



HAL
open science

La socialisation et l'autonomie en EPS

Nicolas Bordier

► **To cite this version:**

| Nicolas Bordier. La socialisation et l'autonomie en EPS. Education. 2013. dumas-01089900

HAL Id: dumas-01089900

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089900>

Submitted on 2 Dec 2014

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.

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Nicolas BORDIER

soutenu le : **01 Juillet 2013**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : EPS

La socialisation et l'autonomie en EPS

Mémoire dirigé par :

[Y. MERCIER-BRUNEL]

[Directeur de recherche, IUFM d'Orléans]

JURY :

J. JAMET[Formateur IUFM], Université d'Orléans, Président du jury

Y. MERCIER BRUNEL [Directeur de recherche], Université d'Orléans

[Nicolas BORDIER]

[La socialisation et l'autonomie en EPS] (en français)

Résumé : (1700 caractères max.)

Ce mémoire nous amène à comprendre le processus de socialisation primaire au sein de l'école, haut lieu de la socialisation. Nous verrons que la socialisation et l'autonomie sont intimement liées. L'école, en tant que lieu de socialisation doit permettre, aux jeunes individus d'évoluer de manière autonome au sein de la société. Nous chercherons à comprendre comment l'EPS, en tant que discipline de l'école, et plus particulièrement la pratique du handball, en tant que jeu collectif, favorise la socialisation.

Mots clés : Socialisation, Autonomie, EPS.

[Socialization and Autonomy in PE] (en anglais)

Summary :

This report brings us to understand the process of primary socialization within the school, the place of the socialization. We shall see that the socialization and the autonomy are confidentially connected. The school, as place of socialization has to allow, the young individuals to evolve in a autonomous way within the society. We shall try to understand how the PE (PHYSICAL EDUCATION), as discipline of the school and more particularly the practice of the handball, as team game, favors the socialization.

Keywords : Socialization, Autonomy, PE.

Sommaire

1	Introduction.....	5
2	La socialisation.....	7
2.1	L'école : lieu de socialisation.....	7
2.2	La socialisation : processus de différenciation et d'adaptation.....	8
2.3	La socialisation et l'école.....	9
2.3.1	La socialisation transmission.....	10
2.3.2	La socialisation-autoconstruction.....	11
3	L'Autonomie.....	13
3.1	La socialisation et l'autonomie.....	13
3.2	L'autonomie et l'école.....	14
3.3	La pédagogie de l'autonomie.....	16
3.3.1	Idéaltype de la pédagogie de l'autonomie.....	16
3.3.2	L'autonomie cognitive.....	17
3.3.3	L'autonomie politique.....	17
3.3.4	L'autonomie collective.....	17
4	L'EPS : Le sport à l'école.....	19
4.1	Le jeu.....	19
4.2	Le sport.....	21
4.2.1	Le sport spectacle.....	21
4.3	Les différentes méta-conceptions de l'EPS.....	22
4.4	EPS et textes officiels.....	23
4.5	Pratique du handball.....	25

5	Problématique et hypothèses	28
5.1	Hypothèse 1 :	30
5.2	Hypothèse 2 :	30
6	Méthodologie de la recherche	31
6.1	La délimitation du terrain de recherche	31
6.2	Le choix du public observé	31
6.3	Mise en place d'un dispositif expérimentale	32
6.3.1	Le choix du dispositif expérimental	32
6.3.2	La place du chercheur :	32
6.3.3	Organisation du dispositif expérimental	33
6.4	Le choix des observations	36
6.4.1	Le sociogramme	36
6.4.2	L'observation directe :	36
7	Les résultats	40
7.1	Les sociogrammes	40
7.1.1	Sociogramme n°1	40
7.1.2	Sociogramme n°2	44
7.1.3	Rapprochement des sociogrammes	46
7.2	Observations	57
7.2.1	Observation n°1	58
7.2.2	Observation n°2	64
7.2.3	Rapprochement des observations	65
8	Interprétations	71
9	Discussion	82
10	Conclusion et perspectives	84
11	Bibliographie	88
12	Annexes.....	90

1 Introduction

L'École est la fondation de notre société. Elle est l'héritière de notre histoire, de notre culture, de nos savoirs, de nos valeurs et de nos traditions. Elle est celle qui a transmis, qui transmet et qui transmettra aux générations futures notre histoire, notre culture, nos savoirs, nos valeurs et nos traditions. La société évolue et l'École s'adapte.

Aujourd'hui l'École a pour principal objectif la formation de citoyen autonome pour permettre à l'individu d'intégrer et d'évoluer librement dans une société de plus en plus complexe. L'école n'éduque plus, elle socialise. Elle est donc le haut lieu de l'intégration sociale, de la socialisation.

Et pourtant dans la société actuelle, le sport semble pouvoir concurrencer l'école du point de vue de l'intégration sociale. En effet, la surmédiation du sport engendre des icônes, des modèles d'intégrations sociales à l'image de Zidane entre autres. Faut-il entendre par là que le sport est la voie à suivre pour intégrer la société ? Assurément le sport par ses valeurs de respect, de solidarité et d'effort entre autres, idéalise le citoyen modèle. En effet, on y voit le temps d'un match, deux équipes s'affronter dans un cadre défini par des règles à respecter, des joueurs avec des rôles différents qui fournissent des efforts pour faire avancer leur équipe. On peut y voir en quelque sorte une vision utopique de la société. Paradoxalement, c'est à l'école de former ces futurs modèles de la société.

Étant moi-même sportif de haut-niveau dans la pratique du handball, j'ai pu constater les nombreuses interactions entre les individus d'une même équipe. J'ai pu prendre conscience de l'importance des relations, de l'importance des valeurs collectives que cela développe comme l'esprit d'équipe, la solidarité, l'empathie, l'écoute mais aussi des valeurs individuelles tels que le sens de l'effort, du travail, la combativité, l'envie ... Autant de valeurs qui m'ont aidé à me former en tant qu'individu à part entière et qui me permette d'avancer dans la société.

Selon moi, l'EPS, en tant que discipline de l'école qui réunit le sport, outil de socialisation et l'école, lieu de socialisation, doit être un outil nécessaire pour amener l'individu à comprendre la société et à s'adapter à celle-ci. Malheureusement, les quelques expériences que j'ai pu avoir dans ce milieu, m'ont fait prendre conscience que l'EPS n'est pas considérée à sa juste valeur par rapport au programme. Elle

semble plus être considérée comme un « défouloir » que comme une matière où l'on réfléchit réellement.

En effet je pense que par son aspect ludique, le sport peut envisager « une réalité seconde », c'est-à-dire que l'enfant en jouant a l'impression de faire une activité gratuite, qu'il ne travaille pas, qu'il ne fournit pas d'effort et pourtant... Là est la force de l'EPS.

Nous nous poserons donc la question de ***comment l'EPS peut favoriser le processus de socialisation d'un individu***. Ainsi dans un premier temps, nous tenterons de définir la notion de *socialisation*. La socialisation est un processus à double mouvement qui d'une part permet à l'individu d'intérioriser les normes, les valeurs et les règles d'une société et d'autre part rend l'individu autonome et ainsi libre de ses choix. Ce qui nous amènera dans un deuxième temps vers l'*autonomie*. L'autonomie qui est la clef de voute de la socialisation, qui permet à l'individu d'agir seul au sein d'une société en prenant compte de son impact sur celle-ci. Enfin nous essaierons d'expliquer en quoi le sport à l'école, en tant que jeu, peut être un outil pour favoriser la socialisation.

2 La socialisation

2.1 L'école : lieu de socialisation

L'école d'aujourd'hui s'est donné comme mission principale de former des futurs citoyens, responsables et autonomes et capables d'intégrer la société. L'élève doit être capable de vivre en communauté, de respecter les règles de la société. Il s'agit de la sixième compétence du Socle Commun de Connaissance et Compétences (SCCC) : Les compétences sociales et civiques.

« La société est un milieu humain dans lequel vivent des individus, caractérisé par ses institutions, ses lois, ses règles »¹.

La société est donc un milieu humain régi par des lois, des règles que le jeune individu doit être capable d'intégrer après son passage par l'école. Or l'école est une société, car c'est un milieu humain (d'élève et d'enseignant) caractérisé par une autorité et des règles. Donc, il y aurait une « macro » société composée de « sous-systèmes » mais où les normes, les règles, les valeurs, régis par les « grandes » normes et les « grandes » règles, varieraient selon ces « sous-systèmes ». Par exemple, si on considère la famille comme une « micro » société, et donc un « sous-milieu » de la « macro » société, les règles, les normes et les valeurs ne seront pas pareilles d'une famille à une autre. Même si ces normes sont différentes d'une société à l'autre, elles sont « administrées » par celles de la « grande » société.

L'école n'est donc qu'un « sous-milieu » de cette société, une « micro » société dans la « macro » société.

L'école transmet des savoirs et des compétences mais surtout elle forme des citoyens dans le but d'intégrer la « macro » société. Duru-Bellat définit les établissements scolaires pas seulement comme « des lieux de travail » mais comme « des lieux de socialisation » (Durut-Bella & Henriot-Van Zanten, 2006). Ainsi, l'Ecole est défini comme un lieu de *socialisation*.

¹ Extrait du Dictionnaire Français Larousse

2.2 La socialisation : processus de différenciation et d'adaptation

« La socialisation est le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise au cours de sa vie les éléments socio-culturels (normes et valeurs) de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. » (Rocher, 1970).

L'école n'est donc qu'un acteur parmi tant d'autres, du processus de *socialisation*, car l'individu tout au long de sa vie va être amené à intégrer différents « sous-milieu » qui lui permettront de se construire en tant qu'individu unique, et aussi d'intégrer la « macro » société, c'est-à-dire d'intérioriser les règles, les normes et les valeurs propres à la société et « de produire une action autonome. » (Dubet & Martucceli, 1996)

Certains, comme Bourdieu et Passeron (1970), voient dans la socialisation un processus d'assujettissement des individus et une programmation de la reproduction sociale, c'est-à-dire que « la socialisation apparaît comme une forme de programmation individuelle assurant la reproduction de l'ordre social à travers une harmonisation des pratiques et des positions ». C'est l'idée que l'individu est enfermé dans des « sous systèmes » dus à son origine sociale et ne peut s'adapter aux autres « sous systèmes ».

Ici, il faut voir la socialisation comme un processus de différenciation, de formation d'individus uniques qui leur permet d'intégrer un milieu d'individus déjà adaptés aux normes de cette société. L'individu va être amené au cours de sa vie, à appartenir à plusieurs « micro » sociétés comme l'école, les clubs sportifs, l'entreprise, la famille etc. et donc d'intérioriser les règles, les valeurs, les normes de chaque « sous système ». Chacun d'entre eux possède des normes, des règles communes et d'autres propres à leur « sous-milieu ».

La complexité de l'environnement, de la « macro » société moderne, va permettre à l'individu d'acquérir une multitude de compétences grâce à son adaptation par rapport aux tâches et aux rôles qu'il va tenir dans chaque « sous-milieu ». Ainsi l'individu va pouvoir se construire grâce à ses expériences, à résoudre des situations qui l'aideront par la suite à s'adapter à des nouvelles situations. Et plus il aura de l'expérience, plus il s'affirmera en tant qu'individu à part entière il se différenciera des

autres individus. « La socialisation conduit vers une individualisation croissante dans la mesure où chaque individu fait partie de cercles d'action différents : l'individualisation est alors, et toujours, un corollaire direct de la différenciation » (Simmel, 1986).

C'est pour cela que le processus de socialisation est un élément important dans la construction, dans l'affirmation, dans la différenciation et dans l'adaptation de l'individu dans la société.

2.3 La socialisation et l'école

La socialisation commence donc dès la naissance de l'individu, et le premier de ces « sous-milieus » de socialisation est la famille, ensuite vient l'École. C'est ce qu'appelle Combemale : la *socialisation primaire* (Combemale, 2005). Il insiste sur l'importance de la relation à la famille pour l'enfant, étant en situation de dépendance matérielle et affective, l'enfant se conforme aux attentes des parents par peur de perdre leur amour. Il intègre ainsi les valeurs, les normes de sa « société familiale ».

Ainsi, l'École est la deuxième étape de la *socialisation primaire* après la famille. Un « sous-milieu » de la société qui préparerait l'enfant à l'échelon supérieur : la « macro » société mais aussi à des sociétés plus spécifiques comme celle du travail entre autres. Dubet et Martuccelli parle alors de *socialisation scolaire*. La *socialisation scolaire* amène trois conceptions plus ou moins différentes de la fonction de l'école.

Une première vision consiste à considérer l'école comme une *institution*. C'est-à-dire une école qui « socialise les acteurs aux valeurs laïques et universelles des sociétés modernes ». Elle forme des individus autonomes et intégrés socialement. L'école permet autant l'adaptation de l'individu que l'épanouissement de son humanité. La culture scolaire reflète la culture nationale moderne, « c'est-à-dire une culture à la fois spécifique et universelle ». Cette culture scolaire est « neutre » et universelle, c'est-à-dire l'enseignement d'une culture égalitaire et commune pour tous les élèves, elle opère donc la sélection des meilleurs élèves.

La deuxième vision considère l'école comme un *appareil*. « L'idée d'appareil suggère que l'emprise des finalités objectives du système s'impose au-delà de la conscience des acteurs ». Ainsi le caractère universel et « neutre » de la culture scolaire de la

première conception, est réfuté. Les membres des classes populaires apprennent à obéir, ceux des classes dominantes apprennent à croire en la légitimité de leur pouvoir (Bourdieu & Passeron, 1970).

La troisième vision est l'idée d'*école multiple*. L'école se décompose « en plusieurs fonctions : une fonction intégration qui procède de la socialisation par intériorisation ; une fonction de distribution qui vise à considérer l'école comme un « marché » ; une fonction de subjectivation tenant au rapport particulier que les individus construisent avec la culture scolaire » (Dubet & Martucceli, 1996). Ces différentes fonctions s'autonomisent progressivement, donc la socialisation se définit par la construction d'expériences. Ainsi « l'unité de la socialisation n'est plus donnée aux acteurs, mais elle doit être construite par eux, ce qui implique la socialisation soit centrée sur la distanciation ». Les acteurs construisent leur expérience et leur socialisation de manière autonome et « libre », mais à partir de matériaux culturels et sociaux qui ne leur appartiennent pas.

2.3.1 La socialisation transmission

Dans les deux premières conceptions, il s'agit d'un processus d'*inculcation* des normes. Cherkaoui définit l'acte de socialiser comme l'acte de convertir, de « transformer un être asocial en un être social en lui inculquant des catégories de pensée et un système d'idées, de croyances, de traditions, de valeurs morales, professionnelles ou de classe, dont certaines sont irréversibles et d'autres au contraire changent en fonction de nouveaux apprentissages et des situations vécues » (Cherkaoui, 2010). Or ici, l'élève est passif, on lui dit ce qu'il doit faire, ce qu'il ne doit pas faire, ce qu'il a le droit de faire, comment il doit se comporter par rapport aux autres... L'élève n'est pas autonome, il est contraint, il ne construit pas son savoir, ses compétences, sa socialisation.

Gayet fait un parallèle entre la pédagogie et la socialisation (Gayet, 1999), et dans ce cas entre l'*inculcation* et le modèle transmissif. Il parle alors de *socialisation-transmission* : elle est définie par le processus de transmission des normes, des valeurs, des idées d'un adulte à un enfant. « La transmission des valeurs et des normes par des formes d'inculcation plus ou moins autoritaires et inconscientes » (Dubar, 1991). Comme ce que l'on peut voir lors d'un cours magistral dans l'amphithéâtre d'une université.

2.3.2 La socialisation-autoconstruction

La troisième conception relève d'un processus d'*intégration*. L'élève dans ce cas présent est actif, il intériorise les règles et construit sa socialisation grâce à son expérience. Le parallèle est fait avec le modèle constructiviste.

Ce qui amène le second modèle de Gayet : la *socialisation-autoconstruction*. Elle est basée sur le principe d'intériorisation des normes tout comme le modèle précédent, mais celui-ci en mettant l'accent sur la personne, sur son autonomie et sur la lucidité d'adhérer ou non au système de valeurs auquel on l'initie.

La socialisation-autoconstruction semble le mieux correspondre à ce que l'on attend de l'école d'aujourd'hui, c'est-à-dire de former des individus autonomes capables de se construire une identité, de comprendre les règles d'une société, d'aller à l'encontre de ses règles tout en ayant conscience des répercussions que cela peut avoir sur les autres individus de la société et sur lui-même. C'est l'expérience qui fait de lui un individu à part entière, et c'est l'école qui doit créer et amener des situations qui lui permettront d'acquérir cette expérience.

D'un point de vue développemental, « l'intelligence sociale se développerait en même temps que l'intelligence en général ». Piaget pense selon lui que les structures mentales utilisées pour résoudre les *opérations* mathématiques sont les mêmes que celles utilisées dans la *coopération sociale* (Piaget, 1932). La coopération, ici, constitue dans l'ajustement de la pensée ou des actions personnelles à celles des autres.

Ainsi Piaget parle d'un enfant avec deux morales. La première morale est celle inculquée par l'adulte, il s'agit d'une contrainte pour l'enfant à laquelle il va se soumettre. Il parle de morale de l'*hétéronomie* (fait d'être influencé par des facteurs extérieurs) que l'on peut associer à la *socialisation-transmission*.

Et la seconde morale, qui se rapproche de la *socialisation autoconstruction* apparaît « lorsque la pensée devient opératoire », et se présente donc sous la forme d'une coopération. Et cette morale est celle de l'*autonomie* car « la coopération seule mène à l'autonomie ». Ainsi pour Piaget « certains processus fondamentaux de la socialisation sont indépendants des cultures et contextes sociaux particuliers et sont

essentiellement fonction du développement des structures cognitives » (Piaget, 1932).

L'autonomie n'est donc pas une compétence innée, elle apparaît au fur et à mesure que le processus de socialisation se met en place et que les structures cognitives de l'individu se développent. Ce n'est pas non plus une compétence que tout le monde possède, pourtant elle semble aujourd'hui être la compétence indispensable à tout individu. On peut se poser la question en quoi l'autonomie est nécessaire au processus de socialisation.

3 L'Autonomie

3.1 La socialisation et l'autonomie

Durozoi et Roussel, définissent l'autonomie comme « la condition d'un individu d'un groupe qui détermine lui-même la loi à laquelle il obéit » (1987). Ainsi l'individu est dit autonome quand il est capable de se fixer ses propres règles, du moment qu'il prend en compte les répercussions sur la société. Castoriadis détermine le fait d'être autonome comme le fait de « se donner soi-même ses lois, (...) sachant qu'on le fait » (1990). L'individu fixe donc ses règles mais tout en étant responsable rationnellement de ses choix.

La socialisation permet donc à l'individu d'intérioriser les normes, les valeurs de la société et l'autonomie permet, en prenant compte ces règles, d'évoluer librement au sein de cette société tout en ayant conscience des répercussions sur la société s'il va à l'encontre de ces règles.

D'un point de vu psychologique, l'autonomie, est définie comme une liberté de jugement : capacité de recourir à l'information et d'émettre des jugements ; une liberté de décision : capacité de pouvoir choisir entre les alternatives qui se présentent à l'intérieur de contraintes données par les facteurs agissant sur la situation ; une liberté d'action : capacité et liberté de mouvements et capacité d'agir suivant des décisions prises de façon autogérées (Fuchs, et al., 1997).

L'autonomie permet donc de se retourner contre les mêmes règles ou valeurs de la société que l'individu aura intériorisées. Elle permet un jugement réfléchi, de se juger par rapport à la société, de se mettre à la place d'autrui et donc de savoir comment les autres nous voient.

D'un point de vu développemental, Watson et son approche environnementaliste explique que « l'autonomie s'acquiert par le biais des renforcements par l'entourage, sous forme de récompenses matérielles, d'éloges ou de retrait de celles-ci, des comportements attendus en vue de l'adaptation aux exigences du milieu » (Godefroid).

L'autonomie d'un individu s'acquiert grâce à la société, au contact des autres individus qui lui montrent leur approbation ou leur désapprobation. Ainsi l'individu

grâce à ces expériences au cours de sa socialisation, va s'adapter aux réactions des autres, et ainsi devenir de plus en plus autonome.

L'autonomie est donc un élément indispensable pour une socialisation réussie. L'intériorisation des normes, des valeurs et des règles amène l'autonomie, et l'autonomie amène la liberté de jugement et la liberté d'action.

C'est d'ailleurs pour cela que c'est une des compétences à acquérir dans le Socle Commun de Compétences et de Connaissances². On peut alors se demander quelle est la vision et la place de l'autonomie à l'école.

3.2 L'autonomie et l'école

« D'un côté l'Autonomie est saluée comme la raison ultime de l'enseignement ; de l'autre, l'autonomie des élèves ne serait que l'indice d'une certaine habileté dans l'accomplissement des tâches scolaires » (Bourreau & Sanchez, 2007). Cela donne à l'autonomie des élèves le sens de ce que l'on accomplit en se débrouillant seul, en agissant librement, en découvrant par soi-même ou encore en faisant à sa propre manière.

On aurait donc la grande Autonomie : des sujets adultes pleinement responsables et conscients de l'être et la petite autonomie des élèves, partielle, limitée au domaine du faire.

Philippe Meirieu (Meirieu) distingue la « véritable autonomie » et celle qui est prétendument développée à l'école. Il parle de débrouillardise, une façon de s'en tirer le mieux possible, avec le moins d'effort possible comme faire semblant d'écouter au lieu d'être vraiment attentif. L'élève va construire, durant sa scolarité, des mécanismes pour paraître un bon élève et en faisant le strict demandé, sans se soucier des répercussions à long terme au lieu de voir la rentabilité immédiate.

Perrenoud (2005) d'une part, Duru-Bellat et Henriot-van Zanten (2006) d'autre part, dressent le constat du « métier d'élève » et parlent de cette résistance de certains élèves par rapport à leur condition. Ces élèves ne refusent pas la tâche, ils travaillent à l'économie en profitant « des failles dans le dispositif de contrôle », et développent des « ruses » pour paraître actifs. Au fur et à mesure de sa « carrière », de son

² Extrait du B.O. 2008 : Compétence 7 : Autonomie et Initiative

cursus d'élève, il apprend « les ficelles du métier » transmises par les générations précédentes. L'élève n'est pas mal intentionné en allant contre le système, mais il veut se protéger des demandes de l'organisation, qui sont parfois sans limite. « Les enfants réels ne peuvent que prendre des distances à l'égard de l'élève-modèle qu'on leur jette à la tête » (Perrenoud, 2005): un enfant modèle qui devrait toujours être intéressé, toujours actif, et apprendre sans relâche. Ne serait-il pas préférable pour l'enfant, de lui enseigner des méthodes efficaces dans la gestion de son travail, plutôt que de le laisser essayer par lui-même et en vain des méthodes à courte rentabilité qui lui semblent performantes?

Meirieu dénonce ce problème, il montre que l'autonomie n'est pas transmise à juste souhait, et resitue l'autonomie, non pas comme un « travail individuel » mais comme une compétence à acquérir. Il définit la « véritable autonomie » comme « un apprentissage à la capacité de se conduire soi-même, mettant en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition précise d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne ».

L'autonomie n'est pas définie de manière générale, mais de façon plus spécifique. Dans chaque domaine de la vie, il y a une autonomie à acquérir comme par exemple savoir se faire une piqûre, et qui nécessite pour cela un éducateur en l'occurrence un infirmier. Pour l'école, l'éducateur est l'enseignant qui a la responsabilité de former les élèves à l'autonomie dans la gestion du travail scolaire, c'est-à-dire apprendre aux élèves à s'organiser, à utiliser les méthodes les plus efficaces pour réviser leur contrôle, apprendre à s'autoévaluer et ainsi connaître les compétences à acquérir pour parvenir à ses fins. D'autre part, l'instituteur doit s'assurer à travers les apprentissages scolaires et la vie de classe, la bonne transmission de la conception d'humanité et de socialité. En effet, l'élève doit comprendre l'enjeu de ses actes et leurs répercussions sur la société, et donc ne pas servir ses propres intérêts sans se soucier des autres, « sachant ce que l'on fait » (Castoriadis, 1990). Enfin, l'enseignant doit prendre conscience du développement de l'élève et de ses capacités cognitives, et savoir doser l'apprentissage donné aux élèves.

Une idée essentielle ressort de l'analyse de Meirieu, qui est l'importance du « désétayage progressif ». L'élève à partir des situations formatives dans le cadre de

l'école, doit réussir à se détacher de ce cadre pour appliquer ces compétences dans d'autres situations. L'enseignant doit donc apprendre à l'élève à décontextualiser ce qu'il a appris. C'est la « transformation des connaissances en compétences ».

3.3 La pédagogie de l'autonomie

3.3.1 Idéaltype de la pédagogie de l'autonomie

Lahire (2001) dresse un idéaltype de la pédagogie de l'autonomie, c'est-à-dire un schéma accentué de l'autonomie à l'intérieur du système classe, et divise l'autonomie en deux pôles : l'autonomie cognitive et l'autonomie politique. Dans son idéaltype, Lahire, explique que la classe ne doit pas être un bloc unifonctionnel, elle doit être divisée en parties avec leurs propres activités, et chacune d'entre elles doit comporter un affichage cohérent. Cette organisation spatiale permettra de mettre en place une organisation collective, les élèves ne feront pas tous la même chose ce qui amènera une part d'autonomie dans le groupe. Il faut donc mettre en place une « pédagogie différenciée » pour tenir compte des différences de compétences entre les élèves. Tout cela dans le but d'éviter le plus possible la pédagogie frontale. Ce qui est recherché avec cette organisation est un rapport moins « directifs », « l'élève doit prendre en charge son activité intellectuelle ». L'enseignant doit donc le placer dans des situations perpétuelles de réflexion. Dans le même temps, l'élève doit savoir ce que l'on attend de lui, connaître les objectifs pour éliminer la barrière entre lui et l'enseignant, ce qui lui permettra de se responsabiliser. Pour résumer l'autonomie est basé sur trois fondements : la transparence, tout doit être explicité ; l'objectivation, l'élève doit avoir l'ensemble des savoirs dans les manuels, fichiers etc. à portée de main ; la publicisation, l'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles (importance de l'affichage).

L'enseignant n'enseigne plus, il guide. Il est converti en « adulte-ressource ». Le savoir est co-construit avec les élèves, ils deviennent les « acteurs de leurs apprentissages ».

Bien sur ce type de pédagogie ne peut se construire qu'à partir d'une maîtrise et de la compréhension de la lecture, une lecture silencieuse. Un obstacle à cet enseignement est bien entendu, le coût très élevé : cela demande en effet, un fort investissement, de la part de l'enseignant en matière de dispositifs de savoir et d'informations objectivés, et une grosse dépense d'énergie dans les premiers

moments pour que les élèves intègrent cette façon de travailler. Lahire recommande donc la cohérence entre les enseignants et donc entre les classes pour faire des économies d'énergie et de fatigue.

3.3.2 L'autonomie cognitive

En parallèle, il faut distinguer l'autonomie cognitive et l'autonomie politique.

L'autonomie cognitive est associée à l'élève, seul en tant qu'apprenant. Un élève autonome sait faire son exercice seul, sans l'aide de l'enseignant, en résolvant une situation-problème à partir d'une consigne écrite. L'autonomie de l'élève est une autonomie individuelle et elle suppose le savoir lire pour que l'élève à l'aide de supports puisse construire ses connaissances.

3.3.3 L'autonomie politique

De l'autre côté, *l'autonomie politique* est définie comme « la capacité d'action autonome des élèves, en ayant connaissance de l'existence de règles du jeu explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant ». L'élève est donc inclus dans un système régi par des règles, dont il a intégré le fonctionnement. Il peut agir seul dans le cadre limité par les règles. Il ne peut pas agir sans avoir conscience des répercussions sur le système s'il décide, en tant qu'individu autonome, de les transgresser.

Ainsi, l'élève autonome est capable de construire son savoir tout seul au moyen de supports techniques, de résoudre des situations problèmes grâce aux méthodes de travail inculquées par l'enseignant, tout en ayant intégré les règles délimitant le cadre de son action.

3.3.4 L'autonomie collective

L'autonomie n'a pas simplement une dimension individuelle, il ne s'agit pas seulement de connaître les règles pour évoluer correctement dans un système. Dans une dimension collective, l'autonomie se développe grâce au travail en groupe. L'écoute de l'autre, la tolérance, l'entraide, le respect des points de vue différents, le renforcement de la confiance en soi et l'ouverture au monde sont des signes de l'évolution du rapport aux autres (Bourreau & Sanchez, 2007).

L'autonomie est donc une compétence essentielle et indispensable au processus de socialisation, afin que l'individu puisse évoluer dans la société en toute liberté.

Pour revenir à un cadre plus général que celui de l'école, Galichet (2005) décrit l'autonomie d'aujourd'hui comme un facteur d'émancipation et d'accomplissement de soi et comme un facteur d'intégration dans le monde économique et social. Ainsi l'école, en formant des élèves autonomes, se situe comme l'un des premiers maillons, après le cadre familial, qui permet à l'individu d'intégrer la société. La question est donc de savoir comment peut-on mettre en place des situations d'apprentissages qui permettraient l'intériorisation de règles, de normes, de valeurs et qui amèneraient à l'autonomie.

4 L'EPS : Le sport à l'école

La réponse vient sans doute de Mead, qui parle de la *fonction socialisatrice du jeu*. Ainsi par le jeu, l'enfant se socialise. Au début, l'enfant joue en réagissant aux comportements des autres (par exemple, il court quand les autres se mettent à courir) ; ensuite il commence à imiter, et apprend à jouer des rôles différents (par exemple, il joue au marchand, à la maîtresse). Et enfin plus tard, les jeux deviennent plus complexes, comme les sports collectifs qui nécessitent pour l'enfant qu'il comprenne et s'accapare tous les rôles et réussisse à se situer au milieu de toutes les interactions. Cela lui permet donc de se mettre à la place d'autrui et d'anticiper son comportement par rapport aux situations. « L'individu n'entre pas tout armé dans l'arène sociale, il ne préexiste pas à la société : il se construit dans et par ses relations aux autres » (Combemale, 2005)

On peut alors se demander si l'école, lieu de « socialisation primaire », utilise le jeu pour remplir ses objectifs de former des élèves autonomes, intégrés à la société et libre de ses choix.

4.1 Le jeu

Le jeu prend son étymologie de *jocus* qui signifie l'amusement. Le jeu est défini par deux acceptions essentielles:

1. « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir ou tirer du plaisir »
2. « Ensemble des règles qui régissent un divertissement organisé »

D'après les deux acceptions précédentes le jeu est une activité gratuite et ludique qui est régie par des règles à respecter. En effet pour nous qui jouons, nos intentions ne vont pas plus loin que celles du plaisir et de l'amusement. Faut-il se demander alors l'intention du créateur du jeu, est-ce le simple besoin de créer du plaisir, ou bien est-ce la nécessité de faire « travailler » le joueur sans que celui ne s'en aperçoive?

Caillois voit le jeu comme « une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant ». Le jeu à travers son plaisir explicite permet le développement implicite de l'individu, le jeu doit avoir « une réalité seconde » (Caillois, 1967).

La psychologie du développement insère aussi cette dimension aux jeux. Les jeux intègrent la dimension sociale et interactive qui permet le développement de l'enfant. Les jeux sont considérés comme « des activités dans lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et compétences, tout en expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles (réciprocité, justice, coopération, compétition, compétition etc.) et les rapports sociaux (d'âge, de sexe, de classe, de rôle, etc.) » (Piaget, 1932)

Le jeu recrée donc, le temps d'une partie ou d'un match une « société » dans laquelle, les individus jouent des rôles et interagissent avec les autres individus dans le but de s'affronter ou de coopérer. Les interactions avec les autres joueurs sont décuplées par rapport aux interactions de la « grande » société. Le jeu va amener des situations auxquelles l'individu devra faire face, et s'adapter. Plus l'individu vivra ces situations, plus il jouera de rôles différents, plus il aura la capacité de se mettre à la place des autres, d'anticiper les situations et mieux il s'adaptera. L'expérience que l'individu acquiert au prix de la contrainte lors d'un travail, il ne le ressentira pas grâce au sentiment de plaisir procuré par le jeu.

Le jeu semble donc être un outil pour aider l'élève à construire sa socialisation et son autonomie sans qu'il se sente forcé, contraint, oppressé par son « métier d'élève » (Perrenoud, 2005). Mais quel type de jeu peut convenir à des élèves de l'école élémentaire ?

Selon Piaget et sa théorie développementale, les enfants de 7 à 11 ans sont au *stade des opérations concrètes*, âge de la coopération sociale qui amène l'autonomie. Et Piaget a classé les jeux selon le stade de développement de l'enfant, il associe à cette période sociale de l'enfant les jeux de règles (1932). « C'est l'activité ludique de l'être socialisé » (Méard & Bertone, 1998). Les jeux de règles permettent d'intégrer l'enfant dans la réalité de son environnement et nécessitent de devoir intérioriser ces règles.

C'est pour cela que les jeux de règles sont de plus en plus présents tout au long du cursus de l'élève à l'école élémentaire, et par la suite au collège et au lycée, sous la forme de *jeux collectifs* ou même de *sport*. Le jeu et le sport sont donc intimement liés par leur notion de plaisir, mais aussi par leur fonction socialisatrice.

4.2 Le sport

Le sport dans sa conception la plus globale est « l'ensemble des exercices physiques se présentant sous la forme de jeux individuels ou encore de jeux collectifs donnant lieu à une compétition, pratiqués en observant certaines règles précises » (Dictionnaire Français Larousse).

Le sport introduit donc la notion de « jeu », abordée dans la définition précédente. Le sport vient en effet piocher son origine de l'ancien français *desport* qui signifie l'amusement, et donc le rapport au divertissement et au plaisir.

4.2.1 Le sport spectacle

Dans notre société actuelle, cette définition et cette conception, peuvent être altérées par « le gigantisme ininterrompu du sport (...) l'omniprésence médiatique » du sport. Comme l'explique Vigarello³, le sport permet « de rêver à une perfection sociale ». « La croyance en une sociabilité exemplaire d'individus qui s'affrontent de la façon la plus contrôlée, à partir de chances égales » représente un idéal et confère à ses acteurs de l'admiration de la part des spectateurs. On parle alors de sport-spectacle qui, dû à sa visibilité extrême, ses attentes, ses enjeux peuvent pousser aux dérives comme le dopage, la violence et la corruption.

Dans ce contexte le sport n'a plus un aspect ludique, il est devenu un enjeu économique (impact de l'organisation d'une Coupe du Monde de football dans le pays), sociologique (incarnation d'un modèle d'intégration et de réussite sociale), et politique (mise en avant du pays à partir des exploits de ses sportifs).

Le spectacle du sport met en avant des « modèles » à l'image de Zidane qui est l'individu le plus reconnu par les Français en 2006, et qui incarne un modèle d'intégration et de réussite sociale. On peut alors se demander si cette « intégration » et cette « réussite sociale » du sportif présentées par les médias, est vraiment due à la pratique du sport ou à la sur-médiatisation du sport ayant pour but de donner un modèle, un exemple à la société actuelle.

³ Entretien - Professeur à l'université Paris-V, directeur d'études à l'Ecoles des hautes études en sciences sociales, et président du Conseil scientifique de la BnF, et auteur du livre L'esprit sportif aujourd'hui : des valeurs en conflit.

Cela peut paraître paradoxal quand on sait que c'est à l'École dont revient la mission de former des individus autonomes et citoyens, qui seront des exemples et des modèles pour les générations futures.

Puisque que l'on a défini l'école comme un acteur important dans l'apprentissage de l'autonomie des élèves et comme un lieu de socialisation, on peut se poser alors la question du rôle de l'Education Physique et Sportive (EPS) enseignée à l'école, étant donné que le sport, en tant que jeu, semble être un moyen de socialisation et d'intégration. Dans le contexte de l'école, le sport ne peut et ne doit pas avoir la même conception que le sport-spectacle. Le sport à l'école, sous sa forme principale qui est le jeu, le jeu avec sa « fonction socialisatrice » (Mead), doit permettre d'amener l'enfant à se construire à partir de moyens beaucoup plus implicites que l'amusement.

4.3 Les différentes méta-conceptions de l'EPS

Dans un premier temps, il faudrait resituer la pédagogie en EPS d'aujourd'hui pour pouvoir ensuite définir le rôle de cette discipline au sein de l'école élémentaire. Délignières (1999) définit trois méta-conceptions de l'EPS qui sont apparues au fil du temps.

La première conception est organisée autour d'objectifs de développement des « ressources » de l'élève : elle est qualifiée de *naturaliste* étant donné qu'elle vise à « développer et enrichir la nature humaine ». Il ne s'agit pas de transmettre à l'élève des techniques propres au sport qu'il pratique, mais il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir et de développer les moyens et les « ressources pour s'adapter ». Parlebas (1976) parle du « développement de l'intelligence motrice, gage de l'adaptabilité des conduites ». Cette méta-conception est donc fortement orientée sur le « corps » de l'enfant, sur sa capacité motrice à s'adapter aux différentes situations.

La deuxième méta-conception est qualifiée de *culturaliste*, et prend pour objet principal « l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif ». La culture est donc un produit historique et social de l'activité humaine, c'est l'héritage des générations passées et actuelles. La culture corporelle est donc vu comme les techniques « corporelles les plus abouties », celles qui sont les plus « médiatisés et les plus reconnues ». Ici on cherche à travailler des techniques extérieures à l'élève alors que dans la méta-conception naturaliste on

chercher à développer ses « capacités endogènes », propres à l'homme. C'est plus le versant sportif qui est mis en jeu que le versant physique.

La troisième méta-conception est la méta-conception *citoyenne*. Il s'agit à de développer l'individu, dans la perspective qu'il s'adapte à la société et ainsi participer au processus de socialisation. L'EPS est conçue pour former des futurs citoyens qui joueront un rôle actif et positif dans la société. Cette conception permet d'avoir un autre regard sur la discipline, notamment sur l'aspect sociale.

Ainsi les conceptions sur l'EPS ont évolué au fur et à mesure du siècle, mais c'est aujourd'hui la dernière conception qui prédomine, même si des nouvelles conceptions émergent comme celles des spectacles sportifs ou de l'autonomie... En découlent les programmes de l'Education nationale, même si l'on peut constater que les conceptions naturaliste et culturaliste n'ont pas entièrement disparu.

4.4 EPS et textes officiels

L'Education Physique Sportive (EPS) à l'école élémentaire est de trois heures par semaine. Elle vise le développement des capacités motrices et la pratiques d'activités physiques, sportives et artistiques.

L'EPS reprend donc les deux premières méta-conceptions, c'est-à-dire la partie naturaliste qui est centrée sur le développement des capacités motrices, garantie d'adaptation de conduite, et la partie culturaliste qui est plus axées sur les techniques sportives proprement dites comme les techniques que l'ont peut utiliser lors d'un saut en hauteur. L'EPS permet le développement corporel en vue d'une adaptation aux différents environnements comme la natation, et elle permet de transmettre la culture corporelle jusqu'alors pratiquée dans notre société.

Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées.

« La santé, dans l'organisme humain, c'est la condition qui permet à l'individu de fonctionner au mieux et qui le rend capable de vivre plus intensément et de servir le plus utilement dans les relations personnelles et sociales » (Belbenoit, 1973).

L'EPS est considéré comme un élément indispensable pour inculquer à l'adulte en devenir, une bonne hygiène de vie et des habitudes qui lui permettront d'être en

bonne santé. C'est donc à l'école que revient le devoir d'inculquer ces habitudes de vie physique sans lesquelles un individu ne parviendra jamais à un équilibre parfait car « il n'existe pas de rattrapage pour ceux qui dans leur jeunesse ont complètement négligé les exercices d'entretien du corps » (Belbenoit, 1973).

Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui.

Grâce à la méta-conception citoyenne, l'EPS prend une dimension plus sociale, le besoin d'intégrer des individus à la société devient un des principaux objectifs de l'école. Et donc l'EPS, et notamment par les jeux collectifs, permet des interactions entre les élèves semblables à celles qu'ont les individus d'une société. Elle permet de recréer, le temps d'une partie, un « sous-système » de la société en mettant en place des situations de conflit, d'entraide, de coopération pour que l'élève acquière l'expérience nécessaire à se construire et à s'adapter dans la société. Elle permet de placer l'élève dans différents « rôles » qui lui permettront d'améliorer sa capacité à se mettre à la place des autres et à voir comment les autres le voient, mais aussi à anticiper les répercussions que peut avoir son comportement sur les autres. Ainsi l'EPS est un outil qui favorise le processus de socialisation mais pas seulement. Elle n'est pas estimée à sa juste valeur, et certaines de ses fonctions sont encore trop peu utilisées.

Belbenoit critique la place et l'image que l'on donne à l'EPS à l'école. L'EPS doit être au centre du projet éducatif, dans le sens où l'EPS peut permettre l'unité de ce même projet, d'où l'importance du mot « interdisciplinarité ». Mais ce qui bloque, est que l'EPS ne comporte pas de partie théorique : « on ne la considère pas comme une matière à réflexion, qui justifie le recours à des documents écrits ou audiovisuels, qui puissent donner lieu à des travaux de l'esprit ». L'EPS n'est pas une récréation, ce n'est pas non plus un moment répit avant le véritable effort intellectuel. Il faut reconsidérer l'EPS « comme un objet légitime d'un travail éducatif ayant sa valeur en lui-même » (Belbenoit, 1973).

Le sport permet à l'enfant de se rendre compte du « prix de l'effort », des résultats obtenus quand l'on s'en donne les moyens. « Rien de ne donne mieux à l'enfant la notion d'utilité de l'effort que l'apprentissage de la natation, du saut, de la course...

Alors que dans les disciplines intellectuelles, la relation entre les efforts et les résultats obtenus n'apparaît pas toujours immédiatement, dans le sport au contraire, ce rapport est beaucoup plus facile à saisir et plus rapide à se manifester» (Belbenoit, 1973). En effet, si par exemple, en natation, l'enfant nage la brasse, il s'épuisera moins que s'il faisait du crawl, mais il ira moins vite. L'enfant doit se rendre compte de ses capacités, et que les moyens mis en œuvre pour y arriver aboutissent à un résultat à la hauteur des efforts fournis. Ce qui donne l'importance de l'effort par rapport aux objectifs que l'on se fixe.

Plus en EPS que dans les autres matières, l'élève peut se fixer des objectifs atteignables à court terme, en admettant qu'il y mette l'effort nécessaire. Ainsi « la pratique des sports enseigne à se servir de son corps, à le dominer, et par ce processus, aide puissamment l'enfant à prendre confiance en lui et à se connaître lui-même » (Belbenoit, 1973). Et en se fixant ses propres objectifs, l'élève deviendra autonome, comme Lahire le prône dans son idéaltype de la pédagogie de l'autonomie.

Aussi c'est pour cela que l'EPS doit avoir une autre et une plus grande importance dans l'éducation. Belbenoit parle de « pédagogie active » concernant cette discipline, et de l'acquisition d'un « style de vie ». On progresse par essais et tâtonnements ; peu à peu les réflexes s'ajustent, les réponses s'adaptent, les automatismes se montent, les habitudes se prennent, la réflexion venant ensuite organiser tout cela en une « conduite délibérée ».

Pour résumer l'EPS est un moyen pour favoriser le processus de socialisation qui va pouvoir aider, orienter, guider l'individu à intégrer des normes, des valeurs, des règles propres à la société, à se construire à partir de ses expériences et des autres, à s'adapter à son environnement, à fournir les efforts pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, à devenir autonome et surtout à transférer ces compétences aux disciplines de l'école, et plus largement, à sa future vie de citoyen responsable et autonome.

4.5 Pratique du handball

Le handball est un sport qui est enseigné depuis de nombreuses années dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées de France. Il est classé en tant que jeu collectif, c'est en effet un sport où deux équipes de sept joueurs s'affrontent lors

d'un match de deux mi-temps de trente minutes chacune. Les joueurs évoluent sur un terrain d'environ quarante mètres de longueur et de 20 mètres de largeur. L'objectif étant pour les équipes de marquer un but dans la cage défendue par le gardien adverse.

L'intérêt d'avoir opté pour le handball, est que ce sport est avant tout un jeu. L'enfant va prendre du plaisir en pratiquant le handball car c'est un jeu mais dans « une réalité seconde » (Caillois, 1967). Il va acquérir des savoirs et des compétences sans qu'il n' imagine travailler, s'il pensait travailler cela pourrait l'amener à tempérer son effort comme en parle Perrenoud sur le « métier d'élève ».

Le handball en tant que jeu possède des règles telles que la limitation du terrain par des zones, la règle du dribble, ou la règle du marcher etc. (Cf. Annexe 1) que l'élève devra comprendre, intérioriser pour pouvoir agir lors d'un match sans les enfreindre. Si l'élève ne respecte pas ces règles alors l'autorité, en la personne des deux arbitres, peut sanctionner le joueur et donc son équipe. Le joueur en faute doit donc connaître les règles et prendre conscience des répercussions sur lui et sur les autres, c'est ce que l'on appelle l'autonomie politique (Lahire, 2001). L'immédiateté de la sanction et sa répétition va faire prendre conscience à l'enfant qu'il doit changer dans sa façon de faire, d'agir sur le terrain et ainsi par lui-même il va essayer de trouver le moyen de parvenir à ne plus être sanctionné à force d'expérience et de travail, c'est-à-dire l'autonomie cognitive (Lahire, 2001).

Le handball est donc un jeu mais surtout un jeu collectif, ce qui implique de nombreuses interactions entre les joueurs comme la coopération, l'entraide, la solidarité, l'échange de conseil... Il fédère l'équipe autour d'une même cause, d'un même objectif.

L'aspect sportif de ce jeu permet de développer le fair-play, c'est-à-dire le respect d'autrui, de soi et de l'autorité, une sorte de « courtoisie » envers l'adversaire qui nous fait rappeler que tout cela n'est qu'un jeu. Le fair-play n'est autre que la prise de conscience que, le temps du match, les individus sont plongés dans ce « sous-système » régi par les valeurs de l'effort, du respect d'autrui, du respect de soi, du respect de l'autorité, de la compétition etc., et qu'à la fin de ce match ce « sous-système » n'est plus, et donc que les acteurs du match redeviennent des individus de la « grande » société en oubliant des éventuels différents lors de la confrontation.

Le handball permet également à un joueur de jouer à différents postes, et donc d'avoir à chaque poste un rôle différent. L'avantage avec ce sport est que tout le monde attaque et tout le monde défend. Donc à partir des compétences et des savoirs que le joueur possède grâce au rôle d'attaquant, il peut, quand il est en dans un rôle de défenseur, s'adapter par rapport à son adversaire qui tient le rôle d'attaquant car il sait comment fonctionne le rôle d'attaquant. Et avec de l'expérience, il pourra anticiper l'action de l'attaquant et donc agir sur le jeu.

On peut également faire un parallèle entre l'entraîneur et l'enseignant, qui sont, comme l'explique Lahire sur l'autonomie, des « adultes-ressources » qui vont aider, guider, motiver le joueur, l'élève afin qu'il atteigne son objectif.

En somme, le handball en tant que jeu et sport collectif, par ses règles, son autorité, ses interactions, ses rôles, ses normes et ses valeurs, est une sorte de « métaphore » de la société. Et nous pensons que le handball peut aider l'élève dans le processus de socialisation, à comprendre dans un premier temps le mécanisme de l'école, et ensuite de toutes les sociétés, et l'importance de s'adapter et comment le faire pour y arriver.

5 Problématique et hypothèses

La société est donc un milieu humain dans lequel vivent des individus, caractérisé par des règles, des valeurs, des normes. La société est composée de plusieurs « sous-systèmes », c'est-à-dire qu'il existe des « micros » sociétés, plus restreintes, avec des règles, des valeurs, des normes qui peuvent varier par rapport à celles de la « macro » société mais qui ne sont pas non plus indépendantes de celle-ci. L'école et la famille sont des exemples de « micros » sociétés, insérées dans la « macro » société. L'École ayant pour but d'intégrer les individus à la « macro » société. Ce processus d'intégration des jeunes individus à la « macro » société se nomme la socialisation. L'école est un lieu de socialisation parmi tant d'autre mais il est sans doute le plus important avec celui de la famille, on parle de socialisation primaire. La socialisation est ainsi un processus qui dure tout au long de la vie d'un individu, et qui lui permet de s'adapter à la société dans laquelle il évolue. On peut distinguer deux conceptions de ce processus. D'une part, la socialisation-transmission qui consiste à inculquer les règles, les valeurs, les normes de l'adulte à l'enfant, et d'autre part, la socialisation-autoconstruction qui, après avoir intériorisé les règles, les valeurs, les normes, permet à l'enfant de construire sa socialisation grâce à son expérience. Cette dernière conception permet à l'individu de comprendre le fonctionnement de la société et ainsi de développer son autonomie. Donc un individu qui a acquis un certain degré d'autonomie peut construire plus facilement sa socialisation. L'autonomie d'aujourd'hui est définie comme un facteur d'émancipation et d'accomplissement de soi et comme un facteur d'intégration dans le monde économique et social. On parle ici de la « grande autonomie », en revanche à l'école on la définit comme un apprentissage à se conduire soi-même. Cette autonomie est divisée en trois, l'autonomie cognitive d'une part et l'autonomie politique d'autre part dans une dimension plus individuelle, et l'autonomie collective dans une dimension plus sociale. Par quel moyen peut-on mettre en place des situations d'apprentissages qui permettraient l'intériorisation de règles et l'autonomie des acteurs à l'école? La réponse vient sûrement du jeu, et plus particulièrement des jeux à règles. Les jeux à règles en tant qu'activité de plaisir mais à « réalité seconde », représentent par ses règles, ses rôles, ses interactions... une modélisation d'une société et donc nécessite pour le joueur d'intérioriser les règles. Un parallèle est fait entre la notion de plaisir et la fonction socialisatrice du jeu, avec le sport. L'EPS est

une discipline de l'école qui regroupe le sport et le jeu. L'EPS tend à développer les capacités motrices des élèves, à leur inculquer une hygiène de vie, mais aussi à « éduquer à la responsabilité et à l'autonomie, en leur faisant accéder à des valeurs morales et sociales, telles que le respect des règles, le respect de soi-même et d'autrui ». L'EPS va permettre à l'individu d'intégrer des règles propres aux jeux enseignés, à se construire à partir de ses expériences et des autres, à s'adapter à son environnement, à fournir les efforts pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, à devenir autonome et surtout à transférer ces compétences aux disciplines de l'école, et plus largement, à sa future vie de citoyen responsable et autonome. La pratique d'un jeu collectif, le handball, va permettre de mettre en place un dispositif d'apprentissage qui doit favoriser l'autonomie et la socialisation.

Dans le cadre de l'EPS en cycle 3, la mise en place d'un dispositif en handball, en tant que jeu collectif, axé sur l'intériorisation des règles, des valeurs, des normes propres au système d'un milieu humain et le développement d'une autonomie cognitive, politique et collective, favorise-t-il le processus de socialisation primaire ?

5.1 Hypothèse 1 :

Le sport, dans notre société, étant considéré comme un facteur d'intégration sociale et l'école comme un lieu de socialisation alors le sport à l'école doit favoriser l'intégration des individus dans la société. Les jeux collectifs en EPS sont socialisants car les interactions sont très nombreuses et les élèves doivent passer par plusieurs rôles. Par exemple, selon le rôle de l'élève dans la partie, l'interaction avec les autres protagonistes sera différente. Ces interactions pourront être de l'ordre de la coopération, entre les joueurs de la même équipe ; du conflit, entre adversaires ; de « soumission » à la règle, entre l'arbitre et les joueurs ; d'apprentissage, entre les joueurs et l'entraîneur...

L'EPS doit permettre de constater une évolution/changement de comportement social entre les élèves avant et après le cycle d'EPS.

5.2 Hypothèse 2 :

Si on met en place un projet dans un cycle de handball basé sur la transparence, l'objectivation et la publicisation, c'est-à-dire que l'enseignant définisse un cadre repère pour l'élève, que tout est explicité à l'élève (évaluation, objectif à atteindre etc.), qu'il ait accès à tous les savoirs dans les fiches ou les manuels et qu'il puisse se reporter à des éléments visibles comme l'affichage alors l'enseignement de l'EPS devrait permettre à l'élève d'acquérir une autonomie cognitive dans le sens où il sera capable de faire un exercice ou faire des recherches de lui-même, d'acquérir une autonomie politique c'est-à-dire d'avoir une capacité d'action qui le libère de la dépendance de l'enseignant, et d'acquérir une autonomie collective c'est-à-dire qu'il pourra évoluer au sein d'un groupe et d'agir sur le groupe en toute conscience (entraide, écoute de l'autre, tolérance, respect ...)

6 Méthodologie de la recherche

6.1 La délimitation du terrain de recherche

Le cadre de notre recherche se situera sur la pratique du handball en cycle 3 en tant que jeu collectif et répondra donc à l'objectif de l'EPS de mettre en place des « activités d'affrontement individuel ou collectif ».

La recherche se fera à l'école du Bourg de Saran, une des écoles ayant le plus d'élèves du département. La mairie de Saran a pu mettre en place des interventions, au sein de l'école, d'éducateurs spécialisés dans le sport ou encore la musique. Le cycle de handball de l'école du Bourg est donc assuré par un intervenant extérieur.

La recherche se portera sur une classe de CM1 de 24 élèves comportant 12 filles et 12 garçons. C'est la première fois pour ces élèves qu'ils font un cycle handball à l'école.

Dans le cadre de l'EPS, nous allons mettre en place un dispositif expérimental tout au long du cycle de handball de cette classe. Ce dispositif expérimental sera présenté sous forme de projet à la classe mené par l'enseignante et deux intervenants extérieurs spécialisés dans la pratique du handball. Le dispositif expérimental axé sur l'autonomie nous permettra de mettre en place des observations pour répondre aux hypothèses précédentes.

Nous allons observer dans un premier temps les interactions et les relations au sein de la classe grâce à un sociogramme. Le sociogramme sera réalisé une première fois avant le cycle de handball et une seconde fois à la fin de ce cycle. Nous pourrons ainsi constater si le projet a eu un impact ou non sur les relations entre les élèves.

Et dans un second temps, nous allons observer une première fois 6 élèves lors de la 2^{ème} séance et une seconde lors de la 7^{ème} séance. Cette observation sera basée sur l'autonomie donc nous pourrons constater si le dispositif a eu un impact sur l'autonomie de l'élève à travers l'évolution entre ces deux observations.

6.2 Le choix du public observé

Lors de notre recherche, nous allons observer une classe de 24 élèves (12 filles et 12 garçons) de CM1 âgés de 8 à 10 ans.

Notre choix s'est porté sur l'observation d'élèves de 8 à 10 ans, car les enfants de cet âge sont au *stade développemental des opérations concrètes* et donc à l'âge des jeux de règle (Piaget, 1932). Ils sont donc à une étape essentielle dans le processus de socialisation, la socialisation primaire. La socialisation primaire est importante car elle pose les bases pour l'individu en termes de normes, de valeurs et de règles. De plus les élèves de CM1, sont déjà à leur quatrième année à l'école élémentaire, ils ont déjà beaucoup d'expérience à l'école, et ils sont donc censés avoir intériorisé les règles de l'école. Ainsi, nous n'auront pas la nécessité de revenir sur ces règles dans la mise en place du projet handball, et donc d'axer principalement sur l'EPS et l'autonomie.

6.3 Mise en place d'un dispositif expérimentale

Le dispositif expérimental est mis en place par le chercheur. Il s'agit de délimiter le terrain de recherche afin que l'on puisse observer des critères très précis. Dans le cas présent, ce dispositif sera mis en place lors d'un cycle d'EPS dans la pratique d'un jeu collectif : le handball. Il se présentera sous la forme d'un projet pédagogique. Le choix de mettre en place un projet pédagogique sera explicité un peu plus loin.

6.3.1 Le choix du dispositif expérimental

La mise en place d'un dispositif expérimental va permettre d'axer la recherche sur un ou plusieurs critères d'observation. Cela permet de délimiter le terrain de recherche, ainsi le chercheur peut se concentrer sur ce qu'il a observé une fois le cadre mis en place.

Ici, le choix du dispositif est un choix essentiellement pédagogique. Après l'observation au préalable de différentes séquences d'EPS, qui était beaucoup trop porté sur la méta-conception culturaliste de l'EPS, il s'agit ici de permettre à l'élève d'être beaucoup plus autonome dans la séance, et de construire son autonomie et non pas ses compétences motrices et de performances. C'est l'élève qui construit ses compétences. Le dispositif permettra très clairement d'observer les comportements d'autonomie recherchés.

6.3.2 La place du chercheur :

Dans ce dispositif, le chercheur est considéré comment un intervenant auprès des élèves. L'intervenant transmet son savoir aux élèves et met en place les séances. Il

est intégré au dispositif pédagogique en coopération avec l'enseignant. Le public n'a pas conscience qu'il est observé et ainsi l'observateur ne le censure pas, il ne se sent pas contrôler. En aucun cas le cadre du public est changé afin d'assurer la continuité de la journée. On parle d'observation incognito (Arborio & Fournier, 2010). Par la dissimulation de l'intention d'observation, est recherchée la qualité des informations recueillis. L'adéquation des constats par rapport à la réalité sera également un point fort de ce type d'observation. En revanche, l'accès aux informations par question sera plus compliqué au début qu'à la fin du cycle. En effet, certaines réponses aux questions ne seront peut être pas propres à l'élève, mais normées par la réponse idéale, que demande généralement l'enseignant à l'élève, en fonction des objectifs de la séance.

6.3.3 Organisation du dispositif expérimental

La séquence de handball se présentera sous la forme d'un projet. Il est important que l'élève se sente investi dans ce qu'il fait, qu'il sache pour quoi il le fait. Aussi c'est pourquoi, il me semblait indispensable de mettre un place une pédagogie de projet.

6.3.3.1 Mise en place du projet

La mise en place de ce projet autour de la pratique du handball, a pour but de faire plus qu'une séance de sport, plus que de se dépenser, plus que de « s'amuser », plus que de se « détendre avant le véritable effort ». Il vise à s'éloigner des préjugés du sport à l'école, des anciennes méta-conceptions de l'EPS qui consistait à faire « travailler son corps ». Il cherche à répondre aux besoins de chaque élève, que tout le monde trouve son compte, et que ce n'est pas forcément les plus sportifs qui s'en sortent le mieux. Il souhaite que tout le monde se l'approprie et s'investisse dedans.

L'appropriation et l'investissement sont des éléments nullement négligeables pour amener l'élève à prendre plaisir à travailler, à réfléchir. Et même si l'EPS en tant que jeu, possède cette dimension de plaisir, la notion de projet, elle, contextualise l'EPS dans une dimension de travail et de réflexion. Le projet va permettre également, d'amener l'EPS en classe et de faire le lien avec d'autres disciplines, chères à Belbenoit (1973). De plus, la notion de projet engendre une dimension collective, des échanges, des interactions entre les acteurs, et donc des rôles pour chacun. Les acteurs ont un objectif commun, un cadre commun mais des intérêts personnels. En

effet, tous les élèves ne vont pas avoir la même vision du projet, ils ne vont pas tous apprécié la même chose, ils ne retiendront pas tous la même chose, mais ils agiront ensemble vers un but commun. C'est pourquoi le projet semble le cadre idéal pour développer et donc observer d'une part la socialisation grâce à la dimension collective du projet, et d'autre part l'autonomie des élèves grâce à l'aspect personnel du projet.

La mise en place de ce projet est basée sur l'EPS et axé autour de la socialisation et de l'autonomie de l'élève.

6.3.3.2 Le déroulement du projet

Le projet se déroulera lors d'un cycle de 8 séances sur un créneau de 1h dans un des gymnases de la commune de Saran. En plus de ces séances, on peut rajouter deux séances introductives de 30 min en classe, à la fin du cycle une sortie extra-scolaire à un évènement de handball national, et en fin d'année la participation à un tournoi inter-école de handball qui sera la finalité du projet. L'intérêt de cette finalité est de motiver les élèves à apprendre, à progresser pour pouvoir affronter d'autre classe lors du tournoi. Le projet sera détaillé un peu plus bas.

La pédagogie de l'autonomie comme elle a été défini précédemment, peut être opérationnelle qu'en présence d'un cadre d'action, d'une objectivation, d'une transparence et d'une publicisation des objectifs, et des consignes. Ainsi les élèves auront accès à toutes les informations nécessaires sur le projet et à n'importe quel moment grâce à l'affichage en classe (calendrier, règles du handball, organisation des séances, composition des équipes). L'autonomie sera essentiellement présente lors des séances, et notamment pendant les ateliers qui vont permettre à l'élève de construire ses connaissances et ses compétences grâce à ses propres expériences, dans un cadre défini et permanent (Cf. Annexe 2)

6.3.3.3 L'organisation des séances

L'organisation et le déroulement des séances restent le même sur toute la durée du cycle, afin que les élèves aient pris leurs repères rapidement et puissent se concentrer sur l'apprentissage des compétences et non sur le respect des consignes. La séance se présente en trois temps : l'entrée en séance (ou échauffement) qui consiste en un jeu individuel de manipulation de balle mené par l'intervenant ; les ateliers qui permettent aux apprenants de se mouvoir en totale autonomie entre 4

ateliers (atelier dribble, atelier passe, atelier tir et atelier règles du jeu) grâce aux fiches d'atelier ; et les matchs qui amènent les élèves à transférer ce qu'ils ont appris lors des ateliers et amènent une dimension collective dont va découler les valeurs du sport tels que l'entraide, la solidarité, le respect d'autrui etc. C'est également un moment où tous les élèves doivent être actifs même s'ils ne jouent pas sur le terrain. En effet, il semble important que chaque élève ait un rôle lors du match, qu'ils ne soient pas inactif, comme j'ai pu le constater lors de mes précédentes expériences. C'est pourquoi les élèves qui ne sont pas sur le terrain devront observer (Cf. Annexe3), arbitrer, chronométrer afin qu'ils intègrent différents rôles et ainsi aider à leur socialisation.

6.3.3.4 L'autoévaluation

Chaque élève possèdera une fiche de compétence (Cf. Annexe 4) qui leur permettra de s'autoévaluer et de se fixer des objectifs. Il est en effet très important que les élèves en quête d'autonomie soient capables de se juger, de connaître leurs points faibles et leurs points forts pour pouvoir se constituer un axe de travail et des objectifs à atteindre. Cette fiche va leur permettre de se rendre compte de leur progression au fil des séances et ainsi pointer du doigt les ingrédients de leur progression, pour pouvoir les transférer aux autres matières et à leur vie quotidienne.

L'intérêt n'est plus de leur apprendre des savoirs ou des compétences, mais plutôt de leur apprendre à apprendre, de leur apprendre à construire leurs connaissances et compétences.

6.3.3.5 Les équipes

La composition des équipes sera effectuée en fonction du sociogramme préalablement observé par le chercheur. Chaque équipe sera composée de six élèves dont trois garçons et trois filles afin de respecter l'équité. Le choix des élèves, à partir du sociogramme, sera fait de façon à ce que les affinités entre eux soient minimales. En outre, ces équipes resteront fixes jusqu'à la fin du cycle. De telle manière, dans un second temps, nous pourrons voir si le projet a eu une influence sur leurs relations sociales (et leur socialisation) grâce à un deuxième sociogramme.

6.3.3.6 L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité sera mise en place au moyen de travail de groupe. Chaque équipe devra choisir un pays pour se représenter. Les élèves devront chercher des

informations sur le pays du point de vue géographique, historique, culturel et handballistique et le présenter oralement à la classe.

6.4 Le choix des observations

6.4.1 Le sociogramme

Le sociogramme est un outil qui permet de prendre « une photographie » des relations et interactions au sein d'un groupe d'individu, ici une classe de CM1. Il y aura deux sociogrammes au cours du cycle, un au début et un autre à la fin, ceci afin que nous observions une possible évolution des relations entre élèves entre le début et la fin du dispositif. L'objectif principal de ce sociogramme est de faire un constat des interactions et des relations entre les élèves. Dans un second temps, il permettra la constitution des équipes.

Il sera exécuté par l'enseignante pour éviter que les élèves répondent sans se douter des intentions du protocole (Cf. Annexe 5).

La constitution des équipes :

Les équipes seront au nombre de 4. Et composé de 6 joueurs, 3 garçons et 3 filles. Elles resteront fixes jusqu'à la fin du cycle. La constitution des équipes sera opérée par mes soins et ne sera pas faites au hasard. Les équipes seront constituées en fonction des relations entre les élèves, et de préférence entre des élèves qui semble « être éloignés ». L'intérêt est de voir si à la fin du cycle, le projet aura eu un impact sur les relations au sein de l'équipe et de la classe.

6.4.2 L'observation directe :

La première observation aura lieu à la deuxième séance. La première séance étant nécessaire pour aider les élèves à comprendre le fonctionnement de la séance et du dispositif. Nous observerons 6 élèves (3 filles et 3 garçons) de la même équipe. L'équipe sera celle des bleus. Nous avons choisi cette équipe car elle comprend des élèves différents les uns des autres et de plus le sociogramme a permis de constater l'absence ou très faible présence de connivence entre eux.

6.4.2.1 Le choix du public :

Nous avons choisi de respecter l'équité en observant 3 filles et 3 garçons, de plus le fait qu'ils fassent partie de la même équipe peut mettre en lien certaines observations

faites sur ces élèves. Le profil des élèves est très différent afin de pouvoir avoir un large éventail d'observations.

- MILA est le garçon populaire de la classe, il est jovial et studieux. Même s'il ne fait pas parti des têtes de classe au niveau des résultats scolaires, il n'en reste pas moins un élève appliqué. Il aime le sport et s'investit avec enthousiasme dans tous les cycles d'EPS.
- CHR est un élève positif mais qui a des difficultés de compréhension et quelques problèmes de comportement. Il est un bon camarade de récréation, mais en classe les autres élèves s'en écartent quelque peu. Il est encore très puérile mais il sait s'investir et il veut montrer à ses camarades qu'il peut être lui aussi un bon élève.
- MILO est un élève qui a quelques problèmes de compréhension mais qui a surtout des difficultés à établir des relations avec les autres élèves. Il demande de l'attention de la part de ses camarades et des enseignants mais il n'obtient d'eux guère mieux qu'un déni, trop habitués à ses pitreries.
- LAL est une fille très investie dans tout ce qu'elle fait. Elle fait partie des têtes de classe au niveau des résultats. Elle est également une bonne copine, et elle est une des rares à se mélanger avec les garçons.
- BER est attentive aux attentes de son enseignante et sait y répondre avec application. Elle comprend les consignes et sait Elle est une fille discrète et ne s'impose pas auprès de ses camarades. Elle suit ses amies et n'arrive pas à s'en détacher.
- SAM est une fille qui sait être studieuse en classe et avoir le bon comportement pour ne pas se faire remarquer. En revanche, elle se laisse porter par le courant, et donne l'impression de ne pas faire d'effort. Elle est possède un caractère que ses camarades peuvent ressentir très vite si elle n'est pas d'accord.

6.4.2.2 La posture de l'observateur :

L'observateur est incognito, il est un membre du dispositif. Le public est habitué à sa présence. Il se déplace dans le milieu, en observant tous les élèves, il ne reste pas plus de cinq minutes sur un élève. Si un élève lui pose une question, il peut lui

répondre, mais ne doit pas aller vers les élèves pour leur donner des conseils sans qu'il ne l'ait demandé.

6.4.2.3 Les critères d'observations :

Nous n'allons observer qu'une seule partie de la séance, en l'occurrence les ateliers, c'est-à-dire uniquement trente minutes sur les une heure de séance.

L'observation sera axée sur l'autonomie des élèves. A l'aide des recherches précédentes, nous avons pu ressortir sept critères permettant de d'identifier un comportement autonome. Les critères sont les suivants :

- ✓ L'autonomie politique : l'intériorisation des règles

L'élève doit être capable de s'accaparer le milieu où il évolue, il doit comprendre le fonctionnement des ateliers, et pouvoir se déplacer selon un raisonnement logique et personnel. L'élève doit être capable de comprendre les consignes, de les respecter et de reconnaître quand il sort du cadre donné. Il doit intérioriser les règles pour pouvoir se mouvoir dans le milieu de manière autonome.

- ✓ L'autonomie politique : la dépendance d'autrui

L'élève doit être capable d'évoluer dans le milieu sans l'aide d'un autre élève ou d'un enseignant, il doit être capable de comprendre et de trouver par lui-même « les clefs » pour construire ses connaissances et ses compétences.

- ✓ L'autonomie collective : l'entraide

L'élève doit être capable d'aller vers les autres, de savoir les écouter, de les conseiller. Il doit être capable de se mettre à leur place. L'autonomie se développe grâce au travail en groupe. L'écoute de l'autre, la tolérance, l'entraide, le respect des points de vue différents, le renforcement de la confiance en soi et l'ouverture au monde sont des signes de l'évolution du rapport aux autres

- ✓ L'autonomie cognitive : les stratégies cognitives

L'autonomie cognitive est associée à l'élève, seul en tant qu'apprenant. Un élève autonome sait faire son exercice seul, sans l'aide de l'enseignant, en résolvant une situation-problème à partir d'une consigne écrite. L'autonomie de l'élève est une

autonomie individuelle et elle suppose le savoir lire pour que l'élève à l'aide de supports puisse construire ses connaissances.

- ✓ L'autonomie cognitive : la persévérance

L'élève doit faire preuve de persévérance et de réflexion afin de réaliser l'exercice qu'il aura choisi. Il devra mettre différentes stratégie en place pour pouvoir arriver à son but.

- ✓ L'autonomie cognitive : l'autoévaluation

L'élève doit être capable de s'autoévaluer afin de pouvoir connaître ses points forts et ses points faibles, ainsi travaillé en se donnant des objectifs. Il doit être également capable de constater sa diminution ou sa progression de son niveau.

- ✓ L'autonomie cognitive : fixer, atteindre et dépasser des objectifs

L'élève doit être capable de se fixer des objectifs, se donner une ligne à suivre et ainsi pouvoir avancer selon ses propres choix.

6.4.2.4 La grille d'observation

A partir de ces sept critères, nous allons pouvoir constituer une grille d'observation (Cf. Annexe 6) que nous allons utiliser pour les six élèves observés durant les ateliers.

Chaque critère peut être observé grâce aux indicateurs suivants :

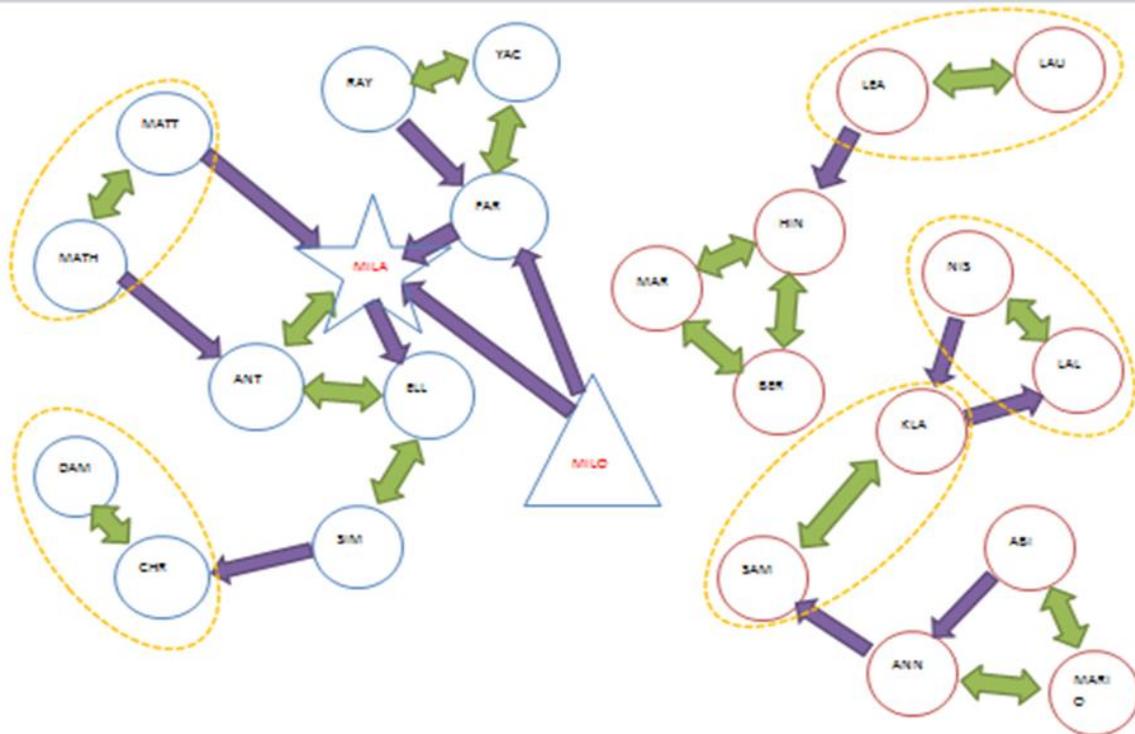
Critères	Indicateurs
L'intériorisation des règles	L'élève respecte les consignes L'élève fait tous les ateliers
La dépendance d'autrui	Si l'élève ne comprend pas une consigne, il demande de l'aide à ses amis/ enseignant/ équipier.
L'entraide	L'élève propose son aide aux élèves en difficultés
Les stratégies cognitives	L'élève change de stratégie quand il est en difficulté
La persévérance	L'élève persévère quand il ne réussit pas un exercice
L'autoévaluation	L'élève s'évalue correctement L'élève est capable d'analyser son évolution
Les objectifs	L'élève se fixe des objectifs cohérents L'élève est capable de dire s'il a atteint ses objectifs ou non

7 Les résultats

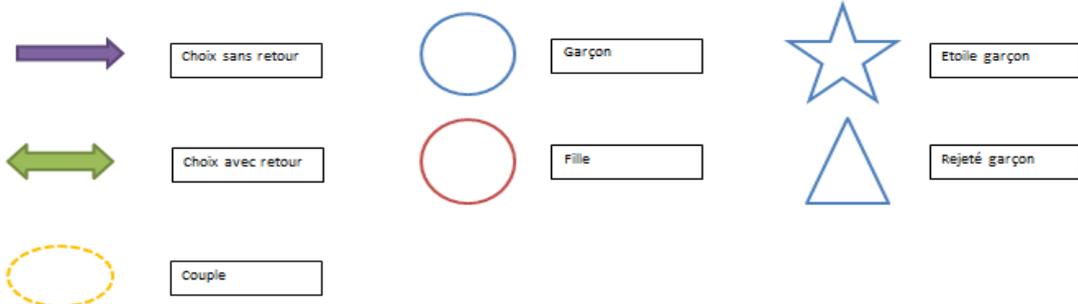
7.1 Les sociogrammes

7.1.1 Sociogramme n°1

7.1.1.1 Exposition des données



Légende :



7.1.1.2 Analyse

Nous pouvons observer dans cette classe une séparation entre les sexes. En effet, aucun garçon n'a choisi une fille et réciproquement. Nous allons donc analyser les données en séparant les garçons et les filles.

	Garçons	Filles
Nombre d'élève	12	12
Possibilité de choix maximum	24	24
Nombre de choix	22	21
Nombre de choix sans réciprocité	8	5
Nombre de choix avec réciprocité	14	16

Nous pouvons repérer que les filles ont plus de choix avec réciprocité que les garçons et donc moins de choix sans réciprocité. Et elles n'ont pas d'élève rejeté, ni d'élève étoile. Les filles ont des relations plus solides que les garçons, elles fonctionnent beaucoup plus en binôme que les garçons. Nous distinguons alors clairement deux types de fonctionnement selon le groupe :

- Les garçons sont sur un fonctionnement centralisé autour d'une chaîne principale et d'un élève étoile.
- Alors que les filles sont sur un fonctionnement décentralisé, beaucoup plus homogène que les garçons.

7.1.1.2.1 Chez les garçons

Elève étoile :

MILA est un élève étoile, il a reçu 4 choix. Sur les 4 choix, un seul donne lieu à une réciprocité. Donc sur ces deux choix, un seul a été réciproque, celui avec ANT, mais pas celui avec ELL. A part ANT, MILA a été choisi par MATT, FAR et MILO. MATT et FAR appartiennent respectivement à un couple et à une chaîne. Il a été également choisi par l'unique élève « rejeté » de la classe : MILO. MILA est donc un élève qui fédère, qui rassemble mais qui n'a pas des liens forts et durables avec ses camarades.

Les chaînes :

En revanche, dans la première chaîne avec (MILA – ANT – ELL – SIM), ANT et ELL ont une place plus importante dans le groupe que MILA et SIM. En effet, ces deux premiers, ont tous les deux des choix réciproques. Ils sont le noyau de la chaîne,

malgré la présence de l'élève étoile. La chaîne est choisie par 4 élèves extérieurs à la chaîne.

La seconde chaîne composée de (RAY – YAC – FAR), a pour noyau YAC, qui possède deux choix réciproques. RAY a choisi FAR, mais FAR a choisi MILA, l'élève étoile. Par conséquent, cette chaîne n'est pas fermée.

	Chaîne 1G	Chaîne 2G
Nombre de membre dans la chaîne	4	3
Choix venant de l'extérieur à la chaîne	4	1
Choix allant vers un membre extérieur à la chaîne	1	1

Si nous comparons les deux chaînes, nous constatons que la première chaîne attire plus les autres élèves que la seconde grâce en partie à MILA, l'élève étoile. Mais, les chaînes 1G et 2G n'ont qu'un seul choix en dehors de la chaîne, donc ils ne s'ouvrent pas plus l'une que l'autre.

Les couples :

Les membres du couple (MATT – MATH) se sont choisis réciproquement. Leur second choix n'est pas réciproque.. MATT a choisi MILA et MATH a choisi ANT, qui sont deux membres de la chaîne 1G. Ce couple se rapproche de la chaîne 1G sans pour autant y accéder.

Les membres du couple (DAM – CHR), n'ont fait qu'un seul choix chacun et celui -ci fut réciproque. Ils sont à l'écart de la classe, même si SIM, membre de la chaîne 1, a choisi CHR, mais cela n'a pas été réciproque.

Couple	(MATT – MATH)	(DAM –CHR)
Nombre de choix pour le couple (4 au max)	4	2
Nombre de choix en dehors du couple	2	0
Nombre de choix allant vers le couple	0	1

Le couple (MATT – MATH) a envie de se greffer à la chaîne 1G, tandis que le couple (DAM –CHR) reste à l'écart.

L'élève rejeté :

MILO est l'élève rejeté, personne ne l'a choisi bien qu'il ait choisi MILA et FAR.

Choix de MILO	MILA	FAR
Nombre de choix pour cet élève	4	3
Chaîne	1G	2G

MILO a choisi deux élèves qui sont les plus choisis dans la classe et qui font parties tous les deux, d'une chaîne. MILO souhaite intégrer une de ces chaînes.

7.1.1.2.2 Chez les filles :

Les chaînes :

La première chaîne avec (MAR- HIN – BER) est un trio très « solide ». Elles se sont toutes choisies et réciproquement, ce qui fait qu'il est très difficile pour les autres filles de pénétrer cette chaîne, même si LEA a choisi HIN en second choix.

La seconde chaîne avec (ANN – MARIO – ABI) n'est pas aussi « solide » que la chaîne précédente. En effet, MARIO est le centre de cette chaîne, car ces deux choix ont été réciproques, mais pour ABI et ANN ce n'est pas le cas. ABI a choisi ANN qui fait partie de la chaîne, or ANN s'est tournée vers une autre élève : SAM.

	Chaîne 1F	Chaîne 2F
Nombre de membre dans la chaîne	3	3
Choix venant de l'extérieur à la chaîne	1	0
Choix allant vers un membre extérieur à la chaîne	0	1

La chaîne 2F est donc plus fragile que la chaîne 1F, car la chaîne 2F possède un choix d'une de ses membres vers l'extérieur à cette chaîne. Alors que la chaîne 1F n'en possède pas. De plus, aucune fille ne souhaite intégrer la chaîne 2F contrairement à la chaîne 1F, ce qui démontre la fragilité de la chaîne 2F.

Les couples :

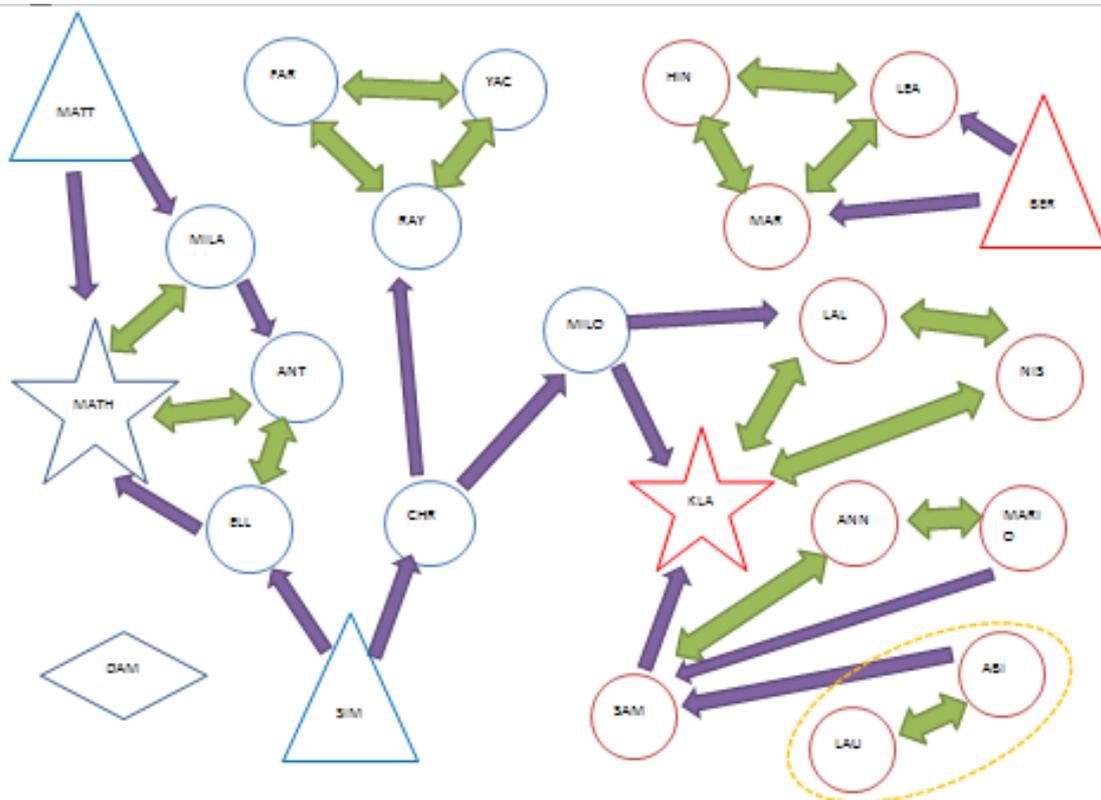
Couple	(SAM – KLA)	(LAL – NIS)	(LEA – LAU)
Nombre de choix pour le couple (4 au max)	3	3	3
Nombre de choix en dehors du couple	1	1	1
Nombre de choix allant vers le couple	2	1	0

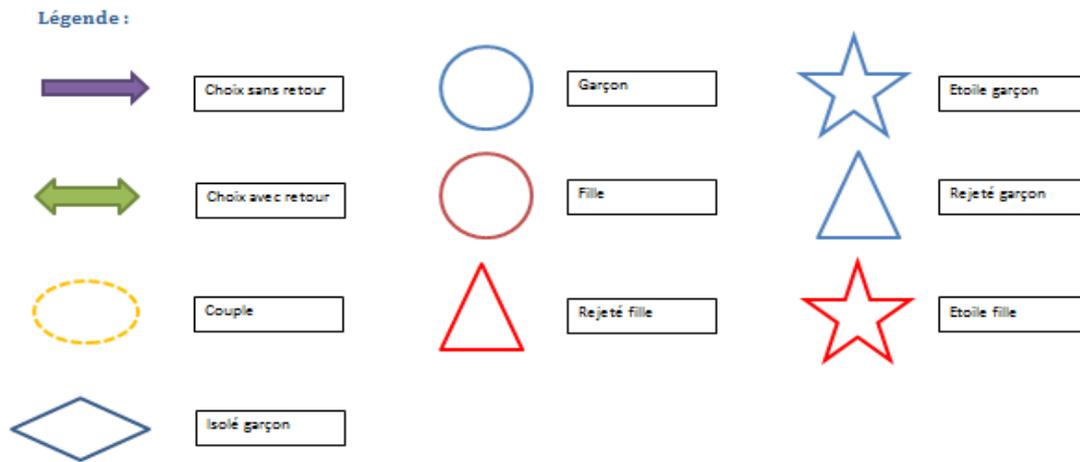
Le couple (SAM – KLA) est le couple qui attire le plus car il a deux choix venant de l'extérieur à celui-ci. Le couple (LEA – LAU), n'a reçu aucun choix, elles sont mises à l'écart mais elles souhaitent tout de même s'intégrer à la chaîne 1F puisque LEA a choisi HIN.

Ensuite, dans le couple (SAM – KLA), SAM n'a fait qu'un seul choix, alors que KLA a choisi LAL, qui appartient à l'autre couple (NIS – LAL). LAL n'a penché que pour NIS, alors que cette dernière a choisi KLA. Donc ces deux couples semblent liés, et risquent de se rapprocher grâce à KLA et NIS.

7.1.2 Sociogramme n°2

7.1.2.1 Exposition des données





7.1.2.2 Analyse

Ici, nous analyserons uniquement ce sociogramme, nous ne feront pas encore de comparaison entre les deux sociogrammes. Nous les comparerons dans une partie ultérieure.

Nous allons analyser ce sociogramme comme le précédent, à savoir en séparant les filles et les garçons. Même si nous pouvons observer, un lien entre ces deux groupes, en la personne de MILO, qui a choisi deux filles KLA et LAL, nous notons tout de même une nette fracture entre les garçons et les filles. Nous notons également une disparition des cinq couples (Cf. Annexe 7).

7.1.3 Rapprochement des sociogrammes

Après avoir analysé de façon longitudinal chaque sociogramme, nous allons pouvoir les comparer, les mettre en parallèle afin de les analyser, et de constater leur évolution. Dans un premier temps nous allons rapprocher les deux sociogrammes en fonction des changements de flèche, c'est-à-dire en fonction des changements de choix des élèves entre le premier et le second sociogramme. Dans un deuxième temps, nous allons comparer l'impact de ces changements de choix sur le changement de statut des élèves. Et enfin, dans un troisième temps nous allons les mettre en opposition, en fonction de leur équipe durant le cycle, pour savoir si cela a eu un impact sur les changements de flèche et de statut.

7.1.3.1 En fonction des changements de flèche

7.1.3.1.1 Les choix des élèves :

Les tableaux ci-dessous représentent les choix des élèves lors du premier et du second sociogramme. Ainsi nous pourrions observer s'il y a des changements entre les deux sociogrammes. De plus, nous avons mis en rouge les choix du second sociogramme qui était différent à celui du premier.

Nous avons séparé les filles et les garçons pour pouvoir comparer leur fonctionnement.

Elève Garçon	Sociogramme n°1	Changement	Sociogramme n°2
MATH	MATT – ANT	OUI	MILA – ANT
MILA	ANT – ELL	OUI	MATH – ANT
DAM	CHR	OUI	X
RAY	YAC – FAR	NON	
YAC	RAY – FAR	NON	
ANT	MILA – ELL	OUI	MATH - ELL
FAR	MILA – YAC	OUI	RAY – YAC
CHR	DAM	OUI	RAY – MILO
SIM	CHR – ELL	NON	
MATT	MATH – MILA	NON	
ELL	ANT – SIM	OUI	MATH - ANT
MILO	MILA – FAR	OUI	LAL - KLA

Il y a huit garçons sur douze qui ont changé de choix entre le premier sociogramme et le second sociogramme. Sur les huit garçons, il y a six garçons qui ont changé un seul choix sur deux. Et il y a donc deux garçons qui ont changé tous leurs choix par rapport au premier sociogramme.

Elève Fille	Sociogramme n°1	Changement	Sociogramme n°2
HIN	MAR – BER	OUI	MAR – LEA
KLA	LAL – SAM	OUI	LAL – NIS
ANN	SAM – MARIO	NON	
BER	MAR – HIN	OUI	MAR – LEA
LAU	LEA	OUI	LAU
SAM	KLA	OUI	KLA - ANN
ABI	ANN – MARIO	OUI	LAU - SAM
MAR	HIN – BER	OUI	LEA - HIN
NIS	LAL – KLA	NON	
LEA	LAU – HIN	OUI	MAR – HIN
LAL	NIS	OUI	KLA – NIS
MARIO	ABI - ANN	OUI	ANN - SAM

Il y a dix filles sur douze qui ont changé de choix entre le premier sociogramme et le second sociogramme. Sur les dix filles, il y a neuf filles qui ont changé un seul choix sur deux choix. Et il y a donc une seule fille qui a changé tous ses choix par rapport au premier sociogramme.

Elève	Garçon	Fille
Changement de choix entre le socio n°1 et le socio n°2	8 (12 max)	10 (12 max)
Nombre d'élèves qui change un seul choix sur deux	6	9
Nombre d'élèves qui change tous leurs choix	2	1

Le changement de choix entre les deux sociogrammes est très important. En effet, dix-huit élèves sur vingt-quatre de la classe, ont changé au moins un de leur choix depuis le premier sociogramme. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir changé d'avis. Par contre, les garçons sont plus nombreux à avoir radicalement changé de choix.

7.1.3.2 En fonction des changements de statut

Nous allons analyser dans cette deuxième partie, les conséquences des changements de choix des élèves sur leur statut dans la classe. Nous allons comparer les deux sociogrammes et constater les différences. Nous noterons également les changements de chaînes et de couples. Nous analyserons d'une part les garçons et d'autre part les filles.

7.1.3.2.1 Les changements de statut

Chez les garçons :

Elève Garçon	Sociogramme n°1	Changement	Sociogramme n°2
MATH	Normal	OUI	Etoile
MILA	Etoile	OUI	Normal
DAM	Normal	OUI	Isolé
RAY	Normal	NON	Normal
YAC	Normal	NON	Normal
ANT	Normal	NON	Normal
FAR	Normal	NON	Normal
CHR	Normal	NON	Normal
SIM	Normal	OUI	Rejeté
MATT	Normal	OUI	Rejeté
ELL	Normal	NON	Normal
MILO	Rejeté	OUI	Normal

Il y a 6 changements de statut entre le premier et le second sociogramme chez les garçons. Il n'y a pas de « hiérarchie » fixe, chaque garçon peut passer du statut Normal au statut Rejeté ou Etoile.

L'élève étoile :

	Sociogramme n° 1	Sociogramme n°2
Elève étoile	MILA	MATH
Nombre de choix	4	4

Lors du premier sociogramme, l'élève étoile était MILA, il bénéficiait de 4 choix. Au second sociogramme, il n'a bénéficié que 2 choix, et il a donc perdu son statut d'élève étoile au profit de MATH. MATH est passé de 1 choix, au premier sociogramme à 4 choix au second.

Pour être élève étoile chez les garçons, il faut au minimum 4 choix soit 1/3 des choix des garçons.

Les élèves rejetés :

	Sociogramme n°1	Sociogramme n°2
Garçons rejetés	MILO	SIM et MATT

	MILO	SIM	MATT
Nombre de choix vers l'élève	0	1	1

au socio n° 1			
Nombre de choix vers l'élève au socio n° 2	1	0	0
Nombre de choix avec réciprocité au socio n°1	0	1 (ELL)	1(MATH)
Nombre de choix avec réciprocité au socio n°2	0	0	0
Nombre de choix sans réciprocité au socio n°1	0	0	0
Nombre de choix sans réciprocité au socio n°2	1(CHRI)	0	0

Lors du premier sociogramme, MILO était le seul garçon rejeté. MILO a été choisi par CHR, mais MILO ne l'a pas choisi en retour.

SIM et MATT avait été choisi une seule fois. SIM et MATT ont été choisis réciproquement par ELL et MATH. MATT et MATH formait un couple. Mais lors du second sociogramme, SIM et MATT n'ont pas été choisi par leur binôme habituel, ce qui a eu pour conséquence d'être rejetés parmi les garçons.

L'élève isolé :

	Sociogramme n°1	Sociogramme n°2
Garçons isolé	X	DAM

Lors du premier sociogramme, il n'y avait aucun élève isolé. DAM était dans un couple avec CHR. Mais lors du second sociogramme, ce dernier n'a pas choisi DAM. Et DAM qui n'avait choisi que CHR au premier sociogramme, n'a choisi personne au second. Une rupture s'est créée entre DAM et CHR.

Chez les filles :

Elève Fille	Sociogramme n°1	Changement	Sociogramme n°2
HIN	Normal	NON	Normal
KLA	Normal	OUI	Etoile
ANN	Normal	NON	Normal
BER	Normal	OUI	Rejeté
LAU	Normal	NON	Normal
SAM	Normal	NON	Normal
ABI	Normal	NON	Normal
MAR	Normal	NON	Normal
NIS	Normal	NON	Normal
LEA	Normal	NON	Normal

LAL	Normal	NON	Normal
MARIO	Normal	NON	Normal

Chez les filles, il n'y a que deux changements entre le premier et le second sociogramme. KLA apparaît comme une fille « étoile » et BER devient une fille « rejeté ».

Si on compare les garçons et les filles on note que les statuts des garçons sont moins stables que ceux des filles.

L'élève étoile :

	Sociogramme n°1	Sociogramme n°2
Elève étoile	X	KLA
Nombre de choix	X	4 (2 choix au socio n°1)

Au premier sociogramme, aucune fille n'était élève « étoile », mais au second c'est KLA qui devient l'élève « étoile » avec 4 choix. Parmi ces 4 choix, elle a obtenu les faveurs de SAM et NIS, qu'elle possédait déjà lors du premier sociogramme, et celles de LAL et de MILO, qui est le seul garçon à avoir choisi une fille.

L'élève rejeté :

Lors du premier sociogramme, BER faisait partie de la chaîne 1F. Ses deux choix étaient réciproques vers MAR et HIN. Mais lors du second sociogramme, MAR et HIN ne l'ont pas choisi en retour et elle s'est vue écartée de la chaîne au profit de LEA. Et ainsi BER est devenue une élève rejetée.

7.1.3.2.2 Changement de chaîne

Chez les garçons :

Chaines Garçon				
Sociogramme n°1	Membre	Sociogramme n°2	Membre	Changement
Chaîne 1G	MILA – ANT – ELL - SIM	Chaîne 1G ²	MILA – MATH – ANT - ELL	SIM → MATH
Chaîne 2G	RAY – YAC - FAR	Chaîne 2G ²	YAC - RAY - FAR	Aucun changement

- La chaine 1G et la chaine 1G² ont comme similitude d’avoir toujours eu l’élève étoile au sein des membres. C’est aussi la chaine la plus importante de la classe avec quatre membres. C’est donc la chaine principale et centrale chez les garçons.

En revanche, cette chaine semble très fébrile et instable. En effet, le garçon as resté le même, donc on peut constater que le leadership n’est pas attribué définitivement. Entre la chaine 1G et la chaine 1G², il y a eu un changement de membre de SIM à MATH. Ce changement a provoqué l’apparition de deux nouveaux rejetés.

La chaine 1G² est la plus grande de la classe, mais malgré cela, nous analysons qu’elle est fragile et en continuelle reconstruction. De plus, elle créée des écarts avec les autres garçons de la classe.

- La chaine 2G² n’a pas changé par rapport à la chaine 2G, les membres sont restés les même, et au contraire elle s’est renforcé. En effet, lors du premier sociogramme la chaine 2G était ouverte vers l’extérieur, dorénavant la chaine 2G² est close. Ils forment un trio qui est très difficile d’intégrer.

Chez les filles :

Chaines fille				
Sociogramme n°1	Membre	Sociogramme n°2	Membre	Changement
Chaine 1F	MAR – HIN - BER	Chaine 1F ²	MAR – HIN - LEA	BER → LEA
Chaine 2F	ABI – MARIO - ANN	Chaine 2F ²	ANN – MARIO - SAM	ABI → SAM
X	X	Chaine 3F ²	KLA – LAL - NIS	X

- La chaîne 1F et la chaîne 1F² ont comme similitudes la présence de trois membres dont deux permanents : MAR et HIN. Elles sont toutes les deux fermées, c'est-à-dire que tous les membres se sont choisis réciproquement pour former un trio.

Ainsi, la différence entre la chaîne 1F et la chaîne 1F², est le changement entre BER et LEA. Lors du premier sociogramme, LEA était en dehors de la chaîne 1F mais elle souhaitait l'intégrer en choisissant HIN. Mais lors du second sociogramme, LEA a intégré la chaîne au dépend de BER, qui est devenue une élève « rejetée ».

- La chaîne 2F et la chaîne 2F² fonctionnent autour de deux membres permanents qui sont ANN et MAR. Ces chaînes sont moins fermées que les chaînes 1F et 1F² car elle s'ouvre à d'autres couples ou chaîne.

La différence entre le sociogramme n°1 et le sociogramme n°2 est le changement entre ABI et SAM. SAM formait à l'origine un couple avec KLA, mais cette dernière a intégré une nouvelle chaîne laissant SAM. ABI en quittant la chaîne 2F², a formé un couple avec LAU.

- La chaîne 3F² apparaît dans le second sociogramme. Elle est constituée de trois membres, dont KLA, la fille étoile. La base de cette chaîne est le couple (LAL-NIS) auquel s'est raccordé KLA.

7.1.3.2.3 Changement de couple

Au moment du premier sociogramme, il y avait 5 couples, au second tous les couples se sont cassés. Un unique couple est apparu au second sociogramme. Dans cette partie, nous allons analyser les causes et les conséquences de la disparition de tous les couples.

Chez les garçons :

Couples garçon			
Sociogramme n°1	Sociogramme n°2	Changement	
MATH - MATT	X	MATH => Chaîne 1G ² /Etoile	MATT=> Elève rejeté
DAM - CHR	X	DAM => Elève isolé	CHR => Statut normal

- Le couple (MATH-MATT) au sociogramme n°1, s'est vu disparaître à cause de MATH qui a intégré la chaîne 1G². La conséquence est que MATT est devenu « rejeté ».
- Le couple (DAM-CHR) a disparu sur un consentement mutuel. Aucun des deux, n'a choisi l'autre lors du second sociogramme. Une cassure a eu lieu entre les deux. DAM, qui à l'origine n'avait choisi que CHR, est devenu un élève « isolé ».

Chez les filles

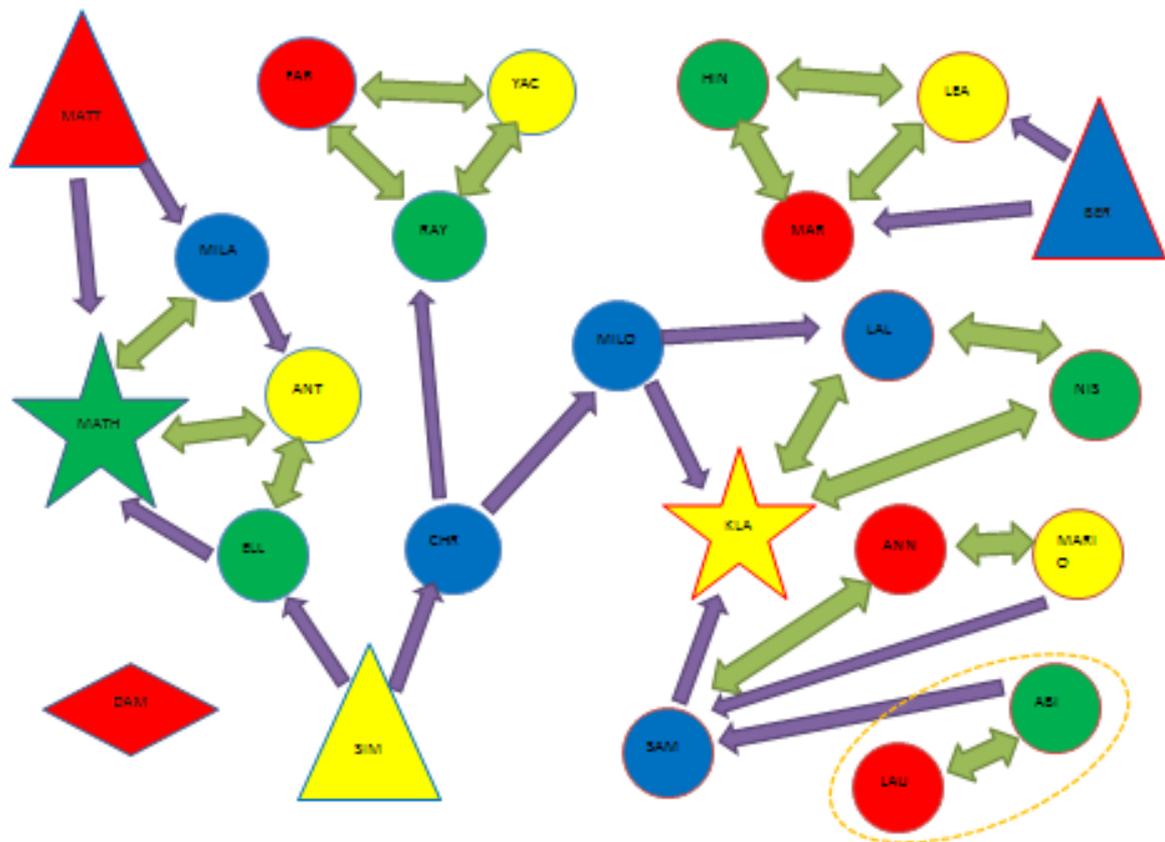
Couples fille			
Sociogramme n°1	Sociogramme n°2	Changement	
LEA – LAU	X	LEA => Chaîne 1F ²	LAU => Couple LAU-ABI
NIS – LAL	X	NIS => Chaîne 3F ²	LAL => Chaîne 3F ²
SAM - KLA	X	SAM => Chaîne 2F ²	KLA => Chaîne 3F ²
X	LAU - ABI	X	

- Le couple (LEA-LAU) a disparu sur un consentement mutuel. Elles ne se sont pas choisies à nouveau au sociogramme n°2. LEA a intégré la chaîne 1F² et LAU est dans un couple avec ABI.
- Le couple (NIS-LAL) a disparu pour laisser entrer KLA dans leur couple, dans le but de créer la chaîne 3F².
- Le couple (SAM-KLA) a disparu malgré que SAM ait choisi KLA lors du second sociogramme. KLA n'a pas choisi SAM. Chacune d'entre elles, à intégrer une chaîne différentes et se sont donc éloignées.
- Le couple (LAU-ABI) est le seul nouveau couple, qui est apparu au dernier sociogramme. LAU était dans un couple avec LEA et ABI était dans la chaîne 2F.

7.1.3.3 En fonction des équipes

Dans cette troisième et dernière partie, nous allons mettre en parallèle les changements analysés dans les parties précédentes et les équipes constituées durant le cycle. C'est-à-dire que nous allons essayer de voir si la constitution des équipes a joué un rôle sur les changements survenus entre les deux sociogrammes.

Pour rappel, la constitution des équipes a été faite après le premier sociogramme et de façon à ce que les affinités entre les élèves soient les moins importantes. Ensuite, s'en ai suivi un cycle de 8 séances, durant lesquelles les équipes sont restées fixes. Chaque équipe devait choisir un pays pour représenter leur équipe, faire des recherches sur ce pays et le présenter aux autres équipes au moyen d'une affiche. L'intérêt était donc de favoriser les interactions au sein de chaque équipe, et d'éventuellement constater un impact de l'EPS sur leur socialisation.



Pour résumer le sociogramme ci-dessus, nous avons choisi de mettre dans un tableau chaque choix des élèves et mettre en évidence la couleur de son équipe.

7.1.3.3.1 Tableau des équipes

Pour cette analyse, nous avons séparé les équipes en deux groupes : d'un côté l'équipe bleu et l'équipe vert, dans lesquelles nous pouvons observer des choix significatifs, et de l'autre l'équipe rouge et l'équipe jaune dans lesquelles nous n'observons aucun choix vers un membre de l'équipe.

L'équipe bleue et l'équipe vert :

Equipe Bleue	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
MIL	ANT	MATH
MILO	LAL	KLA
CHR	RAY	MILO
BER	LEA	MARI
SAM	KLA	ANN
LAL	NIS	KLA

Equipe Vert	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
RAY	YAC	FAR
ELL	MATH	ANT
MATH	ANT	MIL
HIN	MARI	LEA
ABI	LAU	SAM
NIS	LAL	KLA

Dans l'équipe bleu, les élèves qui ont choisi des membres de leur équipe sont MILO et CHR, qui ont choisi respectivement LAL et MILO. Dans l'équipe vert, l'élève qui a choisi un membre de son équipe est ELL, qui a choisi MATH.

Nous savons que ELL et MATH, avant le début du cycle ne s'était pas choisi, mais à la fin du cycle le fait que ELL choisisse MATH, a permis à MATH d'intégrer la chaîne 1G². Nous pouvons penser que la constitution des équipes a joué un rôle dans le fait que MATH intègre la chaîne 1G².

L'équipe rouge et l'équipe jaune :

Equipe Rouge	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
FAR	YAC	RAY
DAM		
MATT	MATH	MILA
MARI	LEA	HIN
LAU	ABI	
ANN	SAM	MARIO

Equipe Jaune	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
YAC	RAY	FAR
ANT	ELL	MATH
SIM	CHR	ELL
KLA	LAL	NIS
LEA	MARI	HIN
MARIO	ANN	SAM

Dans l'équipe jaune et dans l'équipe rouge, personne n'a choisi un membre de son équipe.

Sur les 48 choix d'élève, seulement 3 choix ont été fait vers un membre de la même équipe. On peut constater que l'organisation en équipe n'a pas eu d'impact significatif sur les choix des élèves. Nous reviendrons ultérieurement sur les limites du dispositif.

7.1.3.3.2 Tableau de comparaison des équipes

Ici, nous analyserons les choix se dirigeant vers chacune des équipes, pour connaître la plus populaire et la moins attrayante.

	Bleue	Rouge	Jaune	Vert
Nombre de choix pour l'équipe	9	6	13	14
Elève Etoile	X	X	KLA	MATH
Elève Rejeté	BER	MATT	SIM	X
Elève Isolé	X	DAM	X	X

L'équipe vert est l'équipe qui comptabilise le plus de choix avec 14 choix, ensuite vient l'équipe jaune avec 13 choix, l'équipe bleue avec 9 choix et enfin l'équipe rouge avec 6 choix. L'équipe vert est donc l'équipe la plus populaire, on peut remarquer qu'elle compte dans ses rangs MATH, le garçon étoile. L'équipe jaune qui n'a qu'un seul choix en moins par rapport à l'équipe vert possède l'autre fille étoile : KLA. Les étoiles jouent donc un rôle important dans la popularité de leur équipe.

En revanche, l'équipe rouge qui n'a que 6 choix, compte dans ses rangs un élève « rejeté » (MATT) et un élève « isolé » (DAM), ce qui explique pour quoi l'équipe rouge a si peu de choix.

7.2 Observations

Dans cette seconde partie d'analyse, nous analyserons les observations directes réalisées en début de cycle à la date du 15 novembre, et en fin de cycle à la date du 25 janvier. Ainsi, nous procéderons à l'analyse de l'observation n°1 dans un premier temps, puis à l'analyse de l'observation n°2 dans un deuxième temps, pour enfin comparer les deux observations directes et peut être constater une évolution entre ces deux dates.

Ces observations ont été réalisées sur six élèves de la classe. Ces six élèves font parties d'une même équipe. Le choix a été de ne pas observer tous les élèves de la classe, car la quantité et la précision des indicateurs d'observation ne permettaient pas de tous les recueillir. Le choix d'observer uniquement les élèves d'une même équipe a été motivé par le fait que l'on pourra peut être noter des liens entre les membres de cette équipe.

7.2.1 Observation n°1

7.2.1.1 Exposition des données

Dans cette sous-partie, nous présenterons les données à l'aide du tableau des observations, en résumant les données mises en avant pour chaque élève (Cf. Annexe 8).

Le garçon MILA :

Nom de l'élève	MILA	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	à l'enseignant
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Et il n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il continue et persévère pour y arriver. Il ne demande pas d'aide. Il ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il ne continue pas. Il ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Il n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Il le fait correctement. Il est capable de dire s'il a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il est cohérent avec ses performances antérieures. Il n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

7.2.1.2 Analyse

A partir de ces données, nous allons comparer chaque élève afin de les rapprocher ou de les différencier en fonction des indicateurs communs. Chaque tableau d'analyse est induit par un critère, défini dans les parties précédentes, afin de lier les observations et la partie théorique.

7.2.1.2.1 L'intériorisation des règles

Critère	Intériorisation des règles		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui respecte les consignes lors d'un exercice	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui font tous les ateliers	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	Garçon	Fille	Global

Ces indicateurs nous montrent que plus de la moitié des élèves ont intégré le cadre du dispositif et ont donc intériorisé les règles, les valeurs et les normes qui régissent le dispositif. Les filles ont plus de facilité à respecter les consignes que les garçons.

En effet, la quasi-majorité des élèves respectent les consignes d'un atelier. Et les 2/3 des élèves passent par tous les ateliers, et ont ainsi compris le fonctionnement des ateliers.

7.2.1.2.2 La dépendance d'autrui

Critère	Dépendance		
	Enseignant	Amis	Equipe
Nombre d'élève qui demande de l'aide à...	5	0	1
	Garçon	Fille	Global
Nombre de fois en moyenne qu'un élève demande de l'aide à autrui.	2,3 fois	1,6 fois	2 fois
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui demande à l'enseignant d'approuver ses choix	2 sur 3	1 sur 3	3 sur 6
	Garçon	Fille	Global

L'analyse de ce tableau, nous montre que les élèves en cas de difficulté vont plus facilement vers l'enseignant ou l'adulte référent, que vers leurs camarades.

Les élèves demandent 2 fois en moyenne de l'aide à autrui quand ils ne comprennent pas une consigne. Les filles demandent moins d'aide que les garçons.

De plus, 3 élèves sur 6 ont le besoin de faire valider leur compréhension des consignes auprès des adultes référents.

Critère	Dépendance							
	Personne		Amis		Equipe		Niveau égal	
	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Durant les ateliers, nombre d'élève évoluant avec...	0	1	3	2	2	1	0	0

Pendant les ateliers, les élèves préfèrent évoluer avec leurs amis qu'avec des élèves de leur équipe, ou encore de même niveau de jeu. Il est cependant normal que les élèves n'aillent pas forcément vers des élèves de leur niveau car nous sommes en début de cycle et ils n'ont pas eu le temps d'analyser leur niveau et le niveau des autres.

7.2.1.2.3 L'entraide

Critère	Entraide		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui vont expliquer les consignes aux autres élèves d'eux-mêmes.	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les élèves en difficulté, quand ils ont terminé leurs ateliers.	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les autres élèves quand ils le leur demandent.	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Ce tableau d'analyse concerne l'entraide entre les élèves, et on peut noter qu'aucun élève ne va expliquer une consigne, de lui-même, à un élève, qui ne la comprendrait pas.

Après avoir fini tous les ateliers, aucun élève ne va proposer son aide aux autres élèves en difficulté. En revanche, 4 élèves sur 6 vont aider des élèves qui le leur demandent.

7.2.1.2.4 La persévérance

Critère	Persévérance		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui persévère s'ils ne réussissent pas l'exercice	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

D'après les indicateurs, 4 élèves sur 6 persévèrent même s'ils n'ont pas réussi leur exercice. C'est-à-dire qu'il n'abandonne pas, et ne passe pas à un autre atelier s'ils ne réussissent pas l'atelier.

L'abnégation est une qualité indispensable dans la construction d'une autonomie, et l'EPS est une des disciplines qui permet de développer cette qualité. L'élève apprend de l'échec, et donc cela l'amène à se remettre en question.

7.2.1.2.5 Les stratégies cognitives

Critère	Stratégie cognitive		
	Garçon	Fille	Global
L'élève est capable de changer de stratégie quand il ne parvient pas à finir l'atelier.	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6

D'après les données, aucun élève n'est capable de changer de stratégie quand il ne parvient pas à finir l'atelier. C'est-à-dire que l'élève peut réutiliser une stratégie avec laquelle il a échoué.

7.2.1.2.6 L'autoévaluation

Critère	Autoévaluation		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui s'évalue correctement	1 sur 3	2 sur 3	3 sur 6
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève capable d'analyser son évaluation	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
	Garçon	Fille	Global

A la vue du tableau, seulement 3 élèves sur 6 respectent les critères d'évaluation et donc s'évaluent correctement. Les filles sont plus nombreuses à mieux s'évaluer que les garçons.

Et un élève sur trois est capable d'analyser son évaluation, c'est-à-dire de comparer ses évaluations précédentes avec les récentes, et de dire s'il y a eu régression ou progression.

7.2.1.2.7 Fixer, atteindre et dépasser ses objectifs

Critère	Fixer des objectifs		
	Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui se fixe des objectifs cohérents par rapport à son évaluation antérieur.	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
	Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève capable d'analyser sa progression, de dire s'il a rempli ses objectifs.	0 sur 3	1 sur 3	1 sur 6
	Garçons	Fille	Global

A partir du tableau ci-dessus, nous analysons que seulement 1/3 des élèves réussissent à se fixer des objectifs cohérents par rapport à leur autoévaluation. C'est-à-dire, qui si un élève obtient la note de 3 sur 5 à un atelier, nous attendons qu'il se fixe un objectif de 3 ou de 4, mais pas de 2.

De plus, 5 élèves sur 6 ne sont pas capables de dire s'ils ont rempli ou non leurs objectifs.

Critère	Atteindre et dépasser ses objectifs		
	Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour atteindre ses objectifs	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour dépasser ses objectifs	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6

D'après le tableau d'analyse, aucun élève n'a recommencé un exercice même s'il n'avait pas rempli un objectif, pour essayer de l'atteindre.

Aussi, aucun élève n'a recommencé un exercice même s'il avait rempli ses objectifs, pour essayer de le dépasser. La notion d'objectif, est assurément une notion nouvelle pour ces élèves de CM1, et donc ils n'ont pas encore saisi l'importance de celle-ci.

7.2.2 Observation n°2

7.2.2.1 Exposition des données

Tout comme l'observation n°1, nous présenterons les données récoltées lors de l'observation n°2 pour chaque élève. De plus, pour constater le changement avec l'observation n°1, nous avons mis en rouge les données qui ont changé. Mais, nous comparerons ces données uniquement dans la troisième partie (Cf. Annexe 9).

7.2.2.2 Analyse

Pour cette observation n°2, nous avons choisi de reprendre les mêmes tableaux que dans l'analyse de l'observation n°1, afin que les critères d'une observation à l'autre soient identiques et ainsi pouvoir les comparer (Cf. Annexe 10).

7.2.3 Rapprochement des observations

Dans cette troisième et dernière partie d'analyse, nous allons comparer les données recueillies grâce à l'observation n°1 et les données recueillies grâce à l'observation n°2. Ces deux analyses étant séparées dans le temps par un cycle de 8 séances d'EPS, nous pourrions mettre en évidence l'évolution des données.

7.2.3.1 Analyse

Pour ce rapprochement, nous avons choisi de fusionner les tableaux précédemment utilisés pour pouvoir constater l'évolution entre la première et la seconde observation. Si les données ont augmenté entre l'observation n°1 et l'observation n°2, les données seront en vert. Mais si les données ont diminué, celles-ci seront en rouge.

7.2.3.1.1 L'intériorisation des règles

Critère	Intériorisation des règles			
		Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui respecte les consignes lors d'un exercice				
	Obs n°1	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
Nombre d'élève qui font tous les ateliers		Garçon	Fille	Global
	Obs n°1	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Concernant les indicateurs d'intériorisation des règles, malgré la longue période entre les deux observations, aucun d'entre eux n'a évolué. Le nombre d'élève respectant les consignes, reste inchangé, et le nombre d'élève réalisant tous les ateliers également.

7.2.3.1.2 La dépendance

Critère	Dépendance			
		Enseignant	Amis	Equipe
Nombre d'élève qui demande de l'aide à...				
	Obs n°1	5	0	1
	Obs n°2	0	3	1

Nombre de fois en moyenne qu'un élève demande de l'aide à autrui.		Garçon	Fille	Global
	Obs n°1	2,3 fois	1,6 fois	2 fois
	Obs n°2	0,6 fois	1,6 fois	1,2 fois
Nombre d'élève qui demande à l'enseignant d'approuver ses choix		Garçon	Fille	Global
	Obs n°1	2 sur 3	1 sur 3	3 sur 6
	Obs n°2	0 sur 3	1 sur 3	1 sur 6

Grâce à la comparaison des deux observations, nous pouvons analyser que le nombre d'élève demandant de l'aide à diminuer. En effet, deux élèves n'ont pas osé, ou bien eu la nécessité de demander de l'aide à autrui.

De plus, sur les 5 élèves qui demandaient de l'aide à l'enseignant lors de la première observation, plus aucun n'en a la nécessité. Les élèves s'orientent plus vers leur camarades, qu'ils soient leurs amis ou bien qu'ils soient dans leur équipe.

Nous remarquons que le nombre moyen de fois qu'un élève demande de l'aide à considérablement diminuer et exclusivement due à la diminution de la demande des garçons. La demande des filles est restée la même, par contre celle des garçons est passée de 2,3 fois à seulement 0,6 fois en moyenne.

De même, le nombre d'élève demandant à l'enseignant d'approuver une compréhension de consigne ou un choix d'atelier, a radicalement diminué. Les élèves passent de la moitié, à moins d'un quart qui demande à l'enseignant d'approuver ses choix.

Critère	Dépendance								
	Personne		Amis		Equipe		Niveau égal		
	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	
Durant les ateliers, nombre d'élève évoluant avec...									
	Obs n°1	0	1	3	2	2	1	0	0

	Obs n°2	0	0	1	3	2	0	2	2
--	---------	---	---	---	---	---	---	---	---

En comparant les données, nous pouvons noter une augmentation significative du nombre d'élève évoluant avec des élèves de niveau de jeu égal, nous passons de 0 à 2 élèves chez les garçons et chez les filles.

Tandis que le nombre de garçon évoluant avec leurs amis à fortement diminuer, il passe de 3 à 1, le nombre de fille évoluant avec leurs amies s'est consolidé, passant de 2 à 3. Concernant, le nombre de filles évoluant avec des élèves de leur équipe, il a diminué, et il est resté le même chez les garçons.

Nous remarquerons que la fille évoluant toute seule à l'observation n°1, évolue dorénavant avec ses camarades à l'observation n°2.

7.2.3.1.3 L'entraide

Critère	Entraide			
		Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui vont expliquer les consignes aux autres élèves d'eux-mêmes.				
	Obs n°1	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	Obs n°2	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les élèves en difficulté, quand ils ont terminé leurs ateliers.				
	Obs n°1	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	Obs n°2	1 sur 3	2 sur 3	3 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les autres élèves quand ils le leur demandent.				
	Obs n°1	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6

D'après le tableau de comparaison, le nombre d'élève expliquant les consignes aux autres élèves était nul à la première observation, mais nous pouvons observer

l'augmentation de ce nombre à la seconde observation, passant de 0 à 2, dont une fille et un garçon.

De même, le nombre d'élève qui va aider les autres élèves à la fin de leurs ateliers est passé de nul à la moitié des élèves. Les filles étant plus nombreuses que les garçons.

Concernant le dernier indicateur, le nombre d'élève aidant un autre élève qui lui demande, a augmenté uniquement chez les filles. Les garçons restant à 2 élèves sur 3 et les filles passant de 2 élèves sur 3 à 3 élèves sur 3.

7.2.3.1.4 La persévérance

Critère	Persévérance			
		Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui persévère s'ils ne réussissent pas l'exercice	Obs n°1	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Tout comme les indicateurs précédents, le nombre d'élève qui n'abandonne pas quand ils ne réussissent pas un exercice, stagne d'une observation à une autre.

7.2.3.1.5 Les stratégies cognitives

Critère	Stratégie cognitive			
		Garçon	Fille	Global
L'élève est capable de changer de stratégie quand il ne parvient pas à finir l'atelier.	Obs n°1	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Le tableau ci-dessus, nous montre qu'entre la première observation et la seconde observation les données ont augmenté. Pour sûr, le nombre d'élève capable de changer de stratégie après avoir échoué à un exercice passe de 0 à 4 sur 6 élèves.

Les indicateurs nous montrent donc une forte augmentation, et une réelle évolution dans la réflexion des élèves.

7.2.3.1.6 L'autoévaluation

Critère	Autoévaluation			
		Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui s'évalue correctement				
	Obs n°1	1 sur 3	2 sur 3	3 sur 6
	Obs n°2	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
Nombre d'élève capable d'analyser son évaluation		Garçon	Fille	Global
	Obs n°1	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
	Obs n°2	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6

A partir de ce tableau de comparaison, nous pouvons noter une augmentation du nombre d'élève s'évaluant correctement à partir des critères d'évaluation entre l'observation n°1 et l'observation n°2. Nous passons de la moitié des élèves sachant s'évaluer correctement, à 5 élèves sur 6. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à savoir s'autoévaluer.

Il en va de même, quant à la capacité des filles à analyser leur progression qui a augmenté de 1 à 3 sur 3 filles. Alors que le nombre de garçon à être capable d'analyser leur progression est resté le même.

7.2.3.1.7 Fixer, atteindre et dépasser des objectifs

Critère	Fixer des objectifs			
		Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui se fixe des objectifs cohérents par rapport à son évaluation antérieur.				
	Obs n°1	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
	Obs n°2	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6
Nombre d'élève capable d'analyser sa progression, de dire s'il a rempli ses objectifs.		Garçons	Fille	Global
	Obs n°1	0 sur 3	1 sur 3	1 sur 6

	Obs n°2	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6
--	---------	---------	---------	---------

Le nombre d'élève se fixant des objectifs cohérents par rapports à leurs évaluations antérieures a augmenté entre les deux observations, passant de 1/3 à 2/3. Chez les garçons le nombre a stagné, c'est donc bien chez les filles qu'il y a eu une forte progression du nombre.

Le nombre d'élève capable d'analyser leur progression et de dire s'ils ont rempli leurs objectifs, a également fortement progressé, passant de 1 élèves sur 6, à 4 élèves sur 6.

Critère	Atteindre et dépasser ses objectifs			
		Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour atteindre ses objectifs	Obs n°1	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	Obs n°2	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour dépasser ses objectifs	Obs n°1	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6
	Obs n°2	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que le nombre d'élève, qui recommence un exercice quand il n'a pas atteint ses exercices, a doucement augmenté. Seulement, une fille et un garçon ont recommencé leur exercice afin d'atteindre leur objectif.

En opposition, le nombre d'élève qui recommence un exercice pour surpasser ses performances n'a pas évolué, il est resté à 0.

8 Interprétations

Nos interprétations se dérouleront en deux axes. Le premier axe essaiera de répondre à la première hypothèse, à savoir si le cycle d'EPS, en tant qu' « outils qui favorise de le processus de socialisation », a pu jouer un rôle dans l'évolution sociale, individuelle des élèves et collective de la classe. Pour cela, nous nous appuyerons sur les analyses des deux sociogrammes, et des deux tableaux d'analyses relatifs à l'autonomie politique et collective.

Le second axe tendra à répondre à la seconde hypothèse, à savoir si le l'EPS, en tant que discipline visant l'autonomie des élèves, à un réel impact sur l'autonomie cognitive, l'autoévaluation, la persévérance, l'atteinte d'objectif ... autant de compétences et de valeurs, favorisant le processus de socialisation. Ainsi, nous nous appuyerons sur les tableaux d'analyses de l'observation directe.

Avant de commencer ces interprétations, il est important de rappeler, que les données exploitées sont issues d'observations réalisées sur une période de 11 semaines avec une intervention par semaine, dont 3 semaines de trêve pour cause de vacance hivernale. Par conséquent, les interprétations suivantes sont à comprendre avec précaution, il est évident que malgré l'évolution que nous avons constaté aux moyens d'analyse entre le début et la fin du cycle, celle-ci n'est pas forcément le fruit du travail accompli en EPS. En effet, les vacances, une classe de découverte, un projet collectif peuvent avoir des répercussions sur l'évolution sociale de la classe. Nous espérons cependant pouvoir tirer quelques explications significatives liées au cycle d'EPS, qui seront malgré tout que des suppositions.

De plus, il est évident, concernant les observations directes, que la quantité d'individu observé (au nombre de six), ne nous permet pas d'avoir des statistiques quantitatives et généralisées à l'échelle d'une tranche d'âge. En effet, il aurait été beaucoup plus judicieux, mais plus laborieux d'observer un échantillon de population plus grand. Il est donc nécessaire de comprendre, que les interprétations se feront sur les élèves observés, mais qu'il est possible avec beaucoup de précaution, et en cas de résultats significatifs, d'avancer prudemment des suppositions à l'échelle supérieur.

8.1 1^{ère} partie : Impact sociale de l'EPS sur les élèves et la classe

Dans cette partie, nous partirons des constats que nous avons établis à partir des sociogrammes. Pour ensuite, à partir de l'analyse de l'évolution des sociogrammes, interpréter avec précaution les conséquences du dispositif expérimental sur la socialisation des élèves.

Dès le premier sociogramme, nous avons tout de suite pu remarquer une disparité importante entre les filles et les garçons, notamment sur le fonctionnement des relations entre les élèves qui varie selon le sexe. Tout d'abord, nous devons souligner la ségrégation sexuelle observée dans cette classe, qui est vraisemblablement naturelle sur ce public.

Nous avons également pu constater que les garçons avaient un fonctionnement de groupe « centralisé » autour d'une chaîne principale et d'un élève étoile. Et que les filles avaient un fonctionnement de groupe « décentralisé », avec plusieurs chaînes et couples réparties de façon homogène.

Nous pouvons supposer cela, du fait que les garçons soient moins enclins que les filles, à établir une relation « lucide » avec un de leurs camarades. Un garçon n'ira pas vers un autre garçon en sachant qu'une relation peut être possible, mais plutôt en souhaitant se rapprocher des leaders pour se faire mieux voir des autres. Il est important pour lui d'être accepté par les autres, c'est avec cette démarche qu'il établit ses relations. La conséquence est que ses relations sont très fragiles et changeantes. Bien que, nous constatons des exceptions au sein du groupe des garçons avec des chaînes et couples solides. Les membres de ces chaînes sont souvent des élèves qui ont des origines communes, ou encore des liens extra-scolaires.

Tandis que les filles recherchent une relation plus solide et durable. Ces relations sont d'ailleurs établies depuis plusieurs années. Cela explique, pourquoi le groupe des filles soit fragmentée en plusieurs chaînes ou couples, et qu'il n'y a pas de fille étoile, ni de fille rejetée. Les filles n'ont pas ce besoin de se faire accepter par leurs pairs, mais uniquement par les membres de leur chaîne ou couple.

Suite à ce premier constat, nous avons constitué des équipes de trois garçons et de trois filles, qui n'avaient jusqu'alors aucune relation connue aux vues du premier

sociogramme. Pour exemple, nous avons mis dans une même équipe l'élève étoile de la classe et l'élève rejeté de la classe dans l'intention de les rapprocher, en sachant que l'élève rejeté avait choisi l'élève étoile. Les équipes sont restées les mêmes jusqu'à la fin du cycle. Chacune de ces équipes se sont vues demander de réaliser un projet autour d'un pays de leur choix, afin de se retrouver en dehors des séances d'EPS. Notre intention était claire, à savoir de créer le maximum d'interactions entre les membres de l'équipe afin de constater une éventuelle évolution au sein de l'équipe et de la classe.

La question que nous nous posions était de savoir si le sociogramme avait évolué dans cet intervalle de temps, mais surtout de savoir si le cycle avait joué un rôle dans ce changement.

Notre démarche dans les parties qui vont suivre est, qu'à partir du constat évident de l'évolution du sociogramme, de rapprocher les éléments changeant aux points forts de la mise en place du dispositif, à savoir le regroupement des élèves en équipe fixe qui est censé favoriser les interactions entre eux, et l'autonomie revendiquée pendant les séances.

Tout d'abord, d'après les tableaux d'analyses constatant les changements de choix entre le premier et le second sociogramme, nous pouvons voir que les choix des élèves entre le premier et le second sociogramme ont énormément évolué. En effet, dix-huit élèves sur vingt-quatre ont changé de choix au second sociogramme, cependant seulement trois élèves sur dix-huit ont changé la totalité de leurs choix. Donc, la grande majorité des élèves ont gardé au moins un de leur choix. Notre interprétation nous amènera un peu plus tard, sur deux des élèves qui ont changé totalement leurs choix (MILO et CHR). Mais pour le moment, il est impossible de nous avancer sur le rôle qu'a joué l'EPS dans ce sociogramme, malgré ces changements importants.

Les conséquences de cette évolution sont des changements importants dans l'organisation générale de la classe qui ont créé des rapprochements mais également des isollements.

Les deux conséquences que nous avons choisi de mettre en avant, et qui peut nous amener à comprendre ces changements, sont d'une part la disparition de tous les couples et d'autre part la disparition de la barrière garçon-fille.

Lors du sociogramme n°1, nous constatons cinq couples et qui, suite au second sociogramme, ont disparu. Nous partons de l'hypothèse que ces couples auparavant existaient grâce aux situations d'apprentissage en binôme, comme il est très souvent pratiqué dans les classes d'élémentaire de par la disposition des tables. Or, le dispositif mis en place lors des séances permettait, et quelques fois imposait, aux élèves de faire un atelier avec plusieurs de leurs camarades, de plus durant les matchs les élèves ont été habitués à évoluer à plusieurs sur le terrain. Ainsi, nous pouvons supposer avec une grande précaution, que le cycle d'EPS aurait permis aux élèves de « s'ouvrir » aux autres élèves. Et que par conséquent, les couples ont disparu pour laisser la place à des chaînes de plusieurs membres.

Nous pouvons également appuyer cette supposition, grâce aux indicateurs relevés dans le tableau relatif aux critères d'entraide. En effet, nous avons constaté une nette évolution entre le début et la fin des observations, par rapport à l'entraide entre les élèves, comme par exemple une augmentation de 0 à 3 élèves sur 6 du nombre d'élèves allant aider leurs camarades en difficulté à la fin de leurs ateliers. Même si, ces résultats ne sont étendus qu'à six élèves, cette augmentation significative peut permettre de dire que les élèves vont plus facilement vers les autres élèves.

En revanche, des élèves se sont vus rejeter, voir même isoler. C'est le cas pour MATT, DAM, SIM et BER. Ces quatre élèves étaient à l'origine, soit dans une chaîne ou soit dans un couple. En utilisant le tableau de comparaison de la popularité des équipes, nous pouvons remarquer que l'équipe rouge, qui possède MATT et DAM dans ses rangs, et que l'équipe bleu, qui possède BER dans ses rangs, sont les équipes qui obtiennent le moins de choix. Alors que les deux autres équipes, l'équipe jaune et l'équipe vert, qui possèdent respectivement KLA et MATH (élèves étoiles), sont les équipes récoltant le plus de choix. Alors, nous pouvons supposer que peut être les élèves étoiles ont une influence sur le reste de la classe, et permettent à leurs équipiers de « rayonner » avec eux, expliquant pourquoi des élèves sont rejetés car n'étant pas dans l'équipe des élèves étoiles.

Pourtant, ces élèves étoiles n'ont reçu pas plus d'un seul choix d'un membre de leur équipe. Aucun membre de l'équipe des jaunes n'a choisi l'élève étoile KLA, et seulement un élève de l'équipe des verts a choisi l'élève étoile MATH. Nous pouvons alors nous demander si des élèves de la même équipe se sont choisis, afin de nous rendre compte si le dispositif a pu construire des nouvelles relations, et de répondre à l'hypothèse que l'EPS, en tant qu'outils socialisant, permet de constater un changement dans les relations sociales des élèves.

A partir du sociogramme des équipes et des tableaux de choix des équipes, nous pouvons nous rendre compte que seulement trois élèves sur vingt-quatre ont choisi un membre de leur équipe. Ainsi, il est clair que les résultats sont clairement négatifs et ne permettent pas de confirmer que le dispositif a bouleversé la structure de la classe.

Cependant, nous pensons qu'il serait très intéressant de nous rapprocher un peu plus de ces trois élèves et d'interpréter les répercussions sur leurs relations sociales.

Par rapport à l'élève étoile MATH, le seul membre de son équipe à l'avoir choisi est ELL. Or, ELL a une relation de réciprocité avec ANT. Nous avons constaté dans les analyses que ces deux derniers étaient les noyaux de la chaîne 1G. Nous pouvons supposer que le fait que MATH se rapproche de ELL durant le cycle, étant donné qu'ils étaient dans la même équipe, a permis à MATH de se lier à ANT et MILA déjà membres de la chaîne 1G. Ainsi, se rapprochement a permis à MATH d'intégrer la chaîne 1G² et également de devenir un élève étoile.

Une évolution importante entre le premier et le second sociogramme est la disparition de la barrière garçon/fille. Effectivement, cette disparition est le résultat du choix du garçon MILO qui a choisi deux filles LAL et KLA. Ainsi, nous pouvons croire que ces choix viennent du fait, que les équipes étaient mixtes et que MILO a pu côtoyer LAL, étant donné qu'ils étaient dans la même équipe. Aussi, LAL étant très proche de KLA, nous pouvons supposer que MILO a pu se rapprocher de l'élève étoile. Mais, il faut mesurer cette supposition, car MILO n'a pas reçu de choix venant d'une des deux filles. Donc il est possible que ce choix ne soit pas motivé par une entame de relation entre eux, mais plutôt par une envie de la part de MILO d'aller vers ces filles. Du moins, il est tout de même important de souligner que MILO est passé d'élève rejeté à élève « angulaire » de la liaison garçon/fille.

Ce qui nous amène au troisième élève qui est CHR. Nous connaissions dès le début, les difficultés d'adaptation de MILO et le fait qu'il soit un élève rejeté. Nous savions également que CHR était un élève avec des difficultés de comportement, ce qui l'éloignait énormément des autres élèves. Et ce n'est pas un hasard, si ces deux élèves ceux sont retrouvés dans la même équipe. Nous espérons ainsi, qu'ils se trouvent des points communs et qu'ils puissent créer une relation. Ces deux élèves sont également les deux seuls garçons à avoir changé leurs deux choix au second sociogramme. Alors, aux vues de ces résultats, nous supposons que le cycle d'EPS a pu jouer un rôle dans le choix de CHR, et lui a permis d'aller vers les autres, notamment vers MILO.

Nous venons de voir, grâce au cas de ces trois élèves, que chacun de leur choix a pu être le résultat du dispositif sur leur socialisation. Et il est évident que nous n'affirmons pas avec certitude ces interprétations, il est possible que ces évolutions soient le fruit d'un autre projet, d'un évènement extra-scolaire. Il est clair que la trop faible quantité d'élève ayant changé de choix en fonction de leur équipe, permet de dire que l'EPS ne peut pas influencer des relations. Cependant, l'EPS peut permettre de poser un cadre, afin que les élèves s'ouvrent socialement aux autres et que par conséquent, une évolution s'opère.

8.2 2^{ème} partie : Acquisition d'une autonomie grâce à l'EPS

Tout d'abord, il nous faut revenir sur la définition de l'autonomie, afin de comprendre le cheminement de l'interprétation qui va suivre.

La socialisation permet à l'individu d'intérioriser les normes, les valeurs de la société et l'autonomie permet, en prenant compte ces règles, d'évoluer librement au sein de cette société tout en ayant conscience des répercussions sur la société s'il va à l'encontre de ces règles.

Nous avons vu dans la première partie que l'Autonomie pouvait se décomposer en trois autonomies, chacune d'entre elle dépendant les unes des autres:

1. L'*autonomie politique* est définie par l'élève inclus dans un système régi par des règles, dont il a intégré le fonctionnement. Il peut agir seul dans le cadre limité par les règles. Il ne peut pas agir sans avoir conscience des répercussions sur le système s'il décide, en tant qu'individu autonome, de les transgresser.
2. L'*autonomie cognitive* est associée à l'élève, seul en tant qu'apprenant. Un élève autonome sait faire son exercice seul, sans l'aide de l'enseignant, en résolvant une situation-problème à partir d'une consigne écrite.
3. L'*autonomie collective* se développe grâce au travail en groupe. L'écoute de l'autre, la tolérance, l'entraide, le respect des points de vue différents, le renforcement de la confiance en soi et l'ouverture au monde sont des signes de l'évolution du rapport aux autres.

L'autonomie politique nécessite que l'élève intègre les règles, les valeurs, les normes d'un milieu, pour qu'il puisse au fur et à mesure devenir indépendant vis-à-vis des autres. L'autonomie cognitive permet à l'élève de résoudre seul des situations problèmes, mais c'est en se confrontant de multiples fois à ces problèmes qu'il va être capable d'en prendre la mesure et de les résoudre. Et enfin l'autonomie collective se développe au contact des autres individus.

Grâce aux observations, nous avons pu relever des données en fonction de ces critères d'autonomie. Ainsi, nous allons pouvoir, à partir des analyses, retracer un

cheminement logique en vue de constater un changement dans l'autonomie des élèves.

Nous commencerons par interpréter les données d' « intériorisation des règles », car l'intériorisation mène à l'indépendance vis-à-vis des autres. Nous constaterons ensuite les données de « dépendance à autrui » et d' « entraide » qui semblent extrêmement liés par leur aspect sociale. Puis, nous finirons par les critères de l'autonomie cognitive, c'est-à-dire la persévérance, l'autoévaluation, les objectifs, les stratégies cognitives.

Dans cette partie, nous utiliserons les tableaux d'analyses des observations. Cependant, étant donné la faible quantité d'échantillon de population pour ces analyses, nous ne relèveront uniquement les traits saillants de ces tableaux, qui nous permettront d'interpréter avec précaution les données.

Nous avons pu observer dès le début de la mise en place du dispositif, le respect des consignes et la bonne intégration du dispositif par la majorité des élèves. Nous pensons que cette intériorisation des règles dès le début du cycle est due au fait que celui-ci, étant inscrit dans une discipline de l'école, était déjà dirigé par les règles, les valeurs et les normes propres à l'école. En effet, ces élèves de CM1, étant depuis de nombreuses années dans un cursus scolaire, connaissaient et avaient déjà intériorisé ce que le dispositif leur demandait. C'est-à-dire un comportement de respect vis-à-vis des adultes, des autres élèves mais aussi le souci de respecter le cadre défini. Ce public est habitué depuis la maternelle à recevoir des consignes, et s'applique à les respecter. Ainsi, nous n'avons pas pu observer évolution significative car déjà la majorité des élèves remplissait ce critère.

Alors, nous pouvons supposer qu'en ayant intériorisé les règles qui régissaient le cadre du dispositif, les élèves pouvaient être amenés à acquérir plus facilement une autonomie politique, étant donné que l'intériorisation des règles est étroitement liée à l'indépendance de l'élève.

En analysant les tableaux de dépendance, nous avons observé des changements considérables. Effectivement, nous constatons à la première observation que la majorité des élèves étaient dépendants de l'enseignant, pour lui demander de l'aide ou encore pour lui demander d'approuver leur choix. Mais, à la seconde observation,

nous avons constaté une diminution totale de la dépendance vis-à-vis de l'enseignant, aucun élève n'avait recours aux adultes référants et allaient demander de l'aide aux autres élèves. Nous présumons que les élèves n'ayant pas l'habitude d'un tel dispositif, où l'élève construit ses compétences seul ou avec ses pairs, ont été perturbé et avaient besoin d'avoir un repère, qui est commun à chaque classe : l'enseignant. Cependant, au fur et à mesure du cycle, la dépendance à l'enseignant reculait pour à la fin disparaître. Nous supposons que les élèves en intégrant les règles et le fonctionnement du dispositif et se sont détachés de la dépendance de l'enseignant, et avec plus de retenue ont acquis une autonomie politique sur ce dispositif. Il est bien entendu que nous ne pouvons pas affirmer que les élèves ont acquis une autonomie politique au sens global. Il s'agit maintenant pour les élèves de transférer cette autonomie à d'autres « sous-milieus ».

Les élèves, ayant réussi à se détacher de la dépendance de l'enseignant, se dirigeaient plus vers les autres élèves, qu'ils soient leurs amis ou des élèves de même niveau. Les élèves qui se dirigent vers leurs amis recherchent un aspect affectif, de confiance, ils cherchent à être rassuré, et donc nous supposons que c'est élèves ne sont pas encore détachés de toute dépendance à autrui. En revanche, les élèves allant vers des élèves de même niveau de jeu semblent être des élèves très avancés du point de vue autonomie politique, car il agit dans son propre intérêt, et du point de vue autonomie cognitive, car il a conscience de son niveau et du niveau des autres, mais nous y reviendrons dans une partie ultérieure.

Nous venons de voir dans le paragraphe ci-dessus, que les élèves allaient plus vers leurs camarades que vers les enseignants. Nous pouvons nous poser la question de savoir si ce constat nous amène à dire que les élèves ont acquis une autonomie collective.

C'est à partir du tableau d'entraide, que nous allons pouvoir répondre à cette interrogation. Ce tableau recense le nombre d'élève capable de leur plein grès d'aller vers d'autres élèves en difficulté, la valeur ultime de l'autonomie collective. Dans un premier temps, nous pouvions constater qu'aucun des élèves n'avaient montré un signe d'entraide envers un de ses camarades. Dans un second temps, nous avons relevé une faible augmentation du nombre d'élève capable d'entraide, mais pas assez significative pour permettre d'affirmer que cette compétence ait été acquise.

Nous pouvions penser que l'autonomie collective avec son aspect plus sociale, pouvait dépendre de l'autonomie politique qui a aussi un aspect social, mais nous observons avec discernement que l'indépendance de l'élève ne conduit forcément à une entraide. Alors, nous pouvons supposer que les élèves sont en plein apprentissage de l'autonomie politique mais qu'ils n'ont pas acquis une autonomie collective durant ce cycle. Nous pouvons expliquer cela par le fait que l'entraide n'était pas l'axe principal des ateliers, l'entraide était implicite et cela devait venir des élèves eux-mêmes.

Outre l'aspect collectif du critère précédent, nous allons nous intéresser aux critères plus individuels qui sont les stratégies cognitives, la persévérance, l'autoévaluation et les objectifs. Ces quatre critères sont extrêmement dépendants les uns aux autres pour parvenir à acquérir une autonomie cognitive. En effet, l'élève doit être capable d'évaluer son niveau, afin de se fixer des objectifs qui lui permettront de se dépasser. La persévérance est une compétence nécessaire dans un modèle constructiviste, où l'erreur est essentielle pour avancer. L'élève doit prendre en compte ces erreurs pour ensuite mettre en œuvre des stratégies différentes pour atteindre ses objectifs.

Ainsi, au début du cycle, nous avons pu observer que l'autoévaluation et les objectifs n'étaient pas une démarche acquise pour la majorité des élèves. La notion d'objectif était même inconnu pour certain. Pour les stratégies cognitives, nous supposons qu'il était difficile pour les élèves d'arriver à utiliser la bonne stratégie dès le début du cycle, étant donné que ces stratégies se mettent en place au fur et à mesure des différentes expériences. Seul le critère de persévérance était visible pour la majorité des élèves mais n'ayant pas les outils pour réussir à atteindre leurs objectifs, ils recommençaient l'exercice en vain.

En revanche, pour la seconde observation, nous avons pu constater une évolution positive notamment aux niveaux de l'autoévaluation, des objectifs et des stratégies cognitives. Nous pouvons conjecturer que cette évolution est due à la répétition des tâches et à la prise de conscience des élèves de l'importance de l'autoévaluation. Nous pensons cependant que les élèves ont plus de mal à comprendre les intérêts des objectifs, même si nous avons pu noter une meilleure cohérence entre leurs autoévaluations et leurs objectifs. De plus, nous pouvons supposer que les élèves ont su, au fur et à mesure du cycle à l'aide de la répétition des différents ateliers,

mais aussi à l'aide de leurs expériences passées, construire des stratégies de résolution de problème dans le but de d'atteindre leur objectif.

Par conséquent, nous pouvons supposer que les élèves ont pu grâce au dispositif acquérir une autonomie cognitive au sein du dispositif. En revanche, nous pensons avec précaution, que la durée du cycle ne permettait pas aux élèves d'acquérir une autonomie cognitive aboutie sur ce dispositif.

Si nous supposons qu'au cours du cycle, nous avons pu faire acquérir à petite échelle, une autonomie politique et cognitive, donc deux autonomies individuelles, nous pouvons penser que l'autonomie collective dépend directement de l'acquisition des deux précédentes. Nous présumons que l'acquisition de ces autonomies doit se faire par étape, qu'elle suit un ordre, et que l'élève ne peut atteindre une autonomie collective avant d'avoir acquis une autonomie politique et une autonomie cognitive.

C'est pour cela que nous pensons que les données en matière d'autonomie collective sont aussi faibles. Les élèves ne sont pas encore en âge de faire passer autrui avant eux, de par le fait que ces élèves n'ont pas encore acquis une totale autonomie politique et cognitive.

9 Discussion

9.1 Hypothèse n°1

Nous affirmons l'hypothèse suivante : « L'EPS doit permettre de constater une évolution/changement de comportement social entre les élèves avant et après le cycle d'EPS. ».

Il faut prendre cette affirmation avec précaution, l'EPS n'est pas la solution miracle, pour permettre à un élève de devenir socialisé du jour au lendemain. La socialisation est un processus qui dure toute la vie d'un homme, et se construit grâce à ces expériences. L'EPS est un outil, en tant que discipline du sport dans un lieu de socialisation : l'Ecole. Ce processus ne se construit pas de la même façon selon les individus, c'est pour cela que nos résultats ne sont pas aussi démonstratifs à l'échelle d'une classe. Mais, ce que nous devons retenir est que l'EPS peut amener les élèves à interagir entre eux, dans un autre cadre, avec des rôles différents, donc de favoriser leur socialisation, et de les amener à construire son autonomie.

Et c'est cette autonomie qui est la raison finale du processus de socialisation. Grâce à l'affirmation de l'hypothèse précédente, à savoir que l'EPS permet de recréer un environnement propice à la socialisation avec des changements dans les comportements sociaux, nous souhaitons dorénavant répondre à notre seconde hypothèse qui est de savoir si l'EPS permet aux élèves d'acquérir une autonomie.

9.2 Hypothèse n°2

Nous infirmons l'hypothèse suivante : « Un cycle d'EPS basé sur la transparence, l'objectivation et la publicisation, peut permettre d'acquérir une autonomie politique, une autonomie cognitive et une autonomie collective ».

En effet, le dispositif expérimental n'a pas permis aux élèves d'acquérir ces trois autonomies. De plus, le terme « acquérir » quand on parle d'autonomie, a un sens très puissant, car cela implique que l'individu est capable d'autonomie dans tous les milieux, qu'il maîtrise cette compétence. Or, ici nous avons à faire à des individus en apprentissage, et il serait disproportionné de dire que ces élèves aient acquis une autonomie politique ou cognitive. Certes les résultats sont positifs concernant

l'autonomie politique et cognitive, mais il faut mesurer les propos avec prudence. Il s'agit d'une autonomie politique et cognitive dans un cadre précis, dans un « sous-système » de la société. Cette expérience les aidera à construire leur socialisation, en transférant leurs compétences à d'autre « sous-système ». C'est un processus qui se développe tout au long de la vie d'un individu, étape par étape. Aussi, cela explique que des autonomies soient plus avancées que d'autres selon les individus, en fonction de leur expérience et de leur âge. Par conséquent, l'EPS favorise le déroulement du processus de socialisation et donc l'acquisition de l'autonomie, mais un cycle d'EPS, ne permet pas à un élève d'acquérir une autonomie cognitive, politique et collective.

9.3 Problématique

En conclusion, pour répondre à notre problématique, l'EPS est un outil qui permet de favoriser le processus de socialisation. L'EPS permet de poser des cadres différents que ceux connus jusqu'alors par les élèves, elle peut recréer une « micro » société en intégrant toutes les interactions, les rôles, les règles, les valeurs et les normes, différentes de celles que peuvent connaître les élèves jusqu'à présent. Ainsi, cette confrontation à cette nouvelle « micro » société, va amener l'élève à intérioriser les règles, les valeurs et les normes, pour les transférer aux autres « micros » sociétés. C'est avec ses différentes expériences qu'un individu construit sa socialisation. C'est pour cela, que la socialisation est un processus qui se développe sur de nombreuses années, et qui est régit par les expériences de l'individu. Par conséquent, le dispositif mis en place n'a pas permis l'acquisition d'une autonomie dans la « macro » société, mais a permis aux élèves de devenir autonome dans cette « micro » société et donc de favoriser leur socialisation.

Dans le cadre de l'EPS en cycle 3, la mise en place d'un dispositif en handball, en tant que jeu collectif, axé sur l'intériorisation des règles, des valeurs, des normes propres au système d'un milieu humain et le développement d'une autonomie cognitive, politique et collective, favorise le processus de socialisation primaire.

10 Conclusion et perspectives

La socialisation est un processus qui a pour finalité, de permettre à un individu de devenir autonome dans la « macro » société. Ce processus peut être plus ou moins long dans le temps, voir ne jamais être abouti, selon l'individu. Cette socialisation se construit par étape, et la première de ces étapes s'agit de la socialisation primaire. La famille et l'École sont les lieux de cette socialisation primaire, nous parlons de « micro » société préparant à la « macro » société. Chaque société, qu'elles soient « micro » ou « macro », possède des règles, des valeurs, des normes propres à cette société. L'individu doit être capable d'intérioriser chacune de ces règles, de ces valeurs et de ces normes afin de pouvoir se détacher de celle-ci, et ainsi construire sa socialisation : on parle de socialisation-autoconstruction. Alors, l'individu, en intériorisant les règles, les valeurs et les normes de la société, va pouvoir évoluer librement au sein de cette société tout en ayant conscience des répercussions sur la société s'il va à l'encontre de ces règles, c'est ce que l'on nomme l'Autonomie.

En parallèle, nos recherches nous ont menés à diviser l'autonomie en trois pôles : l'autonomie politique, l'autonomie cognitive et l'autonomie collective.

- L'*autonomie politique* est définie comme « la capacité d'action autonome des élèves, en ayant connaissance de l'existence de règles du jeu explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant ».
- L'*autonomie cognitive* est associée à l'élève, seul en tant qu'apprenant. Un élève autonome sait faire son exercice seul, sans l'aide de l'enseignant, en résolvant une situation-problème à partir d'une consigne écrite.
- L'autonomie n'a pas simplement une dimension individuelle, il ne s'agit pas seulement de connaître les règles pour évoluer correctement dans un système. Dans une dimension collective, l'*autonomie collective* se développe grâce au travail en groupe.

C'est dans ce contexte que s'est inscrit notre terrain de recherche de mémoire. Effectivement, nous avons cherché à comprendre comment l'école, en tant que « micro » société, pouvait aider à cette socialisation-autoconstruction et de permettre aux élèves de devenir autonome. Nous nous devons de trouver un cadre, afin de pouvoir observer ce processus. Nous nous sommes alors rapprochés de l'EPS, qui

est une discipline de l'école, lieu de socialisation, qui prône l'autonomie et les valeurs d'intégration sociale par le biais du sport. L'intérêt était de constater et de trouver un moyen pour favoriser la socialisation à partir de l'EPS. Ce qui nous a conduits vers un jeu collectif, le handball. En effet, d'une part nous avons vu que le jeu possédait « une réalité seconde » à savoir une fonction socialisatrice de par ses règles, ses rôles etc. et d'autre part, que l'aspect collectif du handball apportait de nombreuses interactions sociales.

Grâce à ces recherches, nous avons pu construire la problématique suivante :

Dans le cadre de l'EPS en cycle 3, la mise en place d'un dispositif en handball, en tant que jeu collectif, axé sur l'intériorisation des règles, des valeurs, des normes propres au système d'un milieu humain et le développement d'une autonomie cognitive, politique et collective, favorise-t-il le processus de socialisation primaire ?

De cette problématique, nous avons émis deux hypothèses :

1. L'EPS doit permettre de constater une évolution/changement de comportement social entre les élèves avant et après le cycle d'EPS.
2. Un cycle de handball basé sur la transparence, l'objectivation et la publicisation doit permettre aux élèves d'acquérir une autonomie politique, une autonomie cognitive et une autonomie collective.

C'est donc dans l'optique de répondre à ces hypothèses et d'observer le processus de socialisation, que nous avons mis en place un dispositif expérimental basé sur un cycle de handball, et axé sur la socialisation et l'autonomie.

Nous avons structuré ce dispositif avec nos recherches sur la pédagogie de l'autonomie, et plus précisément avec l'idéaltype de Lahire. Notre dispositif s'est donc basé sur trois fondements de la pédagogie de l'autonomie : la transparence, tout doit être explicite ; l'objectivation, l'élève doit avoir l'ensemble des savoirs dans les manuels, fichiers etc. à porter de main ; la publicisation, l'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles.

Afin de répondre à ces hypothèses, nous avons mis en place deux méthodes d'observation, à savoir un sociogramme et une grille d'observation directe.

- Le sociogramme avait pour intérêt de constater l'évolution des relations sociales entre les élèves entre le début et la fin du dispositif.
- La grille d'observation a été induite par sept critères d'observation liés aux différentes autonomies, tels que : la dépendance d'autrui, l'intériorisation des règles, l'entraide, l'autoévaluation, les objectifs, la persévérance et les stratégies cognitives. Ainsi, le but était d'analyser l'évolution de l'autonomie entre le début et la fin du dispositif.

Suite, à l'analyse et à l'interprétation de ces observations, nous avons pu affirmer ou infirmer les hypothèses.

Nous avons affirmé l'hypothèse n°1 : l'EPS peut amener les élèves à interagir entre eux, dans un autre cadre que l'école, avec des rôles différents, à s'ouvrir aux autres et donc l'EPS peut amener une évolution dans le comportement social des élèves.

Nous avons infirmé l'hypothèse n°2 : un cycle de handball basé sur la pédagogie de l'autonomie ne peut permettre aux élèves d'acquérir une autonomie cognitive, une autonomie politique et une autonomie collective dites abouties. En revanche nous avons pu nous apercevoir qu'une autonomie politique et cognitive étaient développées sur cette « micro » société, qu'était le dispositif, et que donc nous avons favorisé le processus de socialisation.

En conclusion, pour répondre à notre problématique, l'EPS est un outil qui permet de favoriser le processus de socialisation. L'EPS permet de poser des cadres différents que ceux connus jusqu'alors par les élèves, elle peut recréer une « micro » société en intégrant toutes les interactions, les rôles, les règles, les valeurs et les normes, différentes de celles que peuvent connaître les élèves jusqu'à présent.

Nos recherches nous ont donc permis, de mieux comprendre le processus de socialisation, de mettre en exergue l'importance de l'autonomie et de comment aider à la construction de la socialisation et d'une autonomie à partir de l'EPS. Ces recherches m'ont procurés du plaisir, car elles étaient le prolongement de réflexions établies à partir de mes expériences et m'ont donné l'envie de m'ouvrir à d'autres perspectives concernant la pédagogie de l'autonomie, notamment sur la méthode Freinet.

En tant que futur professeur des écoles, il est évident que ces recherches m'ont permis de prendre du recul par rapport aux différentes expériences que j'ai vécu jusqu'alors, et qu'elles vont me permettre de me donner une ligne directrice dans la construction de ma pédagogie. Une pédagogie axée sur l'autonomie, et une pédagogie qui donne plus d'importance à l'EPS.

11 Bibliographie

Arborio, A.-M. & Fournier, P., 2010. *L'observation direct*. s.l.:Edition 128 .

Belbenoit, G., 1973. *Le sport à l'école, Renouveau de l'éducation*. s.l.:Casterman.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1970. *La reproduction*. s.l.:Editions de Minuit.

Bourreau, J.-P. & Sanchez, M., 2007. L'éducation à l'autonomie. *Les cahiers pédagogiques*, Janvier.

Caillois, R., 1967. *Les jeux et les hommes*. s.l.:Gallimard.

Castoriadis, 1990. Les carrefours du labyrinthe: tome 3. Dans: *Le projet d'autonomie*. s.l.:s.n., p. 13.

Cherkaoui, M., 2010. *Sociologie de l'éducation*. s.l.:s.n.

Combemale, P., 2005. La socialisation, entre enjeu social et individuel.. *Alternative économique*, Septembre, Issue 239, pp. 79-81.

Defrance, B., 1988. La violence à l'école. Dans: *L'école et socialisation: le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. s.l.:s.n., p. 31.

Délignières, D., 1999. *Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS*. s.l.:s.n.

Dubar, C., 1991. La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Dans: *L'école et socialisation: le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. s.l.:s.n., p. 32.

Dubet, F. & Martucceli, D., 1996. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, pp. 511-535.

Durkheim, E., 1932. *De la division du travail social*. s.l.:Libr. Alcan.

Durozoi, G. & Roussel, A., 1987. *Dictionnaire de Philosophie*. s.l.:Nathan.

Durut-Bella, M. & Henriot-Van Zanten, A., 2006. Sociologie de l'école. Dans: s.l.:s.n., p. 186.

- Fuchs, E. et al., 1997. La notion d'autonomie: une reformulation interdisciplinaire. *Les cahiers médico-sociaux*.
- Galichet, F., 2005. L'accompagnement de l'élève dans une démarche d'autonomie. Dans: *L'éducation à l'autonomie*. s.l.:s.n.
- Gaussoit, L., 2002. Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, Avril, p. 49.
- Gaussoit, L., 2002. Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, Avril, p. 40.
- Gayet, D., 1999. *Ecole et socialisation: le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. s.l.:s.n.
- Godefroid, J., s.d. *Psychologie: science humaine et science cognitive*. s.l.:s.n.
- Lahire, B., 2001. La construction de l'"autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de Pédagogie*, 1er trimestre, pp. 151-161.
- Méard, J. & Bertone, S., 1998. *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris: PUF.
- Meirieu, P., s.d. *Autonomie*. [En ligne].
- Parlebas, P., 1976. *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Revue EPS.
- Perrenoud, P., 2005. Le métier des élèves leur appartient: Le travail scolaire entre prescription et activité réel. *Educateur*, 1 Avril, pp. 26-30.
- Piaget, 1932. Le jugement moral chez l'enfant. Dans: *L'école et socialisation: le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. s.l.:s.n., p. p.31.
- Piaget, 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Rocher, G., 1970. *Introduction à la sociologie générale*. Paris: Seuil.
- Simmel, 1986. *La sociologie et l'expérience du monde social*. s.l.:Mériidiens Klincksieck.

12 Annexes

12.1 Annexe 1 : Les règles du handball

Le but du jeu consiste à marquer dans le but du camp adverse, en lançant le ballon à la force du bras, de l'extérieur de la surface de but (située à 6 mètres du but). Chaque but rapporte un point. A la fin du temps réglementaire, l'équipe qui a le plus de points remporte le match.

Les joueurs de champ ne peuvent jouer le ballon qu'avec les mains : tout ballon touchant une partie du corps inférieure aux genoux est considéré comme faute. Seul le gardien peut détourner le ballon du pied (sauf à l'extérieur de sa zone, où il est considéré comme un joueur de champ). Il est interdit à un de ses équipiers de lui passer la balle lorsqu'il se trouve dans sa zone, sous peine de jet franc pour l'adversaire.

Les joueurs peuvent dribbler avec le ballon et faire au maximum trois pas avec le ballon en main.

Les sanctions

Les différentes sanctions du jeu de handball sont :

- l'avertissement ou carton jaune : il sanctionne les premières fautes virulentes de défense
- l'exclusion temporaire de 2 minutes : elle sanctionne les attitudes et gestes anti-sportifs et les défenses virulentes ne portant pas atteinte à l'intégrité physique ; le fautif sort pendant deux minutes et laisse son équipe jouer à un de moins pendant cette période. Si un joueur est exclu trois fois durant la partie, il est définitivement exclu.
- la disqualification directe ou carton rouge : elle sanctionne un joueur ayant reçu 3 exclusions de 2 minutes ou ayant commis un acte antisportif ou une faute grave ; cette sanction entraîne une exclusion définitive du joueur, remplaçable deux minutes après son exclusion
- l'expulsion : elle punit un coup volontaire particulièrement violent envers toute personne de l'environnement (joueur, arbitre, spectateur...). Le joueur expulsé ne peut pas être remplacé et doit immédiatement quitter l'aire de jeu et la zone de changement.

12.2 Annexe 2 : Le dispositif expérimental

Séances Introductives 1 et 2: Introduction au Handball

Les deux premières séances se dérouleront dans la classe. En effet, il semble important pour motiver les élèves de créer autour du cycle d'EPS, un projet qui leur permettra de sortir du cadre habituelle de l'EPS et de ses représentations qui sont que l'EPS est une discipline où l'on ne réfléchit pas et que l'on ne fait qu'en dehors de la classe.

Amener l'EPS en classe change des habitudes, l'élève sera beaucoup plus concentré et impliqué dans le projet. Nous avons choisi de faire ses deux séances en classe, car le fonctionnement des séances étant différentes de d'habitude, il faut un temps pour que les élèves intègrent leur fonctionnement.

La première séance a lieu le lundi 12 Novembre à 16 heures, 3 jours avant le début du cycle. La séance dure 30 minutes. Les deux intervenants viennent dans la classe pour parler de handball. Au préalable, les élèves ont eu a faire des recherches sur le handball durant les vacances. Les discussions sont axées autour des recherches des élèves. Certains élèves viennent présenter leur recherche à la classe, cela leur fait travailler leur expression orale. Les intervenants mènent les échanges pour amener les élèves aux thèmes suivants : la tenue de sport, les règles du jeu, les équipes de France, les joueurs célèbres... (Cf. feuille de prépa)

La deuxième séance a lieu le mardi 13 Novembre à 16 heures. La séance dure 30 minutes et est menée par les intervenants et l'enseignante. Cette séance a pour but d'installer le cadre et le fonctionnement des séances. Aussi, l'intervenant présentera le calendrier du cycle, la documentation (revu de handball, règlement du handball...) mise à disposition pour la durée du cycle, le déroulement des séances et des différents ateliers. Ensuite, il expliquera le fonctionnement de la fiche de compétence et la notion d'objectif, au moyen d'un questionnaire sur les règles du jeu semblable à celui qu'ils auront à faire lors des ateliers règles du jeu. Enfin, il donnera la composition des équipes et désignera un capitaine par équipe. Le capitaine changera toutes les semaines, son rôle sera d'avoir la responsabilité des fiches de compétences de son équipe et des cahiers d'ateliers, ainsi que la distribution des chasubles et le tirage au sort pendant les matchs.

Séances pratiques 1 à 8

Les séances se dérouleront du jeudi 15 Novembre au jeudi 25 Janvier, au gymnase de la mairie de Saran, à 5 minutes à pied de l'école, de 8h45 à 9h45. Elles seront encadrées par l'enseignante, un intervenant spécialisé en EPS et un chercheur dans le rôle d'un intervenant spécialisé en EPS.

L'entrée dans la séance se fait individuellement, et mené par l'intervenant. Elle permet aux élèves de s'échauffer. Elle développe les compétences motrices de chaque élève. Les élèves ont chacun un ballon et doivent se déplacer dans les limites du terrain, au fur et à mesure il rajoute des contraintes (ex : obligation de dribbler, obligation de courir en arrière). La difficulté des contraintes augmentent en avançant dans le cycle. L'entrée en séance dure de 5 à 10 minutes.

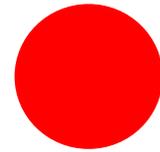
Les ateliers sont au nombre de quatre, un code couleur est mis en place pour permettre aux élèves de se repérer sur le terrain :

- Un « atelier passe » (ROUGE) qui permet de travailler les passes entre 2 ou plusieurs joueurs pour pouvoir évoluer sur le terrain.
- Un « atelier dribble » (JAUNE) qui permet de travailler le contrôle de la balle par le dribble pour pouvoir se déplacer sur le terrain.
- Un « atelier tir » (VERT) qui permet de travailler le tir afin de marquer un but au gardien.
- Un « atelier règle du jeu » (BLEU) qui questionne l'élève sur le règlement du handball, l'élève peut retrouver les réponses dans la documentation qui est mis à leur disposition lors de leur temps libre et également durant la séance.

La durée des ateliers est d'environ 30 minutes. Les ateliers se font en autonomie, les élèves sont libres de choisir leur atelier c'est-à-dire que chaque élève peut aller à l'atelier qu'il souhaite, le temps qu'il veut. Chaque atelier possède un classeur d'exercice avec 8 « fiches atelier » par classeur. Les fiches sont classées par difficulté. L'élève doit avoir terminé une fiche pour passer à la suivante.

Voici un exemple de fiche d'atelier :

Atelier Passe n°2



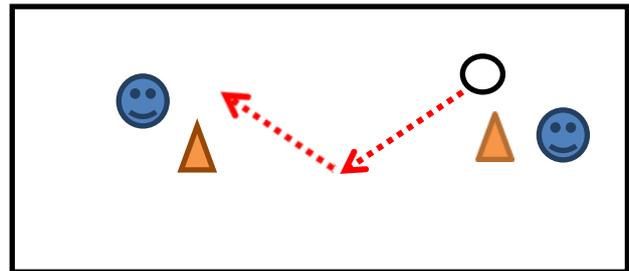
Nombre de joueur : 2



Matériel :

- 1 balle
- 2 plots
- 1 mètre

Dispositif matériel :



Objectif : Je dois faire 10 passes à rebond consécutives sans faire tomber la balle

- **Pour réussir je dois lancer la balle à une main et viser le sol en direction de mon partenaire**
- **Pour réussir je dois réceptionner ma balle à deux mains**

Niveau 1 : J'ai mis les plots à une distance de 2 mètres

Niveau 2 : J'ai mis les plots à une distance de 4 mètres

Niveau 3 : J'ai mis les plots à une distance de 6 mètres

Niveau 4 : J'ai mis les plots à une distance de 8 mètres

Niveau 5 : J'ai mis les plots à une distance de 12 mètres

Les fiches sont faites de façon à ce que les élèves n'aient pas besoin de l'enseignant pour construire leur séance. Tout doit être explicité, ainsi le nombre de joueur nécessaire, le matériel et la disposition du matériel transparaissent clairement sur la fiche pour permettre à l'élève de mettre en place lui-même l'atelier. L'objectif est clairement défini pour que l'élève sache ce qu'il doit faire pour réussir. Le critère de réussite reste le même en revanche le niveau difficulté est la variable. Cette variable de niveau peut être une distance, un temps, un critère de réalisation. Chaque fiche possède un encadré avec des conseils pour réussir l'atelier.

A la fin de chaque atelier l'élève doit remplir sa « fiche de compétence » (Cf. Annexe 4). Cette fiche va permettre à l'élève de cocher le résultat obtenu dans l'atelier qu'il vient de faire. Et ensuite, il doit se projeter sur le prochain atelier et se fixer un objectif, c'est-à-dire qu'il devra entourer le niveau qu'il souhaite atteindre. Ainsi, au fur et à mesure des séances, il pourra voir « l'historique » de ses performances et constater son évolution, ses points forts, ses points faibles et sa constance...

Enfin les matchs permettent de mettre au service du collectif les compétences, qu'ils ont construites individuellement lors des ateliers. La dimension collective apporte les valeurs d'entraide, de solidarité, de fair-play et de respect d'autrui. C'est également un moment où l'on est confronté à plusieurs rôles. Les acteurs du match ne sont pas seulement les joueurs, mais aussi les arbitres, les chronométreurs, et les spectateurs. Il est important que personne ne soit inactif lors du match. C'est pour cela que les équipes qui sont sur le côté se verront attribuer des rôles tel qu'arbitre, chronométreur, compteur du score et également observateur. Pour ce dernier, une fiche sera donnée à l'élève pour qu'il prenne des notes sur un de ses camarades. A l'issue du match le joueur observé pourra prendre conscience de son jeu grâce à cette fiche d'observation et également s'évaluer sur la fiche de compétence.

Sortie Match de Handball de haut-niveau

Cette sortie a lieu le samedi 26 Janvier à 20h45, lors d'un match de handball de haut-niveau opposant les deux équipes phares du Loiret (45) à savoir Saran face à Gien. Cette sortie étant organisée hors temps scolaire, elle ne sera donc pas obligatoire. Chaque élève pourra se rendre gratuitement, accompagné de ses parents, au match. L'intervenant et l'enseignante seront présentes pour les accueillir et les placer dans un espace réservé des tribunes pour la classe. L'intérêt de cette sortie est de montrer aux élèves l'autre facette du sport, celle du « sport-spectacle », de leur permettre de différencier ou bien de trouver des points communs à ce qu'ils ont pu faire lors du cycle.

Tournoi inter-école

Le tournoi inter-école aura lieu au mois de Mai 2013. Il sera l'occasion d'une rencontre entre les écoles élémentaires de Saran, Fleury-les-Aubrais et Orléans pendant toute une journée. Ce tournoi sera la finalité du projet, il est l'objectif commun à tous les élèves de la classe, et motive les élèves à persévérer dans l'effort.

12.3 Annexe 3 : Feuille observation élève

Fiche d'observation :

Joueur observé : Observateur :

Niveau	1	2	3	4	5
Quand je n'ai pas la balle :	Je marche			Je cours	
Je touche la balle (disponibilité)	0 fois	1 fois	2 fois	3 fois	+4 fois
J'ai fait :	0 passe	1 passe réussie	2 passes réussies	3 passes réussies	+4 passes ou plus réussies
J'ai tiré :	0 fois	1 fois	2 fois	3 fois	+4 fois
J'ai marqué	0 fois	1 fois		2 fois	
Mon équipe a	Perdu			Gagné	

12.4 Annexe 4 : Fiche de compétence

Date	Atelier Passe					Atelier Dribble					Atelier Tir					Atelier Règle du jeu					Match				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
séance n°8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12.5 Annexe 5 : Protocole sociogramme

Des sociogrammes ont déjà été pratiqués dans la classe par des étudiants de Master. Les élèves sont donc habitués à ce genre d'exercice ce qui peut biaiser le sociogramme. Nous allons donc éviter les questions de types classiques tels que « Quels sont vos meilleurs amis ? », « A côté de qui souhaiteriez vous être assis en classe ? ». De plus, à partir de mes dernières expériences, cette dernière question ne met pas en avant les relations entre les élèves, mais relève plutôt les intentions des élèves qui souhaitent se mettre parfois à côté des meilleurs élèves.

Le matériel	24 morceaux de papiers blancs Stylo rouge/ stylo bleu
La disposition	Chaque élève est assis à sa table. Il ne peut pas communiquer avec les autres élèves. Ils sont soit assis chacun à une table individuel séparé les uns des autres ou s'il n'y a pas de table individuelle, un livre sera mis entre les deux élèves.
La consigne	«D'un côté vous écrirez sur le morceau de papier au stylo bleu votre nom et prénom. De l'autre côté du papier vous écrirez au stylo rouge dans le plus grand secret, un ou deux noms des élèves avec qui vous aimez jouer à la récréation. Vous avez aussi le choix de ne marquer aucun nom. N'oubliez pas que personne d'autre que vous ne verra ce qu'il y a marqué sur le papier, c'est un secret. » Une fois les noms marqués sur la feuille, les élèves attendront dans le silence, que l'enseignante ramasse les papiers.

12.6 Annexe 6 : Grille d'observation

	1 ^{ère} observation (15 Novembre)			2 ^{ème} observation (25 Janvier)			
Nom	Samantha						
Si l'élève ne comprend pas la consigne...							
Ne demande pas d'aide							
Ou demande de l'aide à...	Ami	Elève	Enseign	Ami	Elève	Enseign	
Si l'élève comprend la consigne...							
Demande à l'enseignant d'approuver ses choix	OUI		NON		OUI		NON
Commence l'exercice	OUI		NON		OUI		NON
Explique aux élèves	OUI		NON		OUI		NON
Pendant l'exercice...							
Respect des consignes	OUI		NON		OUI		NON
Pendant les ateliers, l'élève...							
Ne fait aucun atelier							
OU Reste au même atelier							
OU Fait tous les ateliers							
Pendant les ateliers, l'élève est avec ...							
Personne							
OU Amis							
OU Equipe							
OU Niveau égal							
Si l'élève ne réussit pas l'atelier...							
Abandonne							
Persévère	OUI		NON		OUI		NON
Change de stratégie	OUI		NON		OUI		NON
Demande de l'aide	OUI		NON		OUI		NON
Si l'élève réussit l'atelier...							
Mais il n'a pas remplis ses objectifs...							
Passe au suivant							
OU Recommence pour atteindre ses objectifs							

Et il a remplis ses objectifs...				
Passe au suivant				
OU Recommence pour aller plus haut que son objectif				
Quand l'élève s'autoévalue, il ...				
S'évalue correctement	OUI	NON	OUI	NON
Capable d'analyser son évolution	OUI	NON	OUI	NON
Quand il se fixe des objectifs, il...				
Cohérent avec résultats précédents	OUI	NON	OUI	NON
Met en rapport avec la difficulté de l'atelier	OUI	NON	OUI	NON
Capable d'analyser sa progression	OUI	NON	OUI	NON
Quand l'élève a finis les 4 ateliers, il...				
S'arrête	OUI	NON	OUI	NON
Compare ses objectifs avec ses résultats	OUI	NON	OUI	NON
Refait les ateliers non atteint	OUI	NON	OUI	NON
Aide les autres élèves	OUI	NON	OUI	NON
L'élève aide les autres élèves...				
Jamais				
OU Quand on lui demande				
OU De lui même				

12.7 Annexe 7 : Analyse du sociogramme n°2

	Garçons	Filles
Nombre de membre	12	12
Possibilité de choix maximum	24	24
Nombre de choix	22	23
Nombre de choix sans réciprocité	10	5
Nombre de choix avec réciprocité	12	18

Nous remarquons grâce à ce tableau, que les garçons ont beaucoup plus de choix sans réciprocité et ont donc beaucoup moins de choix avec réciprocité que les filles. Les filles sont beaucoup plus claires dans leurs relations avec les autres, et elles semblent former une entité solide. Les garçons semblent beaucoup plus éparpillés.

Chez les garçons

L'élève étoile :

L'élève étoile, chez les garçons, est MATH. Il a obtenu 4 choix de MATT, MILA, ANT et ELL. Quant à lui, il a choisi ANT et MILA, ce qui veut dire que ses deux choix sont réciproques.

De plus, MATH forme une chaîne avec MILA, ANT et ELL. C'est un membre important de cette chaîne car il a reçu 3 choix des trois membres de sa chaîne mais seulement 1 choix venant de MATT, un membre extérieur à la chaîne. MATH est donc au centre de sa chaîne, mais il n'est pas au centre de la classe car il ne rassemble pas beaucoup de choix extérieur à la chaîne.

Les chaînes

Il y a deux chaînes chez les garçons : la chaîne (MILA – MATH – ANT – ELL) que l'on nommera « chaîne 1G² » et la chaîne (FAR – YAC – RAY) que l'on appellera « chaîne 2G² ».

La chaîne 1G² est composée de quatre membres : MILA, ANT, ELL et MATH, c'est la chaîne la plus importante de la classe. Dans cette chaîne, nous retrouvons MATH qui est l'élève étoile chez les garçons. Il est, avec ANT, l'un des noyaux de cette chaîne, car ils ont tous les deux, 2 choix avec réciprocité.

C'est une chaîne solide car tous les choix des membres de la chaîne sont vers un membre de cette même chaîne. C'est une chaîne qui semble fermée aux autres élèves. Pourtant elle est attractive, car ils ont 3 choix venant de l'extérieur à la chaîne, dont 1 choix de SIM et 2 choix de MATT, les élèves rejetés.

La seconde chaîne 2G² est composée de trois membres qui sont : FAR, YAC et RAY. C'est une chaîne très solide, car tous les membres se sont choisis, et n'ont choisi aucun autre élève en dehors de leur chaîne. Nous pouvons dire qu'ils forment un trio. Ce trio semble peu attirant pour les autres élèves, car ils n'ont qu'un seul choix venant de l'extérieur : il s'agit de CHR.

	Chaîne 1G ²	Chaîne 2G ²
Nombre de membre dans la chaîne	4	3
Choix venant de l'extérieur à la chaîne	3	1
Choix allant vers un membre extérieur à la chaîne	0	0

En comparant ces deux chaînes à l'aide du tableau, nous analysons que la chaîne 1G² est plus attractive que la chaîne 2G², car ils ont plus de choix venant de l'extérieur.

En revanche, les deux chaînes n'ont aucun choix allant en dehors de leur chaîne. Même s'il semble avoir plus de cohésion dans la chaîne 2G², car tous leurs choix sont réciproques, par rapport à la chaîne 1G². La chaîne 1G² attire donc plus, car elle est moins solide que la chaîne 2G², et donc les autres élèves se disent qu'ils peuvent l'intégrer.

L'élève rejeté

Les élèves rejetés chez les garçons sont MATT et SIM. MATT a choisi MILA et MATH, deux membres de la chaîne 1G². MATT montre clairement son intérêt pour la chaîne 1G². Il souhaite l'intégrer, mais en vain il ne reste qu'à la périphérie de celle-ci. De même, SIM a choisi ELL un membre de la chaîne 1G².

Choix de MATT	MILA	MATH
Nombre de choix pour cet élève	2	4

Chaine	1G ²	1G ²
--------	-----------------	-----------------

MATT s'est orienté vers ces deux élèves car ceux sont des élèves populaires, en effet MATH est l'actuel garçon étoile de la classe, et MILA est le précédent garçon étoile de la classe.

Choix de SIM	ELL	CHRIS
Nombre de choix pour cet élève	2	1
Chaine	1G ²	X

SIM est moins dépendant que MATT, de la chaine 1G² car il n'a choisi qu'un membre de cette chaine.

L'élève isolé :

DAM est l'élève isolé de la classe, c'est-à-dire qu'il n'a choisi personne et personne ne l'a choisi.

L'élève MILO :

MILO est le seul garçon à avoir choisi des filles : KLA et LAL. Et un garçon l'a choisi, il s'agit de CHR.

Chez les filles

L'élève étoile :

Chez les filles l'élève étoile est KLA. Elle a été choisie par quatre élèves qui sont MILO, LAL, NIS et SAM. LAL et NIS font parties de la même chaine que KLA. Elle a également choisi LAL et NIS, elle forme donc une chaine.

SAM est un membre d'une autre chaine qui a choisi KLA. KLA est donc un lien entre deux chaines de filles, mais aussi un lien avec les garçons. Elle a un rôle important dans la classe.

Les chaines :

La première chaine est la chaine 1F² composée de (LEA – HIN – MAR). Il s'agit tout comme la chaine 3F², d'un trio très solide, car il n'y a aucun de leur choix qui va à un

élève extérieur à la chaîne. En outre, autour de ce trio, il y a BER, la fille rejeté qui aimerait intégrer cette chaîne, car elle a choisi deux membres de cette chaîne : LEA et MAR. Mais elle n'a pas été inclus dans la chaîne, aucune autre fille n'a essayé d'intégrer ce trio très fermé.

La deuxième chaîne est la chaîne $2F^2$ composée de (SAM – ANN – MARIO). ANN est le noyau de cette chaîne, elle a 2 choix avec réciprocity avec SAM et MARIO. En revanche MARIO a choisi SAM, mais SAM a préféré KLA, membre de la chaîne $3F^2$. La chaîne possède un choix venant de l'extérieur, il s'agit d'ABI, qui fait partie du couple (LAU–ABI).

La troisième chaîne est la chaîne $3F^2$ composée de (KLA – LAL – NIS). Dans cette chaîne, il y a KLA, la fille étoile qui permet à cette chaîne d'avoir 3 choix venant de l'extérieur. MILO (garçon) a choisi KLA et LAL, et SAM (chaîne $2F^2$) a choisi KLA. C'est KLA qui permet à la chaîne d'être attractive. Même si, au final les membres de la chaîne se sont toutes choisies pour former un trio fermé.

	Chaîne $1F^2$	Chaîne $2F^2$	Chaîne $3F^2$
Nombre de membre dans la chaîne	3	3	3
Choix venant de l'extérieur à la chaîne	3	1	2
Choix allant vers un membre extérieur à la chaîne	0	1	0

En comparant les chaînes entre elles, on note que la chaîne $3F^2$ est la plus attractive grâce à ses trois choix venant de l'extérieur, dû à la présence de KLA, la fille étoile. Même si cette chaîne est attirante pour les autres élèves, il est difficile d'y pénétrer, tout comme la chaîne $1F^2$, car les membres de ces chaînes se sont tous choisis réciproquement. En revanche, la chaîne $2F^2$ est la plus fébrile car un de ses membres a fait un choix vers un élève extérieur à la chaîne.

Le couple :

Couple	(LAU – ABI)
Nombre de choix pour le couple (4 au max)	3
Nombre de choix en dehors du couple	1
Nombre de choix allant vers le couple	0

L'unique couple de la classe est celui de LAU et ABI. LAU n'a fait qu'un seul choix en la personne de ABI. En revanche, ABI a choisi LAU mais aussi SAM, membre de la chaîne 2F². On observe que personne ne les a choisies. Le couple se retrouve mis à l'écart, mais essaie tout de même de se rapprocher de la chaîne 2F².

L'élève rejeté :

Choix de BER	MAR	LEA
Nombre de choix pour cet élève	3	3
Chaîne	1F ²	1F ²

BER est la fille rejeté de la classe. Ces deux choix se sont portés vers deux membres de la même chaîne 1F² : MAR et LEA. BER veut intégrer la chaîne, mais la chaîne est très fermée et il sera très difficile pour elle d'y parvenir

12.8 Annexe 8 : Exposition de données de l'observation n°1

Le garçon MILO :

Nom de l'élève		MILO
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	à l'enseignant
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice en demandant à l'enseignant d'approuver ces choix. Il n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il ne respecte pas toujours les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec les élèves de son équipes durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il continue et persévère pour y arriver. Il ne demande pas d'aide. Il ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il ne continue pas. Il ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Il n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Il ne s'évalue pas correctement. Il n'est pas capable de dire s'il a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il n'est pas cohérent avec ses performances antérieures. Il n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

Le garçon CHRI :

Nom de l'élève		CHRI
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	3 fois	à l'enseignant
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice en demandant à l'enseignant d'approuver ces choix. Il n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il respecte les consignes.	
L'élève ne fait pas tous les ateliers. Il préfère rester sur l'atelier tir.		
L'élève reste avec ses amis et les élèves de son équipe durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il abandonne et passe à un autre atelier. Il ne persévère pas. Il ne demande pas d'aide. Il ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant.	

	Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il continue les ateliers. Il refait les ateliers qu'il a aimé mais sans se rapporter aux objectifs non atteints. Il ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il n'aide pas les autres élèves.
Quand l'élève s'autoévalue...	Il ne s'évalue pas correctement. Il n'est pas capable de dire s'il a rempli ses objectifs.
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il n'est pas cohérent avec ses performances antérieures. Il n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.
En général, l'élève n'aide pas les autres élèves même si on le lui demande.	

La fille LALI :

Nom de l'élève		LALI
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	1 fois	à l'enseignant
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis et les élèves de son équipe durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle continue et persévère pour y arriver. Elle demande de l'aide. Elle ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle ne continue pas. Elle ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Elle n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle le fait correctement. Elle est capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle est cohérente avec ses performances antérieures. Elle n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

La fille BERE :

Nom de l'élève	BERE	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	aux élèves de son équipe
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève ne fait pas tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle continue et persévère pour y arriver. Elle ne demande pas d'aide. Elle ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle ne continue pas. Elle ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Elle n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle ne s'évalue pas correctement. Elle n'est pas capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle n'est pas cohérente avec ses performances antérieures. Elle n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

La fille SAM :

Nom de l'élève	SAM	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	à l'enseignant et aux élèves (équipe)
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice en demandant à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève est toute seule durant les ateliers, et n'ose pas demander aux élèves de le faire avec elle.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle abandonne et passe à un autre atelier. Elle ne persévère pas pour y arriver. Elle ne demande pas de l'aide. Elle ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle ne continue pas. Elle ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Elle n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle le fait correctement. Elle n'est pas capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle n'est pas cohérente avec ses performances antérieures. Elle n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

12.9 Annexe 9: Exposition des données de l'observation n°2

Le garçon MILA :

Nom de l'élève		MILA
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	aux élèves
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Il explique aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec les élèves de son niveau durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il continue et persévère pour y arriver. Il ne demande pas d'aide. Il change de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses objectifs...	Il ne passe pas à l'atelier suivant. Il recommence pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il continue les ateliers. Il compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Il aide les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Il le fait correctement. Il est capable de dire s'il a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il est cohérent avec ses performances antérieures. Il est capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
L'élève aide les autres élèves de lui-même.		

Le garçon MILO :

Nom de l'élève		MILO
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	0 fois	X
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice en demandant à l'enseignant d'approuver ces choix. Il n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il ne respecte pas toujours les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis et les élèves de son équipe durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il abandonne l'atelier. Il ne persévère pas pour y arriver. Il ne demande pas d'aide. Il ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses	Il passe à l'atelier suivant.	

objectifs...	Il ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il ne continue pas. Il ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Il aide les autres élèves.
Quand l'élève s'autoévalue...	Il ne s'évalue pas correctement. Il n'est pas capable de dire s'il a rempli ses objectifs.
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il n'est pas cohérent avec ses performances antérieures. Il n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.	

Le garçon CHRI :

Nom de l'élève	CHRI	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	0 fois	X
Quand l'élève a compris la consigne...	Il commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Il n'explique pas aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Il respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers sauf un atelier. Il ne fait pas l'atelier « Règle »		
L'élève reste avec les élèves de son équipe et les élèves de son niveau de jeu durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Il persévère et continue l'atelier pour y arriver. Il ne demande pas d'aide. Il change de stratégie.	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'il n'a pas rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'il a rempli ses objectifs...	Il passe à l'atelier suivant. Il ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Il continue les ateliers pour le plaisir. Il refait les ateliers qu'il a aimé mais sans se rapporter aux objectifs non atteints. Il ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Il n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Il s'évalue correctement. Il n'est pas capable de dire s'il a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Il est cohérent avec ses performances antérieures. Il n'est pas capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève n'aide pas les autres élèves même si on le lui demande.		

La fille LALI :

Nom de l'élève	LALI
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...	

Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	1 fois	à ses amis
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle explique aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis et les élèves de son niveau de jeu durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle continue et persévère pour y arriver. Elle ne demande pas de l'aide. Elle change de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle recommence pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle continue les ateliers. Elle compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle refait les ateliers où elle n'a pas atteint les objectifs. Elle aide les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle le fait correctement. Elle est capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle est cohérente avec ses performances antérieures. Elle est capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
L'élève aide les autres élèves d'elle-même.		

La fille BERE :

Nom de l'élève	BERE	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	à ses amies
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice sans demander à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle explique aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève reste avec ses amis durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle continue et persévère pour y arriver. Elle demande de l'aide. Elle change de stratégie.	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle ne continue pas. Elle ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Elle aide les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle s'évalue correctement. Elle est capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	

Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle est cohérente avec ses performances antérieures. Elle est capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.	

La fille SAM :

Nom de l'élève	SAM	
Avant de démarrer un atelier, l'élève lit la consigne...		
Quand l'élève n'a pas compris la consigne, il a demandé de l'aide...	2 fois	à ses amies
Quand l'élève a compris la consigne...	Elle commence l'exercice en demandant à l'enseignant d'approuver ces choix. Elle explique aux autres élèves les consignes.	
Pendant son atelier...	Elle respecte les consignes.	
L'élève fait tous les ateliers.		
L'élève fait les ateliers avec ses amies et les élèves de niveau de jeu égal durant les ateliers.		
Si l'élève ne réussit pas un atelier...	Elle abandonne et passe à un autre atelier. Elle ne persévère pas pour y arriver. Elle demande de l'aide. Elle ne change pas de stratégie	
Si l'élève réussit l'atelier...		
...mais qu'elle n'a pas rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas pour atteindre ses objectifs.	
... et qu'elle a rempli ses objectifs...	Elle passe à l'atelier suivant. Elle ne recommence pas l'atelier pour aller plus haut que son objectif.	
Quand l'élève a fini les quatre ateliers...	Elle ne continue pas. Elle ne compare ses objectifs avec ses résultats pour voir s'il a rempli ses objectifs. Elle ne refait pas les ateliers où il n'a pas atteint les objectifs. Elle n'aide pas les autres élèves.	
Quand l'élève s'autoévalue...	Elle le fait correctement. Elle est capable de dire si elle a rempli ses objectifs.	
Quand l'élève se fixe des objectifs...	Elle est cohérente avec ses performances antérieures. Elle est capable d'analyser sa progression, de dire s'il a progressé ou non.	
En général, l'élève aide les autres élèves que quand les autres élèves lui demandent.		

12.10 Annexe 10 : Analyse des observation n°2

De plus, tout comme l'exposition des données, nous avons choisi de mettre en rouge les données qui varient par rapport à l'observation n°1, afin de constater une évolution sans pour autant l'analyser.

La dépendance

Critère	Dépendance		
	Nombre d'élève qui demande de l'aide à...	Enseignant	Amis
0		3	1
Nombre de fois en moyenne qu'un élève demande de l'aide à autrui.	Garçon	Fille	Global
	0,6 fois	1,6 fois	1,2 fois
Nombre d'élève qui demande à l'enseignant d'approuver ses choix	Garçon	Fille	Global
	0 sur 3	1 sur 3	1 sur 6

Le tableau d'analyse, nous montre que sur les 6 élèves de l'équipe, seulement 4 ont demandé de l'aide à autrui. Ceux sont les deux garçons, MILO et CHRI qui n'ont jamais demandé de l'aide lors des ateliers.

Parmi les 4 autres élèves, 3 ont demandé de l'aide à un ami, et 1 seul a demandé de l'aide à un élève de son équipe.

Nous pouvons noter, que les garçons demandent en moyenne 0,6 fois de l'aide et que les filles demandent en moyenne 1,6 fois de l'aide. Les garçons semblent moins dépendants d'autrui que les filles.

En outre, sur les 6 élèves, seulement 1 élève a eu la nécessité de faire approuver la compréhension d'une consigne par l'enseignant.

Critère	Dépendance			
	Durant les ateliers,	Personne	Amis	Equipe

nombre d'élève évoluant avec...	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille
	0	0	1	3	2	0	2	2

Nous remarquerons que pendant les ateliers, les élèves sont une majorité à préférer évoluer, soit avec leurs amis ou soit à évoluer avec des élèves de niveau égal.

Cependant, les filles sont plus nombreuses à évoluer avec leurs amies. Tandis que les garçons évoluent soit avec des élèves de leur équipe, ou soit avec des élèves de niveau de jeu égal.

L'entraide

Critère	Entraide		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui vont expliquer les consignes aux autres élèves d'eux-mêmes.	Garçon	Fille	Global
	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les élèves en difficulté, quand ils ont terminé leurs ateliers.	Garçon	Fille	Global
	1 sur 3	2 sur 3	3 sur 6
Nombre d'élève qui vont aider les autres élèves quand ils le leur demandent.	Garçon	Fille	Global
	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6

D'après ce dernier tableau, nous pouvons analyser que seulement 1/3 des élèves expliquent d'eux même, les consignes aux élèves qui ne semblent pas avoir compris. Ces élèves vont naturellement vers les autres pour les aider.

Après avoir terminé leur atelier, la moitié des élèves vont proposer leur aide aux élèves qui en ont besoin sur les ateliers. Les filles sont plus nombreuses à proposer leur aide que les garçons.

En revanche, plus de 80% des élèves donnent de leur temps pour aider un élève qui le leur a demandé. Les garçons sont moins nombreux que les filles à aider un élève qui leur demande de l'aide.

L'intériorisation des règles

Critère	Intégration du dispositif (Intériorisation des règles)		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui respecte les consignes lors d'un exercice	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6

Les données nous indiquent la quasi-totalité des élèves respectent les consignes lors des exercices. En effet, sur les 6 élèves, un garçon (MILO) ne respecte pas toujours les règles.

Concernant la rotation sur les ateliers, 5 élèves sur 6 passent sur tous les ateliers. Seulement un élève, ne fait que trois ateliers sur quatre. Il s'agit de CHR, qui ne souhaite pas faire l'atelier « règle du jeu ».

La persévérance

Critère	Persévérance		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui persévère s'ils ne réussissent pas l'exercice	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Lorsqu'ils ne réussissent pas un exercice, les 2/3 des élèves ne baissent pas les bras et persévèrent jusqu'à ce qu'ils réussissent l'exercice. Aucune donnée ne permet de dire, qui des garçons ou des filles sont les plus persévérants.

L'autonomie cognitive

Critère	Autonomie cognitive		
	Garçon	Fille	Global
L'élève est capable de changer de stratégie quand il ne parvient pas à finir l'atelier.	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6
	2 sur 3	2 sur 3	4 sur 6

Ce tableau nous indique, lorsque les élèves rencontrent une difficulté lors d'un atelier, les 2/3 recommencent l'atelier en adoptant une autre stratégie pour parvenir à leurs fins. Les garçons sont autant capables que les filles de changer leur stratégie.

L'autoévaluation

Critère	Autoévaluation		
	Garçon	Fille	Global
Nombre d'élève qui s'évalue correctement			
	2 sur 3	3 sur 3	5 sur 6
Nombre d'élève capable d'analyser son évaluation	Garçon	Fille	Global
	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6

Le tableau ci-dessus nous montre que 80% des élèves réussissent à s'évaluer correctement à partir des critères d'évaluations. En revanche, 2/3 des élèves sont capables de parler de leur progression par rapport à leurs autoévaluations.

Nous pouvons remarquer que la totalité des filles remplissent ces compétences d'autoévaluations contrairement aux garçons.

Fixer, atteindre et dépasser des objectifs

Critère	Fixer des objectifs		
	Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui se fixe des objectifs cohérents par rapport à son évaluation antérieur.			
	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6
Nombre d'élève capable d'analyser sa progression, de dire s'il a rempli ses objectifs.	Garçons	Fille	Global
	1 sur 3	3 sur 3	4 sur 6

Grâce aux données, nous pouvons noter que les 2/3 des élèves se fixent des objectifs cohérents par rapport à leurs autoévaluations. Les filles ont toutes assimilé cette compétence, alors qu'un seul garçon sur trois en est capable.

Egalement, les 2/3 des élèves savent analyser leur progression et dire s'ils ont rempli ou non leurs objectifs. Les filles sont plus nombreuses que les garçons, à avoir intégré cette compétence.

Critère	Atteindre et dépasser ses objectifs		
	Garçons	Fille	Global
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour atteindre ses objectifs			
	1 sur 3	1 sur 3	2 sur 6
Nombre d'élève qui recommence un exercice pour dépasser ses objectifs	Garçons	Fille	Global
	0 sur 3	0 sur 3	0 sur 6

Les données ci-dessus, nous montrent que seulement 1/3 des élèves après avoir terminé un exercice, s'ils n'ont pas rempli leur objectif, recommencent l'atelier afin de parvenir à leurs fins.

En revanche, aucun élève ne recommence un atelier quand il a rempli un objectif. Aucun élève, ne dépasse ses objectifs.