7. Si oui, qu'en pensent/disent-ils ?
8. Si non, pourquoi ? / penses-tu qu'on se moquerait de toi si tu le disais?
9. T'entends-tu bien avec tes camarades de classe ?
10. Un de tes camarades s'est-il déjà moqué de toi ?
11. Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?
12. Et tes enseignants/es, comment sont-ils/elles (nom, prénom, attitude, etc.) ?
13. Les apprécies-tu ?
14. Savent-ils/elles que tu participes au programme ?
15. As-tu déjà discuté avec un de tes enseignants du programme ?
16. Sont-ils/elles différents/es avec les autres qu'avec toi aux leçons d'EPH ?
17. Est-ce-que cela te dérange ?
18. Quelle matière préfères-tu à l'école?
19. Quelle matière aimes-tu le moins à l'école ? Pourquoi ?
20. Aimes-tu les leçons d'EPH à l'école ?
21. Quel est l'exercice/ le jeu que tu préfères ?
22. Quel est l'exercice/ le jeu que tu aimes le moins ? Pourquoi ?

Annexe 4 : contrat de recherche

Neuchâtel, le 22 septembre 2016

Contrat de recherche

Parent(s) :

Je-(nous), soussigné-(e)-(s) _____ autorise-(ons) mon (notre) enfant _____ à participer à une recherche.

La recherche se déroulera de la manière suivante : l'entrevue sera enregistrée et le contenu sera utilisé dans la conclusion d'un travail de Bachelor au sein de la Haute Ecole Pédagogique.

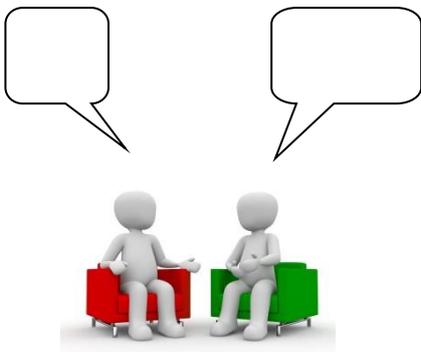
Les enregistrements ne seront aucunement diffusés et l'anonymat sera respecté (utilisation d'un nom d'emprunt).

Lieu et date : _____ Signature : _____

Enfant :

Je m'engage à répondre à quelques questions pendant un entretien d'une durée de 30 minutes environ.

Signature : _____



Annexe 5 : règles de transcriptions

Règles de transcription – entretiens

1. Pas d'utilisation de majuscule sauf pour les noms propres et les titres d'œuvres

Exemple :

Ted : je n'aime pas lire de la poésie. mon livre préféré c'est Madame Bovary de Flaubert.

2. Pour chaque interruption (reprise de souffle, brève descente de ton) dans le flux du discours, mais qui ne marque pas la fin d'un énoncé : ,

Exemple :

John : l'été passé j'ai lu un livre génial, c'était l'histoire d'une équipe de recherche, vous savez ces équipes de recherche dans les universités américaines, ils étaient tous de nationalités différentes et personne ne se comprenait. c'était marrant.

3. Quand la voix descend, marquant la fin de l'énoncé : .

4. Exclamation marquée : !

5. Quand le locuteur cite de manière directe le discours d'un autre locuteur fictif ou réel (discours rapporté direct) : « »

Exemple :

Ted : les élèves ils me disent toujours, « de toute façon ça sera nul votre truc », mais après ils aiment bien.

6. Quand il y a une question : ?

(N.B. le point d'interrogation ne s'applique donc pas à la voix qui monte)

7. Quand on ne comprend pas : xxx

(si long passage incompréhensible, préciser les minutes)

8. Quand on saute un passage qui ne semble pas pertinent : [minutes'secondes'']

9. Quand il y a chevauchement(s) :

Exemple :

Ted : j'adore lire des romans de gare [genre Anna Gavalda]
John : [vous les proposer] à vos élèves [[dans le programme ?]]
Ted : [[jamais,]] quelle idée !

10. Quand il y a interruption ou auto-interruption brutale :

Exemple d'interruption :

Ted : j'adore le cinéma, surtout les films d'aven-

John : vous y allez souvent ?

Exemple d'auto-interruption brutale

John : il a toujours cru que- mais bon ensuite

11. On n'indique pas les parties d'énoncés dites de manière plus forte ou plus faible

11. Indications concernant le comportement non verbal ou d'autres événements

Exemple :

(tousse) (le téléphone sonne)

12. Pauses et silences : on marque seulement les silences d'une seconde et plus. Pause d'une seconde environ (i.e. le transcripteur a le temps de compter jusqu'à 1) :

1 seconde (.)

2 secondes (..)

3 secondes (...)

au-delà on note (x sec)

Le but n'est pas d'être précis mais de pouvoir avoir quelques indications, prises dans la foulée de la transcription, du rythme.

Exemple :

John : il a toujours cru que (.) son enseignant (...) était bête

13. Lorsque la voix traîne en fin de mot : :

Exemple :

Ted : en culture générale on a l'habitude d'avoir quelques juristes: quelques lettreux: enfin vous voyez:

ça change

beaucoup mais c'est bien parce que ça permet de rencontrer des nouvelles personnes, des gens qu'on ne connaissait pas.