



HAL
open science

L'influence de l'intégration au groupe classe sur la performance en activités physiques et artistiques au collège

Hélène Poutoire

► **To cite this version:**

Hélène Poutoire. L'influence de l'intégration au groupe classe sur la performance en activités physiques et artistiques au collège. Education. 2012. dumas-00760603

HAL Id: dumas-00760603

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760603>

Submitted on 4 Dec 2012

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

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



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par : **Hélène POUTOIRE**

soutenu le : 02 juillet 2012

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Didactique de l'EPS - Sciences de l'éducation - Psychologie

L'influence de l'intégration au groupe classe sur la performance en activités physiques et artistiques au collège

Mémoire dirigé par :

Jean-Paul FRONTERA Formateur, IUFM Centre Val de Loire d'Orléans

JURY :

Olivier GRUGIER Formateur, IUFM Centre Val de Loire d'Orléans
Président du jury

Jean-Paul FRONTERA Formateur, IUFM Centre Val de Loire d'Orléans
Directeur

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.4
---------------------------	------------

PARTIE THEORIQUE	p.7
-------------------------------	------------

- Apports théoriquesp.7
- Questions et recherche et problématiquep.16

METHODOLOGIE ET DISPOSITIF D'OBSERVATION	p.19
---	-------------

- Déroulement de la recherche.....p.19
- Le sociogrammep.20
- Le questionnairep.22
- L'analyse graphiquep.24
- La grille d'observation directep.24
- Le regret des entretiensp.26
- La grille comparative des notes des évaluations sommativesp.26

PARTIE DE PRESENTATION DES RESULTATS NON ANALYSES	p.27
--	-------------

- La plupart du temps, es-tu pressé d'aller en EPS ?p.27
- Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ?.....p.28
- Avec qui préfères-tu former un groupe en EPS ?p.29
- Quels sont les sentiments que tu ressens le plus ?p.29
- Vrai ou faux : que ressens-tu en EPS ?p.31
- Evaluation sommative : notationsp.32
- Observations directesp.33

DISCUSSION AUTOUR DE LA VALIDITE DES HYPOTHESES DE DEPART ...	p.36
--	-------------

- Hypothèse 1p.37
- Hypothèse 2p.40
- Hypothèse 3p.45

- Hypothèse 4p.50

CONCLUSIONp.54

- Retour sur les hypothèsesp.54
- Les limites de la recherche et les prolongements possibles :p.56
- Les apports de cette recherche d'un point de vue professionnel :p.57

Bibliographiep.59

Remerciementsp.61

Annexesp.62

• INTRODUCTION

« Un enfant sur dix est victime de harcèlement à l'école. Ces actes peuvent avoir de sérieuses conséquences : perte de confiance, troubles psychologiques, dépressions et même conduites suicidaires. Avant qu'il n'en garde des traces à vie, agissons. »

Tel est le slogan de la campagne « Agir contre le harcèlement à l'école » lancée par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, le 24 janvier 2012.

Ce sujet préoccupant me touche particulièrement. Il a ainsi été en lien direct avec le choix de ma problématique. En effet, ayant tenté une recherche similaire lors de mes années de licence sans pouvoir approfondir mon travail, j'ai ressenti le besoin de continuer cette initiative passée dans le cadre de l'initiation à la recherche.

L'éducation physique et sportive est une discipline où l'image du corps est mise en jeu à chaque instant. Etant confronté de manière permanente au regard de l'autre, l'élève doit accepter ces jugements qui auront un impact sur son estime de lui et son comportement. Selon la relation qu'il entretient avec son entourage, cet affect peut avoir un effet positif ou négatif sur l'élève. Dans le cas de jugements négatifs, l'enfant pourrait avoir un repli sur lui-même et se sentir isolé du groupe. Dans une telle situation, la peur de continuer à se montrer peut entraîner de mauvais résultats dans des domaines où l'objectif principal recherché est justement de « se montrer » notamment dans les activités d'expression corporelle.

Dans l'enseignement, les élèves étant mal intégrés au groupe classe sont présents dans chaque école et dans chaque établissement. Ce sentiment de rejet peut avoir un effet important sur le développement de l'enfant et dans ses futures relations sociales. Il me semble important que le professeur soit vigilant quant à ces élèves qui subissent chaque jour des remarques ou des jugements néfastes de la part de leurs pairs. Le rôle de l'enseignant étant d'apprendre à respecter chacun, il doit se sentir concerné par ces élèves en difficulté d'intégration au groupe, autant pour aider ces derniers dans la gestion de leur estime de soi, que pour faire comprendre au groupe classe les enjeux du respect d'autrui. C'est pour ces diverses raisons que j'ai fait le choix de ce sujet portant sur les élèves dits « rejetés » du

groupe classe. En effet, je pense que les stratégies de protection de l'estime de soi d'un élève se sentant rejeté, sont l'isolement et l'envie de ne plus être jugé par ses pairs. Or, les activités physiques artistiques peuvent alors être pour ces élèves un réel supplice car ils sont exposés au grand jour au jugement de leurs camarades. La peur de se dévoiler peut l'emporter sur l'objectif d'apprentissage et il est possible que l'élève reste enfermé sur lui-même avec seulement l'esquisse de quelques mouvements étriqués. De plus, ces activités devant être réalisées par groupe, l'élève est confronté à une seconde épreuve qui est l'acceptation par ses pairs au sein de son équipe. Toutes ces raisons peuvent devenir des obstacles à l'apprentissage de l'élève dans cette activité amenant à une réussite difficile lors de l'évaluation finale.

Initialement, lors des premières interrogations portant sur le sujet à choisir, je désirais travailler sur les différences de jugement (regard des autres) entre le cours d'EPS et le cours en classe. Cependant, cette thématique trop large m'a amenée à recentrer mon attention sur un public et un domaine bien défini. C'est pourquoi, j'ai choisi de travailler sur une classe charnière qui est celle de la sixième. En effet, les élèves entrent dans l'adolescence et il est possible qu'il soit difficile pour eux de s'intégrer à un nouveau groupe classe. De plus, j'ai décidé de tourner mon attention vers les activités physiques artistiques. Elles me semblent jouer un rôle important sur la notion d'estime de soi car la logique interne de l'activité demande une communication avec le spectateur à travers les mouvements du corps. L'élève est donc obligé de se montrer. Les instructions officielles du 05 janvier 2012 demandent également un travail en groupe. L'élève doit alors être capable de faire partie intégrante d'un groupe. Enfin, ayant été bloquée par le caractère subjectif de l'observation au cours de ma recherche en licence et ne désirant pas être de nouveau face à cette situation particulièrement difficile, mon sujet portera également sur l'évaluation de l'élève. Cependant, je suis consciente que l'évaluation reste tout de même subjective du côté du professeur selon les critères utilisés pour accéder à la note finale. Ainsi, ma question de recherche était donc tout d'abord axée sur le domaine des activités physiques artistiques, avec des élèves de sixième « rejetés » du groupe classe qui pourraient voir leur performance altérée au cours de l'évaluation de cette activité.

Nous verrons, suite au commencement de mes recherches, que cette question a été étendue à l'ensemble des classes du collège (et particulièrement les

classes de sixième, cinquième et quatrième). En effet, l'adolescence des enfants ne fait que débiter en sixième et les relations entre élèves à cet âge restent très enfantines, sans conflit particulier. Pour mener à bien mes observations, j'ai dû adapter cette contrainte à ma problématique au cours de ma recherche. Ainsi, je me suis demandée si durant les activités physiques artistiques, un élève adolescent « rejeté » du groupe classe voit ou non sa performance altérée dans le contexte d'évaluation.

Afin de répondre à cette interrogation, la première partie de mon mémoire portera sur les recherches déjà effectuées concernant les points importants de mon sujet tels que l'adolescence, les besoins de l'individu pour son développement, le groupe de pairs, les élèves dits « rejetés », l'estime de soi, la motivation, la confiance en soi, la performance, l'évaluation, l'éducation physique et sportive et plus particulièrement les activités physiques artistiques. Suite à ces croisements théoriques et à l'explicitation de ma problématique, je développerai la méthodologie que j'ai choisie de mettre en œuvre pour réaliser ma recherche, en termes de contexte de recherche, d'outils de recueil de données et d'outils d'analyse de ces données. Puis, j'exposerai les résultats que j'ai pu récolter durant mes observations que je confronterai dans la partie suivante avec mes hypothèses et ma problématique de départ. Enfin, une conclusion aura pour perspectives d'énoncer les limites de cette recherche ainsi que les prolongements qui pourraient y être effectués. Elle explicitera également les apports que cette recherche m'a permis d'acquérir tout au long de mon master mais également en vue de ma future vie professionnelle.

• PARTIE THEORIQUE :

D'après Deutsch en 1949, « l'adolescent se sent perdu s'il est seul ; avec les autres, il se sent fort. »¹

L'adolescent est touché par la puberté, c'est-à-dire des changements physiologiques comme l'apparition de poils aux organes génitaux, sous les bras, au visage... ou des transformations physiques hormonales telles que l'apparition des règles, des seins... Ces mutations physiques et psychologiques sont compliquées à vivre chez les filles et les garçons. L'adolescence peut alors être définie comme :

« une période de la vie où les affects dépressifs sont excessivement fréquents. En fonction du contexte socio-économique et familial dans lequel cet adolescent évolue, ceux-ci peuvent y engendrer une véritable dépression de l'adolescence, marquée notamment par un dysfonctionnement des interactions sociales et de la communication. Tout se passe comme si l'adolescent n'arrivait plus à s'adapter, pris dans un tumulte de conflits, tant internes qu'externes. »²

D'après la théorie piagétienne du développement, c'est autour de 6 à 8 ans que vont pouvoir se développer de réelles interactions sociales entre enfants. La synthèse des travaux de Piaget (1980) dégage en effet la spécificité des relations entre enfants dans le processus du développement social. Les compétences sociales sont vues comme le produit d'une co-construction liant le sujet à son environnement interpersonnel. La compétence sociale est une caractéristique tributaire du niveau de développement de l'enfant, de ses possibilités fonctionnelles et de son intégration des règles sociales. Elle exprime donc un lien entre cette capacité à communiquer et l'intégration d'un individu au sein d'un groupe de pairs. De plus, les travaux de Maslow (1970, 1987) dévoilent que l'homme a une hiérarchie de besoins : des besoins inférieurs comme la sécurité physiologique ; mais également des besoins supérieurs dont le besoin d'être aimé par les autres, celui de l'estime de soi, et enfin le besoin d'accomplissement personnel. L'individu a donc un besoin inévitable de sociabilité afin de se développer. Sa place au sein des groupes sociaux est donc d'une importance capitale. Enfin, selon Wallon, le processus de comparaison dans le développement de l'individu est capital. Le milieu social de

1 .BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves. La violence des adolescents, p.55.

2 .BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves. La violence des adolescents, p.57.

l'enfant est vital, il a autant besoin des relations sociales que de nourriture car le développement psychologique de l'individu résulte en grande partie des activités menées avec ses proches. Il a besoin à la fois d'une identification pour construire son identité mais également d'une différenciation sociale pour penser son unicité. Le groupe social va lui permettre ce développement et cet apprentissage des normes sociales attendues dans la société.

La bande est une spécificité de l'adolescence. La fonction de la bande est la protection (à plusieurs, on est plus fort pour se défendre). Elle joue un rôle dans la construction psycho-affective de l'adolescent en ce qui concerne son identité, sa socialisation et sa maturation affective. Par l'apprentissage de soi au regard de l'autre (permet de découvrir sa singularité), « elle offre fusion, protection, miroir identitaire, réassurance, force, mais aussi excitation du décentrage par rapport aux parents. »³ Les relations à l'intérieur des groupes peuvent prendre des formes variées : le groupe-classe est une contrainte, un conditionnement ; alors que les sous-groupes formant le groupe classe, basés sur l'affinité, offrent une marge plus grande de libertés. L'élève a besoin de sentir qu'il a sa place au sein d'un de ces sous-groupes qui vont être chacun touchés par une catégorisation sociale (c'est-à-dire un découpage de la réalité sociale source de préjugés). Cette pensée essentialiste va former le groupe des « intellos », des « clowns », « des racailles »...

Selon Winnicott⁴, les adolescents sont des « rassemblés isolés », paradoxe qui montre à la fois le besoin de réunion qui caractérise la formation des bandes et la solitude propre à cet âge, contre laquelle tente de lutter le besoin de « faire groupe ». Les adolescents ne réussissant pas à s'intégrer dans un groupe ne peuvent donc pas bénéficier de tous ces avantages permettant leur bon développement.

Au sein des groupes, les individus occupent des statuts privilégiés : ils sont émetteurs ou cibles des émissions affiliatives, imités, suivis... Mais ils peuvent également être en interactions conflictuelles ou ne pas participer aux interactions sociales.

3 .LE RUN, J-L. « La bande à l'adolescence », Enfance et Psy n°31 , p.60.

4 .LE RUN, J-L. « La bande à l'adolescence », Enfance et Psy n°31 , p.60.

En ce qui concerne les élèves dits « rejetés » du groupe classe :

« Le rejet par le groupe de pairs est considéré comme un indicateur valide des problèmes d'ajustement. Le manque d'expérience sociale, propice au développement cognitif et affectif qui en résulte, est dommageable pour les enfants rejetés. Le rejet par les pairs constitue une situation stressante pour l'enfant, susceptible d'accroître le risque de troubles du développement surtout quand il s'agit d'un rejet chronique. »⁵

Ces élèves présentent certaines caractéristiques comme :

- un déficit de compétence sociale (difficulté à initier des relations, à comprendre correctement une situation sociale), désobéissance, hyperactivité, retrait social, agressions ouvertes (surtout chez les garçons) ;
- un niveau de connaissances scolaires plus faible que la moyenne ;
- la fréquence d'appartenance à une famille de niveau socioculturel peu élevé.

Ces enfants ayant des difficultés avec les pairs, peuvent alors afficher les conséquences suivantes :

- ils peuvent rencontrer des problèmes d'apprentissage (Amidou et Hoffman, 1965). En effet :

« Le contexte scolaire, lieu d'apprentissage, provoque nécessairement une déstabilisation cognitive chez les adolescents dont tout le monde psychique interne est globalement déstabilisé. Pour eux, toute progression de leur connaissance scolaire est vécue comme particulièrement angoissante et déstabilisante. Ce phénomène explique qu'à niveau intellectuel égal certains élèves échouent plus que d'autres. »⁶

- ils sont susceptibles d'abandonner précocement l'école (Ullman, 1957) ;
- ils peuvent devenir des délinquants juvéniles (Roff et Sells, 1972). D'ailleurs :

« Des travaux anglo-saxons constatent que les adolescents violents en milieu scolaire se caractérisent par le non-respect des règles, la tendance aux rires et à la destruction des biens, la tendance aux vols, leur manque d'habileté sociale, leur rejet par les autres adolescents, les troubles de l'apprentissage. »⁷

Tous ces observables correspondent bien comme énoncé précédemment aux adolescents rejetés du groupe.

5 .BAUDIER, Anne, CELESTE, Bernadette. Le développement affectif et social du jeune enfant, p.159.

6 .BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves. La violence des adolescents, p.59.

7 .BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves. La violence des adolescents, p.59.

- ils peuvent potentiellement présenter un développement émotionnel perturbé et une difficulté à construire une image positive d'eux-mêmes (Ladd, 1999).

On peut ainsi observer chez les enfants « retirés du groupe » un comportement méfiant, une irrégularité, une humeur grognon, une faible autonomie et faible indépendance. L'accès au statut de victime s'accompagne d'une augmentation de l'isolement et d'une grande maladresse comportementale dans les relations avec les pairs. Mais, le comportement de l'enfant peut ensuite se stabiliser ou évoluer. Les recherches remarquent que seuls les enfants très agressifs conservent le statut de « rejetés ».

Cependant, Chen en 2001 constate qu'à tous les âges, les conflits débouchent rarement sur des agressions physiques. En effet, pour les adolescents, le conflit est dû à une opposition d'idées et il y a une résolution de plus en plus autonome sans passage par l'adulte.⁸

L'EPS est une discipline scolaire particulièrement riche dans les interactions sociales, d'une part parce qu'elle s'appuie sur de nombreuses pratiques en équipe (par exemple chorégraphie dans les activités corporelles), et d'autre part parce que le professeur fonde souvent son enseignement sur les relations entre les élèves (coopération, co-évaluation, arbitrage, entraide...). Les relations entre élèves au sein de sous-groupes autant affinitaires, que de niveaux, de besoins, hétérogènes ou mixtes... sont au premier plan. De plus, à travers les programmes d'EPS du collège, on trouve l'objectif : « aider les élèves à développer une image positive d'eux-mêmes. »

Ebbeck et Gibbons (1998)⁹ énoncent qu'en EPS, les élèves de cycle moyen (11 ans et 12 ans) peuvent améliorer leur confiance en soi, leurs compétences sportives, leur apparence physique, leur intégration sociale, leurs compétences scolaires et leur comportement grâce au renforcement de l'esprit d'équipe. Le professeur d'EPS se verra alors cette grande responsabilité qui est de permettre à l'élève d'être intégré

8 .BAUDIÉ, Anne, CELESTE, Bernadette. Le développement affectif et social du jeune enfant, p.157.

9 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.278.

dans son groupe afin de développer plus facilement sa confiance en soi et d'atteindre ainsi des bonnes performances favorisant une meilleure estime de soi. Ce bien être psychologique sera alors pour l'élève une base plus solide pour son développement.

A l'adolescence, le sport sert d'étayage à la fonction narcissique (pour s'aimer), de perfectionnement spirituel et du développement d'un meilleur style de vie. Il permet à l'adolescent de se sentir en sécurité par le mouvement. Les motivations à la pratique d'un sport sont :

- s'amuser et prendre du plaisir ;
- apprendre de nouvelles techniques et améliorer les compétences acquises ;
- améliorer sa condition physique et être en bonne santé ;
- vivre la passion du sport et prendre du plaisir à relever les défis de la compétition ;
- profiter de l'ambiance, de l'esprit d'équipe et être en compagnie de ses amis.

Mais le sport place le corps au premier plan, de manière brute. Dans ces situations, l'adolescent peut facilement être stigmatisé par ses camarades et accentuer les formes disgracieuses difficiles à cacher. Les adolescents peuvent chercher à se cacher par honte, se désinvestir ou fuir des sports où le corps est mis à nu comme la danse ou natation. Alors, les raisons principales pour lesquelles un jeune abandonne le sport sont :

- la perte du plaisir ;
- l'incapacité à apprendre de nouvelles techniques ou à améliorer les techniques maîtrisées ;
- le manque d'activité physique ;
- le manque de sensations fortes et de défis ;
- la mauvaise ambiance au sein de l'équipe, l'absence de nouvelles amitiés.¹⁰

D'après ces résultats, les équipes sportives ont une importance capitale afin de permettre à chacun de bien vivre son insertion au sein du groupe. La cohésion dans le groupe est définie selon Lewin comme « le consentement à rester ensemble, renvoyant à l'ensemble des forces gardant les membres unis, incluant des forces positives d'attraction et des forces négatives de répulsion ». Elle peut prendre

10 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.97.

différentes formes comme la collaboration au sein du groupe ou l'attirance sociale des membres. La cohésion permet alors de renforcer la performance et vice-versa. La défaite entraîne au contraire une perte de la cohésion (annexe 1).

Si une personne est rejetée du groupe sportif et que ce rejet est la cause de mauvaises performances, cette personne sera de moins en moins intégrée entraînant ainsi un rejet de plus en plus marqué. Il est donc important « de cultiver le sentiment d'appartenance au collectif : chacun doit se sentir important dans l'équipe et responsable des résultats du groupe. »¹¹

D'après Bourcet (2006), la déstabilisation subie chez ce type d'élève rejeté et peu sécurisé, engendre une accentuation de la perte de l'estime de soi et tend à l'exclure d'autant plus du monde social dans lequel il évolue. Famose définit ces individus à basse estime de soi ainsi :

« Ils sont prudents, incertains ; ils désirent le succès mais ont peur de l'échec et la peur souvent surpasse le désir, produisant ainsi une attitude de protection de soi. Chaque fois qu'ils rencontrent une situation nouvelle ou exigeante, apparemment leur première préoccupation est de prévenir le désastre, et de telle sorte qu'ils agissent de façon à se protéger des dangers d'échec, de rejet social, et d'autres humiliations. »¹²

Selon Coopersmith en 1984¹³, « l'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs. » Elle est donc fondatrice du bien être psychologique. L'estime de soi est le sommet d'un système complexe de divers éléments. Donc, certains secteurs peuvent permettre d'augmenter ou diminuer l'estime de soi dont : le sport. (annexe 2)

11 .DELIGNIERES, Didier. Psychologie du sport, p.65.

12 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.179.

13 .COOPERSMITH, S. Manuel de l'inventaire d'estime de soi. *Citation tirée du livre* :
.DELIGNIERES, Didier. Psychologie du sport, p.52.

En EPS, l'estime de soi va affecter différents domaines qui sont liés à la performance finale :

– La motivation :

Selon Famose en 2001, le « processus de décision qui consiste à affecter les ressources de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs. » Les pratiquants se dirigent alors principalement vers la valorisation de soi (opportunité de se produire en public pour accroître son image et donc augmenter son estime de soi) ; et vers la protection de l'estime de soi. Cette dernière consistera à éviter les opportunités avec risques d'humiliations ou de gêne publique, à ne pas être confronté aux risques d'échec compétitifs et de mettre en œuvre des stratégies plus sécurisantes (attirer plus l'attention sur l'individu en évitant les possibilités d'embarras ou d'humiliation publique). Dans cette perspective de protection de soi, la personne va attribuer tous les échecs à des causes externes afin de protéger son ego. (annexe 3)

Pour les individus recherchant cette protection de soi alors qu'ils possèdent une basse estime de soi, ils risquent de se centrer sur leurs échecs, leurs faiblesses et cherchent à y remédier pour protéger leur soi contre l'échec, le rejet, l'humiliation ou l'anxiété. Ils activent alors une autorégulation de la motivation, c'est-à-dire qu'ils essayent d'éloigner, de fuir, toutes les possibilités de correspondre à un type de personne qu'ils ne veulent pas être ou devenir (appelé les « soi possibles » selon Higgins en 1987-1989) pour protéger leur estime de soi. Ces soi possibles sont opposés au « soi actuel » (ce qu'ils ont actuellement) et au « soi idéal » (ce qu'ils aimeraient être). Afin de ne pas être un de ces « soi possibles », l'individu va utiliser des stratégies motivationnelles de l'auto-handicap. Il va trouver des excuses pour pouvoir attribuer sa performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté afin de sauvegarder son estime de soi et de se créer soi-même des obstacles sur sa route grâce à : une diminution de l'effort, un choix de tâches trop faciles ou difficiles, un refus de l'aide ou des absences réitérées. Par cette mise en place d'un auto-handicap, la performance est altérée.

Ensuite, la motivation peut se décomposer en deux variables fondamentales : l'importance du but et la confiance en soi.

– Le but :

L'élève poursuit de nombreux buts à l'école dont la préoccupation physique, intellectuelle et sociale (atteindre l'approbation et l'acceptation par le groupe social). En effet, l'évaluation d'un enfant se fait à travers trois axes : ses compétences cognitives (compétences scolaires), ses compétences sociales (par rapport à ses pairs) et ses compétences physiques (observables particulièrement par le sport). Les élèves favorisant le but académique risquent d'être rejetés par leurs pairs, alors que ceux qui favorisent le but social risquent des sanctions parentales.

Puisque les activités d'apprentissage et d'enseignement prennent place dans le groupe classe et que la qualité des relations sociales a de toute évidence un impact sur l'instruction et l'apprentissage, le but d'intégration dans la classe (forme positive de participation à l'intérieur d'un groupe) a un rôle important sur l'accomplissement de la performance finale.

Les relations avec les pairs offrent la possibilité d'influencer, de façon positive ou négative, la performance en classe et les progrès dans l'apprentissage. Alors, l'isolement perçu vis-à-vis des pairs, ainsi que le manque de contrôle perçu dans l'obtention d'un appui social à l'école, ont été reliés à des bas niveaux de réussite.¹⁴

Selon la discrédence du soi de Higgins, indiquant une distinction entre le soi actuel (représentation des attributs réellement possédés) et le soi idéal (attributs idéalement possédés), les élèves rejetés par leur camarade (moquerie, non-acceptation dans l'équipe) désireraient être aimés par leurs camarades. Pour éviter tout rejet supplémentaire et diminuer son exposition aux comportements négatifs que les pairs dirigent vers eux, ils cherchent à éviter les causes des sentiments déprimés en étant absents au cours d'EPS. La performance n'est alors pas réalisée.

En conclusion, le problème pour les élèves est qu'ils poursuivent souvent le but principal au détriment des autres buts. Un individu un statut de « rejeté » du groupe, peut-être focalisé bien plus sur la conséquence du succès ou de l'échec auprès de ses pairs, que sur la tâche elle-même.

14 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.89-90.

– La confiance en soi :

La confiance en soi correspond aux chances que le pratiquant se donne de parvenir au résultat souhaité sans faire référence aux moyens utilisés.

« Plus un pratiquant croit qu'il a des chances de réaliser avec succès une tâche – c'est-à-dire – atteindre le but spécifique de celle-ci – et plus la tâche possède de valeur à ses yeux, plus l'investissement personnel qu'il consentira pour produire le résultat désiré sera important. »¹⁵

Il y a donc un lien direct entre la confiance en soi et la performance. Les facteurs qui influencent le développement de la construction de la confiance en soi chez le pratiquant sont (selon Eccles et al., 1983, 1989)¹⁶ :

- le concept de soi d'habileté ;
- l'estimation de la difficulté de la tâche ;
- l'interprétation des expériences antérieures (si l'élève vit des moqueries) ;
- identification avec les rôles sexuels masculin et féminin ;
- les croyances et les comportements des autres significatifs tels que les parents, les pairs, et les autres adultes.

Pour que l'individu s'investisse pleinement dans la tâche proposée, il faut que la peur de l'échec soit plus faible que la motivation d'accomplissement. Si l'élève évite la situation à laquelle il est confronté, il verra alors sa compétence perçue inférieure à ses camarades qui eux, persévèrent.

De plus, si un individu se trouve confronté à une tâche dans laquelle il échoue régulièrement (le plaçant ainsi dans une position de faiblesse par rapport à ses camarades réussissant), il va être en situation d'impuissance apprise. C'est la « disposition dans laquelle se trouvent les personnes qui ont le sentiment de ne pas contrôler leurs échecs et qui pensent que l'échec est inévitable. »¹⁷ Dans la théorie de l'attribution causale, la stabilité est essentielle lorsqu'il s'agit d'aider les enfants à surmonter les sentiments de désespoir et d'impuissance acquise. Les attributions contrôlables et instables permettent d'aider des jeunes sportifs à aborder des futures

15 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.133.

16 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.136.

17 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.64.

situations d'accomplissement avec optimisme. Donc, Abramson et al. (1978)¹⁸ décline l'impuissance apprise en trois dimensions fondamentales : la stabilité face à l'échec (permanence), la globalité/stabilité (selon la situation) et la dimension locus de causalité (dimension interne de l'individu ou externe de l'environnement). Pour atteindre une bonne performance, les individus doivent donc avoir en plus de leurs habilités réelles, un environnement favorable pour réussir. Cet environnement comprend leur intégration au groupe de pairs.

Le professeur joue donc un rôle important pour permettre aux élèves d'entrer en « état de danse » dans un climat de confiance. L'arrivée vers l'évaluation pourra alors être moins appréhendée par les élèves.

En danse, l'évaluation fait partie intégrante de la construction du projet de communication. En effet, une danse qui n'est pas vue ne répond alors pas à la logique interne de l'activité. L'évaluation se définit comme : « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » (Noizet et Caverni, 1978). Elle se construit progressivement en focalisant les élèves sur des indicateurs facilement observables, significatifs et exploitables. En début d'apprentissage, le professeur doit donc veiller, selon Perez et Thomas, à « construire le regard du spectateur en utilisant des critères simples et facilement repérables ; mais surtout à préparer le danseur à « être vu » en jouant sur des formes d'observation intermédiaires (un à un, deux à deux, groupe à groupe...) »¹⁹. Face au groupe, l'élève doit donc être préparé progressivement à être jugé à la fois par le professeur, mais aussi par le regard des autres.

- **Questions et recherche et problématique :**

Pour résumé, selon Smith en 1999²⁰, l'amitié et l'acceptation au sein d'un groupe de pairs sont des variables essentielles au renforcement de la motivation par la compétence : elles sont importantes aux yeux de l'adolescent. L'acceptation dans

18 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.150.

19 . PEREZ, T., THOMAS, A. Danser en milieu scolaire, p.75-76.

20 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.25.

un groupe de pairs a un effet positif sur la confiance en soi et l'attitude. Le manque de confiance en soi nuit aux performances. De plus :

« Les enfants bons en sport suscitent l'admiration de leurs amis et de leurs pairs. Cela leur ouvre des perspectives sociales extraordinaires et a une influence considérable sur leur développement psychologique. A l'inverse, si un enfant se considère peu doué ou est jugé ainsi par ses pairs, il peut perdre ses amis, sa confiance en soi et ressentir plus d'anxiété vis-à-vis de la compétition. »²¹

C'est pour toutes ces raisons que nous allons nous poser les questions suivantes :

L'intégration au sein d'un groupe de pairs, majoritairement en EPS, a-t-elle un impact psychologique sur le développement de l'adolescent ? Comment cet impact est-il perçu, observable ? L'adolescent ressent-il toujours le besoin d'être au sein d'un groupe de pairs ? L'intégration au sein du groupe de pairs est-elle importante pour atteindre une bonne performance durant les activités physiques artistiques ? L'EPS peut-elle permettre à l'élève d'être mieux intégré au sein du groupe de pairs ? Si l'identification d'un élève rejeté se fait dès l'instruction préscolaire, cela permettrait-il d'aider ces enfants plus facilement à ne plus être « rejetés chroniques » des groupes ? Est-ce que les situations d'évaluation accentuent une perte de confiance en soi et donc l'évitement de la tâche par les élèves « rejetés » ? Est-il possible de changer le concept de soi et de le faire évoluer dans un sens positif en jouant sur l'évolution de la motivation, de l'importance des buts et de la confiance en soi de l'élève ? Comment s'y prendre pour que les transformations obtenues soient durables dans l'espace et le temps ?

Nous formulerons alors la problématique suivante :

« Au sein des activités physiques artistiques au collège, la performance de l'élève est altérée lorsque celui-ci est « rejeté » du groupe-classe. »

Ainsi, nous pouvons formuler ces hypothèses :

- Si l'élève est « rejeté » du groupe classe, alors il sera moins investi dans la réalisation du but commun de son groupe en EPS, altérant ainsi la performance du groupe ;

21 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.100.

- Quand l'élève est « rejeté » du groupe, alors il cherche à protéger son estime de soi en mettant en place des stratégies d'auto-handicap ne favorisant pas sa réussite dans la tâche attendue ;
- Si l'élève est « rejeté » de son groupe en EPS, alors son but sera essentiellement un but social (approbation de ses pairs) qu'un but scolaire (réussite de la tâche demandée). La performance exigée par le professeur ne sera pas le but visé par cet élève ;
- Si le professeur agit sur l'intégration d'un élève dans un groupe en lui redonnant confiance en lui, alors il peut entraîner une remobilisation de l'élève et ainsi augmenter la performance collective du groupe.

Ainsi, notre recherche se déroulera au sein des différentes classes du collège, âge où les élèves entrent dans l'adolescence et où le groupe de pairs est indispensable au bon développement psychologique des élèves. Ajoutons que le passage dans un nouvel établissement pour les élèves de 6^e rencontrant un nouveau fonctionnement et un nouveau groupe classe favorise également les interactions entre les élèves. Il sera donc intéressant de pouvoir observer la formation des sous-groupes du groupe classe et les élèves n'arrivant pas à s'intégrer au sein de ces groupes. De plus, nous situerons notre observation durant des cours d'EPS car comme nous l'avons abordé précédemment, ce contexte préconise de nombreuses interactions entre les élèves. Au sein de ces cours d'EPS, les activités physiques artistiques et d'expressions baseront notre recherche. En effet, les élèves doivent y surmonter simultanément plusieurs difficultés : avoir envie d'émettre un message, utiliser le corps comme véhicule support de ce message, ce qui ne va pas de soi et d'autre part accepter d'être vu, de se donner en public. C'est une activité très engageante, qui peut susciter un frein pour les élèves. Le corps est très impliqué, soumis au regard des autres dans une période d'adolescence où les élèves sont en pleine construction de leur identité. D'après les programmes de 2008 en EPS²², ces actions à visée artistique ou esthétique sont selon le niveau 1 des compétences attendues au collège (6^eme), toujours exécutées collectivement au sein des activités telles que l'art du cirque, la danse, l'acrosport... La place de l'élève dans le groupe sera alors primordiale afin d'atteindre la performance finale attendue par le professeur.

22 LAMOTTE, Vincent. Guide de lecture des textes officiels de l'EPS, p.154-200.

- **METHODOLOGIE ET DISPOSITIF D'OBSERVATION :**

- **Déroulement de la recherche :**

Afin de réaliser ma recherche, je désirais me placer majoritairement du côté de la psychologie sociale. Elle « étudie les comportements et les représentations de l'individu en groupe et en société » et « elle s'intéresse au commandement ou leadership, aux représentations sociales, à la diffusion de l'information, aux influences, etc. »²³

Les méthodes de recherche principalement utilisées pour ce domaine de recherche sont les questionnaires et les entretiens. Bien sûr, tout au long de ma recherche, aucun des élèves ne sera mis au courant de mon projet de recherche.

Désirant placer ma recherche dans une tranche d'âge où le changement physique est important et où l'acceptation de son image est plus difficile, je pensais observer des classes de sixième car cet âge représente le début de l'adolescence et, suite à leur changement d'établissement, le groupe classe peut être difficile à intégrer pour certains élèves.

Cependant, cette opinion a été contredite dès ma première observation. En effet, les élèves de sixième sont encore très enfantins et très peu de conflits émanent du groupe classe. C'est pourquoi, j'ai immédiatement étendu ma recherche aux classes de 5^e et de 4^e sur les conseils des professeurs d'EPS et de leurs expériences. En effet, entre la 6^e et la 4^e, l'évolution de l'adolescent fait radicalement varier l'ambiance de classe et les conflits sont de plus en plus courants.

Ainsi, l'échantillon de ma recherche est le suivant :

- Un pré-test l'année précédente sur une classe de 6^e (je n'ai pas choisi de prendre en compte cette première observation au sein de mes résultats. En effet, le questionnaire a été légèrement modifié et ne peut donc servir de support pour mon analyse finale) ;
- Une classe de 6^e composée de 15 filles et de 12 garçons (27 élèves), d'une

23 .BUI-XUAN, Karine. Introduction à la psychologie du sport, p.18-18.

moyenne d'âge de 12 ans, observée lors de trois cours de 2 heures durant une séquence de danse (évaluation diagnostique, séance d'apprentissage et évaluation sommative) ;

- Une classe de 5^e composée de 12 filles et de 12 garçons (24 élèves), d'une moyenne d'âge de 13 ans et demie, observée lors d'un cours d'évaluation sommative de 2 heures lors d'une séquence de danse ;
- Une classe de 4^e composée de 10 filles et de 14 garçons (24 élèves), d'une moyenne d'âge de 14 ans, observée lors d'un cours d'évaluation sommative de 2 heures lors d'une séquence de cirque.

Les élèves sont tous de nationalités très hétérogènes et viennent d'un collège rural. L'ensemble de mes observations se sont déroulées sur l'évolution de la séquence pour la classe de 6^e et sur les évaluations sommatives pour les trois classes. J'ai choisi prioritairement les séances d'évaluations sommatives qui rendent l'observation de la performance finale de l'élève plus concrète.

De plus, le manque de temps et la proximité ne m'ont accordé la possibilité de faire de plus amples observations. En effet, il a été très difficile de trouver un lieu d'observation, et l'établissement ayant accepté d'accueillir ma recherche était très excentré d'Orléans.

- **Le sociogramme :**

Dans un premier temps, au sein de toutes les classes observées, j'ai mis en place un sociogramme me permettant d'observer explicitement les statuts de chacun des élèves composant les classes. (annexe 4 et 5)

Surtout développée en Amérique du Nord, la méthode sociométrique permet de faire apparaître les enfants « rejetés » ou « isolés » d'un groupe.

« Issues de la psychologie sociale, les techniques sociométriques ont pour objectif d'appréhender le réseau de relations entre les individus à l'intérieur d'un groupe constitué. La démarche principale consiste à interroger l'ensemble des individus du groupe en leur demandant de citer le ou les autres individus auxquels ils souhaiteraient s'associer ou au contraire rejeter dans une situation précise ou pour une activité déterminée ».²⁴

Elle permet ainsi de dégager plusieurs types d'informations :

24 .BEGIN, G. PETTIGREW, F. Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs : les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques. *Citation du livre* : .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.157.

- au niveau individuel (statuts particuliers de certains sujets (rejetés, isolés, leaders...)) ;
- au niveau interpersonnel (attitudes réciproques, choix unilatéraux souvent unisexués ou en fonction de l'âge). Les enfants ayant un choix réciproque témoignent d'une compétence sociale supérieure à celle des enfants n'effectuant que des choix unilatéraux ;
- au niveau du groupe (observation de la cohésion de groupe, la structure et la densité des réseaux affinitaires).

Même si elle peut représenter des difficultés méthodologiques, les enquêtes sociométriques laissent apparaître certains enfants avec des positions claires (populaires, impopulaires, rejetés, négligés, controversés, moyens). Ces résultats sont en bonne corrélation avec les observations comportementales témoignant des profils comportementaux distincts pour chacun des statuts sociométriques.

Afin d'obtenir les informations nécessaires pour élaborer les sociogrammes de chacune des classes, j'ai demandé à chaque élève de citer deux noms maximums (sous forme d'initiales pour rendre les questionnaires anonymes) pour répondre à ces différentes questions : (bas annexe 6)

- Avec qui voudrais-tu former une équipe en EPS ?

Cette question m'a permis de mettre en avant les élèves qui possédaient un groupe affinitaire, majoritairement pour ceux qui écrivaient des choix réciproques. Elle m'a également aidée à pointer les élèves qui n'étaient choisis que par très peu de camarades, voir aucun. Ces derniers possédaient donc une place moins affirmée au sein du groupe classe. Afin d'élaborer le sociogramme, chaque initiale choisie remportait 1 point. C'est pourquoi, les élèves qui possèdent au final un cumul de points élevé (dans les positifs) sont ceux les plus intégrés au groupe classe. On les retrouve au centre du sociogramme lors de sa représentation circulaire.

- Avec qui ne voudrais-tu pas former d'équipe en EPS ?

Cette question m'a permis de mettre en avant les élèves qui n'ont aucun contact affinitaire. Elle m'a également aidée à pointer les élèves qui n'étaient rejetés que par très peu de camarades et par conséquent, qui étaient appréciés du groupe classe. Afin d'élaborer le sociogramme, chaque initiale choisie enlevait 1 point. C'est pourquoi, les élèves qui possèdent au final un cumul de points faible (dans les

négatifs) sont ceux les moins intégrés au groupe classe. On les retrouve aux périphéries du sociogramme lors de sa représentation circulaire. Ce sont sur ces élèves (que je nommerai « élèves rejetés ») que s'est basée ma recherche.

- Selon toi, qui veut former une équipe avec toi ?

Cette question m'a permis de mettre plus en avant les liens affinitaires réciproques. Mais elle n'a pas été prise en compte pour la construction graphique du sociogramme.

- Selon toi, qui ne veut pas former une équipe avec toi ?

Cette question m'a permis de mettre plus en avant les liens de rejets entre les élèves. Elle n'a pas été prise en compte pour la construction graphique du sociogramme. Cependant, elle appuyait fortement la seconde question « avec qui ne voudrais-tu pas former une équipe ».

Toutes ces questions me permettaient également de dégager les élèves qui préféraient rester seuls.

Ainsi, ces quatre questions m'ont amenée à produire mon sociogramme sous forme de cercles circulaires : les élèves ayant récoltés le plus de points sont situés au centre (les élèves leaders) et ceux qui ont le moins de points à l'extérieur (élèves rejetés). (annexe 4)

J'y ai également distingué les garçons et les filles, et y ai fait figurer les relations affinitaires sous forme de flèches (élèves choisis à la question : avec qui voudrais-tu former une équipe en EPS). Ce sociogramme m'a permis pour la suite de ma recherche d'observer plus particulièrement les élèves « rejetés » et leurs questionnaires afin de trouver des réponses à mon questionnement.

- **Le questionnaire :**

Dans un second temps, j'ai proposé aux élèves de la classe un questionnaire afin de connaître pour chacun les ressentis et les sentiments qu'ils ont à l'égard de l'EPS. (annexe 6)

Ce questionnaire a été conçu pour être très court afin de ne pas déranger les professeurs m'accueillant au sein de leur cours. Il est composé d'un maximum de questions fermées (seule la dernière question leur demandera plus de réflexion sur

les sentiments présents durant les activités artistiques). Ces questions fermées me permettront d'élaborer ensuite une analyse quantitative afin de comparer les réponses des élèves rejetés du groupe classe avec ceux des élèves les mieux intégrés.

J'ai décidé de travailler sur différents points au sein de ce questionnaire :

- Es-tu pressé d'aller en EPS ?

Cet item me permet de savoir dans un premier temps si l'élève est motivé ou non à la base dans ce domaine. Si l'élève n'est pas motivé, il lui est demandé de compléter « pourquoi » afin d'explicitier la raison de sa réponse négative : n'aime pas l'activité, ne se sent pas bien devant les autres... En effet, si dès le départ un élève n'aime pas l'EPS, il sera plus difficile pour lui de trouver la motivation pour réussir l'évaluation de cette matière. Ou bien, l'élève n'aime pas cette matière car elle l'oblige à mettre son corps en avant devant le groupe classe...

- Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ?

Cette question me permet de voir si les activités physiques artistiques sont choisies plusieurs fois et par quel public (élèves rejetés, garçons ...). Si l'élève aime aller en EPS mais qu'il ne se sent pas à l'aise en activités physiques artistiques, il sera plus difficile pour lui de réussir l'évaluation (le but pour moi étant d'explicitier pourquoi il n'est pas à l'aise dans ce domaine).

- Avec qui préfères-tu former un groupe ?

Cette question me permet, particulièrement pour les élèves rejetés, d'analyser leurs envies lors de la formation des groupes (seul, entre amis, avec des personnes de tous niveaux pour s'entraider...). Elle me permet de comprendre ce que l'élève préférerait (et donc la composition dans laquelle il se sentirait plus à l'aise) pour pratiquer l'EPS.

- Quels sentiments ressens-tu le plus souvent en EPS ? En activités physiques artistiques ?

Cette question me permet de connaître l'état psychologique de l'élève lors de l'EPS d'une part, et des activités physiques d'expression d'autre part. Ainsi, il semblerait logique qu'un élève qui n'aime pas l'EPS (et particulièrement ce type d'activité), qui se sent triste et honteux lors de sa pratique, ne réussisse pas l'évaluation.

- Des questions « vrai ou faux » à propos de la confiance, de l'anxiété, de la

formation des groupes ...

Ce tableau amène à une compréhension de ce que pense l'élève de lui-même et de son entourage durant la pratique : les réponses à ces questions peuvent me permettre de savoir, pour des élèves rejetés, s'ils ont conscience de leur situation ou si cela ne les affectent pas particulièrement.

- **L'analyse graphique :**

L'ensemble de ces questionnaires a ensuite été analysé et comparé par classe puis par situation d'élève (intégré ou rejeté). Ces résultats en terme quantitatif ont été transformés en outils d'analyse plus lisibles : les diagrammes et graphiques. (annexes 7, 8, 9)

Le premier regroupement de graphiques englobe l'intégralité des élèves de chaque classe de 6è, 5è et 4è (annexe 7). Le second regroupement ne prend en compte seulement les réponses des élèves rejetés divisés par classes (6è, 5è et 4è) (annexe 8). Enfin, le troisième regroupement de graphiques accumule toutes les réponses des élèves rejetés sans distinction de classe. (annexe 9)

Ainsi, l'analyse et la comparaison des réponses en fonction de l'âge et de l'intégration de l'élève au sein de son groupe classe deviennent plus explicites et compréhensibles. C'est pour ces raisons de lisibilité que j'ai choisi ce type de représentation pour mon outil d'analyse de données.

- **La grille d'observation directe :**

Dans un troisième temps, j'ai observé la classe en action durant un cours d'EPS dans une activité physique artistique (les 6è et 5è en danse, et les 4è en cirque), et plus précisément les élèves considérés comme « rejetés » au vu du sociogramme. Sachant que le répertoire des comportements sociaux observables est une base de travail indispensable, je me suis basée sur des critères principalement observables pour réaliser ma grille d'observations. (annexe 10)

Ils permettent une explicitation et une description plus objective des relations entre enfants. Strayer et al. (1989)²⁵ ont ainsi créé une catégorisation des comportements sociaux comprenant les comportements affiliatifs visant à augmenter la cohésion du

25 .BAUDIER, Anne, CELESTE, Bernadette. Le développement affectif et social du jeune enfant, p.138.

groupe (la cible est donc bénéficiaire) et les comportements agonistiques qui portent au contraire préjudices à la cible. Dans ce cas, les actes antisociaux ont pour conséquence de nuire à la cible. C'est la distinction entre ces deux comportements et leur objectivation qui me permet d'observer la classe selon leur fréquence et leur mode d'apparition. Ma grille d'observation s'appuie donc sur les comportements observables suivants (distingués en trois colonnes : fille, mixte, garçon) :

- Les actes sociaux (agressions...),
- Le respect ou non des règles,
- Le rire (moqueries, rires pour se cacher),
- L'effort face à la tâche,
- Comportement face aux tâches difficiles à réaliser,
- Le refus ou l'acceptation de l'aide,
- La comparaison de l'élève par rapport aux autres,
- L'environnement (favorable ou non),
- Les comportements affiliatifs entre les élèves qui sont de trois types selon Trudel, Gauthier et Jacques en 1983²⁶ : les comportements d'attachement secondaire (signal, approche, contact) ; les comportements d'attention sociale (regards) ; les verbalisations.

Ces neuf points me permettent d'établir un diagnostic du comportement des élèves rejetés durant leurs cours face au groupe classe. Ainsi, j'ai pu analyser l'impact du comportement de l'élève vis-à-vis de la tâche à réaliser : cette dernière est-elle ou non perturbée ?... Cette influence entre le comportement et la performance pourra alors avoir un impact sur l'évaluation finale. Je me suis également focalisée, en fonction des situations observées chez les élèves rejetés, à de mêmes comportements réalisés par des élèves bien intégrés au groupe classe. Ainsi, cette comparaison m'a permis de mettre avant le même comportement pour deux élèves, intégré et rejeté, signifiant que cet observable peut être commun à tous et pas seulement aux élèves rejetés.

26 .BAUDIER, Anne, CELESTE, Bernadette. Le développement affectif et social du jeune enfant, p. 157.

- **Le regret des entretiens :**

Enfin, dans un dernier temps, je pensais choisir après observation, les élèves les plus propices pour répondre à des questions plus spécifiques sur leur statut de « rejeté » au sein du groupe et les conséquences qu'ils ressentent. Ces questions posées sous la forme d'un court entretien avec les élèves auraient abordé leur confiance en eux, leur intégration dans la classe et leur vision d'eux-mêmes selon les situations auxquelles ils sont confrontés. Cependant, je n'ai pu réaliser cette dernière étape. En effet, mes observations ayant lieu pendant les cours (et principalement des cours d'évaluation sommative), les élèves étaient en action et concentrés sur leur tâche. Je n'ai alors pas eu l'occasion de leur poser des questions plus précises de peur de les déranger. Cette démarche aurait pu être réalisée dans le cadre d'une recherche plus approfondie sur plus long terme. Cependant, la plupart de mes interrogations ont trouvé réponse au sein des questionnaires et de l'observation.

- **La grille comparative des notes des évaluations sommatives :**

Ajoutons que pour prendre en compte la notion de réussite ou difficulté sur la performance, je me suis appuyée sur les feuilles de notations de l'évaluation sommative de chaque classe. (annexe 11)

Ainsi, une comparaison quantitative sur forme de moyennes entre les notations des élèves rejetés et des élèves mieux intégrés dévoile des résultats vis-à-vis de ma problématique. Toutes ces données seront exploitées dans un tableau comparant chaque classe et mettant en relief la comparaison entre la moyenne des élèves « intégrés » et « non-intégrés ». Cependant, le défaut de cet outil est la subjectivité de la note entre l'aperçu de la performance par le professeur et la transposition de cette performance sous forme de notation. Cette subjectivité sera à prendre en compte quant à la qualité et à la fiabilité des résultats finals.

- **PARTIE DE PRESENTATION DES RESULTATS NON ANALYSES :**

A la suite de mes observations, j'ai pu dégager de nombreuses informations qui me permettront de répondre à ma problématique. Cette partie vise à la présentation explicite et objective de ces données afin de faire des liens par la suite avec mes hypothèses. Mes données sont organisées en fonction du niveau de classe, de l'élève (rejeté ou intégré) et des critères choisis pour l'élaboration de mes questionnaires et de mon observation directe.

- **La plupart du temps, es-tu pressé d'aller en EPS ?**

RESUME : On ressent une différence dans l'envie d'aller en EPS : beaucoup plus d'élèves intégrés au groupe classe sont pressés d'y aller par rapport aux élèves rejetés.

	6è	5è	4è
Classe (annexe 7)	Environ la moitié de la classe à envie d'aller en EPS (50% filles et 50% garçons), l'autre moitié est sans avis avec une majorité de fille.	La plupart de la classe à envie d'aller en EPS. Ceux ne voulant pas y aller sont majoritairement des filles.	Les 4/5è de la classe sont pressés d'aller en EPS. Le 1/5è ne voulant pas y aller est composé de garçons majoritairement.
Elèves rejetés (annexe 8)	2 garçons ont envie d'y aller, alors que les 2 filles sont sans avis.	3 garçons sont pressés d'y aller, alors que 2 filles sont sans avis et non pressée d'aller en EPS.	5 élèves sont pressés d'y aller (environ mi- filles, mi- garçons). 4 ne veulent pas y aller dont 3 garçons.
Ensemble des élèves rejetés (trois classes) (annexe 9)	Seulement 50 % des élèves rejetés sont pressés d'aller en EPS. (8 garçons et 2 filles) 1/3 n'ont pas envie d'y aller (2 filles et 3 garçons). Le reste (3 filles) est sans avis.		

- **Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ?**

RESUME : Les activités sportives artistiques sont souvent désignées comme étant des sports dans lesquels les élèves se sentent peu à l'aise. Ce choix n'est pas spécifique aux garçons comme pourraient le faire penser les stéréotypes. Les filles expriment également cette position vers les classes plus âgées (5^e et 4^e).

	6 ^e	5 ^e	4 ^e
Classe (annexe 7)	Les sports artistiques sont en seconde position (derrière les sports de combat). Seulement des garçons ont choisi ces sports.	Les sports artistiques arrivent de loin en première position. Environ la moitié de filles et de garçons ont choisi ces sports.	Les sports artistiques arrivent de loin en première position. Les $\frac{3}{4}$ de ce choix proviennent des garçons et le $\frac{1}{4}$ des filles.
Elèves rejetés (annexe 8)	Aucun élève n'a choisi les sports artistiques. (majorité escalade et athlétisme)	Aucun élève n'a choisi les sports artistiques. (majorité escalade)	Les sports artistiques ont été choisis en majorité (suivis des sports collectifs en équipe) : 4/5 de garçons et 1/5 de filles.
Ensemble des élèves rejetés (trois classes) (annexe 9)	Les sports artistiques sont dans les sports les plus choisis par les élèves rejetés comme sports dans lesquels ils se sentent le moins à l'aise (avec l'escalade qui joue sur la confiance en l'autre et l'athlétisme qui met en jeu l'image de soi) avec 4/5 ^e de garçons et 1/5 ^e de filles et seulement des élèves de 4 ^e .		

- **Avec qui préfères-tu former un groupe en EPS ?**

RESUME : Les groupes majoritairement appréciés sont les groupes affinitaires. Ce critère peut poser problème pour des élèves n'ayant que peu de relations affinitaires avec les élèves du groupe classe.

	6è	5è	4è
Classe (annexe 7)	Avec les amis en grande majorité.	Avec les amis en grande majorité.	Avec les amis en grande majorité.
Elèves rejetés (annexe 8)	Avec les amis pour 3 d'entre eux (1 garçon et 2 filles), et préfère rester seul pour l'un d'entre eux. (garçon)	Avec les amis pour l'ensemble d'entre eux (2 filles et 2 garçons).	Avec les amis pour la plupart (4 garçons et 3 filles), 2 garçons préfèrent rester seuls ou être avec d'autres personnes pour s'entraider.
Ensemble des élèves rejetés (trois classes) (annexe 9)	La plupart dont l'ensemble des filles veulent être avec leurs amis. 2 d'entre eux veulent rester seul (alors qu'aucun autre élève de l'ensemble des classes ne veut rester seul).		

- **Quels sont les sentiments que tu ressens le plus ?**

RESUME : En ce qui concerne les sentiments ressentis en EPS, les élèves intégrés choisissent particulièrement la joie et l'envie. Au contraire, les élèves rejetés ont des avis très partagés ou ne s'expriment pas. On remarque beaucoup de sentiments négatifs dans les classes plus âgées (5è et 4è) : colère, jalousie, tristesse, peur et anxiété.

Cependant, en activités artistiques, les élèves intégrés sont partagés entre la joie (majoritairement les filles) et la honte (majoritairement les garçons). Pour les élèves rejetés, la même constatation est visible.

		6è	5è	4è
En EPS	Classe (annexe 7)	L'envie et la joie ressortent en premier. Elles sont suivies de la honte, de la peur et de l'anxiété. (mi-filles, mi-garçons)	L'envie, la joie (plus de filles) et les réponses sans avis (plus de garçons) ressortent en premier. Elles sont suivies de la honte (mi-filles, mi-garçons).	La joie et l'envie en majorité (avec plus de réponses de garçons).
	Elèves rejetés (annexe 8)	Avis partagés	Beaucoup de sentiments négatifs : colère, jalousie, tristesse ou sans avis.	Les filles sont sans avis. Les garçons ont des réponses partagées avec comme réponse principale peur et anxiété.
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes) (annexe 9)	Sans avis en majorité (beaucoup de filles). Les sentiments sont très partagés pour le reste (par les garçons).		
En activités artistiques	Classe (annexe 7)	La joie devance les autres choix. Elle est suivie directement par la honte et l'envie. (avec une majorité de filles pour la joie et l'envie)	La honte devance les autres réponses (2/3 de garçons et 1/3 de filles). Elle est suivie de la joie et de réponses sans avis avec une majorité de filles.	La joie devance les autres choix (1/3 garçon et 2/3 fille). Elle est suivie de la peur et l'anxiété ainsi que la honte, réponse choisies autant par les filles et les garçons.

	Elèves rejetés (annexe 8)	Les seules réponses choisies sont la peur et l'anxiété, la honte et sans avis.	Sentiments négatifs choisis par les garçons. Sentiments positifs (joie et envie) choisis par 2 filles.	Sans avis (garçons), honte (2/3 garçons) et joie (2/3 filles), choisis en premier ; suivis par la peur et l'anxiété (moitié fille et garçon).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes) (annexe 9)	Les réponses sans avis et la honte sont les sentiments majoritaires (3/4 ^e de garçons et 1/4 ^e de filles). Vient ensuite la joie pour également 3/4 ^e de garçons et 1/4 ^e de filles.		

- **Vrai ou faux : que ressens-tu en EPS ? (tableau récapitulatif : annexe 12)**

Voici les points forts dégagés du tableau englobant les analyses des graphiques VRAI ou FAUX : (annexe)

- Environ la moitié de chaque classe accorde une importance à ce qu'autrui pense de lui.
- Les élèves intégrés ont moins de peur, de soucis et d'anxiété que les élèves rejetés qui ressentent cela pour 50% d'entre eux.
- La peur d'être ridicule augmente avec l'âge et les élèves rejetés se sentent touchés pour la moitié d'entre eux.
- La difficulté à former un groupe augmente avec l'âge. Les élèves rejetés ressentent cette difficulté pour la moitié d'entre eux. Cependant, les élèves des classes plus jeunes aiment moins le moment de la formation des groupes. En ce qui concerne les élèves rejetés, les garçons rencontrent moins cette difficulté que les filles.
- La plupart des élèves intégrés trouvent que l'EPS permet de montrer ses compétences sportives alors que 50 % des élèves rejetés ne ressentent pas cette impression.

- Le fait d'être tendu et anxieux lorsque quelqu'un observe concerne de plus en plus d'élèves lorsque leur âge augmente. Cependant, les élèves rejetés se sentent plus touchés par cette affirmation que les élèves intégrés.
- En général, les élèves se sentent confiant. Mais cette confiance diminue pour les élèves rejetés en grandissant.
- Enfin, la plupart des élèves se sentent performants en EPS. Ce sentiment est moins partagé par les élèves rejetés et particulièrement les filles.

• **Evaluation sommative : notations : (annexe 11)**

RESUME : Les filles ont généralement une meilleure moyenne que les garçons en danse et les garçons ont une meilleure moyenne que les filles en cirque. Cependant pour les élèves rejetés, les garçons ont une meilleure moyenne que les filles (pas d'appui pour cet argument en 6è où les garçons étaient absents). En général, les moyennes des élèves intégrés sont meilleures que celles des élèves rejetés.

	6è (danse)	5è (danse)	4è (cirque)	Ensemble des élèves, élèves rejetés et intégrés
Classe	16,8 : les filles ont une meilleure moyenne que les garçons.	14,5 : les filles ont une meilleure moyenne que les garçons.	13,25 : les garçons ont une meilleure moyenne que les filles.	14,85
Elèves rejetés	17,75 : moyenne des filles (garçons absents)	14,2 : les garçons ont une meilleure moyenne que les filles.	12,17 : les garçons ont une meilleure moyenne que les filles.	14,71
Elèves intégrés	16,71 : les filles ont une meilleure moyenne que les garçons.	14,59 : les filles ont une meilleure moyenne que les garçons.	14 : les garçons ont une meilleure moyenne que les filles.	15,1

- **Observations directes :** (annexe 10)

En général, les groupes sont majoritairement affinitaires et non mixtes. L'évaluation force les élèves à travailler et à s'investir : le but commun est une source de motivation pour travailler ensemble et réussir. Cependant, l'investissement des élèves face à la tâche (et donc leur réussite) varie fortement selon la personnalité des élèves.

6è - danse	Garçons	Mixte	Filles
Remarques générales	Les élèves ont envie de montrer leurs avantages (break dance). Ils ont du mal à accepter les groupes mixtes mais s'investissent tout de même à la vue de l'évaluation. RS et BM : garçons aimant aller au-delà des règles mais sans excès de transgression. Cependant, ils dansent au moment des passages devant le groupe classe.	On remarque beaucoup de rires pour se cacher, les élèves accordent une importance particulière au regard des autres (importance de l'imitation).	BH : a beaucoup de confiance en elle, elle aime commander et s'imposer sur le groupe classe. L'activité danse semble lui plaire et elle s'investit beaucoup. VK : ne semble pas s'investir ou a peur de s'investir en activité danse. Elle a des mouvements étriqués et se cache derrière des rires.
Comparaison des « élèves rejetés » du groupe classe au « élèves intégrés » au groupe classe.			
Elèves rejetés du groupe classe	Les comportements observables sont le regard en bas, les bras croisés, de petits gestes, le regard vers les autres membres du groupe, des rires ou alors des comportements totalement inverses très autoritaires (BH).		Les comportements entre les élèves rejetés et intégrés semblent les mêmes face à l'activité danse.
Elèves intégrés au groupe classe	Les comportements observables sont des regards vers le sol, des gestes étriqués, des rires, des regards entre les danseurs, des paroles de soutien entre les personnes du groupe.		La réussite face à la tâche demandée semble dépendre de la personnalité du danseur.

5è - danse	Garçons	Mixte	Filles
Remarques générales	<p>Les attitudes sont très différentes entre les élèves :</p> <p>CF : participe bien en général.</p> <p>AI : Il s'investit mais aime faire rire les personnes de son groupe.</p> <p>RT : Il s'investit peu et à plus tendance à suivre le groupe.</p> <p>RD : assis et aucun investissement</p>	<p>On remarque beaucoup de comportements violents, de rires moqueurs et d'énergie. Les groupes se comparent beaucoup entre eux.</p>	<p>PO : elle parle peu mais s'investit dans l'action de son groupe.</p>
<i>Comparaison des « élèves rejetés » du groupe classe au « élèves intégrés » au groupe classe.</i>			
Elèves rejetés du groupe classe	<p>Les comportements observables sont des gestes parasites (cheveux, vêtements), la chorégraphie est rapide, de petits gestes, le regard vers les autres membres du groupe, des rires, regards à terre. Des différences se perçoivent sur la concentration : certains sont très concentrés pendant que d'autres sont dissipés et n'accordent pas d'importance à l'enjeu.</p>		<p>Les comportements entre les élèves rejetés et intégrés semblent être les mêmes face à l'activité danse mais moins observables dans les groupes des élèves intégrés. La réussite de l'élève semble tout comme en 6è, dépendre de la personnalité du danseur.</p>
Elèves intégrés au groupe classe	<p>Les comportements observables sont des sourires, quelques gestes parasites. En général, les chorégraphies sont bien réalisées.</p>		

4è - cirque	Garçons	Mixte	Filles
Remarques générales	<p>Les attitudes sont très différentes entre les élèves : MV est toujours seul et est même autorisé à passer seul pour sa chorégraphie. Il préfère ne faire que des mouvements qu'il maîtrise déjà et ne va pas vers la difficulté.</p> <p>MS et EW ont des comportements violents. Ils ne commencent à travailler qu'à l'approche de l'évaluation.</p> <p>DK ne travaille qu'un mouvement déjà maîtrisé et ne passe pas à autre chose. Il regarde beaucoup les autres groupes.</p>	<p>On remarque moins de rires, certains élèves s'encouragent entre les groupes mais ne s'entraident que très peu à l'intérieur d'un même groupe.</p>	<p>Les attitudes sont très différentes entre les élèves : CA travaille bien mais reste seule alors qu'elle passe en duo. Elle suit sa coéquipière. Ses seules paroles sont très basses et personne ne lui répond.</p> <p>FM se s'investit que très peu et commence réellement à travailler quelques minutes avant l'évaluation.</p> <p>CA et FM ont l'air d'accorder une importance à la comparaison en regardant souvent autour d'elles.</p>
<p><i>Comparaison des « élèves rejetés » du groupe classe au « élèves intégrés » au groupe classe.</i></p> <p><i>Passage seulement devant le professeur (pas de spectateur).</i></p>			
Elèves rejetés du groupe classe	<p>La plupart se disent non prêt à passer à l'exception de MV qui passe très vite en premier pour être « débarrassé ». Il y a des blancs, des paroles pendant la chorégraphie pour savoir ce qu'il faut faire, des rires et beaucoup d'engins tombent au sol.</p> <p>Les élèves se concentrent au moment de l'évaluation mais le manque de travail se ressent.</p>		<p>Les comportements entre les élèves rejetés et intégrés sont différents. Un investissement face à l'activité se fait plus ressentir envers les élèves « intégrés ». Le manque de travail se fait ressentir entre les élèves s'étant investis pour préparer et ceux ayant été moins travailleurs.</p>
Elèves intégrés au groupe classe	<p>Les groupes se sont préparés et malgré quelques difficultés de réalisation, les chorégraphies paraissent pour la plupart plus recherchées que les élèves dits rejetés.</p>		

- **DISCUSSION AUTOUR DE LA VALIDITE DES HYPOTHESES DE DEPART :**

Au début de notre recherche, nous nous posons les questions suivantes :

- L'intégration au sein d'un groupe de pairs, majoritairement en EPS, a-t-elle un impact psychologique sur le développement de l'adolescent ?
- Comment cet impact est-il perçu, observable ?
- L'adolescent ressent-il toujours le besoin d'être au sein d'un groupe de pairs ?
- L'intégration au sein du groupe de pairs est-elle importante pour atteindre une bonne performance durant les activités physiques artistiques ?
- L'EPS peut-elle permettre à l'élève d'être mieux intégré au sein du groupe de pairs ?
- Si l'identification d'un élève rejeté se fait dès l'instruction préscolaire, cela permettrait-il d'aider ces enfants plus facilement à ne plus être « rejetés chroniques » des groupes ?
- Est-ce que les situations d'évaluation accentuent une perte de confiance en soi et donc l'évitement de la tâche pour les élèves « rejetés »?
- Est-il possible de changer le concept de soi et de le faire évoluer dans un sens positif en jouant sur l'évolution de la motivation, de l'importance des buts et de la confiance en soi de l'élève ?
- Comment s'y prendre et les transformations obtenues seront-elles durables dans l'espace et le temps ?

A partir de ces questions de recherche, nous avons dégagé quatre hypothèses. Nous allons donc essayer dans cette partie de discussion, de revenir sur nos différentes hypothèses afin de les affirmer ou de les infirmer grâce aux résultats que nous avons pu dégager de nos observations. Nous allons pouvoir vérifier si nos résultats permettent ou

non de vérifier nos hypothèses en les analysant, les interprétant et les mettant en relief avec le cadre théorique. Ainsi nous pourrions en extraire les limites de notre recherche et les problèmes rencontrés.

✓ **HYPOTHESE 1 :**

Si l'élève est « rejeté » du groupe classe, alors il sera moins investi dans la réalisation du but commun de son groupe en EPS, altérant ainsi la performance du groupe.

✓ Les résultats permettent-ils de vérifier les hypothèses ?

Afin de vérifier cette hypothèse, il est tout d'abord important d'analyser les résultats en rapport avec les liens affectifs entre les membres du groupe. La nature de ces rapports (bons ou mauvais) définira une ambiance de groupe et donc une ambiance de travail favorable ou non à la performance de ce groupe. Mes résultats comprennent des informations autour de ces liens affinitaires qui pourront répondre à cette hypothèse.

✓ Analyse à partir des données graphiques tirées des questionnaires : (annexes 7, 8 et 9)

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que seulement 50% des élèves rejetés ont envie d'aller en EPS, ce qui pourrait traduire pour les autres une démotivation avant de commencer l'activité. A cela s'ajoute le fait que les sports artistiques sont ceux pour lesquels les élèves rejetés se sentent le moins à l'aise car ils ressentent souvent un sentiment de honte et d'anxiété (surtout pour les garçons). Les élèves rejetés ressentent aussi comme difficile le moment où les groupes se forment. Une non-motivation précédant l'activité pourrait se transférer sur l'atmosphère du groupe et ainsi altérer sa performance. Cependant, une majorité des élèves intégrés ont envie d'aller en EPS et ces derniers peuvent au contraire tirer le groupe vers le haut et entraîner l'élève rejeté et peu motivé avec eux. Cette seconde interprétation a été majoritairement observée lors de l'observation directe malgré le fait que les sports artistiques sont souvent considérés comme ceux dans lesquels les élèves se sentent le moins à l'aise.

Puis, les élèves sont pour la plus grande majorité pour la formation de groupes affinitaires. En effet, la confiance entre les membres du groupe permet une meilleure confiance en soi. On a pu observer qu'il est rare que les élèves rejetés n'aient aucun lien avec les autres élèves du groupe classe. Ces faibles liens affinitaires permettent tout de même à l'élève rejeté d'avoir des points de repère dans le groupe. Il pourra ainsi se sentir plus confiant pour participer au travail d'équipe afin d'atteindre la performance requise.

Pour finir, les élèves rejetés ont majoritairement peur que l'on se moque d'eux. Cette peur peut engendrer une anxiété face aux regards des autres pouvant porter atteinte à la performance du groupe.

Pour conclure, les élèves du groupe classe cherchent une certaine cohésion de groupe afin de pouvoir atteindre un bon résultat, même si leur groupe comprend des élèves peu appréciés. De plus, les groupes sont souvent affinitaires ce qui permet aux élèves rejetés de pouvoir être tout de même avec des personnes en qui ils ont confiance.

✓ Analyse à partir des notations de l'évaluation sommative : (annexe 11)

A partir des notations tirées de l'évaluation sommative, nous pouvons nous rendre compte que l'écart entre la moyenne des élèves rejetés et celle des élèves intégrés au groupe classe est très faible en 6^e puis s'accroît jusqu'en 4^e. Cela nous amène à penser que l'influence du rejet sur la performance est croissant dans l'avancée de l'adolescence. Cependant, ces notations ne peuvent nous indiquer si cela est dû à un investissement réduit au but commun entraînant une baisse de la performance comme le stipule notre première hypothèse.

✓ Analyse à partir des observations directes : (annexe 10)

Tout d'abord, nous pouvons remarquer une grande coupure entre les filles et les garçons. Par exemple en 6^e lors de la 4^e séance, un garçon (RS) est obligé de venir dans un groupe de 3 filles. Suite à cela, il s'investit peu et se met en retrait... Cependant, au fur et à mesure de la séance, il commence à participer aux échanges et à proposer ses idées. Au final, lors de la présentation, le groupe réussit remarquablement, sans écart entre les filles et le garçon. On peut donc en déduire que

le but final de production de la chorégraphie arrive à motiver et à permettre un investissement de l'élève qui, à la base, ne souhaite pas participer.

Puis, d'autres élèves comme TJ en 6^e, ont des difficultés à s'intégrer qui se remarque par les moments de formations des groupes où elle se retrouve souvent seule et essaie de retenir une élève avec qui elle possède des affinités par le bras... Lors de la création chorégraphique, elle regarde souvent les bras croisés et rie beaucoup lorsqu'elle est obligée de danser. Ce comportement lui permet de se cacher derrière une attitude. Elle s'intègre donc très peu au groupe de danseurs et lors de la représentation, son comportement lui fait défaut (rire, cherche de l'aide par le regard). Elle obtient tout de même la note de 16,5. Son comportement ne l'a donc pas pénalisée du point de vue de la notation sommative.

Enfin, nous avons remarqué que BH, en classe de 6^e, était une élève qui avait confiance en elle et donnait souvent ses idées en s'imposant. Cette élève est rejetée du groupe classe (peut-être de par cette attitude) mais ce comportement confiant lui permet de s'imposer sur son groupe de danseurs. Elle donne son avis, aime se montrer et le passage devant le groupe ne lui pose aucun problème lui permettant d'obtenir la note de 19, meilleure note de la classe. Nous pouvons donc conclure que l'influence de l'intégration au groupe de danseurs sur la performance, lorsque l'élève est rejeté, dépend essentiellement de sa personnalité. Si l'élève est très engagé dans ce qu'il fait, son rejet ne le freinera pas dans sa performance.

✓ Ecart avec le cadre théorique :

Les travaux de Maslow (1970, 1987) dévoilent que l'homme a une hiérarchie de besoins dont celui de l'accomplissement personnel.

Au sein de la partie théorique, nous avons pu dégager que dans des situations comme celles des activités artistiques, l'adolescent peut chercher à se cacher par honte, se créer des obstacles sur sa route et surtout se désinvestir ou s'absenter. L'une des raisons de ce désinvestissement peut être la mauvaise ambiance au sein de l'équipe.²⁷ La performance de l'élève peut être alors altérée.

27 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.97.

Cependant, nous avons pu remarquer dans nos observations que le but des élèves dans le milieu scolaire est tout de même de réussir les tâches demandées d'après le contrat didactique. Même si l'élève est exclu, il cherche majoritairement la réussite et ne se désinvestit pas totalement. Il essaie de s'adapter au groupe pour pouvoir atteindre une bonne performance. Nous pouvons donc en déduire que le désinvestissement n'est pas automatique selon la motivation et l'envie de performance des élèves.

✓ Limites et problèmes rencontrés :

Quelques limites peuvent se dégager pour répondre à cette hypothèse.

Tout d'abord, puisque la conclusion touche principalement la personnalité de l'élève, il était important de connaître les personnalités de chacun afin de les analyser et de les comparer entre elles pour en dégager une influence sur la performance. Le manque de temps, ne m'a pas permis de pouvoir faire des entretiens personnalisés avec les élèves rejetés. Il m'a donc fallu dégager leur personnalité à travers les observations directes que j'ai pu réaliser.

De plus, l'analyse des observations directes suppose une certaine subjectivité même si j'ai toujours voulu orienter mon travail vers la plus grande objectivité. Cette prise en compte de la subjectivité dans l'analyse des comportements observables des élèves peut être en frein dans l'interprétation des résultats.

✓ **HYPOTHESE 2 :**

Quand l'élève est « rejeté » du groupe, alors il cherche à protéger son estime de soi en mettant en place des stratégies d'auto-handicap ne favorisant pas sa réussite dans la tâche attendue.

✓ Les résultats permettent-ils de vérifier les hypothèses ?

Certains résultats de la recherche, et plus particulièrement les observations, permettent de répondre à cette hypothèse. En effet, nous avons pu observer et dégager des comportements qui permettaient à l'élève de protéger son estime de soi. Ces

attitudes pouvaient pour certaines, menacer sa réussite dans l'activité ; mais pour d'autres, être bénéfiques dans la recherche du résultat.

- ✓ Analyse à partir des données graphiques tirées des questionnaires : (annexes 7, 8 et 9)

Tout d'abord, nous pouvons remarquer au sein des diagrammes représentant l'ensemble des élèves rejetés, que le sentiment majeur ressenti lors de la pratique des activités physiques artistiques est la honte ; suivi par exemple pour la classe de 5è par la peur et l'anxiété. Ces sentiments négatifs pour la performance peuvent alors contraindre l'élève à utiliser des stratégies d'auto-handicap pour se cacher et se protéger des observateurs. Ajoutons que statistiquement, nous pouvons constater que les sports dans lesquels les élèves rejetés se sentent le moins à l'aise sont les sports artistiques (la danse, l'acrosport et le cirque). Cependant, il est important de nuancer ces résultats car les mêmes réponses sont également recensées pour le reste des classes : en 5è et 4è, les sports artistiques sont ceux où les élèves se sentent les moins à l'aise et les sentiments de honte, peur et anxiété sont également choisis par beaucoup d'élèves des différentes classes (même si la joie est aussi très présente dans les différentes réponses). Nous pouvons donc en conclure que ces sentiments de mal-être sont souvent présents dans ces sports pour la majorité des élèves et donc, que tous les élèves des classes peuvent avoir les mêmes comportements pour protéger leur image de soi.

Puis, nous pouvons analyser dans le tableau regroupant les affirmations et négations, que les élèves rejetés ne ressentent pas en majorité un sentiment de performance en EPS (principalement pour les filles). En effet, une majorité d'élèves dont toutes les filles, ne se sentent pas performantes en EPS. Les garçons quant à eux se trouvent particulièrement performants.

De plus, en ce qui concerne la confiance en soi, la moitié des élèves rejetés disent avoir confiance en eux. Nous pouvons déduire d'après ces deux informations que les filles n'ayant pas confiance en elles pourraient être particulièrement touchées par les stratégies d'auto-handicap.

Ajoutons que la moitié des élèves rejetés considèrent que l'EPS permet de montrer ses compétences aux autres. L'autre moitié pensant le contraire, doit avoir peur de se montrer devant un public et de « se mettre à nu » lors des représentations chorégraphiques.

Enfin, il y a également la moitié des élèves rejetés qui ont peur que l'on se moque d'eux durant la pratique. Ces réponses très éparées permettent une fois de plus de conclure que tous les élèves rejetés ne se ressemblent pas et que chacun à son propre caractère, sa propre expérience qui va lui permettre soit de se sentir bien devant le groupe classe, soit d'appréhender cette épreuve. Les stratégies d'auto-handicap pour se préserver du regard des autres vont alors dépendre de la façon dont l'élève se voit et dont il voit ses compétences. En effet, si l'élève est rejeté mais qu'il se sent performant dans l'activité, il aura sûrement envie de montrer ses capacités à ses camarades.

✓ Analyse à partir des notations de l'évaluation sommative : (annexe 11)

Au sein de l'évaluation sommative, nous avons pu remarquer que les professeurs n'avaient pas comme critère d'évaluation « les gestes parasites ». Les gestes parasites sont les rires, les paroles, remettre ses vêtements ou ses cheveux... autant de gestes montrant que l'élève est mal à l'aise. Tous ces gestes qui pourraient avoir une influence sur une baisse de la performance de l'élève (notation) ne sont donc pas pris en compte. La performance n'est donc pas ici touchée.

De plus, ajoutons que la notation est plus significative (moins subjective) en cirque où des mouvements techniques décrit sur une fiche, sont notés. Cette notation technique peut cette fois-ci baisser la performance de l'élève si celui-ci n'ose pas réaliser des figures difficiles de peur de ne pas y arriver. Donc, la performance peut être atteinte si l'élève emploie la stratégie d'auto-handicap rassurante qui consiste à ne réaliser que des éléments faciles pour être sûr de réussir.

✓ Analyse à partir des observations directes : (annexe 10)

Tout d'abord, nous avons pu remarquer lors des observations que les élèves rejetés avaient lors de leurs chorégraphies de nombreux gestes parasites tels que des rires, le regard au sol ou sur les autres membres du groupe mais pas vers le public, une grande rapidité dans leurs gestes, des gestes étriqués, des paroles... Ces

gestes pourraient être considérés comme des stratégies de protection de l'estime de soi. Puisqu'ils vont à l'encontre de la bonne réalisation de la chorégraphie, ils ne sont pas bénéfiques pour la performance de l'élève. Cependant, nous ne pouvons les considérer comme une stratégie d'auto-handicap des élèves rejetés, car nous avons pu observer que ces gestes étaient réalisés par la plupart des élèves de la classe. En effet, que l'élève soit rejeté ou non, il peut ressentir une gêne à passer devant ses camarades. Cette gêne serait à l'origine de ces gestes parasites. Ils seraient donc plus reliés à l'activité artistique danse en particulier.

Puis, nous avons pu également remarquer que certains élèves rejetés se mettaient en avant grâce à des qualités qu'ils possédaient. En effet, un élève rejeté de 6è a réalisé des mouvements de breakdance dans le but d'impressionner ses camarades. Ces mouvements n'étaient pas acceptés par les autres élèves pour être inclus aux chorégraphies, cependant ils auraient pu être bénéfiques lors de la notation.

De plus, les élèves rejetés qui maîtrisent certains éléments techniques ne cherchent pas à en apprendre de nouveaux mais les répètent de nombreuses fois. Ainsi, ils ne s'exposent pas à la difficulté de mouvements plus difficiles et peuvent se sentir plus en confiance devant leurs camarades. Cependant, ces mouvements sont rarement les plus difficiles et cela va contre leur performance tout particulièrement dans l'activité cirque.

Nous avons également pu observer de nombreux élèves rejetés qui aimaient faire rire les autres élèves de la classe comme BH en 6è et AI en 5è. Le fait de faire rire ses camarades permet un rapprochement vers le groupe classe. Ces élèves peuvent donc se sentir mieux intégrés malgré le fait que ces rires vont contre la performance des danseurs durant les chorégraphies.

Beaucoup de gestes d'imitation ont été détectés chez les élèves particulièrement les élèves rejetés. En effet, faire comme l'autre permet de ne pas être différent ce qui peut éviter de se sentir à l'écart du groupe classe. On observe donc beaucoup de regards autour de soi pour ne pas faire différemment des autres ce qui pourrait amener à un sentiment de honte. Le fait de faire « comme autrui » ne peut pas permettre à l'élève d'être original et ne lui offre pas la possibilité d'être performant en ce qui concerne l'originalité.

Certains élèves utilisent des paroles et des arguments pour se protéger : en 4^e, un élève a dit « je n'ai pas eu assez de temps pour me préparer ! ». Ces excuses dites à haute voix devant la classe entière peuvent permettre à l'élève de ne pas se sentir démuni devant une mauvaise prestation.

Enfin, nous avons pu assister à une bagarre entre deux élèves de 4^e : un élève rejeté et un élève dispensé. L'élève rejeté a voulu se défendre d'une moquerie lancée par l'élève rejeté en entamant une bagarre. Le fait de se sentir physiquement fort devant ses camarades peut lui permettre d'obtenir une certaine confiance en lui. Cependant, le sentiment de non sécurité en ressortissant peut aller contre une bonne entente dans l'équipe des danseurs (manque de confiance entre les danseurs) et donc contre la performance. Ces moments de violences augmentaient avec l'âge : très peu en 6^e et en augmentation constante vers la 4^e.

Pour conclure, certains élèves ont des gestes parasites, des rires, des gestes violents, d'imitations et d'autres ne répètent que des gestes maîtrisés ou des mouvements impressionnants les camarades... Une fois de plus, le comportement face à l'activité danse dépend de l'élève et de sa personnalité.

✓ Ecart avec le cadre théorique :

Les travaux de Maslow (1970, 1987) dévoilent que l'homme a une hiérarchie de besoins dont des besoins comme la sécurité physiologique mais aussi affective avec la notion d'estime de soi. Famose a défini ces individus à basse estime de soi ainsi :

« Ils sont prudents, incertains ; ils désirent le succès mais ont peur de l'échec et la peur souvent surpasse le désir, produisant ainsi une attitude de protection de soi. Chaque fois qu'ils rencontrent une situation nouvelle ou exigeante, apparemment leur première préoccupation est de prévenir le désastre, et de telle sorte qu'ils agissent de façon à se protéger des dangers d'échec, de rejet social, et d'autres humiliations. »²⁸

Il explique également que les pratiquants se dirigent principalement vers la valorisation de soi (opportunité de se produire en public pour accroître son image et donc augmenter son estime de soi comme nous avons pu l'observer avec l'élève pratiquant le breakdance) ; et vers la protection de l'estime de soi c'est à dire l'éviction des

28 .FAMOSE, J-P. La motivation en éducation physique et en sport, p.179.

opportunités avec risque d'humiliation ou de gêne publique pour ne pas être confronté aux risques d'échec compétitifs en mettant en œuvre des stratégies plus sécurisantes. Les élèves rejetés peuvent donc se créer soi-même des obstacles sur leur route grâce à un choix de tâches trop faciles ou difficiles. Par cette mise en place d'un auto-handicap, la performance est altérée. Cela a pu être remarqué lors de nos observations directes, particulièrement lors de l'activité cirque. Nous pouvons donc conclure que les élèves rejetés qui ne se sentent pas performants dans l'activité proposée engagent souvent des stratégies d'auto-handicap, alors que les élèves rejetés performants dans l'activité profitent de cette compétence pour se mettre en valeur et se montrer positivement auprès de leurs camarades afin d'augmenter leur estime de soi.

✓ Limites et problèmes rencontrés :

La difficulté majeure liée à cette observation rejoint l'interprétation donnée aux gestes observés. En effet, il est difficile de comprendre pourquoi un élève réalise un comportement plutôt qu'un autre. Tous les gestes observés possédaient une signification à mes yeux mais ne signifieraient peut-être pas la même chose aux yeux du jeune ou d'un autre observateur. Un questionnement ultérieur auprès des élèves aurait pu me permettre de dégager la signification de ces gestes en établissant un retour métacognitif.

✓ HYPOTHESE 3 :

Si l'élève est « rejeté » de son groupe en EPS, alors son but sera essentiellement un but social (approbation de ses pairs) qu'un but scolaire (réussite de la tâche demandée). La performance exigée par le professeur ne sera pas le but visé par cet élève.

✓ Les résultats permettent-ils de vérifier les hypothèses ?

Afin de répondre à cette hypothèse, il est important d'observer l'importance du but social auprès des élèves. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur certains points des questionnaires et sur les observations directes.

✓ Analyse à partir des données graphiques tirées des questionnaires : (annexes 7,

8 et 9)

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que les élèves rejetés sont partagés sur « l'envie d'aller en EPS ». C'est pourquoi, pour certains élèves, le fait de ne pas être motivé pour venir en EPS peut traduire une envie de s'engager vers un autre but différent de celui de la performance dans les sports proposés. Les élèves qui ne recherchent pas ce but pourraient donc se tourner vers le but de socialisation mais nous verrons que cela est peu visible lors des observations directes.

Puis, il a été flagrant de voir que les élèves souhaitent majoritairement former des équipes entre amis. En effet, le fait d'être avec des personnes proches de soi permet de créer une confiance entre chaque membre du groupe. Cependant, si les élèves rejetés sont dans des groupes où des affinités ont déjà été liées sans eux, l'élève rejeté peut viser un but social afin de s'intégrer au mieux au groupe avec lequel il va devoir former sa chorégraphie.

De plus, les sports dans lesquels les élèves se sentent particulièrement les moins à l'aise sont les sports artistiques. Cela peut avoir un lien avec le fait que le travail est réalisé en équipe et qu'il faut pouvoir être proche de ses coéquipiers pour se sentir en sécurité afin de réaliser les tâches demandées. Ces sports « en équipe », tout comme les sports collectifs, demandent à chacun un investissement personnel pour permettre la réussite du collectif. Cependant, les élèves rejetés peuvent rechercher plus particulièrement un lien affinitaire (un but social) avant de se projeter vers le but de performance pour se sentir plus intégré à l'équipe et avoir plus confiance en eux par la suite.

Les élèves rejetés se sentent (pour la plupart) non performant en EPS. Ce ressenti sur l'image d'eux-mêmes peut les empêcher de se montrer devant leurs camarades durant les activités artistiques. Il faudrait d'abord qu'ils soient proches affinitairement avant de se dévoiler physiquement. De plus, les élèves rejetés sont majoritairement contre l'idée « ce que les autres pensent de moi m'est égal ». C'est pourquoi, de ce point de vue, les élèves rejetés peuvent plus rechercher un but social qui leur apporterait une confiance en eux avant de pouvoir penser au but de performance.

Nous avons pu également remarquer que les élèves rejetés sont partagés sur les sentiments : « Je n'aime pas le moment où l'on fait les groupes » et « je n'ai pas de difficulté à former un groupe ». Si les élèves rejetés ressentent qu'ils sont mal intégrés à leur groupe avant de commencer l'activité, ils vont avoir la priorité de se sentir plus à l'aise avec les personnes du groupe avant de chercher un but de réussite.

Cependant, et pour finir, un sentiment de confiance en soi est majoritairement ressenti malgré le fait que les élèves soient rejetés du groupe classe dans le sociogramme. C'est pourquoi, même si les élèves ne sont pas forcément bien intégrés au groupe classe, ils peuvent avoir confiance en eux : l'hypothèse pourrait alors être réfutée si l'élève se sent bien et qu'il recherche effectivement la performance en priorité.

Pour conclure, la recherche du but social ou du but de performance dépend majoritairement de la personnalité de l'élève et de ce qu'il pense de lui-même.

✓ Analyse à partir des notations de l'évaluation sommative : (annexe 11)

A partir des notations tirées de l'évaluation sommative, nous pouvons nous rendre compte que l'écart entre la moyenne des élèves rejetés et celle des élèves intégrés au groupe classe est très faible en 6^e puis s'accroît jusqu'en 4^e. Cela nous amène à penser que l'influence du rejet sur la performance est croissant dans l'avancée de l'adolescence. Cependant, ces notations ne peuvent nous indiquer si cela est dû à un but social plus élevé que le but de comme le stipule notre troisième hypothèse.

✓ Analyse à partir des observations directes : (annexes 10)

Tout d'abord, nous avons pu observer que les élèves rejetés avaient du mal à engager une conversation avec les élèves de leur groupe. Peut-être dû à un manque de confiance en soi, cette observation montre tout de même que les élèves rejetés ne font pas tout pour établir un contact avec leurs camarades et donc, que le but social n'est peut-être pas celui qu'ils cherchent en premier.

Puis, lorsqu'il s'agit d'équipes mixtes, les élèves ne montrent aucunement une envie d'aller parler avec les personnes de sexe opposé et cela, encore plus quand l'élève est rejeté du groupe classe. Cette observation augmente avec l'avancée de l'âge des élèves de la 6^e et la 4^e. Une fois de plus, le but social n'est pas celui que les élèves rejetés cherchent à atteindre plus particulièrement.

Nous avons également pu remarquer que certains élèves comme VK ne contredisaient jamais les membres de leur équipe, de peur d'être différents ou d'être mal vu... Par exemple, RT ne donne jamais d'idée mais écoute les autres membres de son équipe et les suit avec attention en se laissant faire. Cette approbation permanente peut être synonyme de recherche d'un but social en montrant que l'élève est comme tout le monde et donc qu'il peut s'intégrer au groupe sans problème.

Ensuite, nous avons également pu observer que certains élèves aimaient distraire leur groupe en les faisant rire en permanence comme BH en 6è ou AI en 5è. Cette envie d'être distrayant en permanence peut évoquer une envie de se rapprocher de ses camarades par l'intermédiaire du rire. Seulement, cette solution n'est pas compatible avec la performance du groupe dans l'objectif de la chorégraphie.

Puis, nous pouvons également ajouter que certains élèves rejetés se faisaient insulter par leurs camarades durant les séances. Mais les élèves rejetés n'osaient pas se défendre et prenaient ces insultes à la rigolade. Ils ne contredisaient pas leurs coéquipiers peut être de peur d'être totalement exclu du groupe. Pour ces élèves, la recherche du but social semble évidente.

Cependant, nous avons pu observer à plusieurs reprises une entraide particulière vis-à-vis du but commun de performance. En effet, cette observation relevée dans les classes de 6è et de 5è montre que les élèves cherchent majoritairement la performance. C'est donc le fait de chercher cette performance qui amène les élèves à se forcer à se rapprocher socialement et non l'inverse. Notre hypothèse n'est donc pas valide : les élèves rejetés cherchent tout d'abord un but de performance (tout comme les autres élèves de la classe, peut-être par imitation) plutôt que qu'un but social.

Pour conclure, la motivation des élèves vis-à-vis de la note attribuée par l'enseignant (et donc de la performance) est flagrante. Donc, le but premier n'est pas la recherche du but social mais de la réussite pour la satisfaction de chaque membre du groupe. Cependant, d'après les observations, certains élèves sont tout de même particulièrement attachés au but social. Cela dépend une fois encore de la personnalité de chacun.

✓ Ecart avec le cadre théorique :

D'après Deutsch en 1949, « l'adolescent se sent perdu s'il est seul ; avec les autres, il se sent fort. »²⁹ La bande est une spécificité de l'adolescence. La fonction de la bande est la protection (à plusieurs, on est plus fort pour se défendre). « Elle offre fusion, protection, miroir identitaire, réassurance, force, mais aussi excitation du décentrage par rapport aux parents. »³⁰ Ce déficit de compétence sociale est observé comme une difficulté à initier des relations et à comprendre correctement une situation sociale. Le but d'intégration dans la classe (forme positive de participation à l'intérieur d'un groupe) a un rôle important sur l'accomplissement de la performance finale. Un individu ayant un statut de « rejeté » du groupe, peut-être focalisé bien plus sur la conséquence du succès ou de l'échec auprès de ses pairs, que sur la tâche elle-même. Nous pensons donc que l'élève apportait une plus grande importance au regard des autres qu'à sa performance. Cela a été vrai pour une partie des élèves rejetés.

Cependant, les travaux de Maslow (1970, 1987) dévoilent que l'homme a une hiérarchie de besoins dont celui de l'accomplissement personnel. Une partie des élèves rejetés préférerait aller vers le but de performance qui est appuyé par le respect du contrat didactique. En effet :

« Les enfants bons en sport suscitent l'admiration de leurs amis et de leurs pairs. Cela leur ouvre des perspectives sociales extraordinaires et a une influence considérable sur leur développement psychologique. A l'inverse, si un enfant se considère peu doué ou est jugé ainsi par ses pairs, il peut perdre ses amis, sa confiance en soi et ressentir plus d'anxiété vis-à-vis de la compétition. »³¹

D'après cette remarque, les élèves peuvent passer par la réussite sportive afin d'être mieux considérés auprès de leurs pairs. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle nous avons supposé que l'élève essayait d'abord de se réaliser dans un but social avant de chercher un but de performance est affirmée si l'élève ne se sent pas performant. Si il se sent compétent, notre hypothèse peut fonctionner dans le sens inverse : l'élève vise

29 .BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves. La violence des adolescents, p.55.

30 .LE RUN, J-L. « La bande à l'adolescence », Enfance et Psy n°31 , p.60.

31 .H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.100.

un but de performance afin d'atteindre un but social par la suite, grâce à sa performance.

Une fois de plus, le comportement de l'élève dépend de sa vision de lui et de ses compétences individuelles.

✓ Limites et problèmes rencontrés :

Afin de connaître le but réel de chaque élève rejeté, nous aurions pu réaliser des entretiens mais cela n'a pu se faire par manque de temps.

De plus, si les groupes de danseurs avaient été fixes, nous aurions pu réaliser des sociogrammes au sein de chaque groupe et les faire évoluer au fur et à mesure des séances. Ainsi, nous aurions pu constater si la place des élèves rejetés dans les groupes de danseurs avait évolué au cours de la séance ce qui aurait pu appuyer l'hypothèse de la recherche du but social.

✓ **HYPOTHESE 4 :**

Si le professeur agit sur l'intégration d'un élève dans un groupe en lui redonnant confiance en lui, alors il peut entraîner une remobilisation de l'élève et ainsi augmenter la performance collective du groupe.

✓ Les résultats permettent-ils de vérifier les hypothèses ?

Cette hypothèse pourrait être une solution à apporter aux élèves rejetés afin qu'ils se sentent plus en confiance auprès du groupe classe. Cependant, cette hypothèse est plus difficile que les autres à observer car elle va plus loin que la problématique proposée. Afin d'y répondre plus en détails, il aurait fallu élaborer des questionnaires pour les enseignants ou de entretiens comparatifs entre les élèves et les enseignants.

✓ Analyse à partir des données graphiques tirées des questionnaires :

(Partie non compatible avec l'hypothèse)

✓ Analyse à partir des notations de l'évaluation sommative : (annexe 11)

Nous avons pu analyser les différents moyens de notation des professeurs. Les notes peuvent permettre par la suite aux élèves soit de trouver une motivation extrinsèque dans l'activité, soit de comprendre où sont les défauts afin de s'améliorer par la suite. Ainsi, si les critères d'évaluation de l'enseignant sont détaillés, l'élève peut trouver un appui à travers l'évaluation pour atteindre une meilleure performance (évaluation formative). Cependant, ce point de vue s'applique à la fois aux élèves intégrés et rejetés. Cette aide du professeur peut donc être pour toute la classe.

Puis, nous avons pu remarquer que la motivation vis-à-vis de la note finale était très importante aux yeux des élèves. C'est pourquoi, des remarques du professeur comme : « si vous n'êtes pas calme pendant les consignes, vous aurez 2 points en moins sur votre notation » sont prises très au sérieux par les élèves. Pour les élèves rejetés, deux comportements ont été observés face à cette annonce : soit une attention particulièrement importante, soit une envie de se faire remarquer auprès du groupe pour se démarquer. Ces deux comportements dépendent une fois de plus de la personnalité des élèves face au rapport à l'autorité.

✓ Analyse à partir des observations directes : (annexe 10)

Différents comportements du professeur ont été observés afin de permettre aux élèves rejetés de se sentir plus à l'aise pour réaliser les objectifs de la séquence.

Tout d'abord, les professeurs font attention à la composition de groupes en formant beaucoup de groupes affinitaires comme le demandent les élèves dans les questionnaires. Une différenciation est appliquée à certains élèves : par exemple, en 4^e, un élève rejeté du groupe classe a été autorisé à faire sa chorégraphie en solo alors que les programmes officiels demandent une équipe. Cette autorisation du professeur lui a permis de ne pas être confronté aux regards d'autres coéquipiers.

Puis, les professeurs veillent à créer un climat de confiance dans lequel les élèves peuvent évoluer dans une meilleure sécurité affective. Pour cela, ils énoncent beaucoup de mots d'encouragement, de soutien, d'aide et de conseil. Ces mots qui touchent personnellement les élèves sont importants à leurs yeux et sont très motivants pour la réalisation de la tâche demandée. D'autres élèves se sentent également

valorisés aux yeux du professeur soit en allant le voir pour lui présentant ses progrès, soit en en faisant régulièrement devant lui une démonstration de tout ce qu'il maîtrise.

Les enseignants mettent donc en place de nombreuses stratégies pour permettre à chacun d'être plus à l'aise dans l'activité. On peut alors se demander si le regard du professeur est plus important aux yeux des élèves que le regard de ses camarades ?

✓ Ecarts avec le cadre théorique :

Dans les programmes d'EPS du collège, on trouve l'objectif : « aider les élèves à développer une image positive d'eux-mêmes. » Le professeur d'EPS se verra alors attribuer cette grande responsabilité qui est de permettre à l'élève d'être intégré dans son groupe afin de développer plus facilement sa confiance en soi et atteindre ainsi des bonnes performances favorisant une meilleure estime de soi. Nous avons pu nous rendre compte durant notre observation que les enseignants tentent bien par différents moyens (paroles positives, formation des groupes, écoute des élèves, différenciation...) de valoriser et de mettre en confiance les élèves rejetés afin de leur permettre d'augmenter leur estime de soi pour être plus rassurés et motivés dans la pratique de l'activité. Ces actions du professeur, importantes au regard de l'élève, permettent à ce dernier d'être plus performant dans la tâche à réaliser.

✓ Limites et problèmes rencontrés :

Une limite peut être apportée vis-à-vis de la subjectivité de la performance. En effet, et plus au sein de l'activité danse que de l'activité cirque, la subjectivité de l'appréciation de la chorégraphie est très importante par rapport à la note proposée par l'enseignant. Il est donc très important pour les professeurs de détailler un maximum les critères observables pour que les notes soient un maximum objectives et qu'elles représentent réellement la valeur de la performance de chacun.

• Conclusion de l'analyse des résultats :

En résumé, l'influence de l'intégration au groupe de danseurs sur la performance, lorsque l'élève est rejeté, dépend essentiellement de sa personnalité.

Si l'élève est très engagé dans ce qu'il fait, son rejet ne le freinera pas dans sa performance ce qui ne permet pas la validité permanente de l'hypothèse 1. D'autant

plus si l'élève est rejeté mais qu'il se sent performant dans l'activité, il a envie de montrer ses compétences à ses camarades. Si au contraire, l'élève perçoit qu'il a des difficultés qui peuvent le dévaloriser au regard des autres, il emploie alors des stratégies d'auto-handicap comme des gestes parasites, des rires, des gestes violents, d'imitations, ainsi que des gestes maîtrisés ou des mouvements impressionnants ses camarades... Son comportement dépend alors de la manière dont il se perçoit face à l'activité artistique : l'hypothèse 2 est donc valable seulement pour la partie des élèves observés qui ne pensent pas posséder de compétences observables aux yeux de leurs camarades dans l'activité.

Ensuite, la recherche prioritaire soit du but social, soit du but de performance dépend également majoritairement de la personnalité de l'élève et de ce qu'il pense de lui-même. En effet, la motivation des élèves vis-à-vis de la note attribuée par l'enseignant reste flagrante. Les élèves même rejetés sont très attachés à leur performance ce qui invalide dans la majeure partie des cas l'hypothèse 3.

Pour finir, afin de permettre aux élèves les moins intégrés au groupe classe d'accéder à une confiance en eux pour atteindre une bonne performance, le professeur met régulièrement en place une différenciation. Ainsi, même pour les élèves pour qui l'EPS pourrait être un obstacle à leur performance à cause du rejet par le groupe, le résultat est souvent positif grâce aux variables didactiques que l'enseignant met en place. L'hypothèse 4 est alors valide.

- **CONCLUSION :**

Notre problématique de départ était de savoir si « au sein des activités physiques artistiques au collège, la performance de l'élève est altérée lorsque celui-ci est « rejeté » du groupe-classe. » A partir de celle-ci, nous avons mis en place quatre hypothèses qui, grâce aux recherches théoriques et aux observations sur le terrain, ont pu être validées, invalidées ou complétées. Ainsi nous avons pu conclure que :

- **Hypothèse 1 : valide ou invalide selon la personnalité de l'élève.**

Si l'élève est « rejeté » du groupe classe, alors il ne sera pas forcément moins investi dans la réalisation du but commun de son groupe en EPS. En effet, si l'élève est de nature à s'engager à fond dans ce qu'il fait sans se soucier du regard des autres, même rejeté, il ne sera pas freiné dans la réalisation d'une bonne performance. Cela est d'autant plus visible pour les élèves rejetés qui se sentent compétents dans l'activité et qui veulent montrer à leurs pairs qu'ils possèdent cette compétence les mettant en valeur.

- **Hypothèse 2 : valide ou invalide selon la personnalité de l'élève.**

Quand l'élève est « rejeté » du groupe, alors il cherche à protéger son estime de soi en mettant en place des stratégies d'auto-handicap ne favorisant pas sa réussite dans la tâche attendue. En effet, s'il perçoit qu'il est en difficulté devant le regard de ses pairs, l'élève emploie régulièrement des stratégies d'auto-handicap comme des gestes parasites, des rires, des gestes violents, d'imitations, ainsi que des gestes maîtrisés ou des mouvements impressionnants ses camarades... Cependant, si l'élève est rejeté mais qu'il se sent performant dans l'activité, il aura envie de montrer ses compétences à ses camarades. L'utilisation ou non des stratégies d'auto-handicap dépend alors de la vision que l'élève a de lui-même face à l'épreuve des activités artistiques, ainsi que de sa personnalité.

- **Hypothèse 3 : invalide dans la majeure partie des cas.**

Si l'élève est « rejeté » de son groupe en EPS, son but sera tout de même essentiellement un but scolaire (réussite de la tâche demandée) qu'un but social (approbation de ses pairs). La performance exigée par le professeur est dans la majeure

partie des cas le but visé par n'importe quel élève. En effet, la motivation des élèves vis-à-vis de la note attribuée par l'enseignant est très importante. Dans cette situation, leur image est engagée auprès des camarades mais également auprès du professeur. L'avis que le professeur se fait de l'élève est primordial dans la construction de l'estime de soi. Donc, le respect du contrat didactique amène à remarquer que les élèves sont très attachés à leur performance ; performance qui peut permettre à l'élève rejeté de se mettre en valeur auprès de ses camarades. De plus, la recherche prioritaire soit du but social, soit du but de performance dépend également majoritairement de la personnalité de l'élève et de ce qu'il pense de lui-même car nous avons tout de même pu observer une minorité d'élèves tournés principalement vers le but social.

- **Hypothèse 4 : valide**

Le professeur a pour rôle de permettre à chaque élève de pouvoir évoluer dans des conditions sereines. Pour cela, il agit sur l'intégration des élèves rejetés du groupe classe en leur redonnant confiance en eux grâce à des variables didactiques ou tout simplement des paroles positives. Ainsi, il entraîne une mobilisation de l'élève et permet à l'élève seul ou au groupe d'être performant. Donc, même pour les élèves pour qui l'EPS pourrait être un obstacle à leur performance à cause du rejet par le groupe, le résultat est souvent positif grâce aux actions de différenciations que l'enseignant met en place dans son enseignement pour aider les élèves en difficulté.

- **En résumé :**

L'influence de l'intégration au groupe de danseurs sur la performance, lorsque l'élève est rejeté, dépend essentiellement de sa personnalité et de l'action du professeur. C'est pourquoi, au sein des activités physiques artistiques au collège, la performance de l'élève n'est pas forcément altérée lorsque celui-ci est « rejeté » du groupe-classe.

Cependant, ajoutons que la plupart de nos critères observables durant notre recherche, était observés à la fois sur les élèves rejetés mais également sur les élèves intégrés au groupe classe. On peut alors se demander si ces comportements

observables ne sont pas majoritairement reliés aux activités artistiques plutôt qu'au critère d'intégration de l'élève au groupe classe. On peut également s'interroger sur le lien entre le comportement de n'importe quel élève du groupe classe durant l'activité danse, et sa personnalité. En effet, la performance de l'élève en activités artistiques ne dépend-t-elle pas tout simplement de la personnalité de l'élève et de son vécu ultérieur dans l'activité ?

- **Les limites de la recherche et les prolongements possibles :**

Le choix de mon sujet m'est venu dès ma troisième année de licence. Je voulais voir l'impact de l'intégration au groupe de l'élève sur sa pratique en EPS. Cependant, le manque de temps et l'absence de guidage en licence 3 ne m'a pas permis de mener à bien ma recherche. C'est pourquoi, j'ai voulu la reprendre pour cette initiation à la recherche, en focalisant mon attention sur un sujet plus restreint autour des activités physiques et artistiques et de la performance des élèves rejetés.

La difficulté majeure rencontrée lors de cette recherche a été de prendre en compte des données observables pour les utiliser au sein d'une recherche majoritairement subjective. Ce problème c'était déjà posé à plus grande échelle en licence 3. J'ai voulu réduire cela un maximum lors de ma recherche en recherchant des données chiffrées et en observant des faits observables, mais j'ai été toujours aussi gênée par la subjectivité de l'analyse de ces données vis-à-vis des hypothèses de départ.

Hormis ce problème majeur de subjectivité, j'ai pu rencontrer quelques obstacles au fur et à mesure de mon avancée au sein de cette recherche.

Tout d'abord, il a été difficile de recadrer le sujet au maximum afin de ne pas s'éparpiller sur la suite de la recherche. Ce cadrage m'a permis par la suite de ne pas rechercher trop d'informations et de vraiment focaliser mon attention sur les points les plus importants de mon sujet.

Puis, il a été très difficile de trouver un lieu d'observation. En effet, avant de commencer ma recherche, je ne voulais me limiter qu'à des élèves de 6^e. Mais, le manque de temps d'observation et de réponses positives des collègues pour observer, m'ont obligée à

élargir mon champs de recherche à l'ensemble des classes de niveau collège. Ainsi, j'ai pu réaliser mes observations de la 6^è à la 4^è dans le collège de XXXXXXXXXXXX. Cette modification de population observée a, par la suite, été bénéfique pour ma recherche car les élèves de 6^è possèdent peu de conflits entre eux, et le nombre significatif d'élèves rejetés augmentent avec l'avancée de l'adolescence. Il a donc été important d'observer des élèves de 5^è et de 4^è.

De plus, j'ai rencontré quelques problèmes minimes, comme les élèves absents les journées où je récoltais les informations pour construire le sociogramme, ou les élèves rejetés absents le jour de l'évaluation avec la question qui revient régulièrement : était-ce une absence voulue par l'élève à cause de l'enjeu de l'évaluation ?

Pour conclure, les obstacles rencontrés durant ma recherche ont été pour la plupart très constructifs. La subjectivité a été ma seule hantise même si j'ai essayé d'analyser avec le plus d'objectivité possible les données obtenues.

Il aurait été intéressant de prolonger cette recherche, tout d'abord en augmentant le nombre de classes observées pour avoir une étendue plus significative des réponses des élèves. Puis, une comparaison des résultats obtenus avec des observations en lycée, en ULIS ou au contraire, en école primaire, aurait pu être enrichissante. Enfin, des observations au niveau collège mais dans des lieux où les catégories sociales sont sensiblement différentes entre établissements, auraient pu fournir des résultats intéressants. La multiplicité des populations observées seraient donc un axe possible dans la continuité de cette recherche.

Il serait également intéressant de pouvoir observer le groupe classe et la performance des élèves rejetés en comparaison des leaders, dans les différentes disciplines présentes au collège : tout d'abord dans différents sports présents en EPS, mais ensuite en français, mathématiques... durant les travaux de groupe. Une comparaison des résultats entre disciplines pourrait alors être réalisée.

- **Les apports de cette recherche d'un point de vue professionnel :**

D'un point de vue professionnel, cette initiation à la recherche a pu m'apporter une ouverture intellectuelle sur le monde de la recherche et sur ses méthodes.

Tout d'abord, au sein de master, elle m'a forcée à être organisée et prévoyante. En effet, j'ai pu remarquer que les différentes étapes d'une recherche sont importantes et qu'il est primordial que le chercheur soit méthodologiquement très ordonné afin de ne perdre aucun résultat et de pouvoir faire des liens avec tout ce qu'il a pu récolter depuis le commencement de son travail. Cette rigueur méthodologique sera également très bénéfique pour mon futur poste de professeur des écoles, dans l'organisation de ma classe et la préparation de mes enseignements, comme le demandent les compétences 4 et 5 du professeur des écoles.

Puis, l'utilisation approfondie de logiciels tels que « word » ou « excel » pourra m'être utile dans l'avenir car il est demandé au professeur des écoles en compétence 8, d'avoir une maîtrise des outils de l'information et de la communication (TICE).

De plus, j'ai pu apprendre à me servir d'outils de recherche tels que les questionnaires ou les grilles d'observations. Celui dont je me servirai le plus dans mon avenir professionnel sera le sociogramme. En effet, il me permettra de pouvoir prendre en compte les affinités entre élèves et de pouvoir mettre en place des groupes ou un plan de classe en conséquence.

Je retiendrai donc également de ce mémoire que le professeur a une place déterminante dans l'intégration et la formation de l'estime de soi de l'élève rejeté. Il est donc important de prendre en compte les difficultés de ces élèves afin de les aider à se forger une confiance en eux leur permettant d'aller vers les autres. Je mettrai donc en place dans ma pratique professionnelle, en EPS et durant les temps de vie collective, des variables réfléchies permettant l'intégration de chacun dans un milieu serein.

En conclusion, cette initiation à la recherche a été pour un moi, à la fois un support pour découvrir le monde de la recherche à partir d'un problème social que l'on peut rencontrer actuellement ; mais également un moyen d'ouvrir mon regard sur ma future pratique professionnelle afin de permettre aux élèves rejetés du groupe classe de prendre leur marque et de s'intégrer petit à petit pour participer de manière active et sereine à la vie de leur classe.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGUEL, Mireille, Danse, le corps enjeu. Paris : PUF, 1992. Chapitre 5, Le corps véhicule, p.168.
- BAUDIER, Anne, CELESTE, Bernadette, Le développement affectif et social du jeune enfant. Paris : Armand Colin, 2010. Chapitre 8, Les relations entre enfants : aspects développementaux, p.131 à 145, Chapitre 9, Le groupe de pairs : structure et adaptations individuelles, p.147 à 161.
- BOURCET, Stéphane, TYRODE, Yves, La violence des adolescents. Paris : Dunod, 2006. Partie 2, Chapitre 5, La violence en milieu scolaire – l'impact psychologique, p.55 à 62.
- BRAU-ANTONY, Stéphane, CLEUZIQU, Jean-Pierre, L'évaluation en EPS. Paris : Éditions Actio, 2005. Chap. 3.1, L'évaluation comme jugement de valeur, p.31 à 32.
- BUI-XUAN, Karine, Introduction à la psychologie du sport. Paris : Éditions Chiron, 2000. Partie 1, Chapitre 2, La psychologie et ses différentes sous-disciplines, p.18 à 19 ; Partie 2, Chapitre 1, L'aspect « psy » : de la situation à la personne, p.32 à 36 , Chapitre 2, Corps et activités physiques et sportives, p. 64 à 66.
- DELIGNIERES, Didier, Psychologie du sport. Paris : PUF, 2008. Chapitre 5, Estime de soi et pratique sportive, p.52 à 54, Chapitre 6, Le groupe sportif, p. 62 à 65.
- FAMOSE, J-P, La motivation en éducation physique et en sport. Paris : Armand Colin, 2001.
- H. COX, Richard, Psychologie du sport. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2005. Partie 2, La motivation dans le sport et l'activité physique, p.23 à 108, Partie 6, La psychologie sociale du sport, p.253 à 296.

- LAMOTTE, Vincent, Guide de lecture des textes officiels de l'EPS. Joinville-le-Pont : Éditions Actio, 2009.
- PEREZ, Thomas, THOMAS, Annie, Danser en milieu scolaire. Nantes, SCEREN, 1994. Chapitre 3, Construire l'évaluation en danse, p.75 à p.79.
- REY, Jean-Pierre, Le Groupe. Paris : Éditions Revue EP.S, 2000. Chapitre 2, L'individu dans le groupe, p.27 à 46, Chapitre 3, « Nous » et « Eux » : les relations entre les groupes, p.47 à 58, Chapitre 6, Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, p.89 à 104.
- « Les copains : liens d'amitié entre enfants et entre adolescents », Enfance et Psy, n°31, Eres
(LE RUN J-L, « La bande à l'adolescence », p.56 à 66, GODEAU E., NAVARRO F., VIGNES C., « Une enquête internationale en milieu scolaire », p.67 à 74.)
- Danse avec les autres ! Contre – Pied, EPS, Sport, Cultures, n°13, novembre 2003, La danse ! Pourquoi non ? (Bernard) p.14-15.

REMERCIEMENTS

Melle POUTOIRE Hélène
50, chemin gien le vieux
45500 Gien

Collège XXXXXXXXXXXXXXXX
45 XXXXXXXXXXXXXXXX

Gien, le 14 Juin 2012,

Madame, Monsieur,

A l'attention de l'équipe EPS,

Je souhaite vous remercier personnellement pour votre témoignage de soutien et de solidarité à l'égard de l'attention que vous avez pu apporter à ma recherche lors de mes observations effectuées au sein de votre établissement.

J'ai été très touchée par votre accueil, ainsi que par l'investissement que chacun des membres de l'équipe des professeurs d'EPS a pu m'accorder. Votre aide lors de mes observations m'a permis de mener à bien mon projet de recherche. J'ai ainsi pu finaliser avec succès l'écriture de mon mémoire. Afin de vous permettre de prendre connaissance des résultats de ma recherche, j'ai le plaisir de vous joindre l'un des exemplaires de mon mémoire.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération la plus distinguée et de mes remerciements les plus chaleureux.

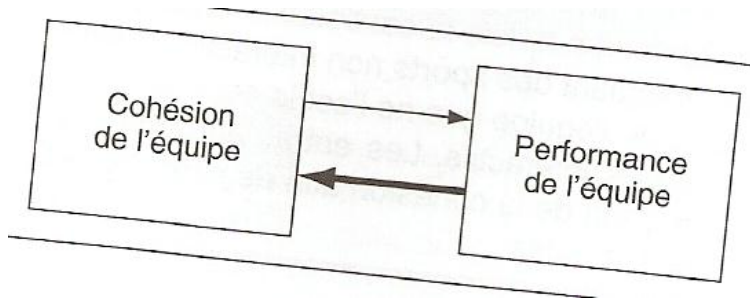
Melle POUTOIRE Hélène



Annexes

- **Annexe 1** : H. COX, Richard. Psychologie du sportp.63
- **Annexe 2** : DELIGNIERES, Didier. Psychologie du sportp.63
- **Annexes 3** : H. COX, Richard. Psychologie du sport
- « Illustration de l'affect dans diverses combinaisons avec le résultat et l'attribution »p.64
- **Annexes 4** : Les sociogrammesp.65
- **Annexes 5** : Les tableaux d'aide à la construction des sociogrammesp.68
- **Annexes 6** : Les questionnaires d'aide à la construction des graphiquesp.71
- **Annexes 7** : Graphiques « analyses sur classe entière »p.74
- **Annexes 8** : Graphiques « analyse sur l'ensemble des élèves rejetés divisés par classe »p.81
- **Annexes 9** : Graphiques « analyse sur l'ensemble des 18 élèves rejetés 6è, 5è et 4è réunis »p.88
- **Annexes 10** : Observations directesp.91
 - 6èp.91
 - 5èp.94
 - 4èp.96
- **Annexe 11** : Grille d'évaluationp.98
- **Annexe 12** : Tableau récapitulatif des graphiques « Vrai/Faux »p.99

Annexe 1, H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.276.



• **Annexe 2**, DELIGNIERES, Didier. Psychologie du sport, p. 53.

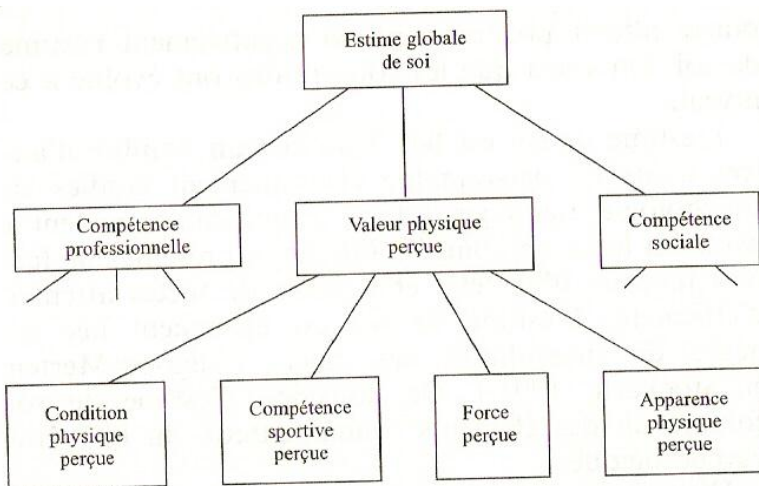


Fig. 1. – Le modèle hiérarchique de l'estime de soi de Fox et Corbin (1989)

- Annexe 3, H. COX, Richard. Psychologie du sport, p.54.

Illustration de l'affect dans diverses combinaisons avec le résultat et l'attribution

		Résultat	
		Succès	Échec
Lieu de causalité	Interne	Fierté Estime de soi Satisfaction	Diminution de la fierté Diminution de l'estime de soi Diminution de la satisfaction
	Externe	Pas de sentiments axés sur l'estime de soi	Pas de sentiments axés sur l'estime de soi

Si un athlète attribue une cause interne au succès ou à l'échec, il s'ensuit une réponse affective marquée en termes de fierté et d'estime de soi.

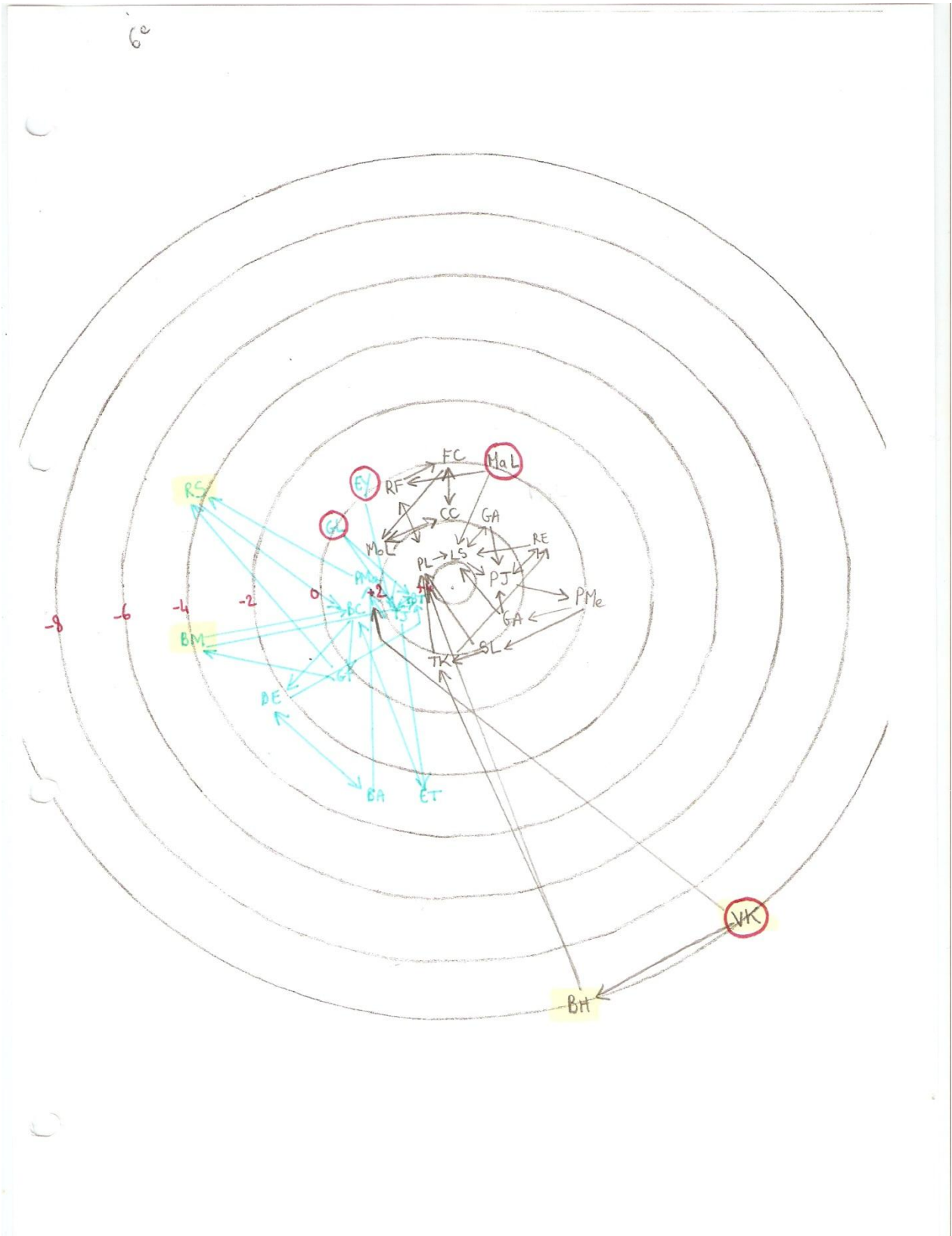
		Résultat	
		Succès	Échec
Contrôlabilité	Contrôlable	Confiance Compétence	Honte Culpabilité État dépressif
	Incontrôlable	Gratitude Pitié envers l'adversaire	Colère Surprise Stupéfaction

La réponse émotionnelle au succès ou à l'échec dépend énormément de la façon dont l'athlète perçoit le contrôle (soi ou autrui) ou l'absence de contrôle du résultat.

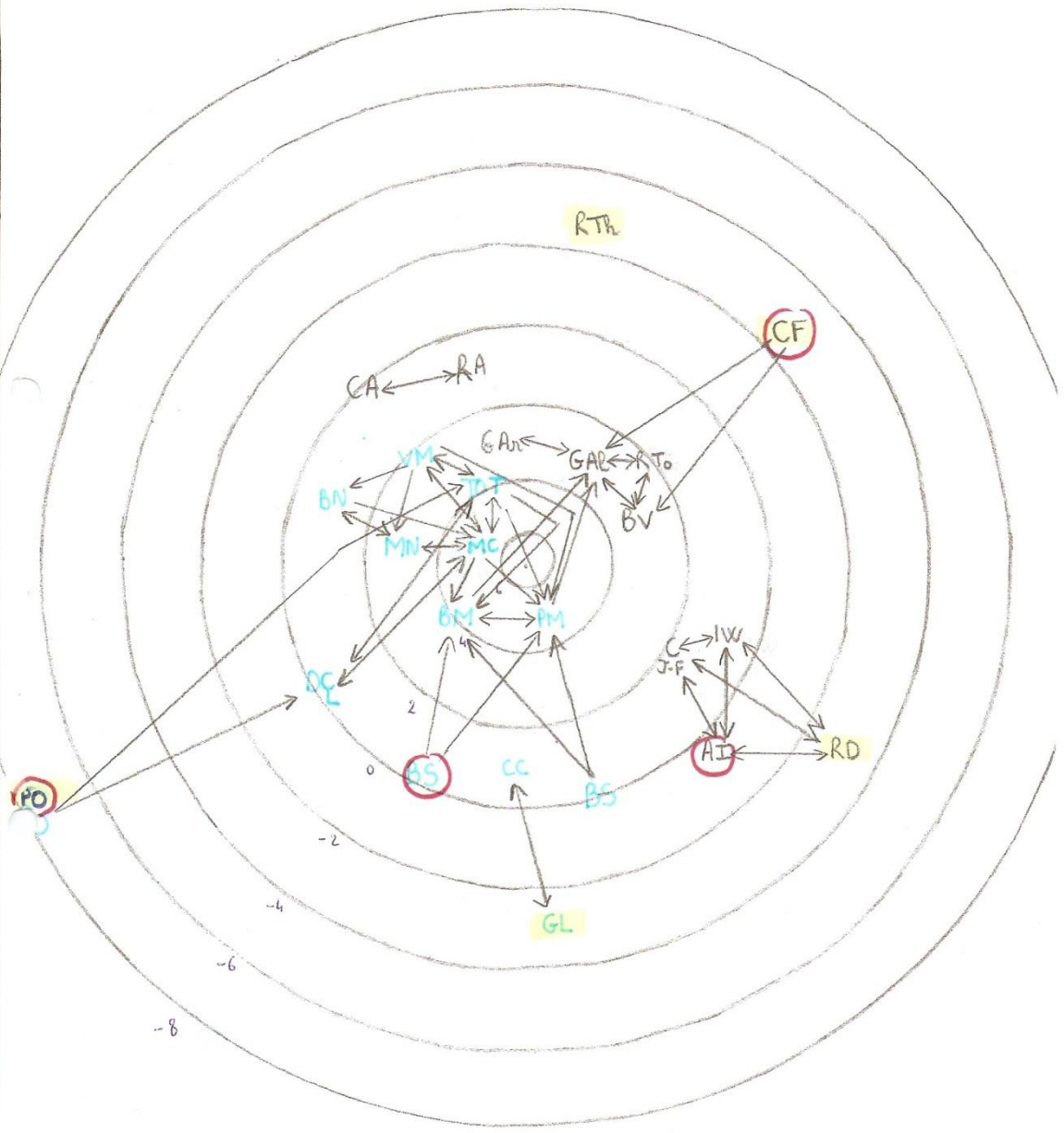
		Résultat	
		Succès	Échec
Stabilité	Stable	Espoir	Désespoir
	Instable	Incertitude	Espoir

En fonction de la stabilité de l'attribution causale, les athlètes tendent à avoir de l'espoir ou du désespoir envers un futur succès.

Annexes 4

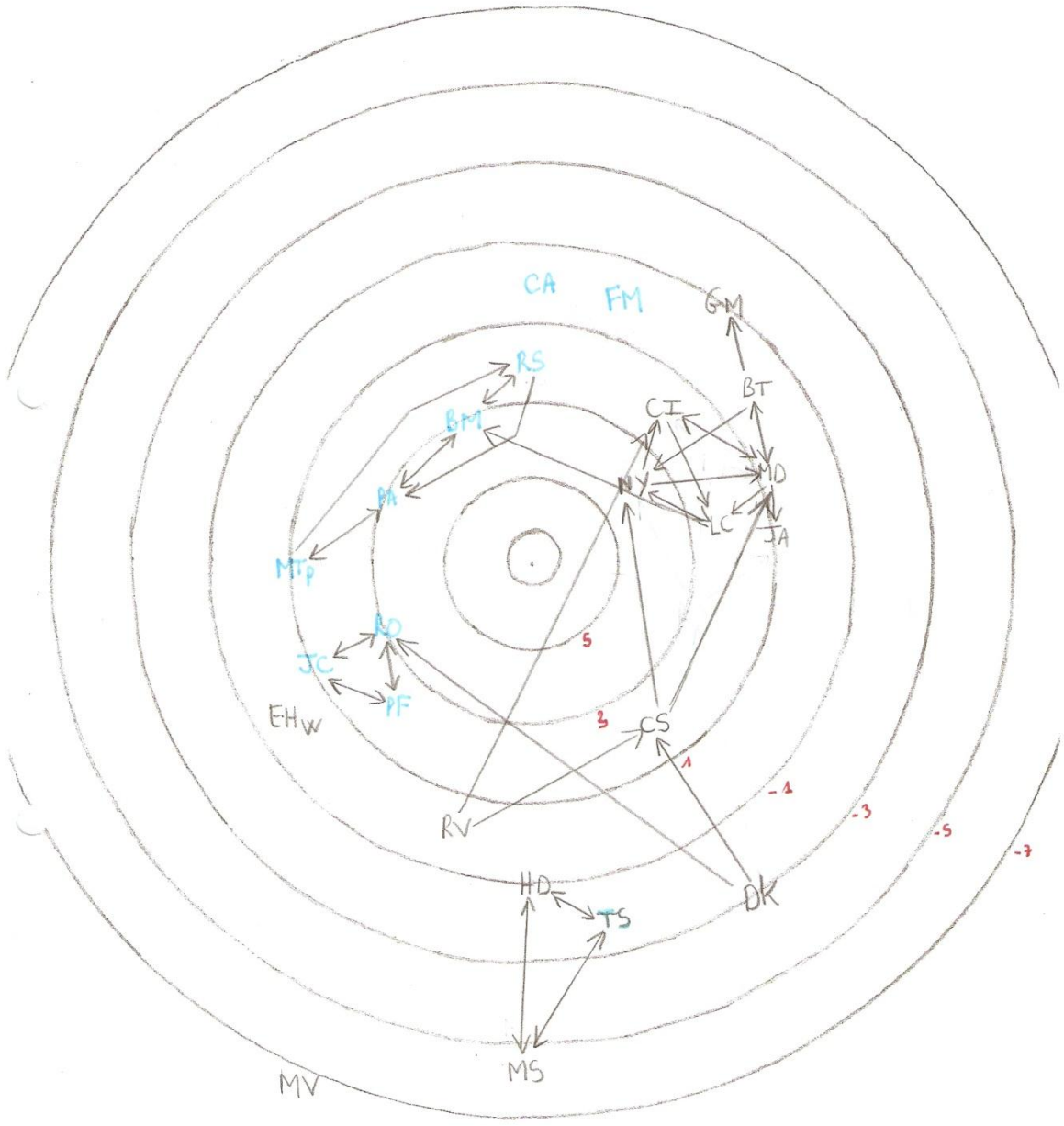


5°



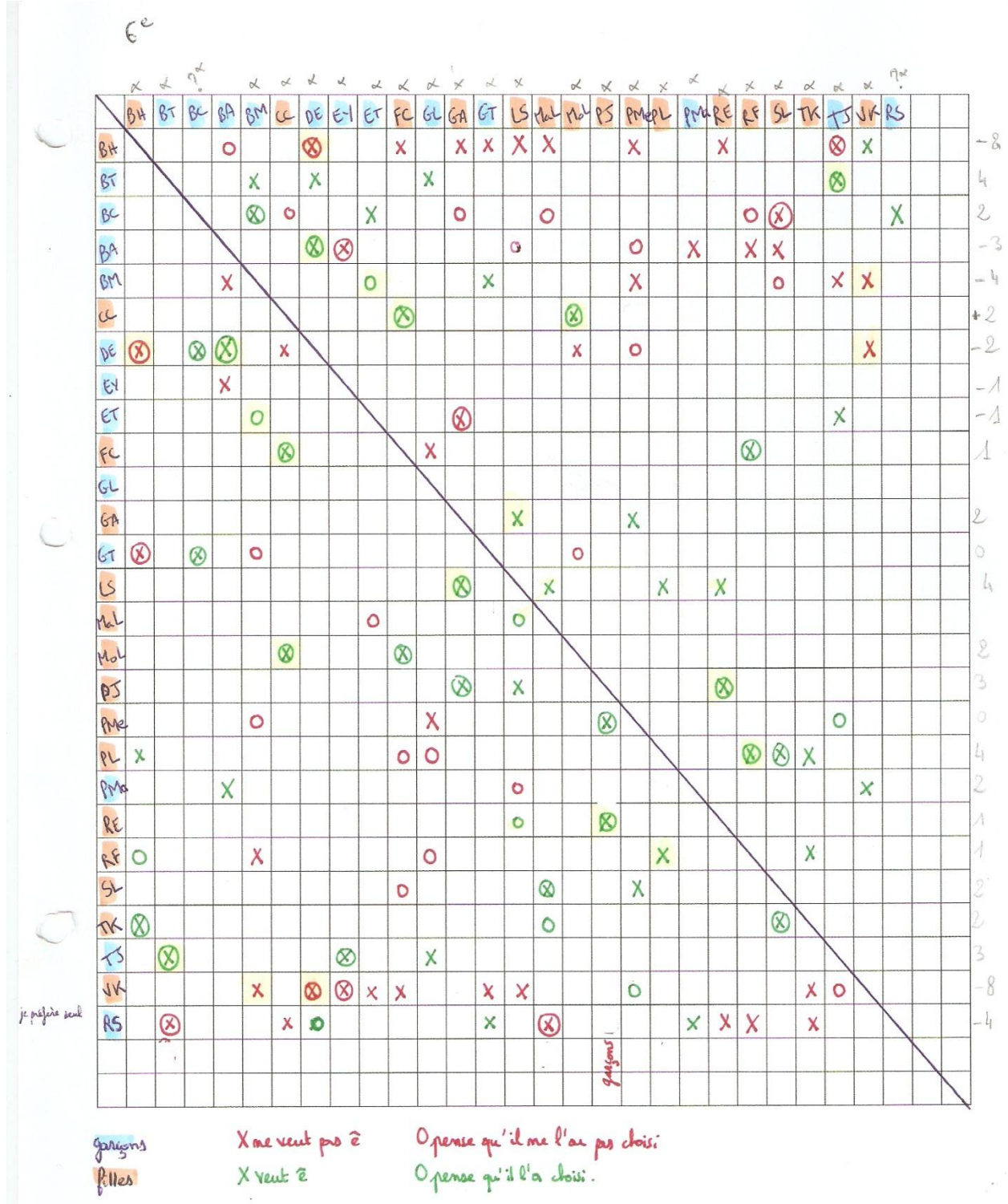
gansans
filles

40



♂

Annexes 5



5^e

	AI	BN	BM	BV	BS	C _{JF}	CC	CA	CF	DC _L	GL	GAL	GAL ₂	IW	MN	MC	PO	PM	RA	RD	RT ₀	RT ₁	TO _T	VM		
AI			X		⊗							X	○	X							X	⊗				○ X
BN	○													○	⊗		⊗							X		1 X
BM					⊗											X		⊗					⊗			4 X
BV									⊗		X											⊗				3 X
BS																							⊗			0
C _{JF}	X								⊗				X								X					2 X
CC											⊗															1
CA																				⊗	⊗					0
CF						⊗						X				○								X		-3 X
DC _L		X			⊗										X	X	X						X			0 X
GL			X		⊗				X					○		○	X						X			-3
GAL	⊗			⊗					⊗			⊗	⊗								○	⊗				3 X
GAL ₂			X						⊗		X							X								3 X
IW	X			⊗	⊗						X										X					1 X
MN		⊗														X								X		3 X
MC		⊗								⊗					X								X	X		5 X
PO		⊗					⊗			X	⊗				⊗	⊗							⊗	⊗		-8 X
PM			⊗		⊗											X							⊗	X		5
RA								⊗																		1
RD	X	○		⊗	⊗	⊗	○	⊗						X				X	⊗	⊗	⊗					-3 X
RT ₀				⊗		⊗		X	⊗		○					○										2 X
RT ₁					⊗		X	⊗			○					○								X		-3 X
TO _T										⊗					X	⊗								X		4 X
VM														X									X			2 X

garçons X me veut pas être ○ pense qu'il ne l'a pas choisi Choix identique
 filles X veut être ○ pense qu'il l'a choisi

4c

	BT	BM	CS	CA	CI	DK	EH	FM	GM	HD	JA	JC	LC	MT	MS	MD	MV	NY	PF	PA	RO	RV	RS	TS
BT										○					○	⊗	⊗							
BM											⊗									⊗		⊗		
CS						⊗																⊗		
CA		○																		○			○	
CI							○									⊗	⊗	⊗				⊗		
DK		⊗	○			○								⊗									⊗	
EH																								
FM																								
GM	⊗									⊗					⊗									
HD									⊗		⊗				⊗	⊗				⊗			⊗	
JA							⊗								⊗									
JC					○														⊗	⊗	⊗	○		⊗
LC					⊗											⊗		○						
MT																				⊗				
P																				⊗				
MS	⊗	⊗				⊗			⊗					⊗	⊗	⊗			⊗	⊗			⊗	⊗
MD	⊗		⊗		⊗	⊗			⊗	⊗	⊗			⊗	⊗	⊗	⊗			⊗		⊗	⊗	
MV	⊗	○	⊗		⊗	⊗			⊗	○	⊗			⊗	⊗	⊗	⊗		○		⊗	○	⊗	
NY	⊗	⊗	⊗		○				⊗					⊗										
PF										⊗											⊗			
PA		⊗											⊗										⊗	
RO						⊗					⊗								⊗				○	
RV																		○						
RS		⊗								○			⊗											
TS			⊗						⊗		⊗		⊗		⊗	⊗			⊗	⊗		⊗		

garçons
filles

⊗ me veut pas être
○ veut être

○ pense qu'il ne l'a pas choisi
⊗ pense qu'il l'a choisi

⊗ réciprocité

Annexes 6

Nom : _____ Prénom : _____

QUESTIONNAIRE

• La plupart du temps, es-tu pressé d'aller en EPS ?

- 15 Oui Non, pourquoi : _____ Sans avis

• Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ? (2 réponses maximum)

- 1 Sports collectifs (baskets...) Natation Sport de combat Sports de raquettes (badminton, ...)
 5 Escalade, course d'orientation Danse, acrosport, cirque Athlétisme Sans avis.

• Quels sont les sentiments que tu ressens le plus souvent en cours d'EPS ? (2 réponses maximum)

- 2 la colère l'envie la peur et l'anxiété la joie la honte la jalousie
 2 la fierté la tristesse sans avis.

• Avec qui préfères-tu former un groupe en EPS ?

- avec des personnes du même niveau que moi avec tes amis
 avec des personnes réussissant bien en EPS
 avec des personnes de différents niveaux pour pouvoir s'entraider
 je préfère rester seul sans avis

• Coche les affirmations de ce tableau selon ce que tu ressens en EPS :

	Vrai	Faux
1. Ce que les autres pensent de moi m'est égal.	16	10
2. Pas de souci, pas de peur, pas d'anxiété.	17	10
3. J'ai souvent peur d'être ridicule, que l'on se moque de moi.	12	15
4. Je n'ai aucune difficulté à former un groupe avec n'importe qui dans la classe.	14	12
5. L'EPS me permet de montrer mes compétences sportives aux autres.	18	8
6. Je deviens anxieux et tendu lorsque je sais que quelqu'un me juge ou m'observe.	11	15
7. Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.	11	16
8. En général, je suis confiant.	19	5
9. Je suis particulièrement performant en EPS.	13	12

• Particulièrement dans les activités artistiques (danse, cirque, acrosport), quels sont les sentiments principaux que tu ressens ? (2 réponses maximum)

- 11 la colère 2 l'envie 8 la peur et l'anxiété 4 la joie 10 la honte 8 la jalousie 0
 la fierté 2 la tristesse 5 sans avis 5

POURQUOI : monter son talent, déjà fait = confiance, moqueries, moqueries (débats), (moq. qd acte de 0^e), prts bien, amusant

• Pour les prochaines questions, cite les initiales de 1 ou 2 personnes à chaque question (exemple : les initiales de Dupont Marion seront « DM »). Si tu n'arrives pas à les retrouver, écris seulement un prénom.

- Avec qui voudrais tu former une équipe en eps : -
 Avec qui ne voudrais tu pas former d'équipe en eps : -
 Selon toi, qui veut former une équipe avec toi : -
 Selon toi, qui ne veut pas former une équipe avec toi : -

5^e

Nom : Prénom :

QUESTIONNAIRE

• La plupart du temps, es-tu pressé d'aller en EPS ?

- Oui ¹⁵ Non, pourquoi : ♥ - ~~sera actv~~ - ~~jeigants~~ - ♥ Sans avis ¹

• Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ? (2 réponses maximum)

- Sports collectifs (baskets...) ² Natation ³ Sport de combat ⁵ Sports de raquettes (badminton, ...) ²
 Escalade, course d'orientation ³ Danse, acrosport, cirque ³ Athlétisme ² Sans avis. ³

• Quels sont les sentiments que tu ressens le plus souvent en cours d'EPS ? (2 réponses maximum)

- la colère ³ l'envie ⁶ la peur et l'anxiété ² la joie ⁶ la honte ⁵ la jalousie
 la fierté ² la tristesse ¹ sans avis. ⁶

• Avec qui préfères-tu former un groupe en EPS ?

- avec des personnes du même niveau que moi ⁴ avec tes amis ¹³
 avec des personnes réussissant bien en EPS ²
 avec des personnes de différents niveaux pour pouvoir s'entraider ³
 je préfère rester seul sans avis

• Coche les affirmations de ce tableau selon ce que tu ressens en EPS :

	Vrai	Faux	
1. Ce que les autres pensent de moi m'est égal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
2. Pas de souci, pas de peur, pas d'anxiété.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
3. J'ai souvent peur d'être ridicule, que l'on se moque de moi.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	14
4. Je n'ai aucune difficulté à former un groupe avec n'importe qui dans la classe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
5. L'EPS me permet de montrer mes compétences sportives aux autres.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6. Je deviens anxieux et tendu lorsque je sais que quelqu'un me juge ou m'observe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	13
7. Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	13
8. En général, je suis confiant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
9. Je suis particulièrement performant en EPS.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7

• Particulièrement dans les activités artistiques (danse, cirque, acrosport), quels sont les sentiments principaux que tu ressens ? (2 réponses maximum)

- la colère ⁴ l'envie ⁴ la peur et l'anxiété ³ la joie ⁶ la honte ⁷ la jalousie ⁰
 la fierté ² la tristesse ³ sans avis. ⁶
 POURQUOI : ♥ - ~~sera~~ - déjà fait (souple - artistique) - moqueries - ♥ -(penser devant # le monde) - moqueries

• Pour les prochaines questions, cite les initiales de 1 ou 2 personnes à chaque question (exemple : les initiales de Dupont Marion seront « DM »). Si tu n'arrives pas à les retrouver, écris seulement un prénom.

- Avec qui voudrais tu former une équipe en eps : -
 Avec qui ne voudrais tu pas former d'équipe en eps : -
 Selon toi, qui veut former une équipe avec toi : -
 Selon toi, qui ne veut pas former une équipe avec toi : -

4^e

Nom : Prénom :

QUESTIONNAIRE

• La plupart du temps, es-tu pressé d'aller en EPS ?

Oui Non, pourquoi : selon discipline / fatigue / nul Sans avis

• Dans quel sport te sens-tu le moins à l'aise ? (2 réponses maximum)

Sports collectifs (baskets...) Natation Sport de combat Sports de raquettes (badminton, ...)
 Escalade, course d'orientation Danse, acrosport, cirque Athlétisme Sans avis.

• Quels sont les sentiments que tu ressens le plus souvent en cours d'EPS ? (2 réponses maximum)

la colère l'envie la peur et l'anxiété la joie la honte la jalousie
 la fierté la tristesse sans avis.

• Avec qui préfères-tu former un groupe en EPS ?

avec des personnes du même niveau que moi avec tes amis
 avec des personnes réussissant bien en EPS
 avec des personnes de différents niveaux pour pouvoir s'entraider je préfère rester seul sans avis

• Coche les affirmations de ce tableau selon ce que tu ressens en EPS :

	Vrai	Faux
1. Ce que les autres pensent de moi m'est égal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Pas de souci, pas de peur, pas d'anxiété.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. J'ai souvent peur d'être ridicule, que l'on se moque de moi.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je n'ai aucune difficulté à former un groupe avec n'importe qui dans la classe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. L'EPS me permet de montrer mes compétences sportives aux autres.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je deviens anxieux et tendu lorsque je sais que quelqu'un me juge ou m'observe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. En général, je suis confiant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je suis particulièrement performant en EPS.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

• Particulièrement dans les activités artistiques (danse, cirque, acrosport), quels sont les sentiments principaux que tu ressens ? (2 réponses maximum)

la colère l'envie la peur et l'anxiété la joie la honte la jalousie
 la fierté la tristesse sans avis.

POURQUOI

? : pour tomber / honte de mémoriser (à l'école) - jugement - inéquité - commencer un cycle (bate!) - ~~amusement~~ - ~~amusement~~
 - cœur - certaines activités - cœur calme - s'amuser - préfère les vrais sports - nul - cœur (un beau spectacle)

• Pour les prochaines questions, cite les initiales de 1 ou 2 personnes à chaque question (exemple : les initiales de Dupont Marion seront « DM »). Si tu n'arrives pas à les retrouver, écris seulement un prénom.

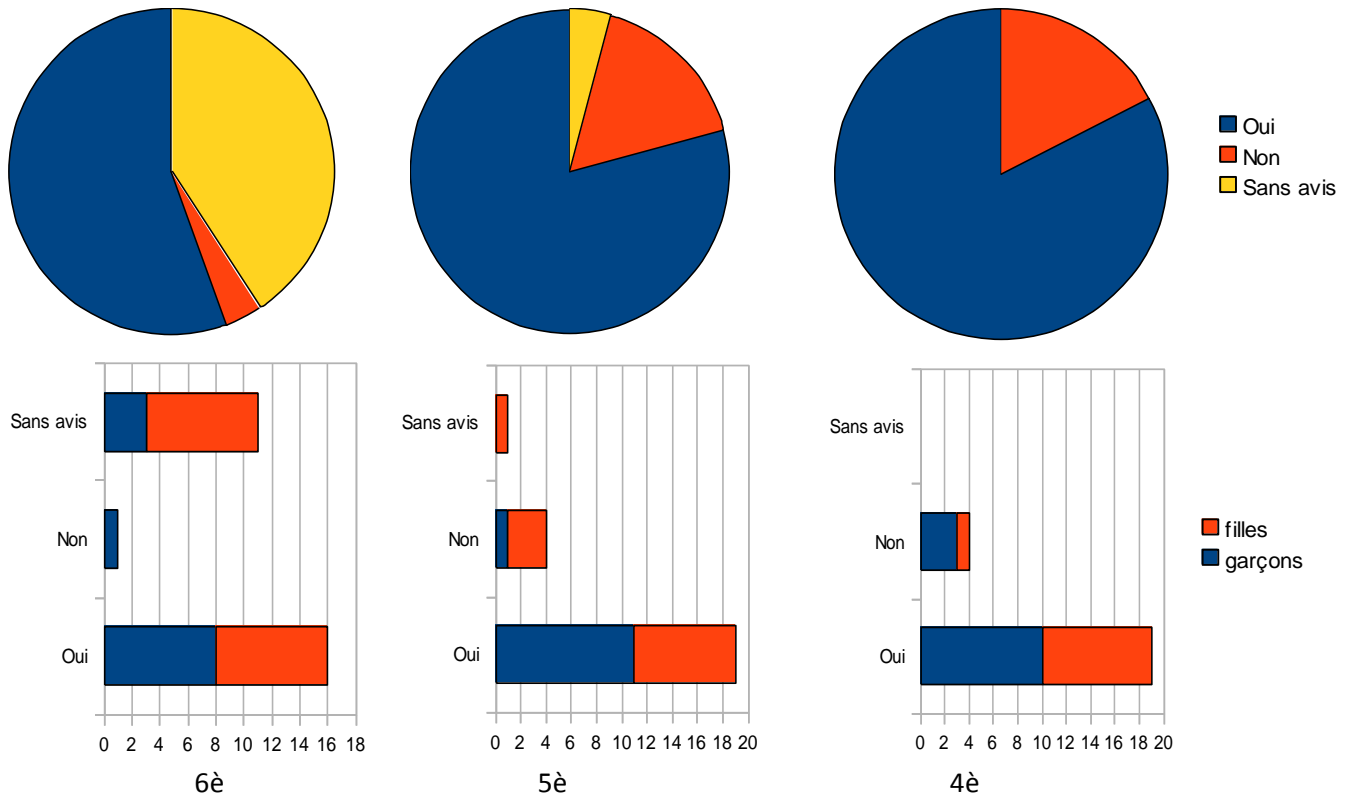
Avec qui voudrais tu former une équipe en eps : -
 Avec qui ne voudrais tu pas former d'équipe en eps : -
 Selon toi, qui veut former une équipe avec toi : -
 Selon toi, qui ne veut pas former une équipe avec toi : -

Annexes 7

ANALYSE SUR CLASSE ENTIERE

- 6è : Cycle danse : 27 élèves dont 15 filles et 12 garçons
- 5è : Cycle danse : 24 élèves dont 12 filles et 12 garçons
- 4è : Cycle cirque : 24 élèves dont 11 filles et 13 garçons

Envie d'aller en EPS



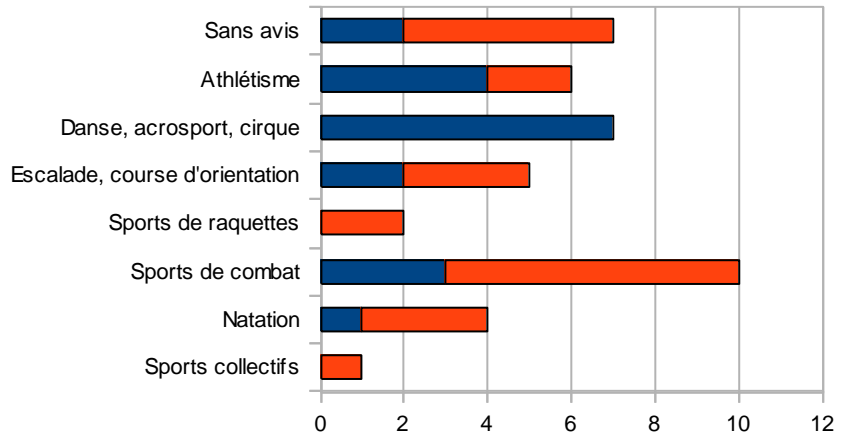
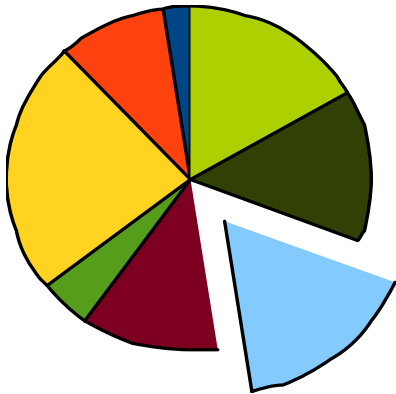
Le sport dans lequel les élèves se sentent le moins à l'aise

- Sports collectifs
- Escalade, course d'orientation
- Natation
- Danse, acrosport, cirque
- Sports de combat
- Athlétisme
- Sports de raquettes
- Sans avis

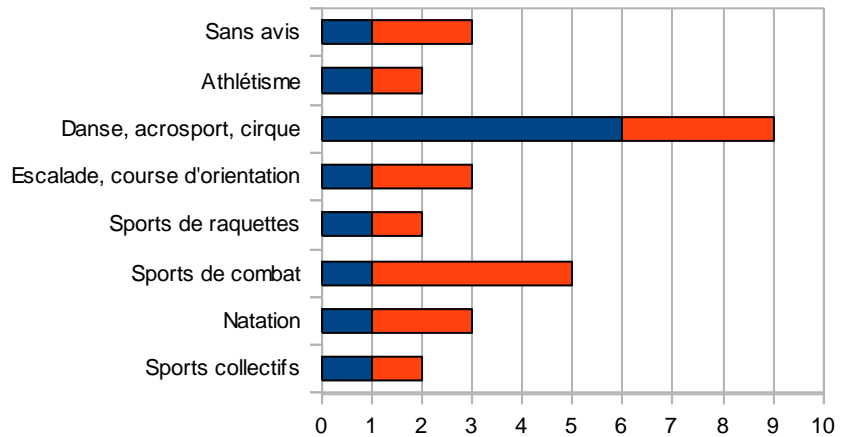
ANALYSE SUR CLASSE ENTIERE

■ garçons

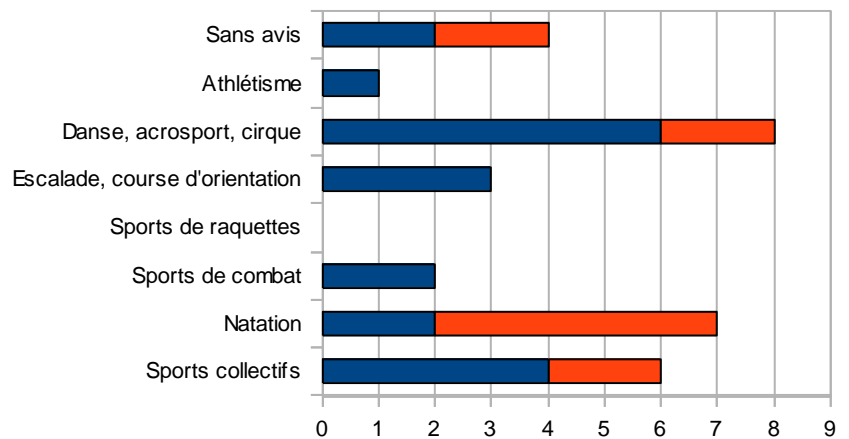
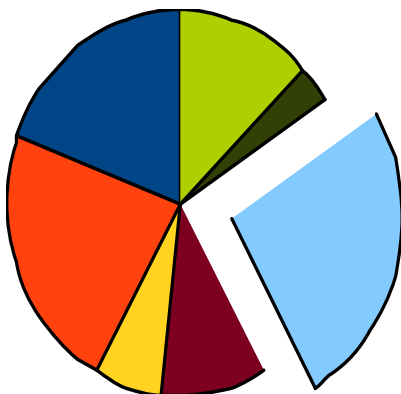
• 6è :



• 5è :



4è :



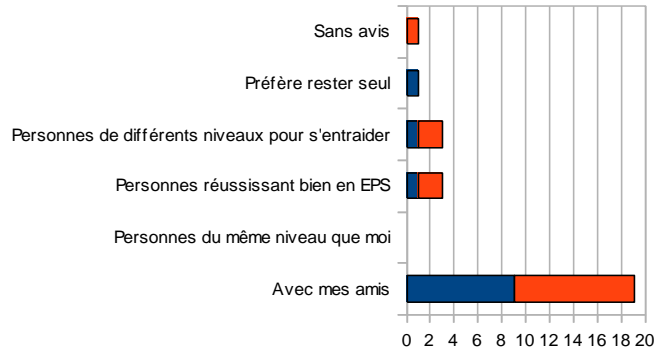
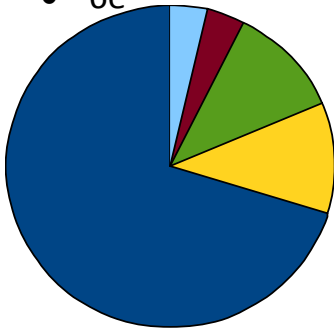
Préférence pour former un groupe

- Avec mes amis
- Personnes du même niveau que moi
- Personnes réussissant bien en EPS
- Personnes de différents niveaux pour s'entraider
- Préfère rester seul
- Sans avis

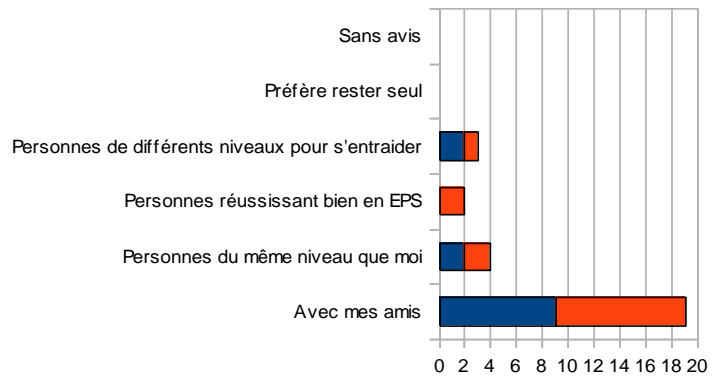
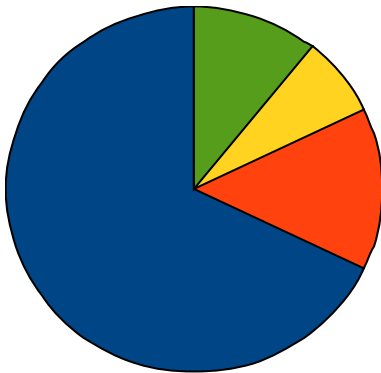
ANALYSE SUR CLASSE ENTIERE

- filles
- garçons

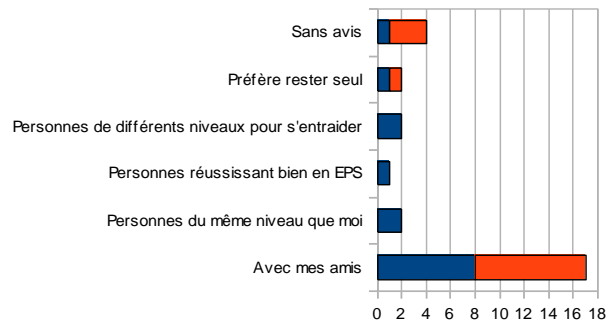
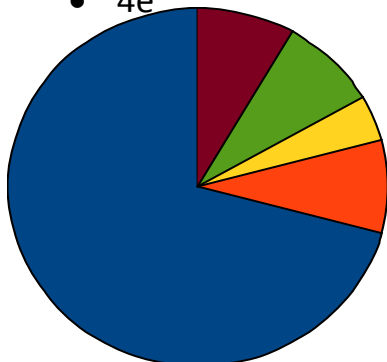
• 6^è



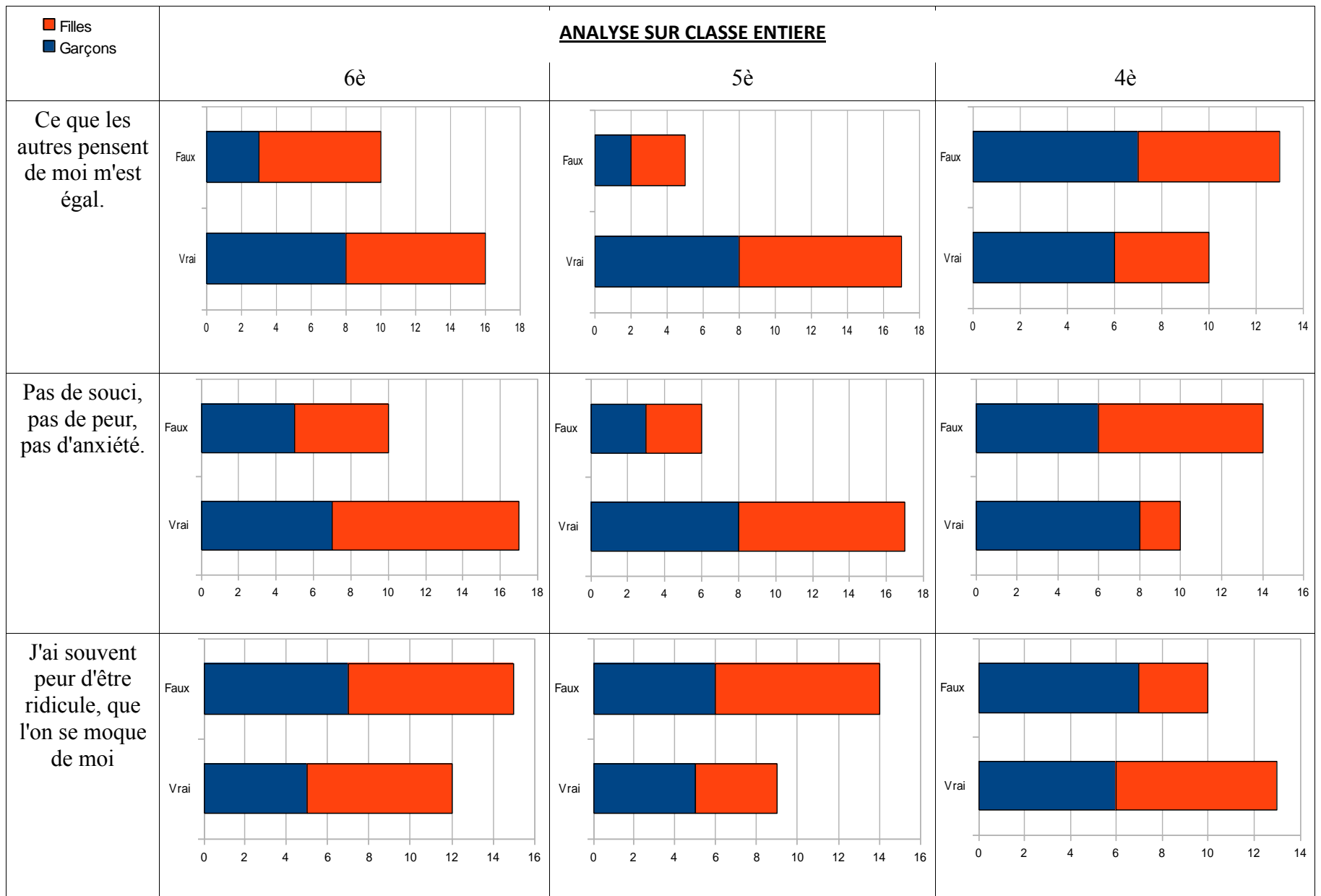
• 5^è



• 4^è

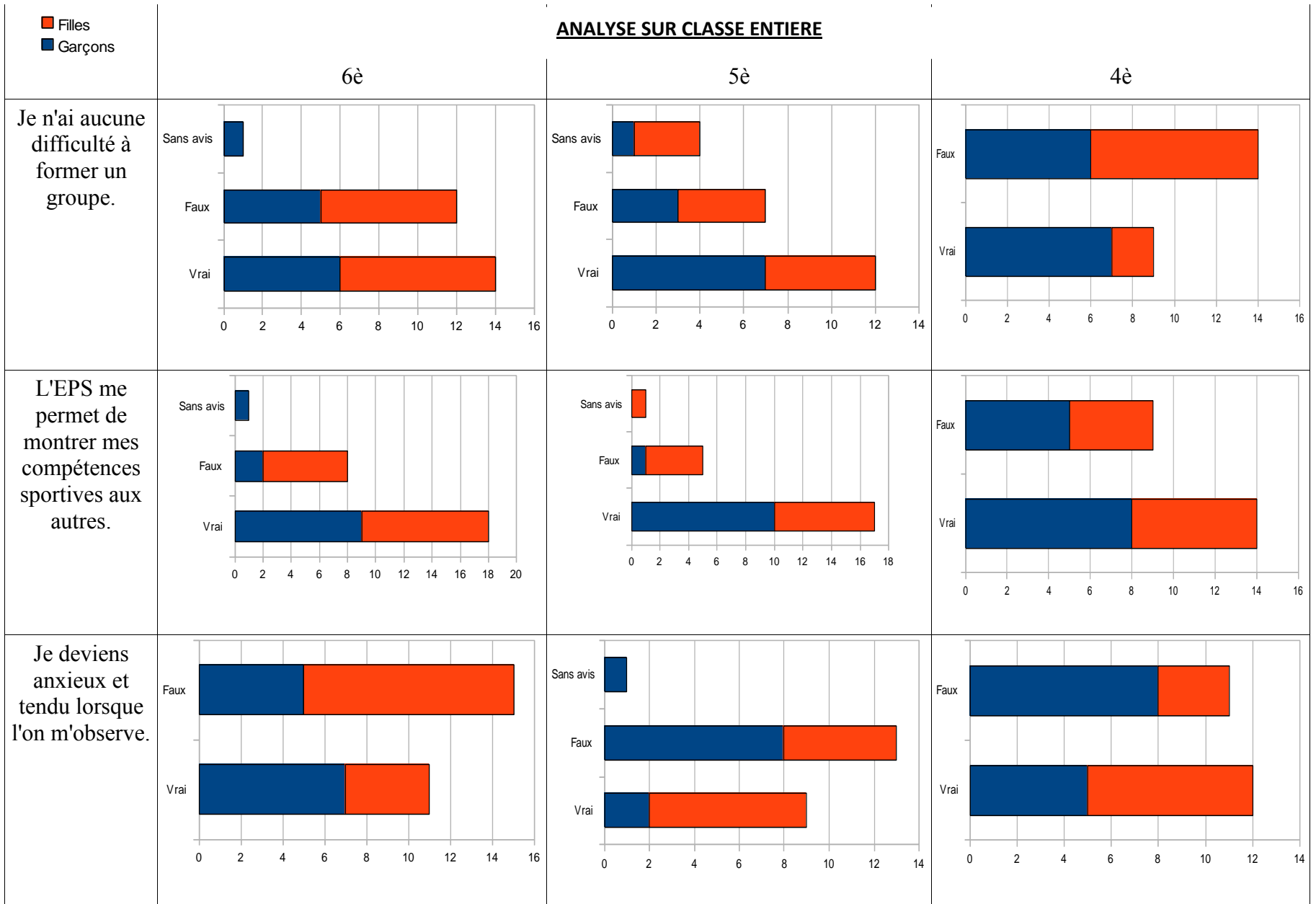


		Sentiments ressentis en EPS	Sentiments ressentis en activités artistiques
6è			
	5è		
	4è		



■ Filles
■ Garçons

ANALYSE SUR CLASSE ENTIERE



■ Filles
■ Garçons

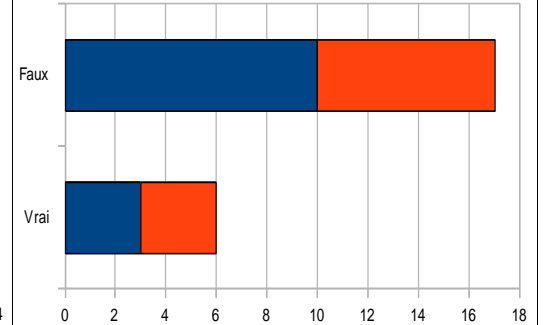
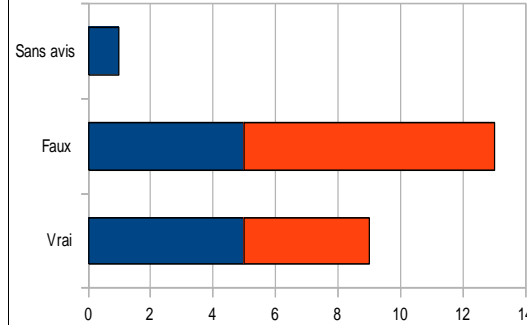
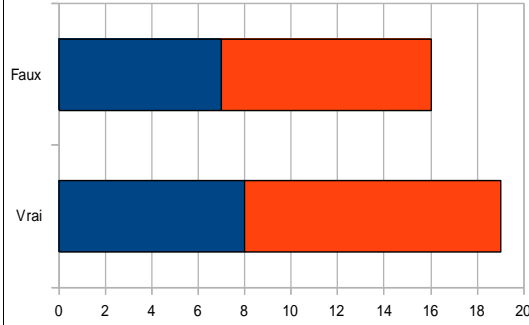
ANALYSE SUR CLASSE ENTIERE

6^è

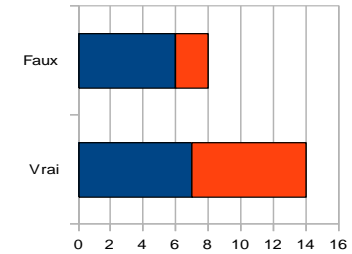
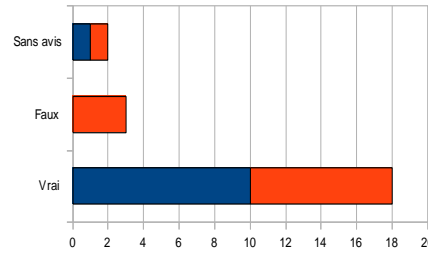
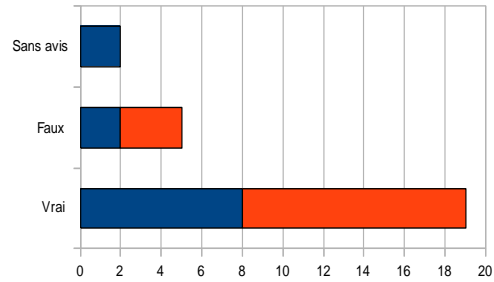
5^è

4^è

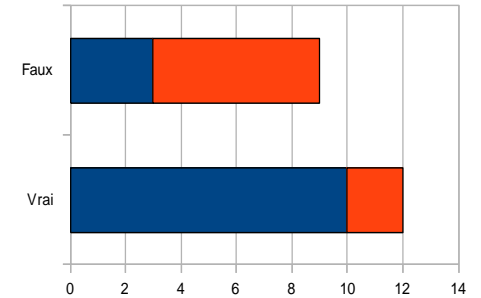
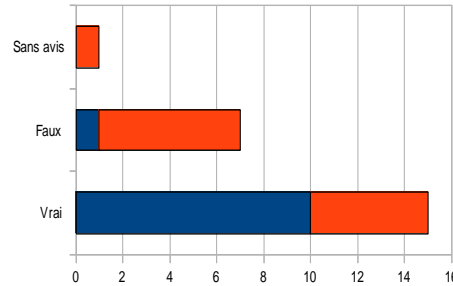
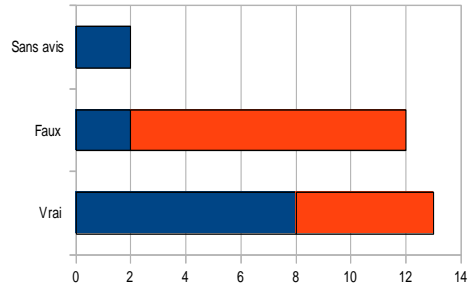
Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.



En général, je suis confiant.



Je suis particulièrement performant en EPS.

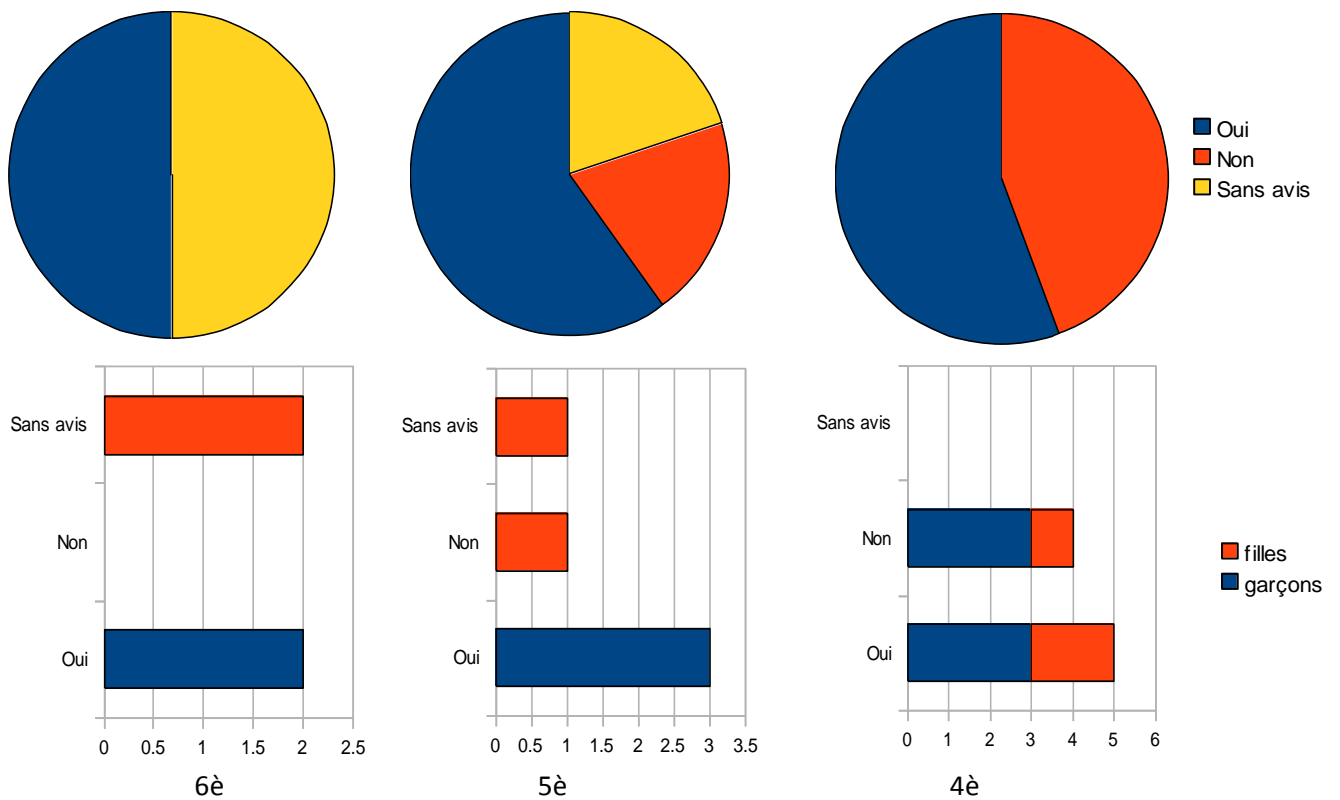


Annexes 8

ANALYSE SUR L'ENSEMBLE DES ELEVES REJETES DIVISES PAR CLASSE

- 6^è : Cycle danse : 27 élèves dont 4 élèves « rejetés » (2 filles et 2 garçons)
- 5^è : Cycle danse : 24 élèves dont 5 élèves « rejetés » (2 filles et 3 garçons)
- 4^è : Cycle cirque : 24 élèves dont 9 élèves « rejetés » (3 filles et 6 garçons)

Envie d'aller en EPS



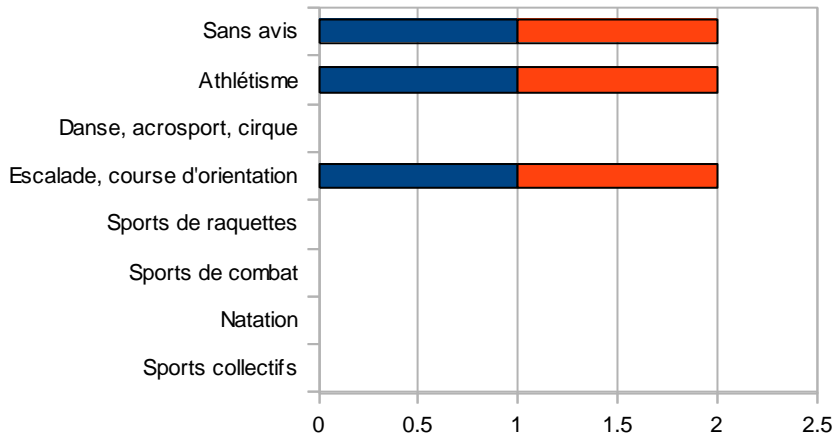
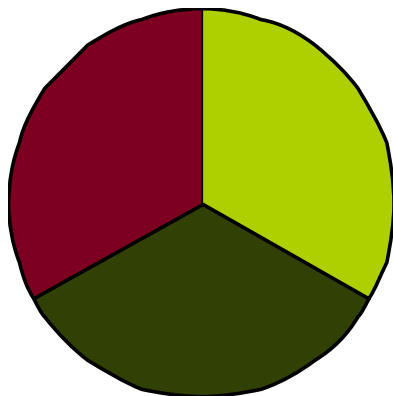
- Sports collectifs
- Escalade, course d'orientation
- Natation
- Danse, acrosport, cirque
- Sports de combat
- Athlétisme
- Sports de raquettes
- Sans avis

Le sport dans lequel les élèves se sentent le moins à l'aise

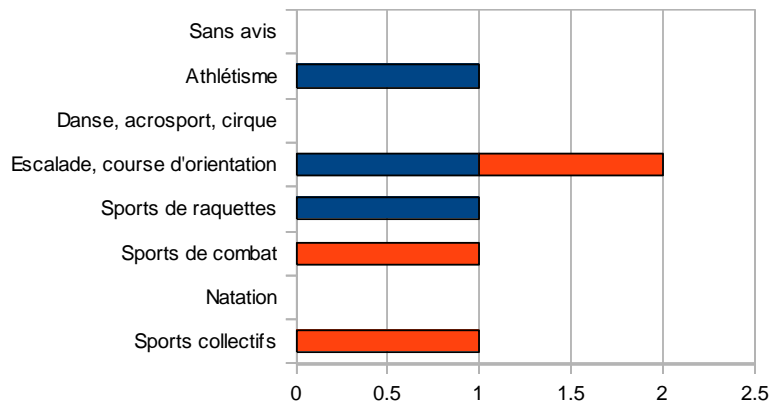
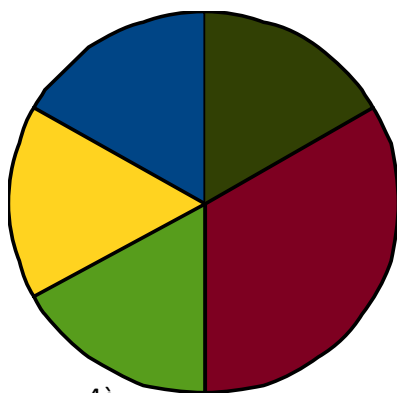
ANALYSE SUR L'ENSEMBLE DES ELEVES REJETES DIVISES PAR CLASSE

- filles
- garçons

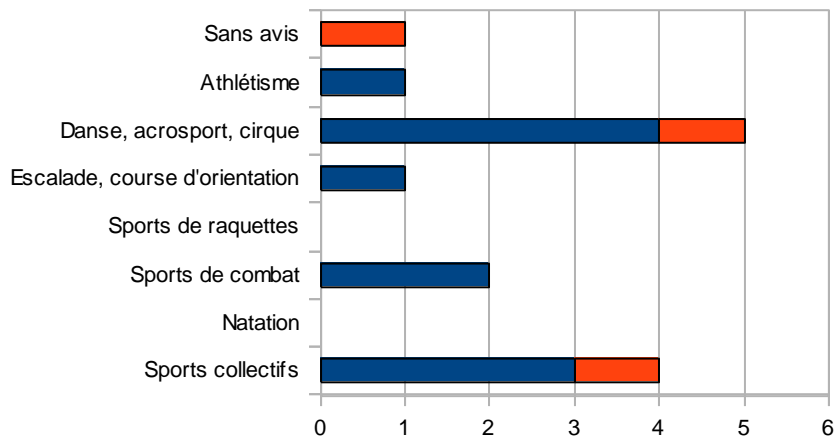
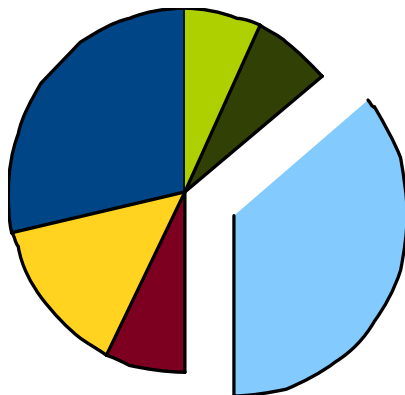
• 6è :



• 5è :



• 4è :



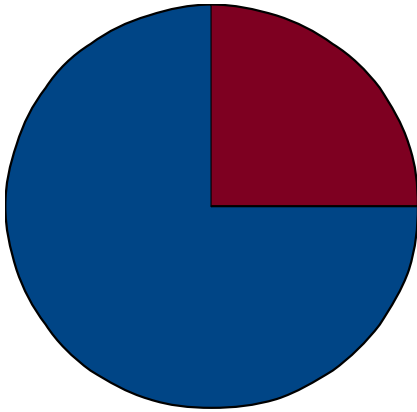
- Avec mes amis
- Personnes du même niveau que moi
- Personnes réussissant bien en EPS
- Personnes de différents niveaux pour s'entraider
- Préfère rester seul
- Sans avis

Préférence pour former un groupe

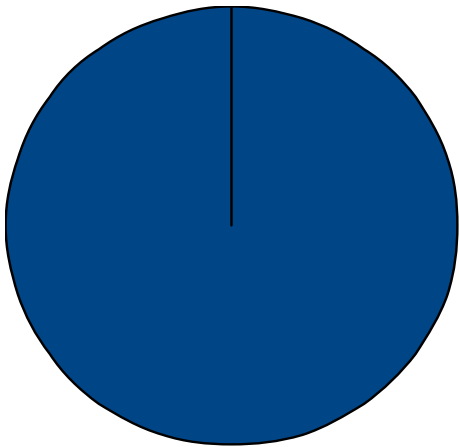
ANALYSE SUR L'ENSEMBLE DES ELEVES REJETES DIVISES PAR

CLASSE

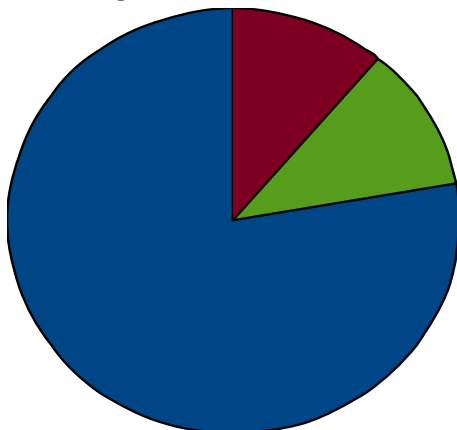
• 6^è



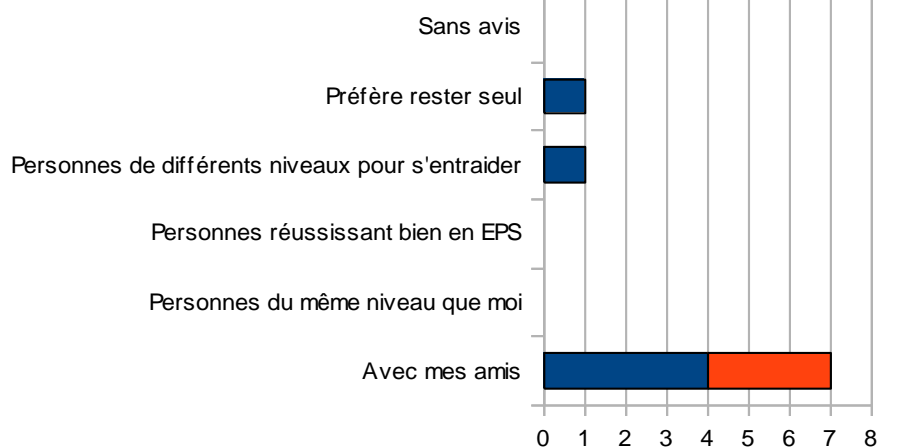
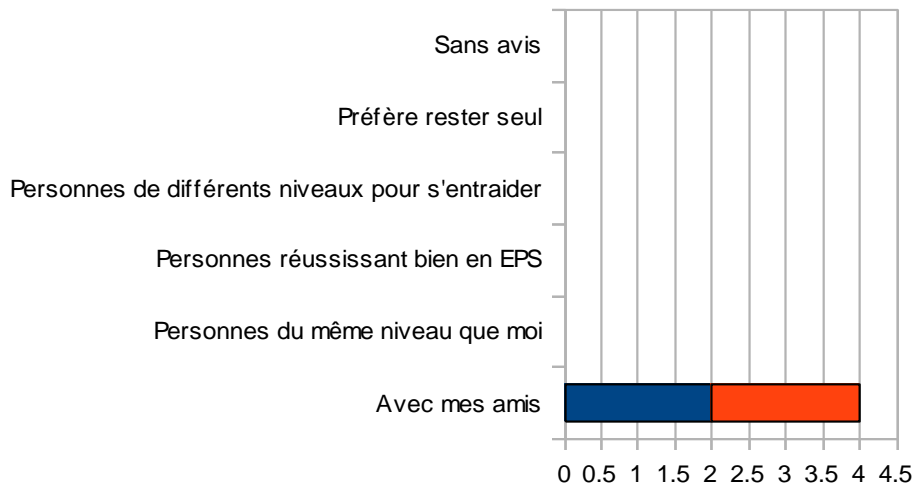
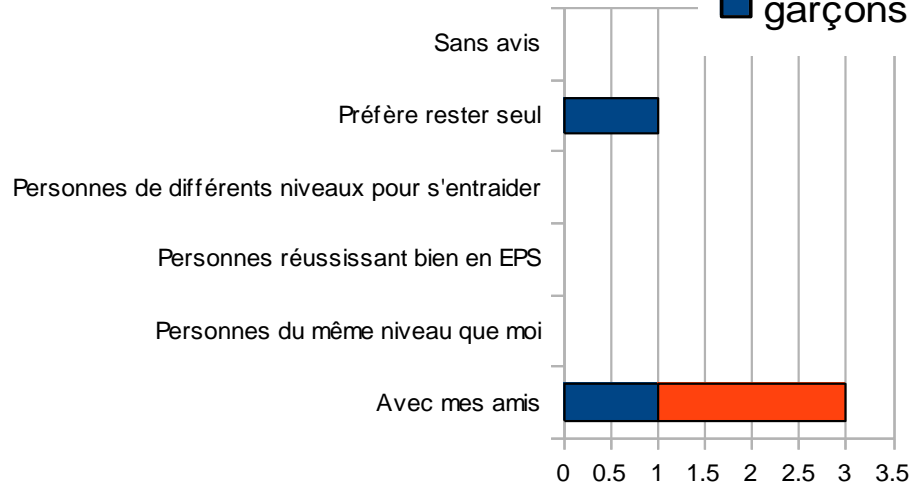
• 5^è



• 4^è

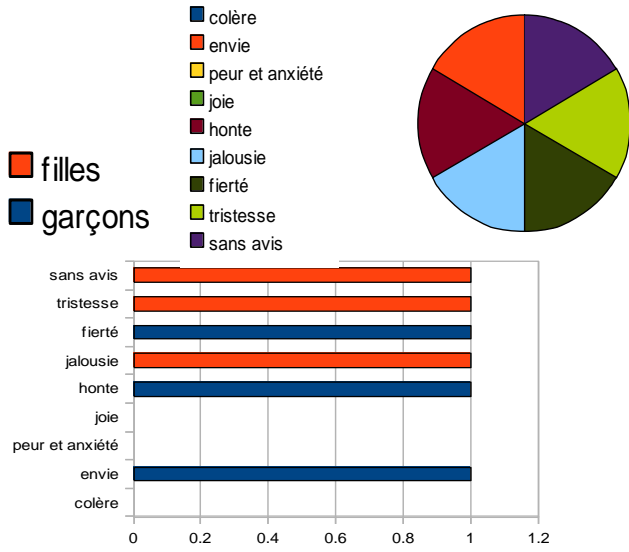


■ filles
■ garçons

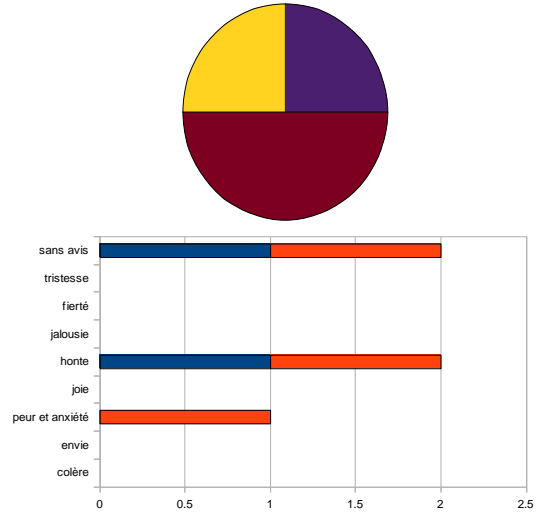


6è

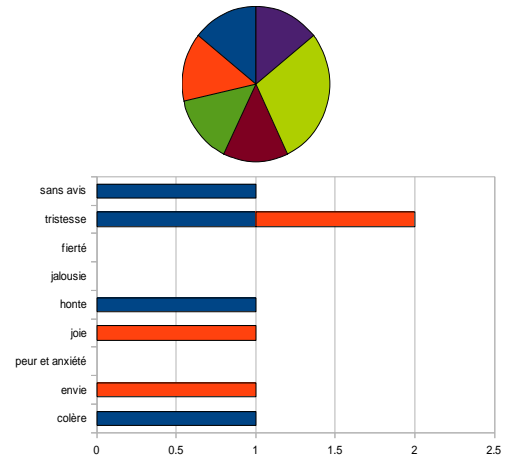
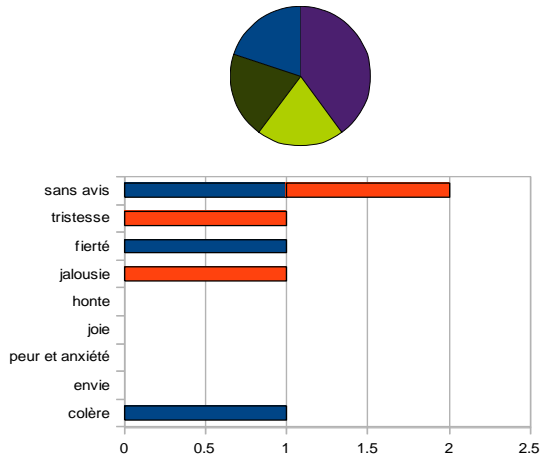
Sentiments ressentis en EPS



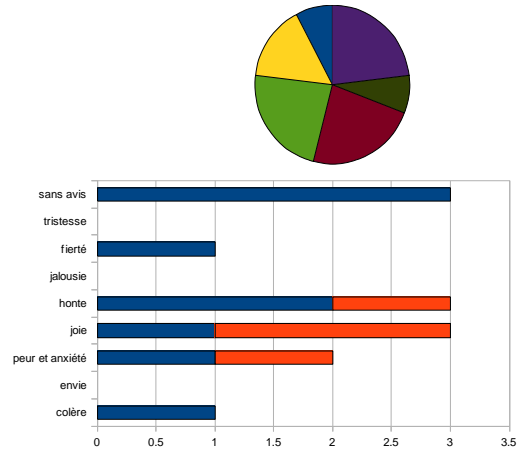
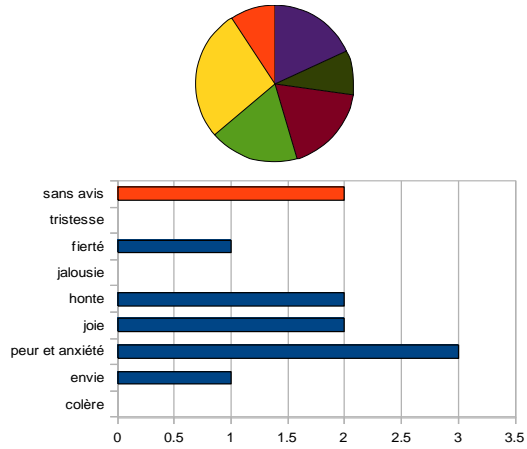
Sentiments ressentis en activités artistiques

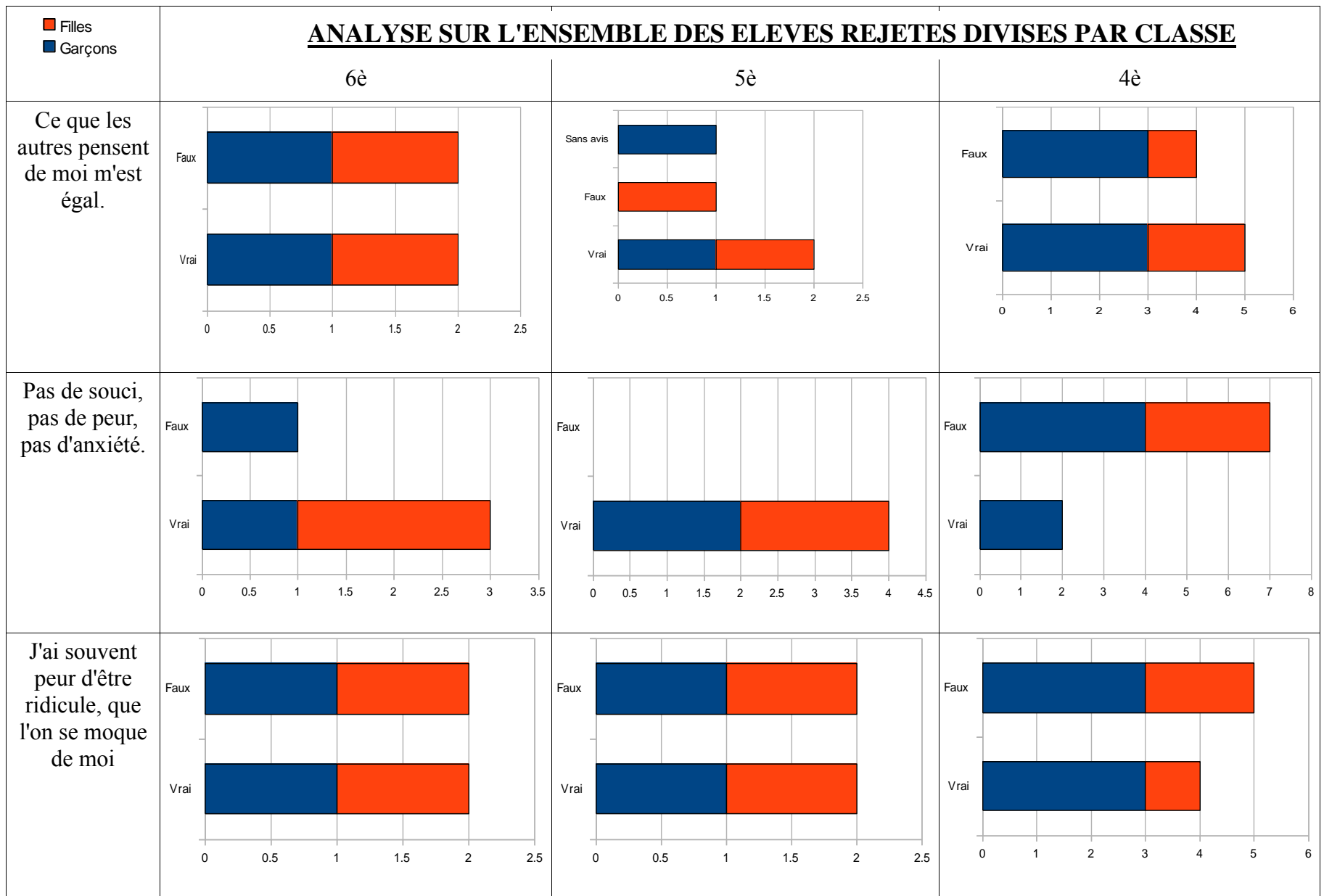


5è



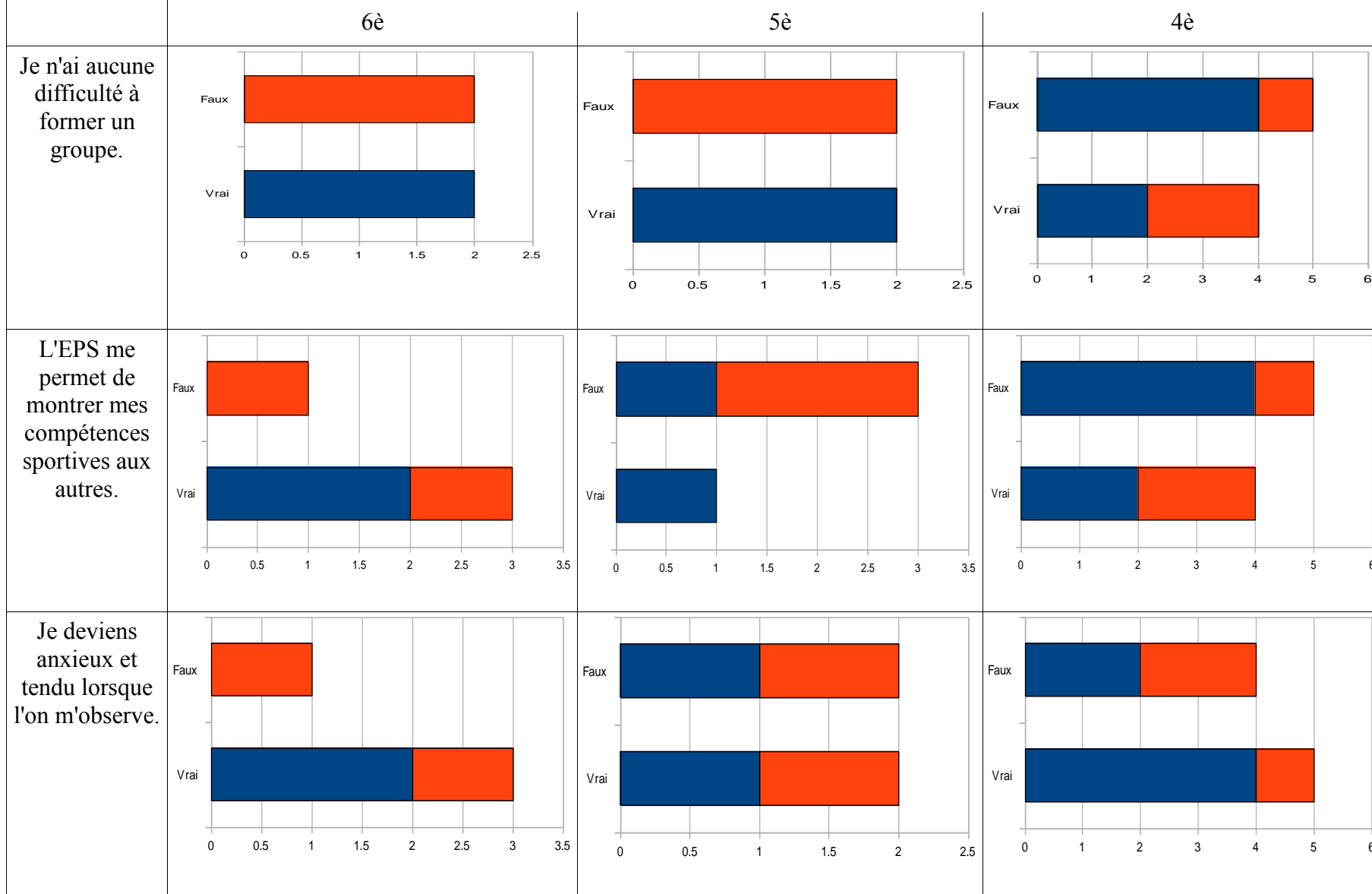
4è





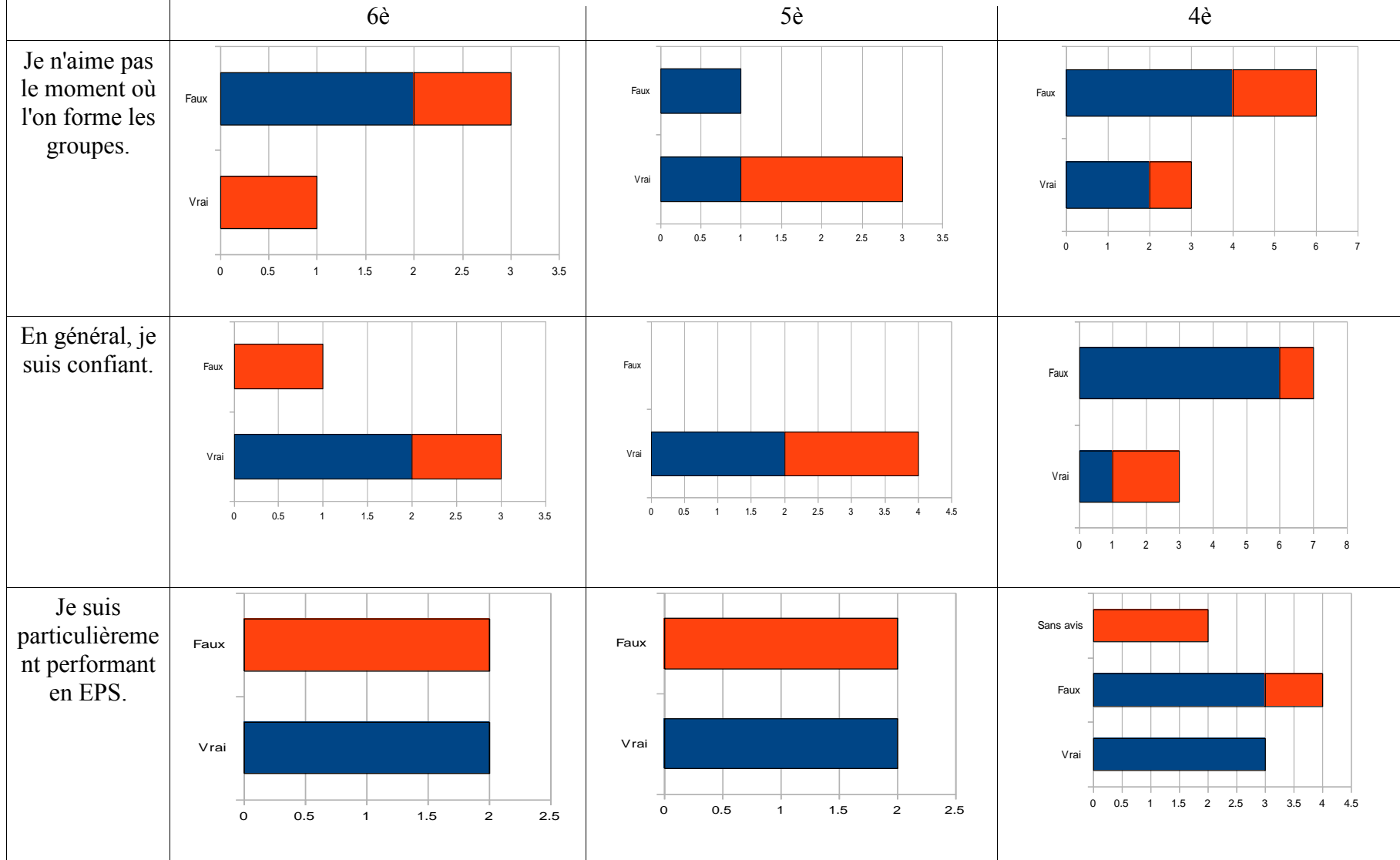
ANALYSE SUR L'ENSEMBLE DES ELEVES REJETES DIVISES PAR CLASSE

■ Filles
■ Garçons



ANALYSE SUR L'ENSEMBLE DES ELEVES REJETES DIVISES PAR CLASSE

■ Filles
■ Garçons

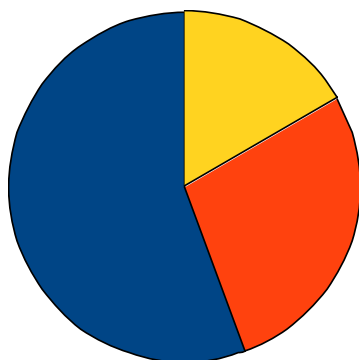


Annexes 9

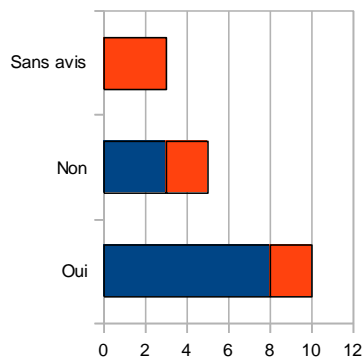
ANALYSE SUR L'ENSEMBLE LES 18 ELEVES REJETES 6è, 5è et 4è REUNIS

- 6è : Cycle danse : 4 élèves « rejetés » (2 filles et 2 garçons)
- 5è : Cycle danse : 5 élèves « rejetés » (2 filles et 3 garçons)
- 4è : Cycle cirque : 9 élèves « rejetés » (3 filles et 6 garçons)

Envie d'aller en EPS : élèves « rejetés du groupe classe » 6è, 5è et 4è réunis



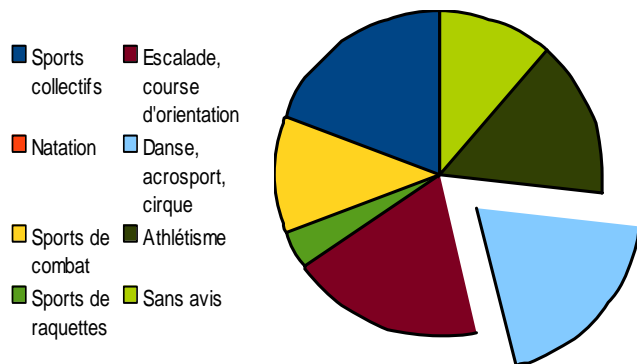
■ Oui
■ Non
■ Sans avis



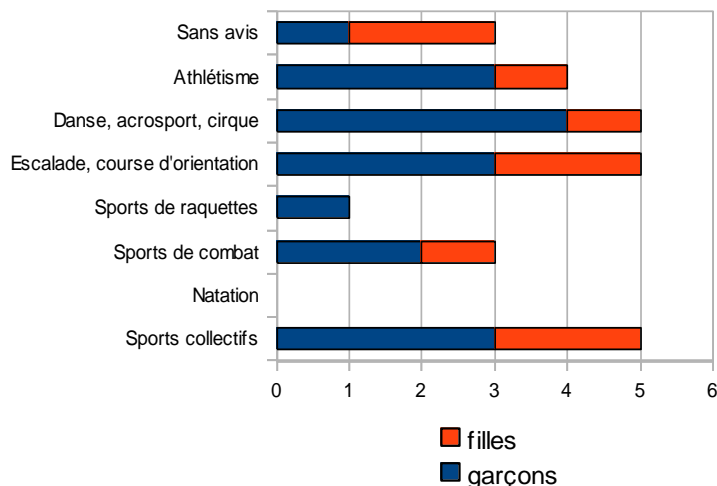
■ filles
■ garçons

Le sport dans lequel les élèves se sentent le moins à l'aise :

élèves « rejetés du groupe classe » 6è, 5è et 4è réunis



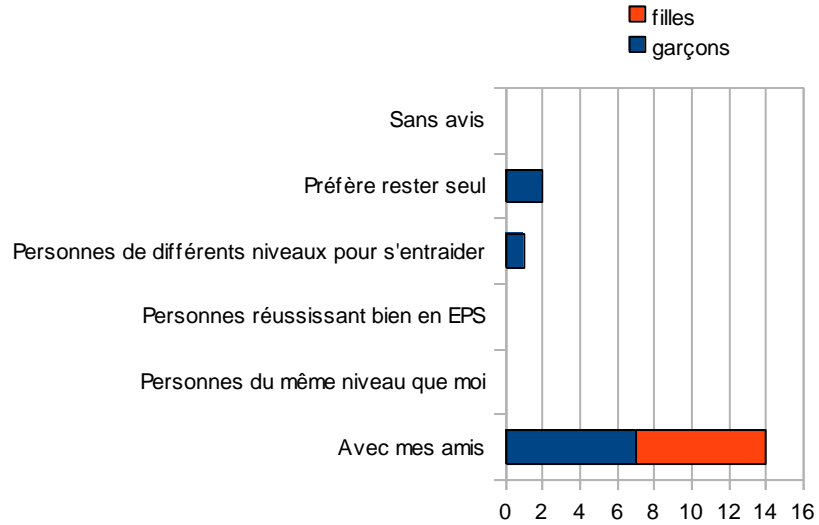
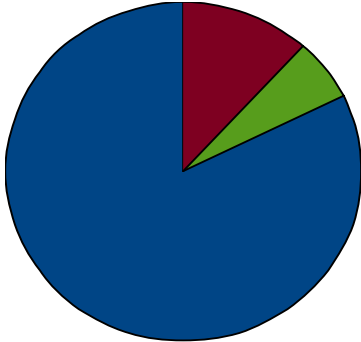
■ Sports collectifs
■ Escalade, course d'orientation
■ Natation
■ Danse, acrosport, cirque
■ Sports de combat
■ Athlétisme
■ Sports de raquettes
■ Sans avis



■ filles
■ garçons

Préférence pour former un groupe :

- Avec mes amis
- Personnes du même niveau que moi
- Personnes réussissant bien en EPS
- Personnes de différents niveaux pour s'entraider
- Préfère rester seul
- Sans avis



élèves « rejetés du groupe classe » 6è, 5è et 4è réunis

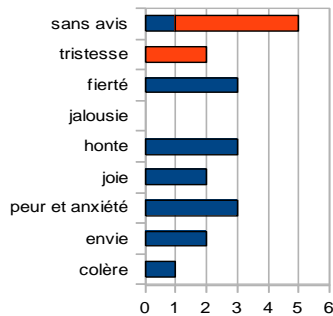
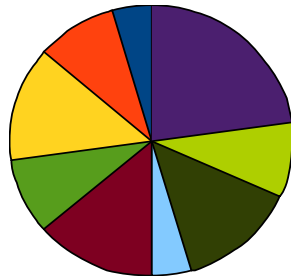
Elèves « rejetés du groupe classe » 6è, 5è et 4è réunis

Sentiments ressentis en EPS

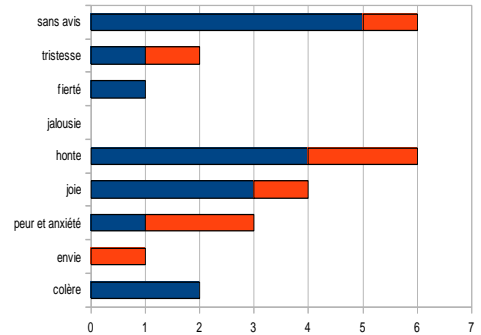
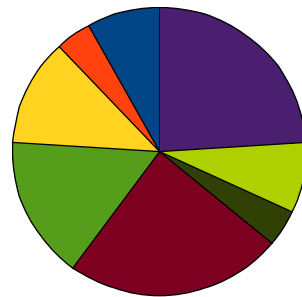
Sentiments ressentis en activités artistiques

6è
5è
4è
R
E
U
N
I
S

- colère
- envie
- peur et anxiété
- joie
- honte
- jalousie
- fierté
- tristesse
- sans avis



- filles
- garçons



<p> ■ Filles ■ Garçons </p>	<u>Elèves « rejetés du groupe classe » 6è, 5è et 4è réunis</u>		
<p>Ce que les autres pensent de moi m'est égal.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 4 and a red segment from 4 to 7. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 9. The x-axis is numbered 0 to 10.</p>	<p>Je deviens anxieux et tendu lorsque l'on m'observe.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 3 and a red segment from 3 to 7. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 7 and a red segment from 7 to 10. The x-axis is numbered 0 to 12.</p>
<p>Pas de souci, pas de peur, pas d'anxiété.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 9. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 9. The x-axis is numbered 0 to 10.</p>	<p>Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 7 and a red segment from 7 to 10. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 3 and a red segment from 3 to 7. The x-axis is numbered 0 to 12.</p>
<p>J'ai souvent peur d'être ridicule, que l'on se moque de moi</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 9. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 8. The x-axis is numbered 0 to 10.</p>	<p>En général, je suis confiant.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 4 and a red segment from 4 to 8. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 10. The x-axis is numbered 0 to 12.</p>
<p>Je n'ai aucune difficulté à former un groupe.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 4 and a red segment from 4 to 9. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 6 and a red segment from 6 to 8. The x-axis is numbered 0 to 10.</p>	<p>Je suis particulièrement performant en EPS.</p>	<p>A stacked bar chart with three bars. The top bar is labeled 'Sans avis' and has a red segment from 0 to 2. The middle bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 3 and a red segment from 3 to 8. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 7. The x-axis is numbered 0 to 9.</p>
<p>L'EPS me permet de montrer mes compétences sportives aux autres.</p>	<p>A stacked bar chart with two bars. The top bar is labeled 'Faux' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 9. The bottom bar is labeled 'Vrai' and has a blue segment from 0 to 5 and a red segment from 5 to 8. The x-axis is numbered 0 to 10.</p>		

Annexes 10 6è

Observation directe 6e

Séance 1 (22.11) Séance 4 (02.12) Séance 5 évaluation (16.12)	<u>garçons</u>	<u>Mixte</u>	<u>filles</u>
Compétences sociales (agressions)	TJ et BT sont toujours ensemble mais restent très distants. TJ n'engage aucune discussion, aucun regard et se met vite en colère. Les élèves n'ayant été choisis par personne pour faire les groupes ont moins de mal à être acceptés que ceux que le groupe classe ne supporte pas. (deux garçons absents à la séance d'évaluation)	GROSSE COUPURE ENTRE FILLES ET GARÇONS Dans les groupes mixtes, pas de discussion entre les filles et les garçons. On remarque que les groupes se forment de manière affinitaire. Le jour de l'évaluation, tout le monde s'investit sans problème.	BH : confiance +++, elle prend la parole souvent, donne toutes ses idées sans écouter ses camarades, corrige les autres, commande son groupe, les autres n'ont pas le droit de parler (coupe la parole), coupe la parole au professeur, est contrariée dès qu'elle est contredite, elle veut se montrer devant la classe à chaque exemple, parle à l'impératif, fait semblant de taper un élève. BH parle en sa langue : insultes ?
Non-respect des règles	Mouvements supplémentaires ajoutés par élève rejeté (break dance) : pour se montrer RS n'écoute pas le professeur et est repris plusieurs fois. BM court et est puni car il n'écoute pas.		VK ne respecte pas le temps calme : la perte de points sur l'évaluation la fait s'arrêter. BH fait des mouvements qui ne sont pas dans la chorégraphie : les autres lui disent d'arrêter et elle se justifie à tort. Le professeur demande à BH de se mettre avec untel. Elle refuse et demande quelqu'un d'autre.
rires	Les élèves rigolent souvent : honte de la consigne, mais oublie de son image lorsque les élèves se mettent en action. Toujours sourire mais les rires diminuent progressivement. Quand tout le monde vient s'asseoir, un groupe n'a pas entendu et continu... Ils arrêtent directement quand ils remarquent que tout le monde les observe. Les mouvements sont assez étriqués quand ils présentent devant tout le monde.	Rires dès que l'autre se trompe : on remarque plus de rires que d'émotions sur le visage. Moquerie des garçons sur VK : « regarde elle fait l'avion qui scratch »	Rires dès que voient un mouvement rigolo, mais investissement. Pour le passage devant ses camarades, VK rit avant et pendant la chorégraphie. BH fait rigoler (essaie !) Mais des fois ses paroles sont maladroites voire méchantes.
Pas d'effort	RS regarde tout le monde	Imitation +++	VK fait des petits mouvements,

	<p>et voit que les autres s'investissent : importance de faire pareil, il imite. Souffle</p>	<p>(regarde pour ne pas être trop différent) Pression du temps accordé au montage : l'investissement est de plus en plus accentué pour tous les groupes.</p>	<p>cherche aide du regard, ne fait pas d'effort et n'essaie pas d'inventer. VK ne bouge pas bras croisés même si les autres rient. BH impose son avis (parle plus fort que les autres) MaL n'ose pas dire ce qu'elle pense.</p>
<p>Tâches difficiles à réaliser</p>	<p>TJ : prend la parole sans problème devant tout le monde. RS est dans un groupe avec 3 filles : grosse colère ! Il montre qu'il n'est pas content, s'isole du groupe, se recule de plus en plus et ne s'investit pas (rire des filles suite à ce non investissement)</p>	<p>Aucun rapprochement fille et garçon</p>	<p>BH n'a aucune honte, fait différent devant les autres. VK a souvent les bras croisés même dans la chorégraphie devant les autres. Elle parle à voix très basse et répond la même chose que son camarade.</p>
<p>Refus d'aide</p>	<p>RS accepte petit à petit de l'aide de la part des filles de son groupe, puis s'investit petit à petit d'abord en copiant sans donner ses idées avec le temps... Le professeur le complimente ! valorisation de son image. Les dispensés vont dans des groupes pour aider.</p>	<p>Puis, de plus en plus de filles vont vers les garçons : une entraide se crée dans les groupes mixtes. Quand il y a un but commun, les élèves collaborent bien.</p>	
<p>Niveau par rapport aux autres : comparaison (image par rapport aux autres)</p>	<p>RS s'investit dans la chorégraphie au fur et à mesure recherche de l'aide du regard pendant la chorégraphie. Rassure les élèves de rester filles avec filles et garçons avec garçons.</p>		<p>Physiquement, pas trop de différence physique entre les élèves. BH s'assoit toujours à côté d'autres personnes qui l'ignorent : refus d'admettre qu'elle est peu intégrée.</p>
<p>Environnement favorable pour réussir ?</p>		<p>Mélange filles et garçons fait exprès : beaucoup de signes de refus, de complexe (« oh non », tête dans les mains)</p>	<p>VK est toute seule pendant les groupes et cherche quelqu'un mais personne ne veut être avec elle : elle est intégrée dans une groupe de filles et on ressent de la gêne. BH répond à une question mais est hors sujet : les autres se moquent d'elle.</p>
<p>Dans le groupe : Parole, regard et contact</p>	<p>Cherche amis du regard (réconfort) Les élèves s'écoutent peu</p>	<p>Beaucoup de regards vers les autres groupes :</p>	<p>Les filles regardent beaucoup par terre et regards vers le professeur (réconfort ?)</p>

	entre eux. BM : quand il entend la musique « c'est pourri ça ! »	voir si pas trop différent.	BH veut se mettre avec quelqu'un qui refuse, elle va vite vers quelqu'un d'autre et cherche du regard. Quand elle voit que personne ne veut aller avec elle, elle accepte l'élève avec lequel elle ne voulait pas être au début. VK retient une fille par la main pour rester avec elle. BH « Pourquoi on ne fait pas ça ? », les autres « parce que ! »
--	---	-----------------------------	--

- **Passage évaluation : comparaison élèves rejetés et élèves de la classe**

Groupes élèves rejetés	VK rigole, cherche du soutien du regard de son groupe. Mais ses gestes sont plus amples qu'au début de l'entraînement.	BM concentrée, gestes amples, regarde ses autres camarades (soutien), sûre d'elle, elle donne des ordres au début, parle +++, et elle imite ceux de son groupe pendant la chorégraphie.
Groupes de la classe	Parlent entre eux, regarde le sol, se regarde entre eux, certains gestes sont très étriqués, rires, on remarque un soutien entre les personnes des groupes.	

+ Remarques générales lors des passages des chorégraphies séance 4 :

- Regard en bas, bras croisés, regard vers les autres mais objectif atteint,
- Rires lorsque non réussi,
- BH (regard en bas, se tient les mains, petits gestes parasites, donne des indications, toujours devant, parle et donne des ordres,
- RS : regard vers les autres, il fait mais avec une touche d'humour pour faire son intéressant. Cependant, il met en valeur ce qu'il sait faire (break dance)
- VK et BM : ne veulent pas passer au début, mais le fait que les autres groupes aient eu une bonne note les motive pour passer devant tout le monde.

Annexes 10 5è

Observation 5^e

Séance évaluation (16.12)	garçons	mixte	filles
Compétences sociales (agressions)	CF : participe bien, quelques critiques, quelques dissipations mais bien en général. Il mène un peu son groupe.	Beaucoup d'insultes ou de fausses agressions sont prises à la rigolade par la personne qui les reçoit (souvent garçon vers fille)	
Non-respect des règles			
rires	AI : fait rire le groupe (s'investit mais pas forcément à fond) : il dissipe ses camarades.	Rires +++ Energie +++ et n'écoute pas les consignes.	
Pas d'effort	RT : écoute mais ne donne pas ses idées, il s'allonge pendant la passation de consignes. Durant l'exercice, il se laisse faire et suit. Cependant, pas de problème de comportement dans le groupe.	Certains groupes répètent, d'autres ne font rien (une seule fois et c'est fini).	PO : bien dans l'action (peut-être plus facile pour les filles que pour les garçons), elle s'allonge pendant un moment.
Tâches difficiles à réaliser	RD : boîte et s'assied : très peu d'investissement et ne regarde même pas son groupe travailler. Ses camarades l'appellent pour venir travailler.		
Refus d'aide		Grande collaboration entre tous les membres du groupe, entraide pour arriver au but final.	
Niveau par rapport aux autres : comparaison (image par rapport aux autres)		Les groupes se regardent et se comparent entre eux.	
Environnement favorable pour réussir ?			

Dans le groupe : Parole, regard et contact			PO : parle peu (un peu d'idée) mais bon rapport avec son groupe.
---	--	--	--

- **Observation chorégraphie d'évaluation :**

(Une note d'investissement est incluse dans la note finale)

Groupe de PO	Parle avec son groupe avant (bon rapport), quelque gestes parasites (baisse son pull, remet ses cheveux), regarde les autres, gestes étriqués. Elle reste tout de même très renfermée mais n'a aucun problème de comportement.
Groupe de GL	Regarde par terre ou les autres, le groupe est de 3 personnes : ses deux coéquipières la regarde et comptent sur elle, c'est elle qui donne le rythme ... des rires pendant la chorégraphie, la chorégraphie est réalisée très rapidement.
Groupe de AI	N'a rien à faire de la note de comportement. Rires +++ avec des gestes parasites (mains à la bouche), déconcentration, regarde toujours les autres et surtout le leader, énergie ++, ne fait pas les mouvements à fond.
Groupe de RT/CF	RT : regarde les autres pour savoir, regarde par terre. Mais ses mouvements sont grands et pas de problème quand il regarde les autres. Par contre, il va trop lentement. Beaucoup de concentration. CF : rires, regarde les autres, grands mouvements, beaucoup de concentration.
Groupe de RD	Ne va pas sur scène, il parle pendant son groupe et ne le regarde même pas : complètement désintéressé.
Autres élèves	Sourires, quelques petits gestes parasites, les chorégraphies sont respectées.

Annexes 10 4è

Observation 4^e (cirque)

Séance évaluation (12.12)	garçons	mixte	filles
Compétences sociales (agressions)	<p>Un élève est autoritaire avec MV (faux geste de violence envers lui).</p> <p>MV est seul, complètement en retrait du groupe classe.</p> <p>MS se bagarre avec un dispensé (car il se moque de lui) : Bagarre juste avant de passer.</p> <p>HD et MS travaille de + en + quand ils se rendent compte que le temps passe avant l'évaluation.</p> <p>EHW a des paroles agressives. Il commande un autre groupe que le sien. Il prend le matériel d'autres groupes sans demander.</p>		<p>CA travaille beaucoup toute seule alors qu'elle passe en binôme. Elle ne s'impose pas et ne dit rien à sa coéquipière.</p> <p>Mais travail sérieux.</p>
Non-respect des règles	<p>Beaucoup de personnes assises au lieu de travailler.</p> <p>MV veut travailler seul : le professeur l'accorde même si normalement le passage est en groupe.</p> <p>EW ne commence à travailler seul qu'à partir de l'évaluation : il travaille seulement ce qu'il maîtrise.</p> <p>RV travaille seul alors que la consigne est en binôme.</p>		<p>FM va souvent voir ailleurs et s'amuse, elle se met à travailler à deux minutes de son passage.</p>
rires		<p>Personne n'a rigolé quand MV est tombé du pédalo.</p>	
Pas d'effort	<p>MV va vers ce qu'il arrive le mieux.</p> <p>DK reste toujours sur le même exercice et ne travaille pas beaucoup. Il est passif : il a un objet de jonglerie dans les mains qu'il n'utilise pas, ou utilise mal (taper, lancer...).</p> <p>Au final, il dit au professeur qu'il n'est pas prêt pour l'évaluation.</p>	<p>EW ne travaille pas trop et va embêter les filles : dissipe à en devenir énervant.</p>	
Tâches difficiles à réaliser			
Refus d'aide	<p>MV demande beaucoup de conseils au professeur.</p>	<p>Aide morale entre CA et MV : « comment s'est passée ta prestation », « c'est pas grave » (haussement d'épaules), parlent des erreurs qu'ils ont commis.</p>	<p>CA demande de l'aide pour une parade.</p>
Niveau par rapport aux	<p>MV regarde +++ les autres groupes.</p> <p>EW va voir le professeur pour lui raconter</p>		<p>CA et FM : Regardent</p>

autres : comparaison (image par rapport aux autres)	ce qu'il arrive à faire. DK regarde beaucoup les autres groupes mais ne fait pas.		beaucoup autour : comparaison aux autres
Environnement favorable pour réussir ?	MV passe en premier (pour ne pas être vu des autres qui sont encore en train de s'entraîner ?)	Une fille encourage un garçon : « allez MV ! », ton ironique ?	
Dans le groupe : Parole, regard et contact	MV : aucun échange Les seules fois qu'il a essayé de parler aux autres, les interlocuteurs ne lui ont pas répondu.	Les élèves s'entraident peu, se parlent peu à l'intérieur des groupes (mis à part dans un binôme). Pendant les numéros, ils ne regardent pas autour pour voir s'il y a du public : timide.	CA essaie de dire des choses mais parle tellement faiblement que personne ne l'entend.

- **Observation chorégraphie d'évaluation :**

Le passage se fait sans public, chaque groupe dans un coin de la salle.

Groupe de MV (seul)	Il passe en premier lorsque les autres n'ont toujours pas fini de réviser. Bonne chorégraphie, il tombe une fois du pédalo et sourit en devenant rouge. A la fin, il dit « c'est bon ! » et se rapproche du professeur directement. Il restera près du professeur jusqu'à la fin de la séance, à commenter toutes les prestations.
Groupe de DK	DK ne semble pas prêt : il pose des questions pendant son passage, regarde à côté, tourne autour de son coéquipier pendant tout le numéro en faisant le même mouvement. Il n'a pas d'attention : sort de l'espace scénique, regarde par terre avec des gros blancs. La difficulté (un équilibre) n'est pas maîtrisée et n'est pas réussie mais cela ne l'affecte pas : il est PASSIF.
Groupe CA et FM	CA : rate beaucoup de mouvements, parle pendant le numéro (les dernières mises au point sont faites pendant la chorégraphie). A la fin, il dit qu'il n'a pas eu assez de temps pour préparer. FM : Le fait que le numéro ne se passe pas bien ne le choque pas : il rit au moment de monter sur le pédalo et regarde autour de lui si quelqu'un le voit car cet engin lui pose difficulté. Il essaie, recommence et dit « J'y suis arrivé une fois ! » avec un éclat de rire.
Groupe RV	Il regarde beaucoup autour, mais ne rigole pas et est concentré : il fait tomber le diabolo plusieurs fois d'affilé. Il manque d'équilibre : une seconde chance leur sera accordée plus tard.
Groupe EW	Même si il n'a pas travaillé en amont, il est concentré mais fait tombé une fois son engin à son mouvement le mieux maîtrisé. Il salut au final.
Groupe HD/MS	Concentrés, le travail est bien réalisé mais un passage est vide, et elles parlent pendant le numéro pour régler les derniers détails. Il n'y a pas de fin et elles se pressent de partir.

Annexe 11

Classes	6è danse	5è danse	4è cirque	
	Bto 17	AI 13	BT 16	
	BH 19	BN 13	BM 14.5	
	Bth 15	BM abs	CS 9	
	BC 14.5	BV 18	CA 10.5	
	BA 14	BS 19	CI 12.5	
	BM abs	CJF 11	DK 8	
	CC 15	CC abs	EW 14.5	
	DE 17.5	CA 11	FM 10	
	EY abs	CF 18	GM abs	
	ET 17	DCL 13	HD 12.5	
	FC abs	GL 14	JA 13	
	GL 18.5	Gal 14	JC 14	
	GA 17	Gar 16	LC 18	
	GT 18	IW 13	MP 13	
	LS 17	MN 12	MS 12.5	
	MaL 19	MC 14	MD abs	
	MoL 15	PO 13	MV 15	
	PJ 16	PM 19	NY 16.5	
	Pme 16.5	RA 11	PF 13.5	
	PL abs	RD 10	PA 13	
	Pma 18	Rto 18	RO 13.5	
	RS abs	Rth 16	RV 12.5	
	RE 15.5	TT 14	RS 15.5	
	RF 19	VM 19	TS 14	
	SL 19			
	TK 19			
	TJC 13.5			
	VK 16.5			
				Ensemble des trois classes
Moyenne générale :	16.8	14.5	13.25	14.85
Filles	17.19	15	13.15	15.11
Garçons	16.3	14.08	13.33	14.57
Moyenne des élèves "rejetés"	17.75	14.2	12.17	14.71
Filles	17.75	13.5	11.5	14.25
Garçons	abs	14.67	12.5	13.58
Moyenne des élèves "intégrés"	16.71	14.59	14	15.1
Filles	17.09	15.38	13.86	15.44
Garçons	16.3	13.89	14.17	14.79

Annexe 12

		6è	5è	4è
Ce que les autres pensent de moi m'est égal.	Classe	VRAI pour 65% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour plus de 75% de la classe (environ moitié filles et garçons).	FAUX pour plus de 50% de la classe (environ moitié filles et garçons).
	Elèves rejetés	VRAI et FAUX presque identiques (environ moitié filles et moitié garçons).	VRAI à 50% pour moitié filles et garçons (autre 50 % entre FAUX (fille) et sans avis (garçon)).	VRAI à plus de 50% (plus de garçons que de filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Plus de 50 % de VRAI (avec une majorité de garçons)		
Pas de souci, pas de peur, pas d'anxiété.	Classe	VRAI pour 70% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 75% de la classe (environ moitié filles et garçons).	FAUX pour 60% de la classe (environ 1/3 filles et 2/3 garçons).
	Elèves rejetés	VRAI pour 80% des élèves rejetés (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 100% des élèves rejetés (environ moitié filles et garçons).	FAUX pour 80% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	VRAI et FAUX quasi identiques (moitié de filles et moitié de garçons).		
J'ai souvent peur d'être	Classe	FAUX pour 60% de la classe (environ moitié filles et garçons).	FAUX pour 70% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 65% de la classe (environ moitié filles et garçons).

ridicule, que l'on se moque de moi.	Elèves rejetés	VRAI et FAUX identiques (moitié filles et moitié garçons).	VRAI et FAUX identiques (moitié filles et moitié garçons).	FAUX pour plus de 50% des élèves rejetés (environ moitié filles et moitié garçons).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Légèrement plus de FAUX (environ moitié filles et moitié garçons).		
Je n'ai aucune difficulté à former un groupe avec n'importe qui dans la classe.	Classe	VRAI pour 50% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 50% de la classe (plus de garçons que de filles).	FAUX pour 70% de la classe (plus de filles que de garçons).
	Elèves rejetés	50% VRAI (garçons) et 50% FAUX (filles).	50% VRAI (garçons) et 50% FAUX (filles).	FAUX pour plus de 50% des élèves rejetés (avec une majorité de garçons).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Légèrement plus de FAUX (environ moitié filles et moitié garçons).		
L'EPS me permet de montrer mes compétences sportives aux autres.	Classe	VRAI pour 65% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 70% de la classe (un peu plus de garçons).	VRAI pour 60% de la classe (environ moitié filles et garçons).
	Elèves rejetés	VRAI pour 80% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).	FAUX pour 80% des élèves rejetés (plus de filles que de garçons).	FAUX pour plus de 50% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Légèrement plus de FAUX (environ moitié filles et moitié garçons).		
Je deviens	Classe	FAUX pour 60% de la classe	FAUX pour 60% de la classe (plus	VRAI pour plus de 50% de la

anxieux et tendu lorsque je sais que quelqu'un me juge ou m'observe		(plus de filles que de garçons).	de garçons que de filles).	classe (plus de filles que de garçons).
	Elèves rejetés	VRAI pour 80% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).	VRAI et FAUX identiques (moitié filles et moitié garçons).	VRAI pour plus de 50% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Plus de VRAI répondus en majorité par les garçons. Les filles sont partagées.		
Je n'aime pas le moment où l'on forme les groupes.	Classe	VRAI pour plus de 50% de la classe (environ moitié filles et garçons).	FAUX pour 60% de la classe (plus de filles que de garçons).	FAUX pour 75% de la classe (environ moitié filles et garçons).
	Elèves rejetés	FAUX pour 80% des élèves rejetés (pour tous les garçons et 1 fille).	VRAI pour 80% des élèves rejetés (pour toutes les filles et 1 garçon).	FAUX pour 65% des élèves rejetés (plus de garçons que de filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Plus de FAUX répondus en majorité par les garçons. Les filles sont partagées mais plus vers les VRAIS.		
En général, je suis confiant.	Classe	VRAI pour 80% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour plus de 80% de la classe (environ moitié filles et garçons).	VRAI pour 60% de la classe (environ moitié filles et garçons).
	Elèves rejetés	VRAI pour 80% des élèves rejetés (tous les garçons et 1 fille).	VRAI pour 100% des élèves rejetés (moitié filles et garçons).	FAUX pour 70% des élèves rejetés (beaucoup plus de garçons que de filles).

	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	Plus de VRAIS (moitié filles et garçons) que de FAUX (plus de garçons).		
Je suis particulièrement performant en EPS.	Classe	VRAI (plus de garçons) et FAUX (plus de filles) presque identiques.	VRAI pour plus de 60% de la classe (plus de garçons).	VRAI (plus de garçons) et FAUX (plus de filles) presque identiques.
	Elèves rejetés	VRAI et FAUX identiques (moitié filles et moitié garçons).	VRAI et FAUX identiques (moitié filles et moitié garçons).	FAUX pour plus de 40% des élèves rejetés (plus de garçons), VRAI à 30% (garçons) et sans avis (filles).
	Ensemble des élèves rejetés (trois classes)	50% de FAUX (plus de filles que de garçons), 40% de VRAIS (garçons uniquement) et 10% de sans avis (fille).		

Hélène POUTOIRE

L'influence de l'intégration au groupe classe sur la performance en activités physiques et artistiques au collège

Résumé :

La recherche menée tente d'affirmer ou d'infirmer l'idée selon laquelle, durant la scolarité du collège, lors des activités physiques artistiques, la performance de l'élève est altérée lorsque celui-ci est « rejeté » du groupe-classe. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des références théoriques puis sur des observations à partir de sociogrammes, de questionnaires et d'observations directes afin de valider ou non notre hypothèse. Nous avons pu en conclure que le rapport de l'élève rejeté au groupe classe dépendait de sa personnalité. L'influence de l'intégration au groupe joue donc un rôle sur la performance selon le caractère propre de chacun des élèves observés.

Mots-clés : adolescence, sociogramme, compétences sociales, performance, intégration, estime de soi, activités physiques et artistiques, motivation, stratégies d'auto-handicap, confiance en soi.

The influence of integration into the class' group on the performance during the artistic sports throughout the secondary school

Summary :

This research tries to maintain or to invalidate the idea that throughout the secondary school, during artistic sports, the performance of student is affected when he is rejected of class' group. To find an answer of this, we have used references book. Then, we have observed sociograms and questionnaires. To finish, we have watched students during their courses to validate or not our hypothesis. We have concluded that the connection of the rejected student with the class' group depends on his personality. Therefore, the influence on integration into the class' group owns a role on the performance according to the personal nature of each one of watched students.

Keywords : adolescence, sociogram, social skills, performance, integration, self-esteem, artistic sports, motivation, auto-handicap strategies, self-confidence.