

I.U.F.M

BON Olivier

Académie de Montpellier

Site de l'Hérault (Montpellier)

LA SOCIALISATION EN EPS : MYTHE OU REALITE ?

Contexte du mémoire :

Discipline concernée : EPS

Classe concernée : 3^{ème} 1

Etablissement : Collège J. BENE, Pézenas.

Tuteur de mémoire : C. RIGAL

Assesseur : C. GARSULT

Année universitaire : 2003 - 2004

RÉSUMÉ

Le thème de la socialisation est souvent lié aux activités physiques et sportives. Pour autant, peut-on dire qu'il suffit de pratiquer du sport en Education Physique et Sportive pour socialiser les élèves ? Non, évidemment...

En partant d'un cas de marginalisation d'un élève dans une classe, ce mémoire cherche des réponses pour permettre à l'EPS de jouer vraiment son rôle de discipline socialisante.

SUMMARY

The topic of socialization is usually linked with physical and sports activities, but for all that, can we infer that practicing sports in Physical Education is enough to make pupils socialize ? Of course no...

Taking the case of marginalization of one pupil in a class, this memoir tends to find answers that will allow Physical Education to fully play its role of socializing discipline.

MOTS-CLES

Relations sociales – Intégration – Exclusion – Leadership – Apprentissage social – Dynamique des groupes.

MENTION ET OPINION MOTIVEE DU JURY

--

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1- CONTEXTE D'INTERVENTION :	7
A- LA CLASSE DE 3 ^{EME} 1 :	7
B- CAS PARTICULIER D'ADRIAN :	10
1- Situations constatées sur le terrain :	10
2- Tentative de caractérisation des relations dans la classe issue des travaux sur la dynamique des groupes.	13
3- Perspectives de travail	15
2- DONNEES THEORIQUES ISSUES DE LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE :	16
A- DONNEES GENERALES :	16
1- Intérêt de prendre en compte les interactions sociales entre élèves	16
2- La construction de l'identité sociale :	17
3- Le rôle du leader :	18
B- THEORIES POUR RESOUDRE LE PROBLEME SUR LE TERRAIN :	20
1- Au niveau pédagogique :	20
2- Au niveau didactique :	24
3- MISES EN OEUVRE SUR LE TERRAIN :	27
A- PRESENTATION DU CYCLE DE TENNIS :	27
B- METHODE DE TRAVAIL :	28
C- RESULTATS :	31
1- Au niveau du comportement d'Adrian :	31
2- Au niveau de la classe :	32
D- CONCLUSIONS :	33
CONCLUSION :	34
BIBLIOGRAPHIE :	36
ANNEXES :	38

INTRODUCTION

« Oh non M'sieur, je ne veux pas être dans cette équipe ! »

Je ne veux pas jouer avec lui, il est nul et je ne m'entend pas avec lui ! »

Les réactions de ce genre ne sont pas rares en cours d'EPS. Le plus souvent, ces remarques ne sont pas considérées comme des obstacles par les enseignants. En effet, une fois dans l'action, les élèves oublient généralement leurs différends pour se centrer sur le but de la tâche. Cependant, dans certains cas, cela révèle des problèmes plus profonds d'intégration. C'est ce qui s'est produit dans une de mes classes, où l'ambiance était déplorable et un élève particulièrement marginalisé. Pour répondre à cette situation, je me suis intéressé au thème de la socialisation en cours d'EPS.

Ce thème est souvent attaché aux activités physiques et sportives. En EPS, on retrouve cette notion, notamment depuis l'officialisation des APS par les instructions officielles de 1967. Actuellement, la socialisation est généralement englobée sous le terme plus large de citoyenneté : *« En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté »* (Programme de la classe de 6^{ème}, BO du 18/07/1996).

Or, si socialisation et activités physiques, sportives et artistiques (APSA) sont liées, peut-on affirmer qu'il suffit de pratiquer du sport pour socialiser les élèves ? Certainement pas, et comme le disait déjà M. BAQUET (1) en 1942, *« le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent »*.

Dés lors, quel peut être le rôle d'un enseignant d'EPS au niveau de la socialisation ?

Il m'a semblé intéressant d'essayer de répondre à cette question, car j'ai rencontré des difficultés sur ce point avec une des classes qui m'a été confiée pour cette année de stage PLC2. En effet, j'ai eu beaucoup de problèmes pour mettre les élèves dans un contexte de travail et d'apprentissage, car l'ambiance de classe était déplorable, les élèves essayant de dévaloriser leurs camarades à la moindre occasion (moqueries, critiques, remarques désobligeantes...). Plus particulièrement, un élève était pratiquement exclu du groupe classe, faisant l'objet d'un grand nombre d'interventions négatives de la part de ses camarades.

Cela m'a posé problème, tout d'abord parce que, dans cette ambiance, j'avais beaucoup de mal à faire entrer les élèves dans une logique de travail et de progression, mais aussi car il me semblait que je ne jouais pas mon rôle au niveau de l'éducation citoyenne.

Ainsi, mon analyse s'attachera à démontrer que l'enseignant d'EPS, dans sa réflexion pédagogique et didactique, doit prendre en compte un certain nombre de données afin d'optimiser les relations sociales dans la classe. Autrement dit, s'il est vrai que l'EPS est une discipline propice à la socialisation, l'enseignant a un rôle primordial à jouer pour que les individualités se transcendent et que le groupe devienne une véritable ressource.

Dans un premier temps, je vous décrirai le contexte d'intervention et particulièrement la classe qui m'a posé problème. Puis, nous analyserons quelques données scientifiques susceptibles de répondre à mon problème. Enfin, j'exposerai le cycle que j'ai mis en place et je vous ferai part des premiers résultats que j'ai pu observer.

1- CONTEXTE D'INTERVENTION :

Dans cette première partie, je vais vous décrire d'abord les caractéristiques de la classe de 3^{ème}1, puis je m'arrêterai plus particulièrement sur le cas d'un élève exclu du groupe classe (Adrian), et qui fera principalement l'objet d'étude du mémoire.

A- LA CLASSE DE 3^{ème}1 :

Profil général :

La classe se compose de 28 élèves, 13 filles et 15 garçons.

¼ des élèves ont déjà redoublé une classe. Un élève a une année d'avance.

Caractéristiques socio-culturelles :

Profession des parents :

Tertiaire : 55 %

Secondaire : 35 %

Primaire : 7 %

Chômage : 3 %

} Les CSP sont plutôt favorisées, même si on constate toujours une grande hétérogénéité.

Composition familiale :

Parents divorcés : 30 %

1 famille nombreuse (7 enfants)

3 enfants uniques

} On ne relève pas de problèmes familiaux particuliers dans cette classe.

Profil scolaire :

Résultats du 1^{er} trimestre (moyennes):

n < 10	8
10 < n < 12	11
12 < n < 14	6
n > 14	2
Moyenne de la classe : 11.1	

Les résultats au premier trimestre témoignent d'une classe en difficulté puisque la majorité des élèves ont des moyennes inférieures à 12 et un élève sur quatre n'a pas la moyenne !

Projets d'orientation :

Filière générale ou technologique	17
Filière professionnelle	9
Sans projet	2

La plupart des élèves souhaitent s'orienter vers la filière générale ou technologique. Ces projets sont pour l'instant ambitieux si les résultats scolaires ne s'améliorent pas. Pour autant, cela nous montre que ces élèves ne sont pas en rupture avec le système éducatif et qu'ils croient en leur réussite.

Profil en EPS :

Représentations de la discipline :

S'amuser	22 %
Se faire plaisir	28 %
Etre avec les autres	6 %
Progresser	8 %
Connaitre d'autres sports	9 %
Entretenir son corps	12 %
Avoir des bonnes notes	15 %

Si l'EPS reste avant tout un lieu d'amusement et de plaisir, on note quelques particularités :

- l'importance de la note significatif d'un milieu plutôt proche de l'Ecole.
- Le souci de l'entretien de la santé, ce qui témoigne aussi d'un certain niveau de vie et d'éducation.
- Le faible score obtenu par l'item « être avec les autres » qui peut paraître surprenant, mais qui correspond finalement bien à l'ambiance de la classe plutôt négative (nous y reviendrons plus tard).

Résultats en EPS (moyennes 1^{er} trimestre) :

$n < 10$	10
$10 < n < 12$	6
$12 < n < 14$	3
$n > 14$	6
Moyenne de la classe : 11	

Les résultats en EPS au premier trimestre sont plutôt décevants, comme dans les autres disciplines. Cela est dû principalement à un manque d'investissement et à l'ambiance de classe particulièrement déplorable.

SYNTHESE ET PROJET DE CLASSE :

En fin de premier trimestre, le sentiment partagé par l'ensemble de l'équipe pédagogique est que cette classe est relativement difficile. Les différents professeurs notent un manque de motivation pour le travail et une ambiance de classe qui semble néfaste au bon déroulement des apprentissages. Particulièrement en EPS, on retrouve ces caractéristiques, et elles prennent peut-être même plus d'importance que dans les autres disciplines du fait des interrelations sociales qui s'y déroulent.

En effet, j'ai pu observer au cours du premier trimestre des tensions entre différents élèves de la classe, des clans qui se formaient peu à peu, et un élève en particulier complètement exclu du groupe classe (Adrian). Il paraît normal que dans une classe, il y ait plus ou moins d'affinités entre certains élèves, mais dans ce cas précis, il s'agit réellement de fortes tensions (insultes, moqueries incessantes...) qui nuisent vraiment aux apprentissages.

Dès lors, il me semble primordial pour cette classe de remédier au plus vite à ces problèmes afin que l'ambiance redevienne propice aux apprentissages. Pour cela, je souhaite résoudre en premier lieu le problème d'intégration d'Adrian, ce qui permettra à l'ambiance générale de la classe de s'améliorer.

B- CAS PARTICULIER D'ADRIAN :

Dans cette partie, nous allons tenter de décrire au mieux la situation qui me pose problème. Pour cela, nous allons utiliser deux dispositifs différents, le premier étant une simple description de faits observés en cours, puis un traitement plus scientifique du problème issu des travaux de la sociologie et plus spécifiquement de la dynamique des groupes.

1- Situations constatées sur le terrain :

a) Pendant le cycle de volley-ball :

Pour la grande majorité de la classe, c'est leur premier cycle de volley-ball. L'objectif du cycle est de comprendre qu'il faut jouer en zone arrière pour mettre en difficulté l'adversaire, dans un premier temps en 1 contre 1 puis progressivement en 2 contre 2 à partir du moment où l'utilisation d'un relais en zone avant prend du sens.

Le cycle est programmé sur le créneau horaire de 2 heures, et comprend 8 séances.

La première situation qu'il me semble intéressant de décrire a eu lieu quasiment à tous les cours, pendant l'échauffement.

J'avais mis en place une sorte de routine pour l'échauffement, les élèves devant courir 3 minutes, puis faire des exercices de mobilisation articulaire pendant 7-8 minutes (routine valable dans toutes les APSA). Ensuite, ils se plaçaient par 2 avec un ballon pour s'échauffer spécifiquement pour le volley-ball (rebonds, échanges en passes hautes, 3 jongles au-dessus de la tête puis passe, etc...).

Dès la première séance, et pendant tout le cycle, à chaque fois que je mettais en place l'échauffement spécifique par 2, Adrian restait tout seul à faire des jongles ou se plaçait contre le mur. Il fallait à chaque fois que je l'oblige à se mettre avec un partenaire, mais cela prenait des proportions inadaptées à la situation car personne n'acceptait de se mettre avec lui. Ainsi, il m'arrivait de le laisser travailler seul, car je ne souhaitais pas passer 10 minutes à chaque fois pour régler un conflit inutile. Cependant, cela me posait problème de laisser Adrian s'exclure ainsi lui-même du groupe classe.

Pour mieux expliquer le problème, voici une autre situation qui a eu lieu au cours de la 3^{ème} séance du cycle.

L'objectif de cette séance était de maîtriser le renvoi en déplacement pour mettre en difficulté l'adversaire.

La première situation que j'ai mis en place après l'échauffement visait le travail de la manipulation de balle en déplacement. Pour cela, j'ai demandé aux élèves de se placer par équipes de 4 élèves, et ils devaient rentrer à tour de rôle sur le terrain, renvoyer la balle et sortir du terrain pour se replacer dans la file. La situation était divisée en 2 temps : d'abord, les deux équipes devaient jouer en coopération (le but étant de faire le maximum d'échanges), puis en confrontation (le but étant d'éliminer le plus d'adversaires en rendant le renvoi impossible).

Pour cette situation, j'ai donc laissé le choix aux élèves de constituer eux-même leurs équipes. Or, pendant que la classe s'organise pour constituer les équipes, Adrian prend un ballon et commence à faire des jongles contre un mur du gymnase. Comprenant qu'il cherche à éviter la constitution des équipes, je vais le voir pour lui demander s'il a une équipe. Il me répond alors : *« Non..., mais je ne veux pas faire cet exercice..., je préfère m'entraîner tout seul. »*

Je commence alors à argumenter en disant que le volley-ball est un sport collectif, et qu'il faut donc jouer avec ses camarades puis que de toute manière il n'a pas le choix car il est en cours et que ce n'est pas lui qui décide. Je termine en l'imposant moi-même dans une équipe et je lance la situation.

Je me place alors en périphérie du gymnase afin d'observer les comportements des élèves et ce qui leur pose encore problème. Au bout de quelques minutes, je m'aperçois qu'Adrian fait exprès de perdre la balle à chaque fois que c'est à lui de renvoyer, alors qu'il a déjà démontré auparavant qu'il était tout à fait capable de réussir.

Enfin, l'exemple qui est sans doute le plus frappant s'est déroulé au cours de la 4^{ème} séance du cycle. Dans cette séance, j'avais pour objectif de développer le jeu en coopération. Pour faire comprendre à mes élèves l'intérêt d'utiliser un joueur avant comme relayeur, j'avais mis en place une situation de jeu en 2 contre 1. Les 3 joueurs devaient tourner afin de jouer à tour de rôle seul et avec un partenaire.

Le comportement d'Adrian dans cette situation a été particulièrement significatif par rapport à son rapport aux autres. En effet, quand il était seul sur le terrain, il faisait tout pour gagner l'échange et était concentré sur la tâche (à savoir qu'il cherchait à mettre en difficulté ses adversaires en plaçant le ballon dans le fond du terrain et plutôt dans les angles). Par contre, à partir du moment où il devait jouer en coopération avec un partenaire, il se plaçait au filet et

ne s'investissait pas dans la tâche : il ne cherchait pas à aider son partenaire ni à marquer le point, si bien que peu à peu le jeu redevenait du 1 contre 1 entre les deux autres joueurs !

On voit donc clairement ici que le refus d'Adrian de s'intégrer dans la classe pose des problèmes pour les apprentissages, que ce soit pour lui et aussi pour les autres.

On pourrait penser que cette attitude est néfaste prioritairement dans les sports collectifs, mais ce serait oublier que même dans les sports individuels, les apprentissages se font souvent en groupes et que la présence des autres est le plus souvent une aide pour progresser (Cf. travaux sur les apprentissages sociaux *Doise et Mugny, Winnikamen, Bandura, Zajonc...*). Ainsi, nous prendrons encore un exemple pour démontrer que même dans une activité individuelle, la non-intégration d'un élève pose problème.

b) Pendant le cycle de course longue :

Bien que ce ne soit pas la première fois qu'ils effectuaient un cycle de course longue, la plupart des élèves ne savaient pas courir régulièrement pour courir longtemps (ou ils ne le voulaient pas ?...). En tous les cas, mon objectif de cycle était donc que les élèves arrivent à trouver le rythme de course qui leur permettait de courir longtemps. L'évaluation terminale était un test sur 30 minutes où ils devaient parcourir la plus grande distance sans aucun arrêt.

Pour atteindre mon objectif, j'ai rapidement constitué des petits groupes de 3 ou 4 élèves qui avaient les mêmes profils de course. Puis, en fonction de leurs besoins, je donnais une fiche avec un contrat de course à respecter (temps de course, temps de récupération...) et un chronomètre à chaque groupe. Ainsi, ils partaient en autonomie et je n'avais plus qu'à contrôler les temps de course des différents groupes.

Pour revenir à ce qui nous concerne, j'ai rapidement remarqué qu'Adrian ne restait pas dans son groupe, qu'il s'arrêtait et marchait avant la fin du temps de course demandé... ce qui était très néfaste pour son groupe car il ne tardait pas à s'arrêter aussi. En effet, cette situation de relative autonomie fonctionne sur une relation de confiance entre les élèves et l'enseignant : *« je vous laisse travailler seuls, donc je vous fais confiance, mais j'attends en retour que vous respectiez ma confiance, donc que vous vous impliquiez dans la tâche demandée... »* Or, le fait qu'un élève d'un groupe brise le pacte, donne une raison suffisante aux autres du groupes pour le briser aussi, surtout dans cette activité qui n'est pas la plus appréciée ! Mais ce qui est encore plus étonnant, c'est de savoir qu'Adrian ne s'est pas arrêté car il était au bout de ses

capacités, mais parce qu'il ne voulait pas être avec ce groupe ! Effectivement, comme cette situation avait créé un conflit dans le groupe, je décidais de donner une fiche individuelle avec le même contrat de course pour Adrian, pour vérifier ce que je pensais déjà, c'est à dire qu'il était tout à fait capable de réaliser ce que je lui demandais s'il l'avait décidé lui-même. Et c'est bien ce qui s'est produit : il a respecté tout le contrat de course à partir du moment où il était tout seul, alors qu'il ne le respectait pas lorsqu'il était en groupe !

2- Tentative de caractérisation des relations dans la classe issue des travaux sur la dynamique des groupes.

a) Présentation du dispositif :

Dans cette partie, nous voulons étudier plus précisément les relations entre les différents élèves de la classe. En effet, je pense que pour résoudre le problème d'intégration d'Adrian et améliorer l'ambiance de la classe, il est nécessaire de connaître objectivement les rapports qu'entretiennent les élèves entre eux.

Pour cela, nous allons nous appuyer sur les travaux en psycho-sociologie de R. MUCCHIELLI (2) et plus précisément sur son ouvrage intitulé « *La dynamique des groupes* ». Dans ce livre, l'auteur résume les différentes théories relevant de la dynamique des groupes, puis propose des tests permettant d'analyser et de mieux comprendre les relations qui s'instaurent dans un groupe de travail. Cet ouvrage étant plutôt orienté vers le monde de l'entreprise, il nous faut évidemment faire des adaptations, mais nous pouvons utiliser certaines démarches pour caractériser les relations interindividuelles présentes au sein de la classe.

Ainsi, l'auteur présente un test sociométrique permettant de récolter un certain nombre d'informations. Il s'agit d'un questionnaire individuel donné aux différents travailleurs d'un atelier. J'ai donc repris ce questionnaire et je l'ai adapté pour qu'il corresponde aux élèves d'une classe (Cf. annexe 1).

A partir de ce questionnaire, on peut collecter les résultats dans un tableau à double-entrée, appelé sociomatrice. Les cases étant à l'intersection des noms permettent d'inscrire les résultats des tests.

Nous utiliserons la convention graphique suivante :

Les noms de gauche sont les émetteurs des choix et les noms en haut sont les récepteurs. On convient de coter 4 points le premier choix, 3 points le second, etc...

Les choix positifs (questions 1 et 2) sont placés en haut des cases, respectivement en vert et en rouge.

Les choix supposés (questions 3 et 4) sont symbolisés par une parenthèse en haut des cases, respectivement en vert et en rouge.

Les choix négatifs (questions 5 et 6) sont placés en bas des cases, respectivement en bleu et en noir.

Les rejets supposés (questions 7 et 8) sont symbolisés par des parenthèses en bas des cases, respectivement en bleu et noir.

Cela donne la sociomatrice présentée en annexe (annexe 2).

b) Résultats du test sociométrique :

A partir de la sociomatrice que nous venons de construire, il est possible de caractériser plus objectivement les relations sociales qui s'opèrent dans la classe :

?? **Les leaders** : On peut différencier globalement trois types de leaders : ceux qui ont obtenu les meilleurs scores à la question 1 (leaders dans le travail), ceux qui ont obtenu les meilleurs scores à la question 2 (leaders hors du travail), et ceux qui ont obtenu les meilleurs scores à la somme des deux premières questions (leaders en général).

- Leaders dans le travail : Laurent (49) Maxence (37) et Célia (36)
- Leaders hors du travail : Anthony (33) Cecile (31) et Ken (30)
- Leaders en général : Laurent (68) Anthony (52) et Célia (51)

?? **Les exclus** : De la même manière, on différencie ceux qui ont obtenu les meilleurs scores à la question 5 (exclus pour le travail), ceux qui ont obtenu les meilleurs scores à la question 6 (exclus hors du travail) et ceux qui ont obtenu le plus de points à la somme des questions 5 et 6 (exclus en général).

- Exclus dans le travail : Adrian (89), Cinthya (80) et Léo (28)
- Exclus hors du travail : Adrian (105) et Cinthya (85)
- Exclus en général : Adrian (194) et Cinthya (165)

?? **Les clans** : En étudiant les différentes réponses aux questions 3 et 4 (choix positifs supposés) et 7 et 8 (choix négatifs supposés), on pourrait deviner les affinités plus ou moins grandes entre les élèves. Cependant, cela demanderait un travail colossal pour obtenir des résultats que je peux déjà deviner simplement à force d'animer et d'observer la classe. Nous nous contenterons donc des résultats par rapport aux leaders et aux exclus pour répondre à notre problématique.

3- Perspectives de travail

Il est clair que ces résultats confortent ce que nous avons observé précédemment. En effet, le cas d'Adrian semble particulièrement caractéristique, puisque aucun élève de la classe ne l'a choisi, que ce soit pour travailler ou pour l'inviter à une soirée. De plus, le questionnaire d'Adrian est très original, puisque lui-même n'a choisi aucun camarade, que ce soit pour travailler ou pas. Cela montre donc qu'il y a vraiment une rupture entre cet élève et le reste de la classe.

Nous allons donc tenter de résoudre ce problème, ou au moins de l'atténuer, en s'aidant des résultats de ce test et de quelques théories scientifiques sur cet aspect de l'enseignement. Comme je l'ai déjà dit, j'espère que cela me permettra aussi d'avoir une action sur l'ambiance générale de la classe.

2- DONNEES THEORIQUES ISSUES DE LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE :

A- DONNEES GENERALES :

Préambule :

Dans cette étude, je n'ai pas voulu me centrer sur les problèmes personnels d'Adrian (d'ordre psychologique ou du contexte familial...), mais au contraire j'ai cherché à résoudre son problème d'intégration en me focalisant sur les effets que pouvait engendrer le groupe-classe par rapport aux problèmes de socialisation.

Ainsi, alors que nous aurions pu nous pencher sur les théories venant de la psychologie de l'enfant pour essayer de comprendre les comportements observés et d'y trouver une réponse, j'ai préféré me placer sur le plan de l'intervention en cours d'EPS. En effet, il me semble que le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'un psycho-thérapeute, c'est à dire qu'il ne doit pas chercher à résoudre les problèmes en se centrant sur les cas personnels de chaque élève, mais en organisant les apprentissages, au niveau didactique et pédagogique, de telle sorte que les élèves qui sont mal intégrés puissent peu à peu se sentir plus à l'aise et apprendre à vivre avec les autres. C'est, selon moi, de cette manière uniquement que l'enseignant d'EPS peut contribuer à résoudre les problèmes psychologiques sans doute plus profonds qui se posent à ce type d'élèves...

Dés lors, les théories que nous allons exposer ne traitent ni de l'estime de soi, ni des attributions causales... mais sont plutôt issues de l'analyse de l'enseignement ou de la sociologie.

1- Intérêt de prendre en compte les interactions sociales entre les élèves :

Tout d'abord, intéressons-nous à ce que nous dit SIEDENTOP (3) : il décrit l'écologie de l'éducation physique comme étant « *un système d'interrelations entre le système de tâches d'organisation, le système de tâches d'apprentissage et le système d'interactions sociales entre les élèves* ». Dans le chapitre intitulé *les habiletés de relations interpersonnelles dans l'enseignement de l'éducation physique*, il explique que la plupart des enseignants s'efforcent de développer un système d'organisation qui fait en sorte que les élèves se comportent bien et ne dérangent pas. Il poursuit en disant que plusieurs enseignants essaient aussi d'établir un système d'enseignement des tâches afin que les élèves réalisent des apprentissages réels. Il

termine en affirmant que *« les systèmes de tâches d'organisation et d'apprentissage ont plus de chances de succès si les enseignants considèrent en même temps comment le système d'interactions sociales peut s'harmoniser avec les deux premiers systèmes »*.

Dans la suite du chapitre, SIEDENTOP revient sur ce point en expliquant que *« cette approche semble plus productive pour l'enseignant et les élèves parce qu'elle reconnaît l'existence du système d'interactions sociales et qu'elle essaie de lui donner une place tout en enseignant la matière »*. Ainsi, on voit très bien ici qu'il est indispensable de prendre en compte les relations sociales dans la classe pour pouvoir être efficace dans l'enseignement : *« Quand les enseignants travaillent graduellement à la réalisation de ce but éducatif, ils s'aperçoivent que les élèves incluent de plus en plus leurs intentions de socialiser à l'intérieur de l'activité plutôt qu'à l'extérieur. Le système d'interactions sociales entre les élèves forme alors un tandem avec le système de tâches d'apprentissage et les deux s'en portent mieux »*.

2- La construction de l'identité sociale :

Nous nous baserons principalement dans ce chapitre sur l'ouvrage intitulé *« le groupe »* coordonné par J.P REY (4).

C'est dans la relation aux autres que l'on construit notre identité sociale. Cette identité sociale est un élément fondamental de santé psychologique et c'est cela qui apparemment pose problème dans le cas qui nous intéresse.

La construction de l'identité sociale dans un groupe est un phénomène qui répond à des lois particulières : *« l'intégration dans un groupe impose de se conformer à des normes et de se soumettre à une autorité. Cependant, si chacun est enclin à favoriser son groupe d'appartenance et à y trouver des repères d'auto-évaluation, tout individu a besoin d'être reconnu comme une entité singulière. Ce double mouvement d'identification et de différenciation sociale caractérise la construction de l'identité »*.

Les travaux de H. WALLON (5) mettent en évidence l'importance du processus de comparaison dans le développement de la personnalité. C'est le groupe (la famille, les autres enfants...) qui donne à l'enfant la possibilité de répondre à la question : *« Que suis-je qui me différencie de l'autre ? »*. Il lui permet de s'approprier les exigences et les valeurs propres à la vie en commun, de comprendre qu'il ne vit pas seul mais inséré dans un réseau de relations sociales. Le milieu social est un milieu vital. L'enfant a autant besoin de relations sociales que de nourriture.

De plus, pour L. S. VYGOTSKI (6), l'activité, poursuivie en commun avec des adultes ou des enfants plus âgés, constitue l'univers indispensable dans lequel l'enfant parvient à la maîtrise individuelle de sa pensée propre. Le développement psychologique de l'individu résulte en grande partie des activités menées avec ses proches. Il se fait dans et par le groupe, à travers un double processus : appartenir à un groupe suppose de se fondre dans sa dynamique tout en se différenciant des autres.

Ainsi, si chacun a besoin d'appartenir à un groupe, il est aussi fondamental de conserver sa singularité et d'échapper à une trop grande similarité. *« La différenciation sociale est tout aussi importante que l'identification pour développer une estime de soi positive ».*

Cependant, et cela est particulièrement intéressant pour notre étude, à trop vouloir se singulariser, certains individus en deviennent déviants et sont pratiquement exclus du groupe auquel ils appartiennent. Dans ce cas, d'autres stratégies ont été mises en évidence. Pris entre le fort désir d'appartenir au groupe, de marquer fermement cette appartenance et celui d'apparaître comme singulier, un individu est conduit simultanément vers la recherche du conformisme et de la différence. Il se décrit ou se comporte comme plus conforme aux normes requises par la situation que les autres membres du groupe. On nomme ce phénomène « conformité supérieure de soi ». Ces stratégies ont été mises en évidence par J.P. CODOL (7) et caractérisées d'effet P.I.P (Primus inter pares), c'est à dire « le premier d'entre les pairs ».

Cela me semble particulièrement adapté au cas d'Adrian, qui effectivement cherche à augmenter son estime personnelle en démontrant sa compétence uniquement quand il travaille seul. On a l'impression qu'étant exclu par ses camarades, il ne se sous-estime pas et cherche au contraire à se placer comme supérieur au groupe... C'est un moyen de défense de l'estime de soi. Mais malheureusement, cela ne contribue pas à son intégration dans le groupe classe !

3- Le rôle du leader :

L'intérêt porté à la structure du groupe a mis à jour un phénomène important : le leadership. Dans le livre sur « le groupe » (4), les auteurs nous disent que *« le leadership est à la fois un processus et une propriété. En tant que processus, il consiste à utiliser une influence non coercitive pour diriger et coordonner les activités des membres d'un groupe afin de réaliser des objectifs. En tant que propriété, il est l'ensemble des qualités et des caractéristiques*

attribuées aux membres qui exercent avec succès cette influence et cette capacité de mobilisation ».

Plus précisément, dans les classes, on peut différencier plusieurs types de leaders :

- Les délégués de classe, qui sont les représentants officiels de la classe dans l'établissement.

- Les leaders positifs, qui sont les élèves qui ont une représentativité dans la classe car ils sont généralement compétents dans les activités pratiquées, et qui cherchent plutôt à rassembler le groupe dans le sens du travail ou du jeu.

- Les leaders négatifs, qui ont généralement des fortes personnalités et qui s'affirment comme des meneurs dans la classe, sans pour autant être compétents dans les apprentissages. Ces élèves cherchent le plus souvent à se faire remarquer en faisant rire leurs camarades ou en adoptant une attitude d'opposition vis à vis de l'enseignant. De plus, ils cherchent parfois à dévaloriser les leaders positifs.

Le rôle de ces différents leaders va être primordial dans l'organisation de la classe et va permettre de faire évoluer la dynamique du groupe.

En effet, nous avons pu, grâce au questionnaire et à la construction de la sociomatrice, catégoriser différents types de relations sociales et de statuts dans la classe. Nous avons donc pu référencer les leaders positifs, les leaders négatifs, les clans, les élèves exclus...

A partir de là, nous allons donc pouvoir intervenir sur la dynamique de la classe, dans un premier temps pour résoudre le problème d'intégration d'Adrian, et de manière plus générale pour construire peu à peu une ambiance de classe propice aux apprentissages. Nous verrons ceci plus en détail dans les mises en oeuvre sur le terrain.

B- THEORIES POUR RESOUDRE LE PROBLEME SUR LE TERRAIN :

1- Au niveau pédagogique :

Au niveau pédagogique, il est possible de manipuler quelques variables pour tenter de résoudre le problème. Globalement, l'enseignant peut jouer sur les formes de groupement qu'il met en place, et sur les statuts donnés aux différents élèves.

Les principales informations théoriques concernant ces aspects nous sont données par les travaux sur les apprentissages sociaux. Nous ne reviendrons pas ici sur les différentes théories relatives aux apprentissages sociaux car ce n'est pas le sujet de notre étude, mais nous pouvons en analyser certains points qui me semblent intéressants pour répondre à notre problème.

Nous avons vu que l'enseignant pouvait agir sur les formes de groupement et sur le statut donné à l'élève dans le groupe. Globalement, on peut en effet agir sur trois variables :

- Groupes affinitaires / non-affinitaires.
- Groupes homogènes / hétérogènes.
- Statut de l'élève dans un groupe : bon / mauvais.

Différentes études peuvent nous aider à faire les bons choix par rapport à ces variables. Ce sont principalement des travaux portant sur le processus de comparaison sociale et son impact sur les performances cognitives des sujets.

Tout d'abord, les travaux de FESTINGER (8), puis de RIJSMAN (9) ont contribué à établir des liens entre la comparaison, la direction de la comparaison et les performances cognitives individuelles. Dans une expérience en situation de coaction (RIJSMAN, 1974), on mesure les performances d'un sujet A en fonction des feedbacks donnés à ce même sujet à propos d'un sujet B (on fait croire que le co-acteur est soit meilleur, soit moins bon, soit de niveau équivalent).

Qu'observe-t-on alors ?

- Quand le feedback donné laisse penser que le co-acteur est de niveau équivalent, on constate que la situation de coaction génère un effet de facilitation de la performance.
- Quand on ne donne aucun feedback, il n'y a aucun effet de la coaction sur la performance.

- Quand le feedback donné conduit le sujet à percevoir son niveau comme très inférieur ou très supérieur à celui du co-acteur, on observe aussi aucun effet de la coaction sur la performance.

Cette étude nous permet donc, dans un premier temps, d'affirmer qu'il est important quand on constitue des groupes de travail, de donner des informations laissant penser aux élèves du groupe qu'ils sont de niveau équivalent.

De plus, des travaux plus récents de TESSER, MILLAR et MOORE (10) exploitent une variable supplémentaire. Ces auteurs travaillent dans le cadre du modèle de la préservation et de l'évaluation de soi. La variable étudiée est le degré de proximité psychologique du point de référence de la comparaison : « *Suis-je amené à me comparer à un ami connu ou à un étranger ?* ». Ils observent l'impact de cette variable pour savoir si elle a un effet de facilitation ou d'inhibition sociale sur les performances.

Les conclusions de ces expériences sont très étonnantes :

- Quand le point de référence (comparaison) est un ami, la performance dans une tâche simple est supérieure que lorsque le point de référence est un étranger.
- Par contre, quand la tâche est complexe, c'est l'inverse qui se produit : la performance est supérieure si le point de référence est un étranger.

Cette expérience nous intéresse particulièrement pour répondre à notre problème. En effet, on peut dire qu'Adrian considère tous ses camarades comme des étrangers (étant donné qu'il ne les considère pas comme des amis). Il est donc intéressant de voir comment il prend en compte ses partenaires dans des tâches complexes, et si ses performances augmentent dans ces situations (ce qui nous intéresse particulièrement, puisque notre but est qu'il intègre le fait que les autres peuvent l'aider à être meilleur).

Enfin, RIJSMAN (9) rapporte que la coaction affecte les performances lorsque « *l'activité de comparaison sociale engage des éléments en rapport avec les appartenances catégorielles* » (catégorie de haut ou de bas statut par rapport au co-acteur).

- Quand on dit au sujet que sa catégorie expérimentale d'appartenance est supérieure à celle de son co-acteur, alors les performances sont supérieures. Dans ce cas, le sujet tenterait de confirmer son appartenance à une catégorie de haut statut.

- Quand on dit au sujet qu'il appartient à un groupe expérimental de niveau inférieur à celui de son co-acteur, on pourrait penser alors que les performances diminuent... Et bien non, Rijsman a observé dans ce cas aussi une amélioration des performances. Le sujet s'efforcerait ici d'infirmier une assignation menaçante pour son identité sociale.

Ceci rejoint les travaux de MONTEIL (11) qui a mené une série d'expériences en manipulant différentes variables d'insertion sociale.

Dans une de ses expériences, des enfants dont une moitié réussit à l'école et l'autre est en échec, entendent une leçon de biologie dans des conditions différentes :

Variable 1 : Anonymat ou individuation.

En condition d'anonymat, les élèves sont informés qu'aucun d'entre eux ne sera interrogé pendant le cours.

En condition d'individuation, on dit aux élèves qu'ils seront tous interrogés.

Variable 2 : Comparaison ou non-comparaison.

Comparaison : le niveau scolaire est rappelé oralement et publiquement aux élèves.

Non-comparaison : on dit aux élèves que leur niveau scolaire est identique.

Les sujets font ensuite l'objet d'un test de connaissances sur le contenu de la leçon, et on obtient les résultats suivants :

- En situation de comparaison sociale, les sujets obtiennent des résultats conformes à leur statut scolaire habituel. Les « bons » élèves affichent des performances élevées et les « mauvais » élèves obtiennent des performances faibles.
- En situation de non-comparaison sociale, les « mauvais » élèves produisent des résultats équivalents à ceux des « bons » élèves en condition d'anonymat alors qu'en condition d'individuation, les « bons » élèves réussissent mieux que les « mauvais »

MONTEIL fait alors l'hypothèse que lorsqu'on manipule des insertions sociales (anonymat ou individuation) chez des sujets à qui l'on attribue une valeur (réussite ou échec) qui prend sens dans une comparaison sociale, on active des représentations en rapport avec l'histoire sociale des sujets. Autrement dit, des élèves qui ont un sentiment de réussite ou d'échec par rapport à l'institution scolaire ne vont pas se comporter de la même façon dans un contexte d'anonymat ou d'individuation, même si on les pousse à croire qu'ils ont le même niveau que leurs camarades.

Ces études nous informent sur l'importance des interventions du professeur en classe, qui, par les feedbacks qu'il donne ou les commentaires qu'il fait, laisse entrevoir aux élèves des jugements de valeurs et ainsi alimente les comparaisons sociales qui se font naturellement dans les différents groupes de travail.

Que peut-on conclure de ces différents travaux ?

Au niveau des formes de groupement :

Dans les tâches simples, il vaut mieux valoriser les groupes homogènes affinitaires. Par exemple, dans les situations de début de cours, en fin d'échauffement.

Dans les tâches plus complexes, nous chercherons à valoriser les groupes non-affinitaires hétérogènes. Cependant, quand le rapport de force est trop déséquilibré, l'activité d'adaptation n'est plus toujours possible. On ne progresse qu'en étant confronté à une difficulté optimale.

En partant de ces deux principes, et en ayant une connaissance précise des relations entre les différents élèves de la classe (leaders, exclus, clans...), il devrait être possible de mettre en place des groupes de travail adapté à chaque élève et à chaque situation d'apprentissage. N'oublions cependant pas que la gestion des groupes dans la classe se fait généralement en temps réel et en situation, et se heurte donc à des problèmes évidents de faisabilité. Pour autant, si l'on se centre sur le cas précis d'Adrian, nous devrions arriver à anticiper les formes de groupement et donc à mettre en place une organisation pédagogique permettant l'intégration progressive de cet élève dans la classe...

Au niveau du statut donné à l'élève :

Les différents travaux que nous avons étudiés nous invitent à suivre quelques grands principes :

Plutôt que de dévaloriser un élève de plus faible niveau dans une dyade hétérogène, nous allons au contraire l'inciter à penser qu'il a le même niveau que son co-acteur, qu'il a des chances de pouvoir rivaliser ou échanger avec lui.

La constitution de groupes hétérogènes suppose de concevoir le travail des élèves non plus seulement sur le mode compétitif, mais sur le mode de la coopération, du partage de compétences dans un climat motivationnel de maîtrise...

Enfin, il faut rester prudent et faire attention à ne pas stigmatiser les élèves dans leur niveau. L'effet d'étiquetage que constitue les groupes de niveau et les feedbacks collectifs peut être contrôlé par l'enseignant.

2- Au niveau didactique :

Globalement, si on cherche à résoudre le problème d'un point de vue didactique, on peut s'orienter dans deux directions différentes, qui sont dans un premier temps le choix des APSA enseignées et ensuite le traitement didactique effectué pour l'enseignement des APSA choisies.

a) Choix des APSA :

Ce point me paraît particulièrement important car si l'on veut dépasser le simple rôle d'animateur et l'image de discipline de défoulement qui nous est encore souvent attribuée, le choix des activités enseignées se doit d'être une réponse à des besoins. Ceci mérite donc d'être étudié d'abord par l'équipe pédagogique dans le projet EPS afin de proposer une programmation qui réponde aux caractéristiques des élèves, puis par chaque enseignant une fois défini son projet de classe.

Or, ceci nécessite de disposer d'un contexte favorable, c'est à dire d'avoir les installations suffisantes pour choisir les APSA en fonction des besoins des élèves et non par défaut !

Malheureusement, cela n'est pas possible à Pézenas, le manque d'installations ne permettant pas de choisir véritablement les activités enseignées... Nous ne nous étendrons donc pas sur cet aspect, même s'il me semble intéressant de donner quelques principes forts qui devraient guider le choix des APSA si j'en avais la possibilité.

De manière très générale, on peut dire qu'il est nécessaire de confronter les élèves à des expériences qui aient du sens. En effet, si l'on veut avoir une action éducative, cela passe nécessairement par les apprentissages (savoir médiateur, Ubaldi). Ainsi, le choix des APSA ne doit pas se faire en fonction de la popularité des activités par exemple, mais plutôt selon les possibilités qu'elles proposent au niveau des apprentissages. *« Je me pose la question de savoir si ce que les APSA peuvent gagner en attractivité et en proximité par rapport à l'expérience non-scolaire des élèves, elles ne le perdent pas en partie du point de vue de la reconnaissance par les élèves de la nécessité de l'apprentissage. »* J.Y. ROCHEX (12).

Plus particulièrement, si l'on souhaite accentuer le pôle de la socialisation, il serait préférable d'enseigner des activités où les élèves vivent des expériences positives de filiation sociale. Or, en énonçant cela, on pourrait facilement faire un lien trop rapide avec les sports qui ont une symbolique forte de socialisation (sports collectifs, sports de combat). Justement, comme l'indiquent G.BONNEFOY, H.LAHUPPE et R.NE (13), « *Il ne suffit pas de pratiquer des sports collectifs pour développer la socialisation* ».

Ainsi, selon moi, c'est uniquement en s'apercevant qu'il progresse et qu'il apprend grâce à ses camarades que l'élève évoluera au niveau de la socialisation. C'est pourquoi, si j'en avais le choix, je m'orienterais plutôt vers des activités où l'élève est confronté au réel, des APSA chargées en émotion, et dans lesquelles on peut se fixer des challenges personnels (gymnastique acrobatique, escalade, etc...).

Cependant, pour en revenir à mon expérience personnelle et comme nous l'avons déjà mentionné, le contexte matériel ne permet pas vraiment de choisir les activités que nous voulons enseigner. Nous disposons d'installations, et c'est à partir de ces installations qu'il nous faudra orienter les activités enseignées afin de tenter de résoudre notre problème. Ceci nous amène donc naturellement à nous questionner sur le traitement didactique des APSA.

b) Traitement didactique :

Qu'entend-on par traitement didactique ?

Le terme de « traitement didactique » renvoie à celui de transposition didactique, défini par Y. CHEVALLARD (14) comme « *l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans un cadre scolaire* ». Plus précisément, J. MARSENACH (15) adapte cette définition pour l'EPS, et affirme : « *La transposition didactique en EPS et dans le cadre des actuelles instructions officielles est l'ensemble des transformations que fait subir aux pratiques sociales d'activités physiques et sportives la volonté de les enseigner* » .

On peut donc dire, dans un sens, que la transposition didactique étudie les changements qui s'opèrent entre la pratique sociale de référence et la pratique enseignée en cours d'EPS. Le traitement didactique est la réflexion théorique qui permet d'élaborer des contenus d'enseignement à partir des savoirs savants ou des pratiques sociales de référence. Ainsi, la transposition didactique étudie les résultats du traitement didactique (On entre dans la

transposition didactique pour étudier les changements que le traitement didactique a entraîné par rapport au savoir initial).

Quelles orientations pour répondre au problème d'intégration ?

Si l'on cherche à résoudre les problèmes relationnels de la classe en général, et plus particulièrement de la classe avec Adrian, on doit s'interroger au niveau didactique, sur le traitement à effectuer en fonction des APSA enseignées, pour atteindre les objectifs que l'on veut. Comme je l'ai déjà dit, il me semble que nous ne pourrions avoir une action sur les élèves au niveau de la socialisation que si nous leur permettons de s'apercevoir que c'est grâce aux autres qu'ils progressent dans les activités.

Ceci suppose donc d'élaborer des contenus d'enseignement particuliers, en fonction des APSA et de nos objectifs de formation.

Sans entrer dans le détail, on peut déjà prévoir des contenus d'enseignement visant l'acquisition de compétences générales comme « *Elaborer en commun des stratégies d'actions collectives et des procédures d'entraide dans les apprentissages* » ou « *Accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe (arbitre, entraîneur, juge, etc...)* » (Programme du cycle central – BO hors série n°1 du 13 février 1997).

3- MISES EN OEUVRE SUR LE TERRAIN :

A- PRESENTATION DU CYCLE DE TENNIS :

Je vais désormais vous présenter un cycle d'enseignement au cours duquel j'ai essayé de m'appuyer sur les différentes références théoriques que nous avons vu. J'espère ainsi répondre au problème d'intégration d'Adrian, et de manière plus large améliorer l'ambiance dans la classe.

Ce cycle s'est déroulé dans l'activité TENNIS, entre le 23 novembre et le 07 Février.

Il était constitué de 9 séances de 2 heures (1 heure 40 effective).

Au niveau du contexte matériel, je disposais pour ce cycle de 5 terrains de tennis aux dimensions réglementaires, et dont la disposition permettait une circulation rapide (terrains collés les uns à côté des autres). J'avais aussi évidemment une raquette pour chaque élève ainsi que des balles en quantité suffisante (balles de tennis normales).

J'ai souhaité organiser le cycle afin que les élèves acquièrent une méthode de travail particulière, basée sur l'entraide. En effet, ce que je souhaite, comme je l'ai expliqué plus haut, c'est que les élèves se rendent compte qu'ils apprennent grâce à leurs camarades car c'est pour moi la seule façon d'influencer la classe au niveau de la socialisation.

Ainsi, j'ai divisé le cycle en deux grandes parties, la première constituée des 3 premières séances, au cours desquelles je suis intervenu de manière «classique », et la deuxième partie constituée des séances 4 à 8 où j'ai organisé les apprentissages de manière différente pour tenter de résoudre mon problème. Enfin, la dernière séance a été consacrée à l'évaluation terminale.

Echéancier :

S1 : Evaluation diagnostique

S2 : Situations d'apprentissage en montée-descente

S3 : Situations d'apprentissage en montée-descente

S4 : Situations d'apprentissages

S5 : Situations d'apprentissages

S6 : Situations d'apprentissages

S7 : Situations d'apprentissages

S8 : Situations d'apprentissages

S9 : Evaluation certificative.

*Estimation des
différents niveaux*

*Acquisition d'une
méthode de travail basée
sur l'entraide.*

A la suite de l'évaluation diagnostique, au vu des comportements effectifs des élèves, voici mon projet de cycle :

Finalisation : passer de "renvoyer la balle en attendant la faute adverse" à "construire une continuité pour créer la rupture".

Caractéristiques : les frappes sont contrôlées

Compétences spécifiques :

1. Optimiser la distance
2. Créer et utiliser les espaces libres
3. Assurer le changement de rythme à l'échange
4. Renforcement et différenciation du rôle de serveur
5. Créer ou renforcer un point fort (mode de rupture privilégié)

Situation de référence :

Match en 1 contre 1 sur ½ terrain avec le couloir

Match en 5 minutes

B- METHODE DE TRAVAIL :

A partir de la 4^{ème} séance, j'avais un aperçu des différents niveaux de la classe, puisque je fonctionnais depuis le début sur une organisation de type montante-descendante. C'est donc à partir de cette séance que j'ai pu mettre en place ce que j'avais prévu pour répondre à ma problématique :

Les élèves sont placés par équipes de 2 hétérogènes (Une équipe est formée d'un joueur du niveau 1 et d'un joueur du niveau 2).

Les 2 élèves sont dans la même équipe, c'est à dire que les points qu'ils marquent s'additionnent pour donner le score de l'équipe. Chaque élève est à son tour joueur puis coach-observateur.

A partir de là, le fonctionnement des séances est fait d'une alternance de situations contextualisées (situation d'affrontement) et de situations décontextualisées (situation de coopération) :

?? 1^{er} temps : Situation contextualisée : L'équipe rencontre une autre équipe. Les 4 joueurs se mettent d'accord pour savoir qui jouera contre qui.

Match 1 : le joueur 1 fait son match et son co-équipier l'observe à l'aide d'une fiche d'observation basée sur des critères très simples (points marqués sur impact direct, points marqués sur faute adverse, endroit de l'impact...)

Match 2 : Idem en inversant les rôles dans l'équipe (le joueur 1 devient observateur).

?? 2^{ème} temps : Situation décontextualisée : Après analyse des fiches d'observation, les 2 élèves travaillent ensemble sur une situation d'apprentissage (rôles de sparing partner) dans le but de progresser, et donc de gagner plus de match par la suite.

?? 3^{ème} temps : On reprend les situations de match, mais contre une autre équipe de 2 joueurs.

En quoi cette méthode de travail est-elle intéressante ?

Tout d'abord, au niveau des formes de groupement, nous avons vu qu'il était plus intéressant dans les situations complexes de constituer des groupes non-affinitaires hétérogènes. C'est bien le cas ici puisque les élèves travaillent en binômes hétérogènes.

De plus, nous avons dit qu'une telle constitution des groupes supposait de concevoir le travail des élèves non plus seulement sur le mode compétitif, mais sur le mode de la coopération, du partage des compétences dans un climat motivationnel de maîtrise. Là aussi, nous sommes en adéquation, puisque les élèves travaillent ensemble dans le but de progresser. Ils ne jouent pas l'un contre l'autre, mais ils travaillent ensemble pour devenir plus forts et pouvoir battre les autres équipes. Ainsi, le pôle de la compétition est conservé tout de même dans le rapport aux autres équipes, mais au sein de l'équipe, nous sommes bien sur de la coopération et du partage de compétences.

Au niveau du statut de l'élève, la littérature scientifique nous conseille de ne pas dévaloriser un élève de plus faible niveau dans une dyade hétérogène, mais plutôt de l'inciter à penser qu'il peut échanger avec son partenaire. Dans cette situation, l'élève sait qu'il est moins bon puisque toutes les équipes sont constituées d'un élève du niveau 1 et d'un élève du niveau 2. Pour autant, dans la méthode de travail mise en place, cet élève n'est pas forcément dévalorisé, puisqu'il est utile et optimise les apprentissages de son co-équipier, même si celui-ci a un meilleur niveau. Je pense qu'il est important d'insister dans l'énoncé des consignes sur le fait que même l'élève de niveau 2 peut donner des conseils à son partenaire car c'est lui qui observe ses points forts et ses points faibles. De plus, ce n'est pas parce qu'un élève n'arrive

pas à mettre en pratique des connaissances qu'il n'est pas capable de donner des conseils théoriques. Donc l'élève le plus faible de l'équipe n'est pas dévalorisé dans cette situation.

Enfin, d'un point de vue plus didactique, nous abordons par cette situation des contenus d'enseignement précis sur le plan méthodologique :

- Me concentrer pour observer mon partenaire dans le jeu selon des critères simples.
- Remplir correctement et proprement une fiche d'observation.
- Analyser à 2 les résultats des fiches d'observation : quels sont mes points faibles, ou mes points forts ?
- Trouver avec le professeur comment progresser dans mes points faibles.
- Jouer en coopération pour permettre à mon partenaire de progresser dans ses points faibles.

Ces contenus visent l'acquisition des compétences générales « *Elaborer en commun des stratégies d'actions collectives et des procédures d'entraide dans les apprentissages* » ou « *Accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe (joueur, entraîneur, sparing partner, etc...)* ».

Nous voyons donc que cette méthode de travail s'appuie sur les différentes théories que nous avons étudié, notamment sur les apprentissages sociaux. Je pense pouvoir avoir des résultats positifs sur les relations dans la classe si les élèves se rendent compte qu'ils peuvent progresser grâce aux autres.

Cas particulier d'Adrian :

Pour tenter de résoudre le problème particulier de rupture entre Adrian et le reste de la classe, je me suis basé sur les résultats du test sociométrique afin de constituer un binôme le plus approprié possible.

En effet, il me paraît intéressant de placer Adrian aux côtés d'un leader de la classe pour essayer de l'intégrer au groupe. Il me semble que si un échange peut avoir lieu entre ces deux élèves, et que cet échange s'avère positif, c'est à dire que les deux co-équipiers arrivent à travailler ensemble, alors Adrian aura prouvé qu'il peut échanger et être utile à quelqu'un d'autre. Si, en plus, cette personne est un leader, c'est à dire quelqu'un qui a « une influence non coercitive pour diriger et coordonner les activités des membres d'un groupe afin de réaliser des objectifs », cela aura encore plus d'impact aux yeux de la classe.

Cependant, il y a un risque d'échec car si cette expérience est négative, les résultats seront inversés, et l'exclusion d'Adrian renforcée...

Ainsi, il s'agit d'être particulièrement prudent et de choisir l'élève qui semble le mieux adapté pour travailler avec Adrian.

Les résultats du test sociométrique, sur les leaders étaient :

- Leaders dans le travail : Laurent (49) Maxence (37) et Célia (36)
- Leaders hors du travail : Anthony (33) Cecile (31) et Ken (30)
- Leaders en général : Laurent (68) Anthony (52) et Célia (51)

En connaissant ces différents élèves, il me semble que Laurent est plus propice à un résultat positif. En effet, il est particulièrement apprécié par la classe, et il est respecté pour ses compétences en EPS. De plus, il n'a généralement pas une attitude négative vis à vis d'Adrian, même s'il ne fait rien pour essayer de l'intégrer.

Je vais donc tenter de constituer un binôme avec ces deux élèves (Laurent et Adrian), en espérant que la méthode de travail puisse fonctionner...

C- RESULTATS :

Je tiens tout d'abord à insister sur la difficulté, voire l'impossibilité, d'avoir des résultats clairs dans cette étude. En effet, nous ne manipulons pas des données quantifiables et les progrès réalisés au niveau de la socialisation ne sont pas mesurables. Ainsi, nous ne pourrions nous baser que sur l'observation des comportements pendant les cours et sur le ressenti au niveau de l'ambiance de classe. J'aurais pu refaire un questionnaire pour avoir des résultats plus objectifs, mais j'ai préféré optimiser le temps de pratique dans l'activité.

Cependant, j'ai pu voir un certain nombre d'évolutions.

1- Au niveau du comportement d'Adrian :

Au cours de la séance 4, c'est à dire la première séance en équipe de deux, Adrian accepte de travailler avec son partenaire. A priori, il est plutôt satisfait d'être placé avec Laurent. Ceci est déjà relativement positif, puisque dans les cycles précédents, il refusait totalement le travail dès qu'il devait travailler avec d'autres élèves.

Le fait d'être placé avec Laurent est très positif car cet élève est particulièrement intéressé et scolaire. Ainsi, il s'applique pour observer correctement et pour essayer d'analyser la fiche. Etant donné que ce travail est forcément partagé, cela oblige Adrian à faire de même lors du changement de rôles. Ainsi, on peut dire que cette première séance est assez positive, même si pour l'instant cela n'a pas beaucoup d'influence sur le reste de la classe. Au niveau des résultats, l'équipe Adrian-Laurent n'a cependant gagné que 2 matchs sur 6.

Au cours des deux séances suivantes, il a fallu être très attentif pour que la situation ne devienne pas problématique. En effet, passé l'effet de nouveauté de la méthode de travail, les élèves restaient confrontés à des problèmes d'apprentissage. Or, c'est justement là qu'Adrian risquait de renoncer, et donc compromettre la démarche mise en place. J'ai donc été particulièrement attentif pour mettre en place des tâches adaptées au niveau d'Adrian, et pour lui donner un maximum de feedbacks. Mais c'est là le premier problème que j'ai rencontré : j'étais obligé de passer plus de temps sur ce terrain, au détriment des autres élèves. Je choisisais cependant de poursuivre dans ce sens pour essayer d'accrocher Adrian : à partir du moment où l'équipe gagnerait plus de match, je pense qu'Adrian accepterait de s'investir.

Résultats séance 5 : 4 matchs gagnés sur 7.

Résultats séance 6 : 3 matchs gagnés sur 6.

Dans les deux dernières séances du cycle, je décidai de prendre plus de recul par rapport à cette équipe, pour me consacrer aussi aux autres groupes. J'ai été heureusement surpris de constater qu'Adrian avait adopté cette méthode de travail, et que les 2 élèves s'étaient pris au jeu de la compétition : ils essayaient de travailler ensemble pour gagner le maximum de rencontres.

2- Au niveau de la classe :

Globalement, la classe s'est bien investie dans la situation proposée. J'ai dû changer la constitution de trois équipes pendant le cycle, soit car les élèves ne travaillaient pas ou faisaient semblant dès que je venais les voir, ou dans un cas parce que les deux élèves n'arrivaient pas à travailler ensemble (ils n'étaient jamais d'accord sur les résultats des observations). Cependant, il me semble que cette méthode de travail a permis de travailler plus sereinement car les élèves étaient plus centrés sur les apprentissages.

D- CONCLUSIONS :

De manière générale, je pense que la situation que j'ai mise en place a été plutôt positive. Il me semble en effet que les élèves se sont améliorés au niveau de leur attitude vis à vis les uns des autres (beaucoup moins de jugements, de moqueries...). Pour ce qui est d'Adrian, je n'ai pas encore assez de recul pour voir l'influence de sa coopération avec Laurent, qui est un élève fortement apprécié par la classe. Je pense que peu à peu, cela pourra favoriser son intégration dans le groupe classe.

Je me heurte à la pression temporelle qui ne me permet pas d'avoir le recul nécessaire pour obtenir des résultats plus précis. Il me semble cependant que l'ambiance de la classe s'est améliorée.

Globalement, on peut dire que les différentes recherches et l'analyse produite ont fait évoluer ma pratique sur plusieurs aspects. J'ai retranscrit ces différentes transformations dans un tableau pour plus de clarté (Cf. annexe 3).

Il est clair que le travail d'analyse que j'ai produit pour ce mémoire m'a aidé aussi dans mon comportement vis à vis des élèves, et que cela a pu contribuer à l'amélioration. Cependant, il me semble que pour avoir un impact plus fort, cette démarche doit se faire sur le long terme, et induire un traitement particulier des APSA de chaque cycle d'enseignement. La situation que j'ai mise en place dans le cycle de tennis doit pouvoir être adaptée dans les autres activités enseignées. De la même manière, les modalités d'évaluation devraient être plus réfléchies et adaptées au projet de classe. Certes cela demande un travail parfois long et rigoureux, si l'on veut adapter son enseignement en fonction de chaque classe, mais n'est ce pas là ce qui fait tout l'intérêt du métier d'enseignant ?

Enfin, il me semble important d'insister sur le fait que l'intervention en cours d'EPS reste une activité infiniment complexe par la quantité d'informations et de données à gérer en même temps, surtout pour un stagiaire PLC2. Ainsi, il me semble particulièrement difficile de mettre en oeuvre pendant le cours, les théories que j'ai pu étudier précédemment. C'est pour cela que j'ai essayé d'anticiper au maximum dans mes préparations de cours les différentes situations auxquelles je risquais d'être confronté.

CONCLUSION :

Dans ce mémoire, j'ai voulu montrer que l'enseignant d'EPS pouvait jouer un rôle important au niveau de la socialisation dans la classe, non pas seulement car sa discipline a un caractère socialisant, mais aussi par un travail approfondi de réflexion au niveau pédagogique et didactique.

Pour cela, je me suis basé sur mon expérience personnelle au cours de mon année de stage PLC2, et plus particulièrement sur une classe qui posait des problèmes au niveau de la socialisation.

Dans une première partie, j'ai donné les principales caractéristiques de la classe en question en décrivant particulièrement ce qui me causait des difficultés. Puis, dans un second temps, j'ai analysé différentes théories issues de la littérature scientifique et professionnelle, et qui pouvait m'aider à résoudre les problèmes rencontrés. Enfin, j'ai terminé ma recherche en exposant un cycle d'enseignement que j'avais construit en référence aux théories étudiées, en essayant d'en tirer quelques réflexions.

Si j'avais eu plus de temps pour poursuivre cette étude, il me semble que j'aurais cherché à mieux comprendre le comportement particulier d'Adrian, au niveau psychologique (Estime de soi, Attributions causales...). Je me suis centré dans ce mémoire sur le pôle de l'intervention en cours d'EPS, mais peut-être qu'en essayant de mieux comprendre les réactions d'Adrian, la réponse au problème pourrait être encore mieux adaptée...

De plus, pour rester plus en relation avec le travail effectué, je pense que j'aurais essayé de mettre en place une méthodologie plus générale, réutilisable dans toutes les APSA, et basée sur les différents travaux scientifiques analysés. Ceci permettrait d'avoir plus d'impact sur les élèves, car cette méthodologie serait utilisée sur le long terme (Une année scolaire, voire tout un cursus dans le cas où la méthode est adoptée par tous les enseignants de l'équipe et donc inscrite dans le projet pédagogique EPS).

Je souhaite terminer en insistant sur un point qui me semble important à la lumière de cette étude : il apparaît finalement que s'intéresser aux relations sociales qui s'opèrent dans la classe et essayer de mettre en place des situations qui facilitent la socialisation revient à définir une certaine conception de la discipline. D. DELIGNERES (16), lors des 3^{ème} rencontres de l'EPS, affirmait que *« la culture sportive, au delà des règlements et des techniques, est avant tout une histoire d'individus qui se regroupent pour mener à bien des projets communs. Il est surprenant que ces moteurs essentiels des motivations sportives (l'affiliation à un collectif, l'inscription dans un projet à long terme) soient à ce point négligés par des enseignants d'EPS pourtant soucieux de conserver le sens des pratiques dans leur enseignement »*. Nous voyons bien ici que notre conception s'inscrit dans la transmission d'une certaine culture. Certes, il ne faut pas oublier que ce qui fonde notre discipline, c'est avant tout les apprentissages moteurs, mais il me semble que l'aspect social est trop souvent diminué dans les réflexions pédagogiques et didactiques.

D.DELIGNERES (17) définit la citoyenneté *comme « la capacité à s'investir positivement dans des projets communautaires »*. Si l'on veut réellement éduquer à la citoyenneté, il me semble logique de donner un peu plus d'importance aux relations sociales dans la classe, afin de faire vivre aux élèves des réelles situations positives de filiations sociales. C'est à mon sens une condition sine qua non pour atteindre les finalités assignées à notre discipline.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) **BAQUET, M.** (1942) : *Education sportive, initiation et entraînement*. Paris. Editions Godin.
- (2) **MUCCHIELLI, R.** (1980) : *La dynamique des groupes*. Editions ESF.
- (3) **SIEDENTOP, D.** (1994) : *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal. Editions G. Morin
- (4) **REY, J.P., HAUW, D., SALOU, J.P., SAURY, J.** (2000) : *Le groupe*. Collection Pour l'action. Editions Revue EPS.
- (5) **WALLON, H.** (1949) : *Les origines du caractères chez l'enfant*. Paris. PUF.
- (6) **VYGOTSKI, L.S.** (1934): *Pensée et langage*. Paris. Editions sociales.
- (7) **CODOL, J.P.** (1984) : Différenciation et indifférenciation sociale. *Bulletin de psychologie* n° 365.
CODOL, J.P. (1986) : Estimation et expression de la ressemblance entre pairs. *L'année psychologique* n° 86.
- (8) **FESTINGER, L.** (1954) : A theory of social comparison processes. *Human relations*.
- (9) **RIJSMAN, J.B.** (1974) : Factors in social comparison of performance influencing actual performance. *European journal of social psychology*.
RIJSMAN, J.B. (1983) : The dynamics of social competition in personal and categorical comparison-situations. In DOISE, W. & MOSCOVICI, S. *Current issues in european social psychology*.
- (10) **TESSER, MILLAR, MOORE** (1988) : Towards a self-evaluative maintenance model of social behavior. *Advances of experimental social psychology*. Orlando. Academic Press.
- (11) **MONTEIL, J.M.** (1989) : *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. Grenoble. PUG.
- (12) **ROCHEX, J.Y.** (1996) : *Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui*. Revue EPS n° 262.
- (13) **BONNEFOY, G., LAHUPPE, H., NE, R.** (1997) : *Jouer en équipe*. Paris. Editions Actio.

- (14) **CHEVALLARD, Y.** (1985) : *La transposition didactique*. Paris. La pensée sauvage.
- (15) **MARSENACH, J.** (1991) : *Education Physique et Sportive, quel enseignement ?* Paris. INRP.
- (16) **DELIGNERES, D.** (2003) : La culture oubliée. *L'ancrage culturel de l'EPS en question*. 3^{ème} rencontres de l'EPS. Montpellier. AEEPS.
- (17) **DELIGNERES, D.** (2003) : *Une approche culturelle de la citoyenneté*. Contre Pied n° 12.

ANNEXES

**1- QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE SUR LES RELATIONS
DANS LA CLASSE**

2- SOCIOMATRICE

3-BILAN DES TRANSFORMATIONS EFFECTUEES

QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE SUR LES RELATIONS DANS LA CLASSE

Ce questionnaire va me servir pour faire une étude sur l'ambiance dans la classe. Il est important que tout le monde y participe sérieusement.

Important : Il n'aura aucune conséquence sur vous personnellement et encore moins sur vos résultats.

Donc : - Répondez individuellement sans tenir compte des réponses de vos camarades.

- Répondez franchement et sans calcul : toutes les réponses resteront secrètes .

1) Si vous aviez à constituer une équipe pour faire un exercice difficile en cours d'EPS, avec qui voudriez-vous travailler ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

2) Si vous aviez à organiser une soirée, qui inviteriez-vous parmi vos camarades de classe ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

3) En essayant d'être le plus juste possible, pouvez-vous dire qui, d'après vous, vous a choisi à la question 1 ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

4) En essayant d'être le plus juste possible, pouvez-vous dire qui, d'après vous, vous a choisi à la question 2 ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

5) Qui éviteriez-vous de prendre comme co-équipier pour former une équipe de travail en EPS ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

6) Qui éviteriez-vous d'inviter à votre soirée parmi vos camarades de classe ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

7) En essayant d'être le plus juste possible, pouvez-vous dire qui, d'après vous, vous a certainement évité pour former une équipe de travail ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

8) En essayant d'être le plus juste possible, pouvez-vous dire qui, d'après vous, a évité de vous désigner dans les invitations pour sa soirée ?

Choix n° 1 :	Choix n° 3 :
Choix n° 2 :	Choix n° 4 :

