



**HAL**  
open science

# L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS

Lucie Mougenot

► **To cite this version:**

Lucie Mougenot. L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2020, N° 65-2 (2), pp.133-145. 10.3917/spir.652.0133 . hal-04232594

**HAL Id: hal-04232594**

**<https://u-picardie.hal.science/hal-04232594>**

Submitted on 8 Oct 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS

Lucie Mougenot

DANS **SPIRALE - REVUE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION** 2020/2 (N° 65-2), PAGES 133 À 145  
ÉDITIONS **ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ISSN 0994-3722

DOI 10.3917/spir.652.0133

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-133.htm>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## L'INCLUSION DES ÉLÈVES AU PROFIL SOCIOAFFECTIF DÉFAVORABLE EN EPS

**Résumé :** L'enseignement au quotidien montre à quel point les relations interpersonnelles sont importantes pour le développement et l'apprentissage (Flament, 1965) et peuvent nuire à la cohésion socioaffective, à l'inclusion et à la progression de certains. Cette contribution propose de porter un regard sur les relations socioaffectives entre élèves et leur impact sur les interactions. Pour cela, deux études qui se déroulent en classe d'éducation physique et sportive (EPS) sont présentées : l'une porte sur cinq classes en basket-ball et l'autre sur deux classes en danse. Cette discipline scolaire a la particularité de susciter des interactions verbales et motrices entre les élèves, en s'appuyant largement sur des pratiques collectives. Nous proposons de montrer en quoi l'outil sociométrique (Moreno, 1970) peut être employé de façon pertinente par les enseignants pour cartographier les réseaux affinitaires au sein d'une classe et identifier les élèves exclus ou ignorés afin d'y apporter une attention particulière et favoriser leur inclusion scolaire, en particulier dans des pratiques de coopération.

**Mots-clefs :** cohésion socioaffective, sociométrie, coopération, interactions, éducation physique, relations interpersonnelles.

L'apprentissage en contexte collectif fait l'objet de nombreuses recherches notamment relatives aux bienfaits du conflit sociocognitif : la confrontation de points de vue entre partenaires, à certaines conditions, rend le conflit bénéfique en s'apparentant à une forme de coopération favorable à l'apprentissage (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008). Seulement, le conflit dans le cadre des apprentissages scolaires est rarement étudié sous un angle relationnel, socioaffectif (Picard & Marc, 2015). Pourtant, les relations sont essentielles pour garantir les apprentissages et de nombreux élèves, au statut socioaffectif peu favorable dans la classe, se retrouvent lésés, non par manque de capacités mais parce que leur rapport aux autres et certains conflits peuvent constituer un obstacle à leur progression, notamment en contexte collectif compétitif (Collard, 2005 ; Mougenot, 2016). Pour Nagel (2012), la confiance entre l'élève et l'enseignant est une qualité essentielle dans la relation qui permet à l'élève de se tromper, de prendre des risques sans avoir honte d'un éventuel échec. Mais qu'en est-il de la relation entre les élèves qui reste assez peu étudiée ? Un manque de confiance envers les autres ou une méfiance peuvent-ils avoir des répercussions sur les stratégies individuelles, sur les interactions, sur l'investissement et plus globalement sur la possibilité de progresser ? La prise en compte de la diversité nécessite aussi une considération des relations entre élèves, du statut socioaffectif de chacun afin qu'il puisse être reconnu dans la classe et être dans des conditions propices à l'apprentissage.

À partir de deux expérimentations menées en Éducation Physique et Sportive (EPS), nous questionnerons ici l'impact des modalités de groupement, selon

une logique affinitaire, sur les interactions entre élèves dans deux types de cas. Cette discipline scolaire s'appuyant sur des pratiques bien souvent collectives de coopération et surtout d'opposition, nous souhaitons savoir si les élèves qui ne s'apprécient pas (d'un point de vue socioaffectif) se conduisent d'une façon particulière avec les autres, en situation de coopération et en situation d'opposition. Autrement dit, le fait de placer les élèves en situation collective de coopération ou d'opposition peut-il permettre de créer des interactions motrices positives entre eux, notamment quand ceux-ci font l'objet de rejets de la part des autres, ou cela ne fait-il qu'attiser des relations déjà hostiles ?

Dans une optique formative pour les enseignants, nous proposons ici de présenter deux utilisations de l'outil sociométrique de Moreno (1970) pour cartographier le réseau affinitaire au sein des classes et identifier les élèves rejetés ou ignorés afin d'y apporter une attention particulière et favoriser leur inclusion scolaire. Il est en effet difficile de se rendre compte, en tant qu'enseignant, de la complexité du réseau relationnel au sein d'une classe sans recourir à un outil précis (Bodart, 2018). Cet article a donc pour objectif de questionner les pratiques professorales, en termes de composition des groupes et de choix de pratiques (de coopération ou d'opposition), afin de répondre à la diversité socioaffective pour tendre vers plus de cohésion sociale.

### LES CONFLITS RELATIONNELS

Le conflit fait partie des formes courantes de la relation à l'autre (Picard & Marc, 2015). De nombreux facteurs y mènent, internes ou externes au milieu scolaire, et le dépassement de l'antagonisme nécessite de la part des protagonistes des capacités d'ouverture, de dialogue et de reconnaissance de l'autre, capacités régulièrement mises à mal dans ce type de relation. À l'école, le regroupement par classe et le travail en groupe suscitent bien souvent une effervescence relationnelle, surtout en EPS, quand les interactions entre élèves ne sont plus uniquement verbales mais induisent une mise en jeu corporelle (Parlebas, 2015). Les élèves doivent apprendre à vivre ensemble, à se respecter, mais certains conflits relationnels paraissent parfois insolubles et sont plutôt tus ou ignorés que dépassés. Sans aborder le climat de classe pouvant être toxique dans certains cas, nous nous intéresserons ici aux cas plus ordinaires des élèves qui ne s'apprécient pas et de ceux qui sont isolés dans la classe : ces relations hostiles ou inexistantes peuvent être invisibles pour l'enseignant car le contexte scolaire tend à minorer le poids des relations socioaffectives pour se centrer sur les apprentissages. Or, selon Sorsana (2010), les individus qui partagent une relation affective positive – au sens de Maisonneuve (1966), c'est-à-dire identifiable par des choix réciproques en sociométrie – adoptent des conduites coopératives comparables à celles identifiables dans une dynamique sociocognitive efficace : partage d'information, écoute, gestion des désaccords pour accéder à un nouveau savoir. De ce fait, la relation entre élèves semble importante et mérite d'y porter attention, tant pour favoriser le vivre ensemble et tenter de dénouer les conflits que pour optimiser les apprentissages par le collectif. Shérif et Shérif (1969) ont montré que la violence relationnelle n'est pas le fait de caractéristiques individuelles, mais qu'elle émane bien souvent des conditions dans lesquelles sont placés les sujets. Il s'agit de contextes compétitifs la plupart du temps, qui incitent alors à interagir de façon hostile, voire violente. De ce fait, il semble important de ne pas négliger le lien qui peut être établi entre la structure des tâches proposées et les conséquences en termes de développement de conduites coopératives ou hostiles.

En EPS, les comportements agressifs, licites et même illicites (Collard, 2004), de certains élèves à l'égard des autres émergent régulièrement lors de pratiques collectives ; dans cette discipline, la mise en jeu corporelle, motrice, qui mobilise les différentes facettes de la personnalité accentue les effets au plan des relations entre élèves (Hébert, 2012 ; Parlebas, 2015). Le conflit relationnel peut engendrer un débordement d'émotions négatives (Picard & Marc, 2015) qui, en contexte compétitif et socio-moteur (c'est-à-dire dans une situation où le pratiquant interagit avec des partenaires ou adversaires, Parlebas (1981)), peut avoir des conséquences néfastes et conduire à davantage de rejet et d'hostilité entre les protagonistes. Ainsi, pour créer un climat serein et développer des relations harmonieuses entre les élèves, certains dispositifs se révèlent plus efficaces que d'autres. Nous allons dans cet article tenter de mieux comprendre ce processus et d'identifier ce qui conviendrait le mieux, en termes de groupement et de type de situation collective, aux élèves au profil social défavorable dans la classe. Ces élèves ont été identifiés suite à une analyse sociométrique des réseaux affinitaires : il s'agit des élèves les plus rejetés et les moins choisis par les autres. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les situations socio-motrices de coopération et des modalités de groupement non stables seraient bénéfiques pour inclure ces élèves au plan socio-affectif.

### **L'OUTIL SOCIOMÉTRIQUE**

Pour rendre compte des relations affinitaires au sein d'un groupe, nous avons utilisé le questionnaire sociométrique créé par Moreno (1970). Cet outil, très fonctionnel, permet de repérer le statut sociométrique de chacun et de réaliser une cartographie socioaffective du groupe. Tous les élèves des deux études que nous avons mises en place ont ainsi répondu au questionnaire avant le début du module d'EPS. Quatre questions leur ont été posées de façon strictement individuelle, les réponses attendues nécessitant d'indiquer des prénoms de personnes du groupe. Ces quatre questions prenaient appui sur le besoin de constituer des groupes pour une sortie organisée pour la classe et au cours de laquelle il n'y a pas de tâche à accomplir mais plutôt un moment à partager avec ses amis une situation de communication affective. Les questions permettent de savoir avec qui chacun a envie de passer ce moment (choix d'amitié), avec qui il ne souhaite pas passer ce moment (rejet), à son avis qui a choisi de passer ce moment avec lui (attente de choix) et qui a choisi de ne pas passer ce moment avec lui (attente de rejet). Les précautions d'usage (Parlebas, 1992) ont été respectées afin de garantir la spontanéité et justesse des réponses : le questionnaire est naturellement inséré par l'enseignant dans le fonctionnement du groupe, chacun répond de façon strictement individuelle, spontanée et le nombre de prénoms à renseigner est totalement libre. Aussi, l'enseignant rappelle les règles de confidentialité : les réponses apportées ne seront pas diffusées aux élèves ni autres professeurs, elles serviront à composer les groupes. Ce questionnaire permet ainsi de recueillir les sentiments d'amitié, de rejet ou d'indifférence unissant les élèves 2 à 2 : on repère par exemple les dyades parfaites de choix (les personnes se choisissent réciproquement et s'attendent aussi à ce que l'autre les ait choisies) ou de rejet, les réciprocity sans attentes, les choix ou rejets unilatéraux, etc. La densité des relations et le rapport entre les vecteurs positifs (choix et attente de choix) et négatifs (rejet et attente de rejet) permettent de caractériser la relation entre 2 personnes, mais aussi au sein d'un sous-groupe ou d'une classe entière.

Les données recueillies ont ensuite été utilisées afin de composer les groupes pour les besoins des deux études et pour analyser les conduites des élèves en fonction de leurs caractéristiques socio-affectives.

Les deux études ont été menées dans le 2<sup>nd</sup> degré lors de séances d'EPS. Dans les deux cas, les élèves de chaque classe ont été répartis en sous-groupes selon des contraintes principalement socioaffectives ; puis, chaque sous-groupe a été filmé lors d'un pré-test et d'un post-test (première et dernière séance d'un module), dans les mêmes conditions, afin de pouvoir analyser le plus finement possible les interactions du moment et leur évolution. La première étude que nous présentons s'est déroulée avec 5 classes de 2<sup>de</sup> (groupes appariés) lors d'un module de 13 heures s'appuyant sur une pratique d'opposition, le basketball. La seconde étude a été mise en œuvre auprès de 2 classes de 6<sup>e</sup> (groupes appariés) lors d'un module de 16 heures de coopération s'appuyant sur l'enseignement de la danse collective. Ces deux activités n'ont jamais été pratiquées par les élèves auparavant en EPS, il s'agit de leur premier module. Ce choix d'activités physiques pour notre étude n'est pas anodin dans la mesure où toutes deux placent les élèves en situation socio-motrice, mais l'une dans un cadre coopératif (la danse) et l'autre dans un cadre antagoniste (le basketball). La question de l'impact de la pratique collective sur les relations entre élèves se pose, et notamment celle de l'ambiguïté des sports collectifs où la coopération intra-groupe n'est qu'au service de l'opposition inter-groupe.

## **RELATIONS SOCIOAFFECTIVES ET INTERACTIONS MOTRICES**

### *Méthodologie*

Dans la première étude, les élèves ont été placés en situation socio-motrice d'opposition, un jeu de basket-ball, dans lequel il s'agit de battre des adversaires<sup>1</sup>. Dans la seconde étude, les élèves sont en situation socio-motrice de coopération pour créer et représenter une chorégraphie. Il s'agit bien d'une situation de coopération puisqu'il y a un but commun à atteindre, une interdépendance inévitable entre les membres (on ne peut pas réussir seul) et aucune opposition directe entre les sous-groupes. Dans les deux cas, les sous-groupes ont été composés à partir de données sociométriques :

- En basketball, les équipes ont été composées afin de constituer des équipes d'élèves qui se sont choisis, des équipes d'élèves qui se sont plutôt rejetés et des équipes d'élèves indifférents les uns aux autres. Pour composer ces sous-groupes en fonction de l'ensemble des choix, rejets et attentes de chacun – la cartographie socio-affective des groupes est très complexe –, nous avons procédé comme suit :

- au sein d'une équipe d'amis, les choix réciproques et dyades parfaites ont été privilégiés et il ne peut y avoir de rejet entre deux personnes ;
- au sein d'une équipe d'élèves qui ne s'apprécient pas, les rejets réciproques ont été privilégiés et il ne peut y avoir de choix réciproque ;

---

<sup>1</sup> Certains résultats de cette étude ont déjà été publiés. En revanche, ici, nous ciblons uniquement les résultats liés aux données sociométriques qui n'ont pas encore été retranscrits dans un article de recherche.

- au sein d'une équipe d'élèves indifférents (membres indifférents les uns envers les autres), les interactions socio-affectives sont les moins nombreuses possible, avec aucune réciprocité en termes de choix ou de rejets : la densité socioaffective est la plus faible possible.

Tout au long du module, ces modalités de groupement ont été régulièrement privilégiées pour habituer les élèves à jouer ensemble afin d'affronter les autres équipes.

- En danse, chaque classe est organisée en sous-groupes de 4 :
  - Dans une première classe, les élèves ont été regroupés par affinités : ont été privilégiées les dyades de choix parfaites, les choix réciproques puis les choix non réciproques.
  - Dans l'autre classe, les élèves ont été regroupés de façon hybride : les élèves sont groupés en dyades d'amis puis les dyades sont regroupées par deux en faisant en sorte de ne pas créer de groupes de quatre élèves unis seulement par des choix d'amitié.

Pour les besoins de cette étude comparative, nous avons aussi identifié à partir des données sociométriques les élèves les plus rejetés par les autres dans chaque classe et les élèves plutôt isolés, c'est-à-dire non choisis et non rejetés.

L'étude permet de savoir si les modalités de groupement et le statut sociométrique d'élève rejeté ou isolé peuvent avoir une incidence sur les conduites des élèves et particulièrement sur les interactions puisque ceux-ci doivent interagir verbalement et avec leur corps, entre partenaires d'un même sous-groupe.

#### *Analyse des interactions*

En basketball comme en danse, un pré test et un post test ont été mis en place afin d'identifier une éventuelle relation entre les données socioaffectives et les interactions entre élèves. Le tableau 1 ci-dessous récapitule le dispositif mis en place.

<i>Pré et post tests</i>	<i>Basketball</i>	<i>Danse</i>
<i>Situation</i>	2 matches par équipe Captation vidéo en plan large	Danse collective (en classe entière) improvisée Captation vidéo en plan large
<i>Durée d'observation</i>	2 fois 5 minutes par élève	3 minutes par élève
<i>Modalités de groupement lors des pré et post tests</i>	3 types d'équipes (affinitaires, non affinitaires, indifférence entre élèves)	Classe entière
<i>Modalités de groupement durant la séquence d'apprentissage</i>	Alternance entre les 3 types d'équipes susmentionnées et d'autres modalités selon les besoins	Groupes affinitaires dans une classe et groupes hybrides dans l'autre
<i>Indicateurs d'observation des interactions</i>	Gestèmes et praxèmes	Relations entre danseurs (avec contact) créées à l'initiative des élèves

Tableau 1 : dispositifs mis en place pour les 2 expérimentations.

Le basketball sollicite et développe des conduites motrices d'adaptabilité car chaque joueur est confronté à une forte incertitude due à la présence de partenaires et surtout d'adversaires. Ce faisant, il est constamment placé devant la né-

cessité de décoder les informations pertinentes issues du jeu afin de faire des choix adaptés. Cette activité perceptive et décisionnelle se réalise le plus souvent sous une forte pression temporelle. Le réseau de communication au basketball (Parlebas, 1976) permet de distinguer deux types d'actions de communication motrices : les interactions de coopération également appelées communication motrice entre les partenaires, par l'intermédiaire des passes par exemple, et les interactions d'opposition appelées aussi contre-communications motrices (interception, tir antagoniste entre les équipes, etc.)<sup>2</sup>. Dans notre étude, nous avons répertorié pour chaque joueur et à partir de la captation vidéo, l'ensemble des gestes en tant qu'actes annonçant une intention : il s'agit de signes, appelés gestèmes et praxèmes (Parlebas, 1999) qui ont du sens pour les autres : « La motricité du joueur agissant est une motricité hautement signifiante » (Parlebas, 2007 : 50). L'action du joueur consiste à communiquer avec ses partenaires mais aussi à contre-communiquer avec ses adversaires et parfois, dans la même action. En revanche, nous n'avons pas pris en compte la communication verbale entre les joueurs pour nous centrer sur la motricité agissante.

Ainsi, nous avons répertorié, en visionnant les vidéos au ralenti, l'ensemble des signes observables pour construire une grille d'observation et calculer un score pour chaque joueur, reflétant son niveau de jeu. La pertinence et l'efficacité de chaque action ont été prises en compte, tout comme le volume de jeu (quantité d'actions répertoriée pour un temps de jeu fixe), mais aussi l'absence de mouvement : en effet, l'absence de communication est une façon de communiquer (Watzlawick & Helmick, 1979) qui peut illustrer dans notre cas un refus de participer à l'action collective par exemple. L'identification des actions et intentions de tous les joueurs à chaque instant, à partir des gestes observés de façon fine<sup>3</sup> nous a ensuite permis de croiser ces données avec les caractéristiques socioaffectives des équipes. Nous distinguerons ici pour chaque type d'équipe les stratégies de jeu spécifiques au cours du module, pour savoir s'il existe une relation entre la composition des équipes (en ciblant spécifiquement les équipes d'élèves qui se rejettent entre eux) et les interactions motrices.

En danse, les élèves ont été filmés lors d'une situation se déroulant en classe entière où il s'agissait de faire danser les statues d'un musée. Durant trois minutes, les élèves devaient entrer sur la scène quand ils le souhaitaient, se déplacer sur la musique, marquer un arrêt (statue) puis repartir, ressortir de scène ou continuer à se déplacer, s'arrêter, etc. De plus, chacun pouvait choisir soit de s'arrêter seul sur la scène pendant quelques secondes, soit de se greffer à quelqu'un déjà immobilisé. Cette situation était très ouverte, le but identifiable pour chacun qui était libre d'interagir ou non avec un autre danseur et de choisir avec qui entrer en contact. Cette courte séquence dansée a été filmée pour permettre de repérer les interactions créées et leur évolution entre le début et la fin du module. Lors du visionnage, nous avons relevé le nombre de contacts créés pour chacun, l'identité du partenaire ainsi que la qualité des contacts entre danseurs. Trois niveaux ont été repérés pour définir cette qualité de contact : contact éloigné (les élèves se touchent avec la main, le bras ou les pieds), contact proche (avec le tronc, la tête, les cuisses, les hanches) ou contact intime (avec plusieurs parties du corps : l'élève donne son poids au partenaire, pénètre plus complètement dans son espace).

---

<sup>2</sup> Le joueur communique ses intentions à ses partenaires et contre-communique c'est-à-dire retarde l'information, feinte, simule pour tromper ses adversaires.

<sup>3</sup> Pour obtenir plus de détails sur la méthodologie, nous vous renvoyons à l'ouvrage cité en bibliographie : Mougenot (2016).



L'enjeu a été de savoir avec qui les élèves entrent en contact (les amis sont-ils privilégiés ?) en début et fin de module et de quelle façon.

Les données pour la séquence de danse ont été analysées grâce aux tests de Student pour groupes appariés et au test du  $\chi^2$ . L'analyse des données relatives à l'étude menée en basketball a été réalisée par ANOVA<sup>4</sup> car le nombre d'indicateurs d'observation (gestèmes et praxèmes) et de modalités de groupements est plus important.

### *Résultats*

En basketball, en comparant les données recueillies en pré et post-test, l'analyse montre que les élèves en moyenne ont progressé ( $p \leq 0.036$ ), c'est à dire que leurs interactions sont davantage efficaces et pertinentes. L'analyse par ANOVA a montré que le niveau de jeu des différentes classes en pré-test est homogène ( $p = 0,11$ ), puis il se différencie ( $p = 0,02$ ). En analysant ensuite la progression selon le type d'équipe, nous remarquons des différences : ce sont les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas qui progressent le plus ( $p = 0,005$ ). Ce résultat peut paraître surprenant mais, au regard des données, on s'aperçoit que leur niveau de jeu en pré-test était inférieur à celui des autres (sans être pour autant significativement inférieur), et que ces équipes comblent leur retard : leur courbe de progression est ainsi plus accentuée comme le montre le tableau ci-dessous.

<i>Type d'équipes</i>	<i>Score en pré-test</i>	<i>Score en post-test</i>	<i>Évolution</i>
<i>Affinitaires</i>	8.40	8.70	→
<i>Non affinitaires</i>	<u>6.90</u>	8.25	↑ (**)
<i>Indifférentes</i>	8.21	8.40	→

Tableau 2 : différences de progression selon les équipes.

\*\* : résultat significatif/NS : résultat non significatif.

De façon plus précise, en pré-test, les élèves qui sont dans des équipes avec des partenaires qu'ils n'apprécient pas sont bien moins efficaces que les autres, en grande partie parce qu'ils privilégient les actions individuelles, prennent davantage de risques, quitte à perdre la balle. D'ailleurs, leur progression en efficacité au cours du module est significative :  $p = 0,0005$ , contre  $p = 0,01$  pour les équipes affinitaires et  $p = 0,8$  pour les équipes d'élèves indifférents entre eux. Pour illustrer ces propos, prenons quelques exemples : les équipes non affinitaires sont les seules pour lesquelles le nombre de tirs en situation défavorable<sup>5</sup> diminue très nettement ( $p = 0,009$ ), parce que leur nombre était très important au départ. En pré-test, ces joueurs ne cherchaient pas de solution optimale pour tirer mais tentaient plutôt de nombreux tirs, sans se soucier des conditions, pour espérer marquer eux-mêmes ; mais ils échouaient beaucoup. Ces situations tendent à se réguler au fil du temps mais les actions individuelles restent largement dominantes. Jouer ensemble pour être efficace semble très complexe pour ces équipes empreintes d'animosité. Les autres équipes, quant à elles, attendent davantage d'être dans une posture favorable pour tenter un tir. Les fortes résistances de départ les ont conduites à s'op-

<sup>4</sup> Une ANOVA (« analysis of variance ») permet de mesurer la dépendance d'une variable par rapport un ou plusieurs facteurs.

<sup>5</sup> Action de tir qui se déroule quand le joueur a des chances réduites de marquer au regard de son niveau de jeu : distance et/ou orientation inadaptées, présence d'adversaire direct, déséquilibre au moment du tir.

poser de façon surtout individuelle, voire à ne pas participer par moment, quitte à perdre en efficacité ; les stratégies de jeu employées en début et fin de module ont été spécifiques par rapport aux autres équipes. Autre exemple, nous avons repéré à de nombreuses reprises une non-participation aux actions de l'équipe : en attaque comme en défense, les équipes non affinitaires comptabilisent de nombreux refus de participer en pré-test ; ceux-ci diminuent en fin de module ( $p = 0,007$ ) mais restent présents, alors que dans les autres équipes, cette non-participation est quasiment inexistante.

Pour contrebalancer ces données, les équipes affinitaires ont utilisé de stratégies tout à fait différentes : par exemple à l'issue du module, en post-test, ce sont ces équipes qui ont utilisé en proportion le plus d'actions de coopération ( $p = 0,02$ ) et le moins d'actions d'opposition ( $p = 0,004$ ) et l'on remarque que la coopération a augmenté entre le pré et le post-test. Pourtant, ceci n'est pas forcément à leur avantage, car ces actions de coopération ne sont pas toujours pertinentes – le but est bien de s'opposer pour gagner – et les desservent régulièrement.

Enfin, quelques données relatives aux élèves isolés<sup>6</sup> dans les classes méritent d'être mentionnées. Le profil sociométrique des élèves dans chaque classe a permis d'en repérer certains : ce sont des élèves qui ne sont unis à d'autres par aucun choix ou rejet réciproques, et certains ne sont ni choisis ni même rejetés, leur présence semble indifférente au reste de la classe. Ces élèves au statut socioaffectif particulier n'ont pas été placés dans des équipes d'élèves rejetés. Le relevé des données montre qu'ils se sont massivement désinvestis au cours du module, ce sont les seuls à avoir régressé de façon significative (\*\*): en pré-test, ces élèves se sont révélés bien plus actifs que les autres, surtout dans le jeu sans ballon. Ils ont redoublé d'effort pour participer au jeu. Cependant, en post-test, c'est l'inverse qui est observé, leur niveau de jeu a chuté ( $p = 0,0028$ ) : ils coopèrent beaucoup moins ( $p = 0,06$ ), agissent et se déplacent moins pour participer à l'action, ils se désinvestissent. Cette évolution typique n'est pas retrouvée chez les autres élèves.

Pour conclure sur cette étude, l'analyse des résultats montre l'importance de la prise en compte des affinités au sein des équipes en sport collectif, pratique d'opposition majoritairement programmée en EPS (Mougenot, 2016). Les stratégies et l'implication des élèves dans leur équipe, pour atteindre le but du jeu, sont tout à fait spécifiques. La mésentente conduit à privilégier des intérêts individuels et à limiter l'efficacité du groupe. Il aura fallu un module complet pour que les élèves parviennent à surpasser quelque peu cette mésentente et coopérer davantage mais ils privilégient toujours plus que les autres l'intérêt individuel. Une attention particulière semble devoir être portée aussi sur les élèves isolés dans la classe, ceux dont personne ne parle, autrement dit ceux n'étant ni choisis ni rejetés par les autres. Cet isolement transparait dans cette activité d'opposition et les conduit peu à peu à baisser les bras et à participer de moins en moins à l'action collective : si ces élèves redoublent d'efforts en début de module, pour participer à l'action collective, ce n'est pas le cas de leurs partenaires qui ne répondent pas à leurs appels. La réussite ou l'échec doivent ainsi être relativisés car le contexte socioaffectif dans lequel ils se trouvent impacte largement leurs conduites et leurs opportunités d'agir.

---

<sup>6</sup> Nous avons repéré au total 10 élèves non liés aux autres par un choix ou rejet réciproque. Parmi eux, 3 ne sont même à aucun moment choisis ou rejetés par un de leurs pairs.

Nous allons à présent nous intéresser aux résultats en danse qui montrent une meilleure implication des élèves rejetés par les autres. Nous ne pourrions en revanche évoquer le cas d'élèves isolés car aucun cas n'a été recensé dans ces 2 classes.

De façon globale et pour les 2 classes, on observe davantage de contacts entre élèves entre le pré et le post-test mais cet écart est relatif : de 102 à 112 (voir tableau 2). À chaque fois, ce sont les contacts avec des amis qui dominent largement, mais les élèves ont tendance à aller davantage vers les autres en fin de module ( $p < 0,1$  au Test de Student). Par exemple, dans la classe où les élèves ont été regroupés tout au long du module de façon hybride (avec un ami et deux autres élèves), le nombre de contacts est globalement plus important mais surtout, le nombre de contacts créés entre élèves qui ne sont pas amis a augmenté de façon très significative ( $p = 6,92 \times 10^{-6}$ ). Les élèves de ce groupe classe vont davantage vers les autres, interagissent volontairement et corporellement avec des personnes qu'ils n'apprécient pas forcément. Dans la classe où les élèves ont été regroupés entre amis tout au long du module, les contacts avec les autres élèves que leurs amis, durant le post-test, restent minoritaires.

En ce qui concerne la qualité des contacts pour les deux groupes, les résultats montrent une relation significative qui va dans le sens d'une diminution des contacts éloignés et d'une augmentation des contacts proches et intimes entre le début et la fin du module (Test de Chi2,  $p = 0,022$ ).

	<i>Éloignés</i>	<i>Proches</i>	<i>Intimes</i>	<i>Ensemble</i>
<i>Pré-test</i>	71	28	3	102
<i>Post-test</i>	62	37	13	112

Tableau 2 : nombre de contacts repérés entre danseurs, dans les 2 groupes, selon leur qualité.

Enfin, à partir de l'analyse sociométrique, si l'on s'intéresse aux 7 élèves les plus rejetés dans les classes, on se rend compte que ceux-ci passent de 15 à 24 contacts entre le pré et le post-test, alors que pour le reste des élèves, le nombre reste stable (de 87 à 88). Non seulement ces élèves interagissent beaucoup plus avec les autres, mais ces contacts se font parfois avec des personnes qu'ils n'apprécient pas ou qui ne les apprécient pas. Citons le cas d'une élève qui rejette beaucoup les autres et qui fait partie des plus rejetés de sa classe : en pré-test elle a interagi une seule fois avec la seule amie qu'elle ait (choix réciproque) et en post-test elle a interagi à quatre reprises, une fois avec cette même amie, mais les trois autres fois avec : un élève qu'elle rejette, une autre avec qui elle est liée par un rejet réciproque, et une troisième avec qui elle est indifférente. La participation à une pratique de coopération semble plus bénéfique pour les élèves notamment rejetés que la pratique d'une activité d'opposition : on observe davantage d'interactions et une ouverture aux autres.

## DISCUSSION

À travers ces deux études, nous avons pu constater que les animosités entre élèves peuvent créer des sentiments négatifs comme l'avaient montré Picard et Marc (2015) et que, en EPS, quand les élèves sont en interaction motrice, ces antipathies se traduisent par des conduites de rejet, d'abandon, mais seulement dans la pratique d'opposition. Or, ces conflits affectifs qui sont entretenus car vécus de façon quotidienne deviennent destructeurs (*ibid.*). Nos résultats rappellent aussi

ceux de Pfister en 1985, qui avait montré hors milieu scolaire que la pratique de sports de combat, sport d'opposition également, n'engendre pas l'effet cathartique bien souvent escompté. Au contraire, cette pratique renforce l'agressivité des pratiquants. Dans la première étude présentée ici, l'analyse des interactions a mis en avant des conduites très individualistes pour les équipes d'élèves qui ne s'entendent pas, surtout lors de la première séance. Sans s'interroger sur la nature des liens socioaffectifs qui unissent les joueurs, on pourrait penser que ces équipes ont un niveau de compétence inférieur aux autres. Or, il n'en est rien, puisque ces équipes parviennent à rattraper leur retard au cours du module, tout en conservant leur façon de jouer plus individuelle, comme pour éviter de coopérer. Plus inquiétante est l'observation des élèves isolés dans le groupe : ce sont les seuls à avoir régressé après avoir redoublé d'efforts pour participer, et là, cette régression s'illustre par un investissement en chute libre notamment dans les déplacements sans ballon. À quoi bon s'obstiner à tenter d'aider quand on est ignoré ? Cette approche compréhensive, qui met ici en avant le poids des ressources socioaffectives, s'avère nécessaire pour analyser l'activité des élèves. Selon une approche systémique (Dugas, 2011), l'analyse de la logique interne de la situation proposée est déjà essentielle pour anticiper les conduites des élèves ; coopérer pour créer une chorégraphie ou coopérer dans le but de dominer autrui, sont deux moyens qui n'ont pas les mêmes conséquences en termes de construction de la relation à l'autre. Ensuite, la prise en compte de la logique externe (contexte et caractéristiques des élèves) permet de se rendre compte des disparités, interindividuelles notamment, dans les conduites, et de prendre en compte la singularité des élèves. Les deux études présentées ici ont pu attester de l'impact des relations interpersonnelles sur les décisions et actions des élèves dans les situations collectives.

Pour Parlebas (2015) la confrontation à des tâches motrices collectives amène une plus grande effervescence relationnelle que la confrontation à des tâches verbales. L'action motrice est plus stimulante mais, selon le type de situation motrice vécue, l'effervescence n'est pas la même : les situations dans lesquelles les sujets agissent pour s'opposer ou gagner contre les autres ne permettent pas d'améliorer les relations sociales alors que dans les situations de coopération, la cohésion augmente de façon très significative (*ibid.*). Ces résultats corroborent les nôtres dans la mesure où les interactions entre élèves ont été très différentes pour les élèves rejetés et isolés dans les expérimentations que nous avons menées, selon le type de situation proposé.

En danse, les élèves rejetés dans les classes ont pu progresser et entrer de leur plein gré en contact avec d'autres élèves qu'ils n'appréciaient pas. Même si ces interactions sont de courte durée dans la situation proposée, elles s'apparentent tout de même à une marque de reconnaissance permettant à ces élèves au statut affectif défavorable de nourrir quelque peu leur besoin identitaire et leur besoin d'intégration (Picard & Marc, 2015). En revanche, l'absence de reconnaissance dans la pratique d'opposition (le basketball) a été telle que les élèves isolés du point de vue socioaffectif ont abandonné leurs efforts pour s'intégrer au groupe.

Le dépassement des conflits et l'amélioration du climat semblent ainsi davantage possibles dans les pratiques de coopération quand les élèves sont regroupés avec des personnes qu'ils n'apprécient pas forcément. En danse, dans la classe pour laquelle les sous-groupes étaient composés de façon hybride, les élèves en fin de module entrent volontairement en contact avec davantage de personnes avec qui ils n'ont pas d'affinité, que ces personnes fassent partie de leur sous-groupe de travail ou non. Ceci n'a pas été observé de façon si significative dans l'autre classe, là où les sous-groupes étaient affinitaires. Les situations de coopération

motrice, sans opposition à autrui, semblent être un moyen pertinent pour aider les élèves isolés ou rejetés à rencontrer les autres. D'autres pistes, comme l'éducation à l'empathie (Zanna, 2015), prônée dans certains pays comme le Canada ou le Royaume-Uni, peuvent aussi permettre une meilleure inclusion de ces élèves au quotidien.

L'intérêt porté aux élèves rejetés a aussi été exploré par Collard en 2004. Cet auteur a montré que la dynamique socioaffective qui définit les relations entre élèves est liée à l'agressivité déployée en boxe, chez des adolescents débutants. Les élèves les plus rejetés par les autres ont manifesté une attitude très combative et violente à l'égard des autres, tel un assaut désespéré. Là aussi, nos résultats corroborent ceux de Collard qui en conclut que dans un sport d'opposition (ici de combat), il est préférable de concevoir des dyades affinitaires plutôt que répartir les élèves par niveau de pratique, car les conflits relationnels tendent à parasiter les décisions. Cet auteur préconise d'ailleurs, suite à ses expérimentations, de mettre ensemble des élèves en conflit dans des situations de coopération, pour apaiser les relations antagonistes et amener les élèves à développer des conduites solidaires, alors que la plupart du temps, les enseignants font l'inverse comme l'avait montré Bordes en 2002 : dans les pratiques d'opposition, les enseignants regroupent les élèves par niveau de pratique (donc ceux-ci sont parfois en relation conflictuelle) et ils privilégient les groupes affinitaires dans les pratiques de coopération, alors que les élèves coopèrent déjà entre eux.

## **CONCLUSION**

Flament (1965 : 8), citant Bavelas, rappelle que « tous les phénomènes de la vie du groupe sont directement et uniquement déterminés par les diverses propriétés du réseau de communication ». La description du fonctionnement d'un groupe en utilisant les réseaux de communication permet de comprendre et de différencier le comportement des individus. Ce réseau, selon Flament (1965), est un outil de communication dont s'empare l'individu au regard de la nature de la situation proposée. En sport collectif, l'opposition symétrique entre deux équipes induit des interactions de coopération intra-groupes mais uniquement au service d'une opposition (contre-communication), et on a pu constater que selon la nature des relations entre élèves, cette coopération est plus ou moins effective, car elle n'est pas nécessaire pour atteindre le but du jeu : les équipes non affinitaires ont bien moins coopéré que les autres mais n'ont pas pour autant marqué moins de paniers. En danse par contre, coopérer est indispensable, si bien que même en cas de conflit relationnel entre élèves, des progrès dans les interactions positives ont pu être observés. Ainsi, comme le préconisait Simmel (1992), le conflit, en tant que forme de socialisation, n'est pas que destructeur mais permet de dynamiser le social ; il représente un lien entre deux personnes (ce qui n'est pas le cas pour les personnes isolées) ; encore faut-il que le contexte et la situation permettent de dépasser cet antagonisme. Pour cet auteur, la prise de conscience par les individus de leur proximité et de l'égalité de leur statut ne fait qu'attiser les conflits. A l'école, au sein d'une même classe, l'effervescence relationnelle est telle que les relations peuvent évoluer rapidement (Parlebas, 2015). Sous l'effet des dispositifs pédagogiques mis en place, l'enseignant peut manier l'élasticité du groupe au plan socioaffectif, en faisant en sorte, par des choix éclairés, de susciter des interactions positives entre élèves. Apprendre, selon une perspective psychosociale c'est prendre en compte le relationnel et faire participer les élèves à des activités sociales (Buchs, Darnon, Quiazade, Mugny, & Butera, 2008). L'inclusion de chacun au

plan socioaffectif est une nécessité, un préalable aux apprentissages scolaires. Cependant, comme nous l'avons exposé ici, travailler en groupe ne suffit pas pour inclure chacun, il s'avère nécessaire de porter un regard attentif aux modalités de composition des groupes et à la définition des tâches proposées.

Lucie MOUGENOT

CAREF, EA-4697

Université de Picardie Jules Verne

**Abstract :** Daily teaching shows how important interpersonal relationships are for development and learning and how they can affect the socio-emotional cohesion, inclusion and progression of some. This contribution proposes to take a look at the socio-emotional relationships between students and their impact on interactions. For this, two studies are taking place in physical education, which means in a school discipline whose particularity consist in promoting verbal and motor interactions between students by relying mostly on collective practices. We propose to show how the sociometric tool (Moreno, 1970) can be used in a meaningful way by teachers to map affinity networks within a classroom and identify excluded or ignored students in order to pay particular attention to them and promote their academic inclusion, in particular with the use of cooperation practices.

**Keywords :** socio-emotional cohesion, sociometry, cooperation ; interaction, physical education, interpersonal relationships.

### Bibliographie

- Bodart Y. (2018) « Les phénomènes de groupe » – *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 117-118, 1 (119-146).
- Bordes P. (2002) « Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique » – *Revue EPS* 298 (39-42).
- Buchs C., Darnon C., Quiazade A., Mugny G. & Butera F. (2008) « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage » – *RFP* 163, 2 (105-125).
- Collard L. (2004) *Sport & agressivité*. Méolans-Revel : Désiris.
- Collard L. (2005) « Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté » – *Carrefours de l'Éducation* 20, 2 (13-26).
- Dugas É. (2011) *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy : PU de Nancy.
- Flament C. (1965) *Réseaux de communication et structures de groupe*. Paris : Dunod.
- Hébert T. (2012) « L'agressivité dans le football fédéral et scolaire » – *Revue EPS* 351 (17-18).
- Maisonneuve J. (1966) *Psycho-sociologie des affinités*. Paris : PUF.
- Maisonneuve J. (2004) *Psychologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Moreno J.-L. (1970) *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF (1<sup>ère</sup> éd. 1931).
- Nagel N. (2012) « La relation, clé de l'apprentissage » – *Actualités en Analyse Transaccionnelle* 141, 1 (44-56).
- Mougenot L. (2016) *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en EPS*. Rennes : PU de Rennes.

- Parlebas P. (1976) « Les universaux du jeu sportif collectif » – *Revue EPS* 140 (11-15).
- Parlebas P. (1981) *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas P. (1992) *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : PUF.
- Parlebas P. (1999) *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas P. (2007) « Pertinence motrice et complexité dans les jeux et sports » – *Les Actes de Lecture* 98 (49-65).
- Parlebas P. (2015) « Hostilité et solidarité dans les activités motrices » – in : É. Dugas et G. Ferréol (dir.) *Oser l'autre* (101-117). Fernelmont : EME Éditions.
- Picard D. & Marc E. (2015). *Les conflits relationnels*. Paris : PUF.
- Pfister R. (1985) « Le sport et la catharsis de l'agressivité » – in : P. Arnaud et G. Broyer *La psychopédagogie des APS* (225-238). Toulouse : Privat.
- Sherif M. & Sherif C.-W. (1969) *Social psychology*. New York : Harper & Row.
- Simmel G. (1992) *Le conflit*. Paris : Circé (1<sup>ère</sup> éd. 1908).
- Sorsana C. (2010) « Émergence, négociation et clôture des désaccords entre enfants : à propos des régulations relationnelles propices aux progrès cognitifs » – *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), Université de Genève, septembre 2010.
- Watzlawick P. & Helmick J. (1979) *Une logique de la communication*. Paris : Point Seuil.
- Zanna O. (2015) *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris : Dunod.