



HAL
open science

Constituer des groupes "viables" en sports collectifs

Cédric Bastin

► **To cite this version:**

Cédric Bastin. Constituer des groupes "viables" en sports collectifs. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01260133

HAL Id: dumas-01260133

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260133>

Submitted on 21 Jan 2016

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE

ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master

**« METIER de l'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION ET DE LA
FORMATION »**

Mention « Premier degré – Parcours Professeur des Ecoles »

Présenté en vue du Grade de Master sur le thème :

Constituer des groupes « viables » en sports collectifs

Mémoire présenté par

Monsieur BASTIN Cédric

Directrice : **Madame LETIN Corinne**

Année 2014 / 2015

Remerciements

Pour les raisons énoncées, je tiens à remercier particulièrement :

Mme Letin, ma directrice de mémoire, pour ses conseils, sa gentillesse, sa confiance et surtout son engagement sans faille.

La directrice d'Elie Gibs, les parents et leurs enfants, pour leur participation à l'enquête et l'expérimentation.

Mme Marcin pour ses rappels à l'ordre, son soutien et surtout ses encouragements.

Mr Parisot, mon EMF pour ses conseils sur la didactique en Education Physique et Sportive.

L'ensemble des formateurs et membres de l'équipe d'encadrement pour leur écoute et réactivité face aux problèmes rencontrés.

Mes parents pour leur soutien indéfectible.

Enfin, ma compagne, Josy Sandrine, qui m'a accompagné tout au long de cette année en la rendant plus facile grâce son écoute, son enthousiasme et soutien sans relâche.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Liste des abréviations	6
Introduction.....	7
I. Cadre théorique	9
1. L'enseignement de l'E.P.S à l'école	9
1.1. L'EPS à l'école	9
1.1.1. Constat de l'évolution de l'EPS	9
1.1.2. Définition de l'EPS	10
1.1.3 La place de l'EPS dans les instructions officielles (I.O) : finalités et enjeux	10
1.2. Les sports collectifs	11
2. Pourquoi faire des groupes ?.....	12
2.1. Prendre en compte l'hétérogénéité (ou Prendre en compte l'hétérogénéité)	13
2.2. Prendre en compte les spécificités de l'APSA	14
2.3. Regard croisé des intérêts : enseignant et élèves	15
3. Les groupes à l'école	16
3.1. Qu'est ce qu'un groupe ?.....	16
3.2. Les types de groupes	17
3.2.1. Les formes « traditionnelles »	17
3.2.2. La classification de Meirieu	21
4. Influencer la dynamique de groupe ?	22

4.1. Par la cohésion	23
4.2. Par le développement des caractéristiques psychologiques des groupes	24
4.3. Par la connaissance du réseau informel : la sociométrie de Moreno	24
II. Objet d'étude, problématique et hypothèses de travail	26
1) Résumé de la littérature	26
2) Problématique et hypothèses de recherche	26
III. Méthodologie	28
1) Objectif de la méthodologie	28
2) Population et échantillon	28
3) Les outils de recherche	30
a) Le questionnaire	30
b) Fiche d'autoévaluation et entretien	31
c) Fiche d'observation et expérimentation dans la classe de CM1.....	32
IV. Présentation et discussion des résultats	35
1) Présentation des résultats	35
a) Le questionnaire	35
b) Fiche d'autoévaluation et entretien	42
c) Fiche d'observation et expérimentation dans la classe de CM1	46
2) Discussions des résultats	51
V. Conclusion	54
1) Bilan	54
2) Perspective	55
Glossaire	56

Bibliographie et sitographie	57
Annexes	58
Table des annexes	64
Table des graphiques et tableaux	65
Résumé	66

Liste des abréviations

APSA : Activés physiques sportives et artistiques

B.O : Bulletin officiel

CM1 : Cours moyen 1

CURAPS : Centre universitaire de recherche en activités physiques et sportives

EP : Education physique

EPS : Education physique et sportive

ESPE : Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation

I.O : Instructions officielles

PUF : Presses universitaires de France

SCEREN : Services, culture, éditions, ressources pour l'Education nationale

Introduction

Lors de mes différents stages en responsabilité effectués lors de l'année 2014/2015, j'ai été confronté à certaines difficultés qui ont influencé la conduite de la classe et par conséquent, le déroulement des apprentissages. Cependant, celle qui a retenu particulièrement mon attention, c'est celle de l'attitude des élèves au sein des groupes, plus précisément dans le cadre des séances d'EPS en CM1. En effet, j'ai été alerté par l'attitude de certains élèves qui, à l'intérieur des groupes, avaient des comportements non souhaités. Faible investissement, présence de conflits, élèves passifs ou rejetés par les autres, élèves en difficulté accusés de l'échec du groupe ... dressent le constat amer que la coopération, le plaisir de travailler ensemble, l'efficacité ou encore le respect d'autrui n'apparaissent pas « spontanément ou naturellement » pour les activités de groupe.

J'ai rapidement fait l'hypothèse que les relations entre les élèves n'étaient pas vraiment bonnes. Plus encore, que la façon d'associer les élèves avait tendance à influencer leur motivation, leur investissement, leur coopération voir leur autonomie. L'observation d'une séance d'hand-ball a montré que deux élèves qui s'apprécient, échangent davantage de balles que deux élèves qui ne se supportent pas. Le manque d'entente pourrait donc nuire au déroulement des apprentissages.

Des échanges avec les collègues de l'école m'ont permis de noter qu'ils étaient nombreux à être déçus du résultat de cette modalité de travail en EPS. Lorsque s'installent passivité et perturbation, l'enseignant s'interroge sur les conditions pour que l'apprenant puisse s'engager de manière efficace dans la construction des ses savoirs et l'acquisition de compétences. Il s'intéresse pour cela aux conditions rationnelles (objectif, nombre d'élève par groupe, matériel, consigne, ...) mais ces dernières, bien qu'indispensable, sont à conjuguer avec d'autres plus informelles (sociales et affectives) qui influencent le comportement des individus les uns par rapport aux autres.

Il me semble intéressant partant de ce constat, de m'interroger davantage sur ces éléments dit « informelles » (tel que les affinités) qui agiraient sur la dynamique de groupe. En effet, comment l'enseignant peut-il constituer en EPS des groupes « viables » ? Parler d'un groupe viable, c'est parler d'un ensemble d'individu organisé en groupe où les relations entre pairs ont une incidence positive sur les attitudes des élèves et permet par conséquent, de fournir un cadre propice aux apprentissages.

Si favoriser et développer les relations entre les membres d'un groupe permettaient d'obtenir un meilleur climat de classe, comment les groupes devraient-ils être faits ? En groupe homogène ou non ? En privilégiant l'agencement par niveau ou par affinité ? Pourquoi y-a-t-il des « exclus » ? Comment favoriser leur intégration ? Comment améliorer les relations dans les groupes ?

Ces travaux de recherche doivent permettre de répondre à toutes ces interrogations notamment sur la gestion des groupes. J'essayerai d'apporter quelques solutions permettant le regroupement des élèves en focalisant mon étude sur l'aspect relationnel, c'est-à-dire sur les interactions.

I. Cadre théorique

1. L'enseignement de l'E.P.S à l'école

1.1. L'EPS à l'école

1.1.1. Constat de l'évolution de l'EPS

Nérin¹ (1999 : 17) établit qu'« En cette fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, l'éducation physique (EP) semble partagée entre la méthode gymnastique et la méthode des jeux libres ». Cette période est marquée par une forte influence militaire, par conséquent, les contenus scolaires en éducation physique peinent réellement à paraître.

Cependant, durant le XX^e siècle, on notera une évolution constante des contenus de l'EPS qui était associée au dynamisme du changement politique et au développement de la société. En faisant un bond dans le temps, on s'aperçoit qu'à partir des années soixante, la pratique sportive va être abordée par le gouvernement sur tous ses angles : de celle d'une pratique de loisir à celle de compétition. L'EPS scolaire prendra alors une autre orientation.

Il apparaît en effet que les buts de l'enseignement de l'EPS ne doivent plus être fondamentalement distincts de ceux des autres enseignements. L'EPS est reconnue comme un élément de l'éducation globale de l'élève.

Les années qui suivent font état d'une discipline qui fait désormais partie intégrante du cadre général de l'éducation.

Parler de changement au XX^e siècle, c'est mettre en lumière l'établissement d'une ligne directrice, des réels objectifs. Les Instructions officielles (I.O) de 1980 définissent quelques objectifs forts qui sont encore présents aujourd'hui comme le développement de la disponibilité motrice ou encore la contribution à l'éducation morale.

De nos jours, l'EPS est un enseignement indispensable. Son rôle est désormais capital à l'école primaire notamment car il permet d'aborder des problèmes de société, lutte contre l'obésité, acceptation de l'autre, respect de sa personne et d'autrui, etc.

Les programmes (2002 et 2008) donnent une véritable place à l'EPS au cœur du système éducatif. C'est une discipline qui apparaît adaptée également pour développer la transversalité car elle prend en compte les dimensions morales, affectives, physiques et bien d'autres.

¹ Nérin, J-Y. (1999). *Les Instructions officielles et l'E.P.S. au XX^e siècle*. Edition Revue E.P.S, Paris : CURAPS

Ainsi, si l'EPS a subi de nombreuses évolutions, c'est bien l'élève qui reste au cœur des apprentissages.

1.1.2. Définition de l'EPS

Le précédent constat permet de dire que l'éducation physique et sportive (EPS) est l'appellation donnée à l'enseignement sportif et physique dans le cadre scolaire. C'est une discipline d'enseignement à part entière qui se définit par des critères pédagogiques et didactiques. Le premier postulat est qu'elle permet la construction de connaissances et de savoirs scolaires. Le second postulat, qu'elle contribue au développement de compétences spécifiques et transversales. Les compétences se construisent par le biais d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

Ainsi, l'EPS est une discipline scolaire d'enseignement qui poursuit les finalités de l'école (les programmes) et qui est obligatoire (Sarhou², 2003). C'est-à-dire qu'elle s'adresse à tous les élèves sans distinction (« doués » ou « non-doués », etc.) mais nécessite des adaptations pour faire face à l'hétérogénéité.

1.1.3. La place de l'EPS dans les instructions officielles (I.O) : finalités et enjeux

Le bulletin officiel (du 19 juin 2008) précise que :

L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. 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 contrôlés. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect des règles, respect de soi-même et d'autrui). La pratique des activités est organisée par cycle en exploitant les ressources locales.

En effet, l'enseignement de l'EPS doit contribuer à la construction et au développement de chaque élève. Pour cela, il devra veiller au développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices. Les conduites en EPS sont multiples. Il s'agit des déplacements, équilibres, manipulations, ... que l'apprenant devra combiner et enchaîner.

Il devra également permettre l'accès au patrimoine culturel que représentent les différentes APSA c'est-à-dire de développer des connaissances sur ces dernières.

Enfin, l'enseignant se fixera pour but de permettre l'acquisition des compétences et

² Sarhou, J.-J. (2003). ENSEIGNER L'E.P.S : de la réflexion didactique à l'action pédagogique. Paris, Editions Actio

connaissances utiles à l'élève pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé, on peut parler d'éducation à la santé et à la sécurité.

Le cadre de référence en EPS instaure un volume de 108 heures annuel pour cette discipline afin de transformer les conduites des élèves.

La lecture des programmes (BO, 2002) montre que l'EPS contribue à la formation du citoyen en l'éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. De plus, elle offre également aux élèves la possibilité de jouer avec la règle, de la faire vivre afin d'accéder aux valeurs sociales et morales.

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant dispose d'un vaste choix d'APSA et certaines offrent un cadre privilégié, c'est le cas des sports collectifs.

1.2. Les sports collectifs

En EPS, il est inscrit dans le bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 que l'enseignant doit mettre en place des jeux sportifs collectifs dans le but d'atteindre la compétence coopérer ou s'opposer collectivement (cas de cette étude). Mais qu'est-ce qu'un sport collectif ?

Rey³ (2000 : 59) dit que « Le sport collectif est une activité d'opposition, de coopération et de stratégie dans laquelle deux équipes aux intérêts antagonistes s'affrontent en vue de la victoire ». Opposition, coopération, stratégie et victoire soulignent les enjeux des activités collectives. Il s'agit dans une première mesure de coopérer avec les autres pour résoudre les problèmes posés par le jeu en lui-même. D'autre part, ces activités donnent à l'élève l'occasion de développer de nouvelles capacités (perception, anticipation, intelligence tactique, etc.) propre à l'activité mais transposable dans d'autres disciplines. Elle permet à l'élève d'expérimenter, de reconnaître, d'utiliser et d'accepter la présence de règle pour définir un cadre. Les sports collectifs de part leur organisation, offrent des situations où les interactions sont nombreuses, par la présence au sein d'un groupe et par les échanges avec d'autres groupes.

Un collectif d'auteurs⁴ (2002 : 10) avance que « La définition des sports collectifs [...] comporte en son sein même une double contradiction : il faut jouer avec (partenaires) et contre (adversaires) afin de « battre » (ou vaincre) un adversaire. L'essence même du jeu est

³ Rey, J-P. Salou, J-P et Saury, J. Hauw, D. (2000). *Le groupe*. Paris, Editions Revue E.P.S

⁴ Valery, V. (2002). *E.P.S. et sports collectifs : du terrain d'affrontement au terrain d'entente*. Marseille : Centre régional de documentation pédagogique Provence-Alpes-Côte d'Azur (Aix-Marseille) – SCEREN.

déjà conflictuelle. » Ces contradictions peuvent engendrer différents problèmes et nécessitent de faire certains aménagements pour faciliter l'activité des apprenants. Mais comment permettre plus de coopération ? Comment limiter le risque de conflits dans les groupes ? Ce sont autant de questions que le praticien devra résoudre pour mener à bien ses séances.

Une autre particularité des sports collectifs résulte dans la mobilisation des ressources. En effet, l'activité fait intervenir différentes ressources, on peut citer celles : bio informationnelles (connaître et s'adapter aux règles), biomécaniques et bioénergétiques (tirer, passer), bio affectives (le contrôle de ses émotions).

S'il est indéniable de percevoir la richesse des apports de ce type d'activités, la présence de nombreuses contradictions implique une réflexion poussée des dispositifs et des éléments nécessaires au bon déroulement des activités. L'enseignant, par la connaissance de ses élèves, a un rôle important dans la constitution des groupes car cela permet d'anticiper certains effets même s'il doit parfois s'adapter et faire des choix dans l'urgence.

2. Pourquoi faire des groupes ?

Aujourd'hui, le travail de groupe, en groupe, en équipe ou encore en atelier est désormais une réalité au sein des écoles. De nombreux travaux ont contribué à mettre en lumière l'importance des interactions dans les apprentissages. En EPS, et plus spécifiquement en sports collectifs, les groupes sont d'autant plus nécessaires car il s'agit d'un aménagement dû à l'APSA même. Comme le souligne les BO n°1 du 5 janvier 2012, il s'agit de permettre à l'élève de coopérer avec ses partenaires pour lui permettre de développer certaines attitudes et compétences. Cette modalité de regroupement est ici, une condition nécessaire et obligatoire. Depuis la massification de l'école due notamment aux lois Ferry de 1881 et 1882, la présence d'élèves présentant des profils différents a conduit à l'usage de formes de groupement pour prendre en compte cette hétérogénéité. Hétérogénéité des élèves traduite par des différences : de niveau, de rythmes d'apprentissages, de sexe, d'âge, de développement psychomoteur, ... Les causes de l'hétérogénéité sont multiples.

2.1. La prise en compte de l'hétérogénéité

Dans le système éducatif, le bulletin officiel du 25 juillet 2013 préconise de « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». La prise en charge de l'hétérogénéité par les acteurs et particulièrement par l'enseignant s'apparente comme une compétence professionnelle. Mais

qu'est-ce que l'hétérogénéité ? Etymologiquement, hétérogénéité provient du grec « hétéros » (différent) et « genos » (famille, peuple). Elle peut être définie comme ce qui est formé d'éléments de nature différente, disparate (définition du Larousse de poche, 2003). Par conséquent, chaque individu de par sa personnalité, son éducation, son physique possède des facultés, des savoirs, des désirs, qui caractérisent son identité et sa singularité. Ainsi, toutes les classes sont par nature hétérogènes. C'est un défi pour l'enseignant qui doit faire face à un groupe d'élèves présentant de nombreuses différences. Parler d'hétérogénéité à l'école, c'est s'intéresser à plusieurs aspects de l'élève : le sexe, l'âge, les compétences et savoir-faire, le processus d'apprentissage, le développement psychomoteur, le domaine affectif, le vécu de l'élève.

En EPS, l'enseignant doit prendre en compte toutes ces variables et certaines encore plus que dans le cadre d'apprentissages dans d'autres disciplines. Par exemple, le développement psychomoteur est une variable moins sollicitée dans l'enseignement du français que pour la pratique d'une activité dans un sport collectif comme le rugby. L'enseignant doit prendre en compte le développement physique des élèves pour permettre aux élèves de coopérer et de s'opposer dans des conditions favorables. Il fera attention pour ne pas créer des déséquilibres trop importants entre les équipes ou jouera alors sur ces déséquilibres pour développer une autre compétence liée à l'objectif visé. La composition des groupes sera le fruit d'une réflexion de l'enseignant portée sur sa pratique.

Nous pourrions également avancer que certains élèves peuvent déjà avoir développés ou acquis des compétences par la pratique de sports en club par rapport à d'autres. Certains pourraient avoir développés un jugement négatif sur la pratique d'un sport ou contre toutes pratiques sportives d'une manière plus générale.

L'hétérogénéité se manifeste ainsi dans les sports collectifs de diverses manières. La prise en compte de cette hétérogénéité passe par la mise en place de la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique ? C'est un concept qui est encore au cœur de nombreux débats et qui est une réponse apportée pour lutter contre l'échec scolaire. La possibilité d'introduire la différenciation apparaît clairement dans la loi d'orientation sur l'éducation (10 juillet 1989). Il s'agit de mettre en place des situations d'apprentissage permettant le progrès de tous les élèves en leur proposant une approche adaptée à leurs besoins. Pour gérer l'hétérogénéité, l'enseignant peut différencier par les contenus, les supports, les outils, par le type

d'intervention, par les modalités de travail, de regroupement, etc. La prise en compte de l'hétérogénéité est également liée à l'APSA elle-même.

2.2. Prendre en compte l'APSA

Pour la pratique de l'EPS à l'école, l'enseignant doit tenir compte d'un cadre de référence comme pour les autres disciplines, celui des programmes. La spécificité de ce champ d'enseignement lui offre un vaste terrain pour le choix des activités et des situations de référence. Hauw⁵(2000 : 98) observe que : « Les particularités et la spécificité des APS sont souvent prises comme référence pour constituer des groupes ». Il suffit de prendre quelques exemples pour comprendre ces propos. À cet âge, les disparités physiques peuvent être importantes entre les élèves, entre les garçons, entre les filles, entre les filles et les garçons. Le problème est tel qu'il faut trouver des aménagements permettant à chacun de progresser tout en garantissant les conditions de sécurité et de réussite des activités. En acrosport, il semble important de tenir compte du poids des élèves pour permettre le maintien de la figure ou encore en gymnastique où le preneur ne pourra tenir son rôle s'il y a un écart de poids ou de force est trop important entre lui et son camarade.

En sport collectif, la pratique sociale de référence donne une indication sur la taille du groupe. En effet, chaque « sport » est caractérisé par des règles de fonctionnement et notamment, la composition des équipes. Comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents, parler de sports collectifs, c'est parler de travail en équipe et par conséquent d'effectif. Cette notion renvoie au nombre de joueurs qui occupent des rôles différents et complémentaires. Pour la pratique de l'handball, il s'agit d'un sport d'opposition entre deux équipes composées respectivement de sept joueurs chacune. Chaque joueur dispose d'un rôle spécifique. S'il n'est pas évident de constituer des groupes de taille similaire au « sport de référence » dans le cadre de l'école compte tenu des effectifs, il semble important de transposer l'organisation pour permettre à l'élève de comprendre et maîtriser les contenus spécifiques à cette pratique. L'enseignant peut alors se rapprocher de la pratique sportive ou ajuster en fonction des objectifs visés.

En somme, nous noterons que l'APSA peut imposer un aménagement groupal en fonction des caractéristiques physiques, des lieux d'enseignement mais également par rapport au nombre variable de pratiquants suivant les APSA.

⁵ Rey, J-P. Salou, J-P et Saury, J. Hauw, D. (2000). Le groupe .Paris, Editions Revue E.P.S

2.3. Regard croisé sur l'intérêt des groupes.

La lecture des différents ouvrages a permis de dresser un éventail de réponses sur l'intérêt ou plutôt, les intérêts du travail de groupe. Nous observerons le regard de l'enseignant et celui des élèves pour noter leur complémentarité.

D'une manière générale, le travail de groupe est occasion de rendre l'ensemble des élèves actifs. Le groupe classe offre une dynamique autre que celle d'un groupe plus restreint. Si l'on s'attarde un peu sur les profils des élèves, les timides, réservés, les plus faibles pourront avoir une approche différente car ils ne seraient plus confrontés au regard du plus grand nombre, mais d'une minorité d'élèves pour parler de « climat intimiste ». Il s'agit d'exploiter au mieux les capacités de chacun. Ce format offre également la possibilité de multiplier les occasions de s'exercer. En EPS par exemple, cet aspect est très important car c'est en multipliant la pratique que l'apprenant développe des aptitudes et des attitudes liées à la pratique. Nous pouvons rajouter que cette forme de groupement contribue à faire de l'élève un individu sociable, ouvert à la communication ou encore à développer l'autonomie par le biais notamment des responsabilités confiées aux élèves.

Du point de vue de l'enseignant, cela lui permet de moduler ses interventions et lui offre un cadre d'observation privilégié. Il n'est pas toujours évident de repérer les causes d'un incident lors d'une récréation si tous les élèves sont regroupés en un même lieu, cependant, si l'espace est délimité et occupé par un certain nombre d'élèves, le champ de vision est beaucoup plus clair. Cet exemple peut être transposé à une classe organisée en groupe, l'enseignant peut facilement identifier les difficultés et intervenir sans interrompre les autres groupes, cela permet également d'éviter de stigmatiser et de cataloguer un élève au regard du groupe classe. C'est le concept *overlapping*, à savoir la distribution de l'attention.

S'il s'avère intéressant de mettre en place des activités de *groupe* dans le cadre de l'école, qu'entend-on réellement derrière ce terme ?

3. Les groupes à l'école

3.1. Qu'est ce qu'un groupe ?

Pour Bales⁶ (2000), le groupe est un ensemble de personnes ayant des interactions. Cette notion fait référence à la présence d'un réseau de relations entre les membres d'un groupe, c'est-à-dire que les individus communiquent entre eux. Sherif (2000) va plus loin, ce dernier souligne que cet ensemble d'individu est animé par un but commun qu'il ne pourra réaliser que par la conjugaison d'activités interdépendantes. La notion d'« objectif commun » apparaît dans cette définition et permet de rassembler les individus autour d'un projet. Il s'agit également d'additionner les compétences de chacun pour les mettre au service du groupe afin d'atteindre l'objectif. En handball par exemple, l'objectif pourrait être la participation à un tournoi. Comment y arriver ? Seul ou ensemble ? L'intérêt étant commun, pourquoi ne pas se rassembler car il paraît plus simple d'y parvenir en groupe que seul. L'interdépendance semble être une condition d'existence du groupe. Ainsi, Rey (2000 :11) observe qu'« Un groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus. C'est un espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent les uns vis-à-vis des autres ». S'il fallait faire ressortir quelques points de convergence des différentes définitions de ces auteurs, nous pourrions noter interaction et interdépendance des membres comme conditions d'existence des groupes.

Moreno (1965) définit un groupe comme un ensemble constitué d'un réseau d'attractions et de répulsions, il parle d'un réseau de relations interpersonnelles. Cela suppose qu'il existe un réseau de relations affectives ou non qui influence son action et détermine son organisation.

En EPS, si l'on parle de groupe, on ne parle pas nécessairement d'équipe même si les deux notions semblent étroitement proches. Si l'on retrouve dans l'équipe tous les éléments précédemment cités pour les groupes, la dimension de l'équipe se traduit par une coopération et une solidarité plus marquée. L'intérêt de l'équipe prime souvent sur les aspirations individuelles. Elle se construit également sur le long terme et ne se fait pas de façon spontanée. Ainsi, les sports collectifs (ou d'équipes) illustrent ce qui pourrait distinguer le groupe de l'équipe. Si les joueurs forment une véritable équipe en football par exemple, l'ensemble (des membres) essayera de passer le ballon à celui qui est dans la meilleure position pour marquer et ne cherchera pas à tout prix à faire seul la différence.

À l'école, la constitution des groupes n'a pas pour but de conduire à l'avènement d'équipes, car compte tenu de la diversité des apprentissages, des objectifs visés, des APSA, ... un

⁶ Rey, J-P. Salou, J-P et Saury, J. Hauw, D. (2000). Le groupe .Paris, Editions Revue E.P.S

champ de compétences aussi large nécessite des modulations notamment dans la composition des groupes. Mais, quels sont les formes de groupe possibles ?

3.2. Les types de groupe

Il existe en effet différentes formes ou types de groupe. On distingue les groupes de niveau, de besoin, hétérogène, mixte, etc. Tous ces termes font référence à la pédagogie différenciée. La façon dont on regroupe les élèves dans une classe est une procédure. Cependant, Méard et Bertone⁷ (1999) établissent que les formes de groupement influencent l'attitude des élèves. Ces derniers mettent en lumière l'idée que les formes de groupements peuvent transformer l'attitude de l'élève dans le sens d'une plus grande autonomie mais également, d'une plus grande motivation. Par conséquent, chaque forme de groupe aura un impact sur ses membres. Hauw (2000 : 91) souligne que : « Certains auteurs parlent de format pédagogique (ou cadre du travail scolaire) pour caractériser la façon dont les élèves et l'enseignant agissent dans cet agencement de l'environnement ». Cela permet donc d'adapter l'apprentissage à chaque individu mais également de réguler l'activité collective.

On peut s'interroger sur les spécificités des différentes formes de groupe pour comprendre leurs intérêts et limites.

3.2.1. Les formes dites « traditionnelles »

a) Le groupe de niveau.

Constatant que dans une classe, les niveaux des élèves sont hétérogènes, il est possible de trouver une répartition des élèves par discipline de façon à avoir des groupes plus homogènes. Pour constituer ces groupes, l'enseignant aura recensé les capacités et les compétences pour chaque élève dans une matière. L'observation de ces éléments passe par une évaluation. Cette idée est relayée par Hauw (2000 : 92) qui souligne que « L'organisation de la classe par niveaux repose sur une identification des critères objectifs permettant de classer les élèves, ou tout du moins de les situer dans des catégories ».

L'avantage de ce type de groupe réside dans le fait que les membres d'un groupe sont censés avancer à un rythme similaire, ainsi il est possible de donner à chaque groupe des travaux différents, les « bons » pourront être confrontés à des travaux plus difficiles, tandis que les élèves en difficulté pourront avancer à leur rythme. Cependant, il est important de veiller à la

⁷ Méard, J et Bertone, S. (1999). Le professeur d'E.P.S. et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. Paris, Edition Revue E.P.S

cohésion de la classe et de prévoir un moment de synthèse commun à l'ensemble des groupes. Dans ce type de regroupement, certains élèves pourraient se sentir lésés par rapport à d'autres. Les groupes de niveaux fixent des repères aux élèves, repères qui présentent des avantages comme des inconvénients. En effet, un élève en difficulté peut avoir pour motivation de progresser ou à contrario, ne trouver de motifs d'investissement à cause de la composition de son groupe. Il en est de même pour les élèves qualifiés de « bons », qui peuvent trouver une motivation supplémentaire due à leur appartenance à ce groupe ou inversement, relâcher ses efforts. Ainsi, pour que ces groupes restent dynamiques, il faudrait que chaque élève ait la possibilité d'être affecté dans un groupe différent selon les disciplines mais également la possibilité de passer d'un groupe à l'autre en fonction de l'évolution de ses connaissances et de ses compétences.

Cependant, à niveau égal, les difficultés des élèves peuvent être très différentes c'est pour cette raison qu'il semble préférable de constituer d'autres formes de groupes tel que le groupe de besoin.

b) Le groupe de besoin.

Le groupe de besoin est un cas particulier du type de groupe précédent. Ici, on ne constitue pas les groupes en fonction du niveau général des élèves, mais plutôt en fonction des besoins particuliers qu'ils ont rencontrés. En effet, même avec des niveaux de performance très différents, les élèves peuvent présenter des lacunes similaires. Hauw (2000 : 93-94) souligne que « Les besoins des élèves ne se limitent donc pas à ce que l'on peut observer de leur performance, mais reposent sur une analyse de ses déterminants, de ses soubassements ». Il apparaît donc essentiel de travailler en aval en collectant un maximum de données par rapport aux élèves (connaissances et pré-requis) afin de réduire la composition des groupes et de cibler au mieux les besoins de chaque élève.

En EPS, l'hétérogénéité est traduite également par les différences de capacités physiques. L'enseignant doit mettre en place des dispositifs permettant de mettre tous les élèves en action sans en exclure. Ce type de groupe permet l'intégration des élèves ayant des capacités physiques moindres ou limitées. Ce type de groupe semble à privilégier par rapport aux groupes de niveaux dans la mesure où il permet de mieux s'adapter aux spécificités des élèves.

c) Le groupe hétérogène.

Pour ce type de groupe, il s'agit de transformer la difficulté qu'engendre la diversité d'un groupe classe en avantage. En effet, les groupes ici sont constitués de telle sorte que dans chacun, on retrouve des élèves avec des profils différents, de bons élèves, des moyens et des élèves en difficulté. Ce genre de groupe doit permettre la coopération, l'entraide entre les élèves et une division des tâches par la répartition des rôles. En sport collectif, il s'agit de permettre aux élèves de développer des stratégies de compensation et des habiletés pour renforcer la complémentarité entre élèves.

Un autre avantage réside dans le fait que la différence de niveau entre les élèves peut servir au groupe. Ainsi, un très bon élève qui a compris l'exercice ne s'ennuiera pas, car il pourra expliquer aux autres ce qu'il a compris. Méard J. et Bertone S. (2000) souligne que cette exploitation des différences peut prendre la forme d'un monitorat. C'est-à-dire que l'élève ne se substitue pas à l'enseignant mais peut par sa maîtrise, apporter une nouvelle approche pour contribuer à l'acquisition de la compétence visée. Dans la même logique, on peut espérer que les élèves les plus motivés entraînent leurs camarades. Dans ce mode de regroupement, le travail de l'enseignant doit être à priori facilité, dans la mesure où une partie de la charge d'explication, de discussion est renvoyée aux groupes. Toutefois, l'enseignant doit être particulièrement attentif lors de sa mise en place pratique pour que chaque élève du groupe trouve sa place et sente qu'il a une utilité. Il n'est pas rare de noter que dans certains groupes, seuls quelques éléments font tout le travail ou encore qu'une partie se désintéresse totalement de l'activité proposée. À ce propos, nous pouvons faire référence à Hauw (2000 : 96) qui stipule que :

L'intérêt accordé à la tâche de coopération n'est pas immédiat pour les élèves et l'efficacité de leur engagement ne repose pas seulement sur un écart de compétences. La coopération s'apprend : il ne suffit pas de solliciter pour que d'emblée le résultat en soit acquis.

Ce postulat met en lumière la nécessité de mettre en place des situations pédagogiques pour permettre à l'élève de s'inscrire dans une démarche de coopération car celle-ci ne s'opère pas de façon naturelle.

d) Le groupe mixte.

Le référentiel de compétences (17 juillet 2013) souligne l'importance pour l'enseignant de faire partager les valeurs de la République et par voie de fait, l'égalité et la lutte contre toutes discriminations. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le sexe est également un facteur d'hétérogénéité. La question de la mixité se pose en EPS pour la constitution de groupes. Faire un groupe mixte, c'est mettre en relation des élèves de sexes opposés dans un même groupe. Cependant, dans le domaine du sport, il est fréquent de noter chez les élèves des stéréotypes de masculinité et de féminité. Par exemple, que certaines activités seraient plus spécifiques aux hommes (rugby) de part leurs aptitudes physiques et d'autres, destinées aux femmes (pratiques artistiques). Néanmoins, il s'agit de se servir de la mixité en faisant notamment évoluer les représentations pour favoriser le développement à la fois au niveau moteur mais également au niveau éducatif, c'est-à-dire l'éducation à la citoyenneté. Cet aspect devrait permettre à l'élève d'inculquer des valeurs telles que l'égalité, le respect de l'autre et des différences pour la construction de sa future vie de citoyen. Nous parlerons ainsi de groupes mixtes hétérogènes dans la mesure où constituer des groupes mixtes homogènes conduiraient à séparer filles et garçons (Hauw, 2000).

e) Le groupe affinitaire

S'il est possible de regrouper les élèves selon différents critères, les effets attendus pour ces différentes formes ne sont pas les mêmes et répondent à des objectifs particuliers. Parler de groupes d'affinités, c'est émettre l'hypothèse qu'il existe déjà des relations privilégiées entre certains protagonistes. L'intérêt, c'est de s'appuyer sur ce levier pour générer une motivation plus accrue mais également un climat propice aux apprentissages. Cependant, ce type de groupe nécessite des aménagements en termes d'organisation et de composition. Organisation dans la mesure où la prise en compte du lien affectif entre les élèves va générer une composition hétérogène (par la nature des niveaux et besoins) qui risquerait d'être sensiblement différente. Néanmoins, Hauw (2000 : 95) met en lumière qu'« Il est tout à fait possible de proposer des tâches spécifiques à des élèves de niveaux et de besoins différents sur des dispositifs identiques ». Si l'on prend par exemple un atelier tir dans ma séquence d'handball, les élèves les plus adroits devaient effectuer un tir dans une zone bien précise (avec ou sans objet) alors que ceux ayant plus de difficultés, dans une zone plus grande (sans obstacle). Il s'agit de mettre en place une organisation matérielle et de l'espace pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

De plus, deux élèves qui ont des affinités auront tendance à se faire davantage de passes que des élèves qui se détestent. En somme, de bonnes relations entre les élèves semblent propices à la coopération, l'entraide, l'observation et même l'évaluation. Par contre, l'existence d'antagonisme entre les individus peut influencer l'objectivité de l'observateur ou de l'évaluateur.

Ainsi, composer ce type de groupe n'est pas évident et nécessite des ajustements car la réciprocité des affinités et des antagonismes n'est pas toujours possible. Il s'agit de trouver un équilibre dans la composition qui permet l'épanouissement et la participation de tous dans les activités. Il faut noter également que certains effets pervers peuvent découler de ce mode d'organisation, dégradation des conditions par la nuisance sonore, déconcentration, investissement moindre dans la tâche, etc. C'est le phénomène de « paresse sociale » (Rey, 2000).

Si les groupes d'affinités exerce une action positive sur l'implication ou encore la coopération, ils peuvent générer des comportements inadaptés au travail. Cela peut conduire à la mise en place d'une autre forme de groupe.

f) Le groupe d'urgence

Ce type de groupe n'est pas un type de groupe à proprement dit. Il obéit aux conditions fluctuantes du cours d'EPS. Dans certains cas de figure, l'enseignant doit faire face à des situations imprévues qui demandent des régulations. Nombre d'élèves présents, conditions climatiques, espaces disponibles, problèmes entre élèves, etc. Ces événements engendrent une réorganisation des groupes. L'enseignant doit agir vite et de façon efficace pour que ces derniers n'altèrent pas le déroulement de la séance. Il est donc de son ressort de choisir les modalités qui conviennent le mieux à chaque situation.

Dans la réalité, le critère retenu pour le choix du groupe dépend des objectifs visés par l'enseignant. Faire s'opposer des équipes équilibrées (groupes de niveaux) ou mettre en confiance les élèves les plus timides ou en retrait en jouant sur les ressources bio affectives (groupes d'affinités). La formation des groupes doit donc être pensée pour permettre le développement des compétences des élèves.

3.2.2. La classification de Meirieu

Meirieu⁸ (non communiqué) apporte une approche des types de groupes qui bien que différente de celle traditionnelle présente néanmoins des vraisemblances. Il distingue quatre types parmi lesquels l'enseignant doit opter pour différencier sa pédagogie et l'adapter au public. Ce dernier parle de :

- Groupe de monitorat. Il s'agit de mélanger les élèves de niveaux différents, de « bons » élèves avec des « moins » bons ou en difficultés. Les bons élèves prennent provisoirement le relais de l'enseignant. Cela conduit à multiplier les opportunités de réussite et à développer des conduites responsables chez l'élève (Méard et Bertone, 1999). L'élève devient alors moniteur et joue le rôle de l'enseignant d'une certaine manière.
- Groupe à dominante productive. Ici, la performance est l'objectif attendu. Les élèves jouent au même niveau et occupent des rôles qui mettent en valeur leurs compétences.
- Groupe à dominante affective. Plutôt que de répartir les élèves en fonction de leurs compétences motrices, c'est le critère affectif qui prime. Cela permet de mobiliser les individus et leurs intérêts autour d'un projet commun.
- Groupe à dominante d'apprentissage. Ce dernier groupe privilégie les interactions cognitives des différents membres afin de mieux réaliser certains apprentissages. Chacun doit pouvoir développer et / ou acquérir de nouvelles compétences.

Au regard de ces deux approches, le choix du groupe dépend des objectifs que se fixe l'enseignant. Par conséquent, la constitution des groupes doit être pensée par l'enseignant en se basant essentiellement sur les compétences qu'il voudra développer chez les élèves.

4. Influencer la dynamique de groupe ?

L'expression *dynamique de groupe* est née en 1944 par l'intermédiaire du sociologue américain Kurt Lewin. D'après Rey (2000 : 13), « On parle de dynamique de groupe pour désigner le fait qu'un groupe est une structure qui évolue dans le temps ». Les relations entre les membres d'un groupe sont interdépendantes, cela permet une unité. Cependant, elles ne sont pas figées et se transforment parfois. Dans les groupes restreint ou *groupe primaire* d'après Lewin (2000), les membres entrent en relation de face à face. Ces échanges aboutissent à un nouvel équilibre car les actions des uns génèrent les réactions des autres.

⁸ Meirieu, P. Groupes et apprentissages. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf> .

Présence ici de liens de causes à effets. Par conséquent, la dynamique des groupes concerne un ensemble d'individus nouant des liens entre eux.

Cette dynamique peut être influencée par certains facteurs.

4.1. Par la cohésion

Qu'est ce que la cohésion ? « Il s'agit de l'ensemble des forces qui agit sur les membres d'un groupe et qu'ils font qu'ils s'y maintiennent [...] » (Rey, 2000 : 15). Elle est fondée sur la qualité du lien d'appartenance. Le lien d'appartenance c'est ce sur quoi repose l'attraction du groupe. Il peut s'agir d'une intégration des normes et des valeurs du groupe ou encore la reconnaissance d'objectifs communs qui dépasserait les intérêts individuels.

Une forte cohésion facilite la coopération, la communication voir l'autonomie. Dans un tel groupe, les intérêts étant partagés, l'implication et l'investissement de l'ensemble des membres sont plus forts. Les membres sont davantage motivés. Rappelons que « La motivation est un concept psychologique ; elle définit un état qui se traduit entre autre par un niveau de vigilance, une certaine tension du sujet » d'après Méard et Bertone⁹ (1999 : 6). Tous les individus dans une situation d'apprentissage agissent par rapport à deux grandes catégories de motivations : une *motivation extrinsèque* sous pression extérieure (la note par exemple) et une *motivation intrinsèque* (agissement volontaire pour satisfaire une envie par exemple) (Sarhou¹⁰ : 2003)

Cependant, la cohésion tout comme la dynamique n'est pas définie une fois pour toute, les intérêts personnels peuvent réapparaître et déstabiliser le groupe. Si un membre du groupe n'est pas satisfait de la productivité, il peut avoir un comportement qui nécessite un nouvel équilibre car l'équilibre externe est rompu.

La cohésion peut dans certains cas avoir des effets pervers sur l'efficacité de groupe. C'est le cas par exemple quand il y a une grande dépendance de l'individu par rapport à son groupe, l'uniformisation peut être un frein à l'initiative.

Par conséquent, on note que la cohésion est importante dans les groupes mais peut devenir dans certains cas contre productif, c'est le cas quand la dépendance entre les membres est trop importante.

⁹ Meard, J et Bertone, S. (1999). Le professeur d'E.P.S. et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. Paris, Edition Revue E.P.S

¹⁰ Sarhou, J-J. (2003). ENSEIGNER L'E.P.S : de la réflexion didactique à l'action pédagogique. Paris, Editions Actio

4.2. Par le développement des caractéristiques psychologiques des groupes

Dans les groupes, il existe des caractéristiques psychologiques qui ne sont pas toujours pris en compte, qui sont parfois inconscients mais qui sont importants à l'équilibre d'un groupe. Roger Mucchiello¹¹ en définit sept éléments psychologiques dans un groupe. On distingue :

- Les interactions entre les membres. Ce sont des échanges directs, sans intermédiaires mais influencés partiellement par les normes et valeurs du groupe.
- L'émergence de normes. Ce sont les règles que vont construire les groupes. C'est un processus long et non immédiat.
- L'existence de buts collectifs communs. L'idée est que l'existence d'objectifs rapproche les élèves entre eux.
- L'existence d'émotions et de sentiments collectifs permet d'engager des actions et des réactions collectives.
- L'émergence d'une structure informelle. En effet, entre les individus, il existe un réseau socio-affectif qui permet de constituer des liens plus ou moins proches avec d'autres individus. Ce réseau est la base des travaux de J-L. Moreno.
- L'existence d'un inconscient collectif. Les membres du groupe sont liés par des phénomènes psychologiques dont ils n'ont pas conscience mais qui influencent leur conduite en groupe.
- Enfin, l'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement. Le groupe repose sur un système de double équilibre (interne et externe), quand il est perturbé, il cherche à retrouver son équilibre.

L'aspect psychologique est très marqué dans les groupes, connaître ses principes permet de comprendre les réactions des élèves et peuvent être des outils pour modifier leurs attitudes.

4.3. Par la connaissance du réseau informel : la sociométrie de Moreno

Mucchiello tout comme Moreno s'accordent sur l'idée qu'il existe à l'intérieur des groupes une structure informelle. Ce dernier est à l'origine de la sociométrie. Elle permet de révéler la structure socio-affective des groupes mais également l'étude des dynamiques. Les liens affinitaires permettent de maintenir et de développer les relations des membres. Ainsi, dans

¹¹ Insa Toulouse (non communiquée) https://moodle.insa-toulouse.fr/file.php/77/th1/1_dynamique_de_groupe.pdf Consulté le 09/04/2015

les groupes, l'affectivité ou non va créer un réseau d'attractions et de répulsions entre les individus. Un élève qui apprécie les membres d'un groupe aura tendance à vouloir l'intégrer alors qu'un élève qui n'apprécie pas un camarade voudra limiter les échanges avec celui-ci. Moreno évoque l'idée que les individus sont liés aux autres par trois relations possibles : la sympathie (sentiment positif qui rapproche les individus), l'antipathie (sentiment contraire de la sympathie) et l'indifférence (sa présence ou non n'a aucune importance).

La connaissance de ce réseau est importante pour constituer des groupes mais également en vue d'améliorer le climat de la classe et favoriser la communication entre les élèves.

II. Objet d'étude, problématique et hypothèses de travail

1) Résumé de la littérature

La revue littéraire fait ressortir en premier lieu la spécificité et les enjeux de l'EPS dans le développement de l'élève. L'EPS est une discipline à part entière qui possède sa propre didactique. Il paraît évident à travers les nombreuses lectures de souligner l'importance et la nécessité d'utiliser les formes de groupement en EPS mais également dans toutes les autres disciplines. Ainsi, le travail de groupe, en atelier est devenu une réalité incontournable à l'école. La communication, la coopération, l'entraide, l'autonomie peuvent être issues des groupes mais ces éléments n'apparaissent pas de façon naturelle et encore moins systématiquement. Cependant, les aspects évoqués reflètent les attentes dans le cadre scolaire mais qui tiendront une place importante pour les élèves dans leur future vie de citoyen. Meirieu souligne que le choix du type de groupe doit répondre à un objectif bien précis et correspondre à un public choisi par l'enseignant. Cela suppose qu'il n'est pas le fruit du hasard mais répond à une logique d'apprentissage. Ce dernier doit trouver les leviers permettant de modifier ou transformer les attitudes des élèves. Pour cela, l'enseignant doit dépasser les raisons objectives reposant sur les contenus, les activités, le matériel, les consignes, etc. et prendre en compte d'autres variables dites informelles telles que l'affectivité et la personnalité. Les recherches et travaux des sociologues, des psychocognitivistes, psychologues ont confirmés l'importance des interactions dans les apprentissages. L'enseignant doit connaître les élèves et les relations qu'ils entretiennent entre eux pour constituer les groupes afin de favoriser la dynamique de groupe. L'élève doit bien se sentir et avoir envie de travailler avec ses camarades. Cette dimension n'est pas toujours prise en compte et certains auteurs du corpus donnent quelques pistes et outils permettant d'observer les élèves et de transformer leur attitude. Ils peuvent être appliqués dans le cadre de la classe pour constituer des groupes qui seront habités par une forme d'équilibre interne. La lecture met en lumière quelques effets pervers dans ces groupes sans pour autant donner toutes les solutions.

2) Problématique et hypothèses de recherche

Mes lectures soulignent l'importance de la didactique et de la pédagogie dans le cadre de l'enseignement. Les deux semblent complémentaires et mes recherches n'ont pas pour but de donner plus d'importance à une dimension plutôt qu'à l'autre. Néanmoins, mon approche sera portée sur l'aspect pédagogique. Plus exactement, il s'agira davantage de s'intéresser aux

relations entre les individus pour influencer les conditions de travail lors du processus d'apprentissage. Le postulat stipule que, si les groupes ne sont pas bien formés, il faudrait chercher le moyen pour y remédier. La problématique est donc la suivante, comment constituer des groupes viables ?

Quels sont les effets recherchés lors de la constitution de groupe ? Quels éléments faut-il prendre en compte ? Pourquoi-y-a-il des exclus ? Comment les intégrer ? Ces multiples questions ont fait émerger quelques hypothèses, j'en ai retenues deux :

- Hypothèse 1 : Le critère affinitaire renforce la cohésion dans le groupe.
- Hypothèse 2 : La connaissance des profils/statuts des élèves permet d'influencer la dynamique de groupe.

III. Méthodologie

1) Objectif de la méthodologie

Le protocole d'expérimentation mis en place lors des travaux de recherche doit permettre de répondre à la problématique et de tester de la validité ou non des hypothèses qui y sont attachées.

Dans le but de répondre aux objectifs et notamment, d'apporter des éclaircissements à l'objet d'étude qui n'est autre que la constitution des groupes pour l'APSA : handball, de nombreux outils et dispositifs ont été nécessaires. On peut noter une grille d'autoévaluation (des élèves) ou encore une grille d'observation (de l'enseignant). Compte tenu de la diversité des outils, le protocole d'expérimentation a été administré et organisé en différentes phases. Ce dernier s'appuyait sur un questionnaire (annexe 1) à l'attention des élèves de ma classe en responsabilité, soit un CM1 ; une fiche d'autoévaluation sur le travail du groupe (annexe 4) destinée au même public. Je disposais également d'une fiche synthétique non nominative pour les entretiens et d'une grille observation sur le travail des groupes (annexe 6).

Pour cette étude, je me suis appuyé essentiellement sur les élèves de la classe de CM1. Il s'agira de dresser un constat et de noter les transformations apportées par la nouvelle composition des groupes sur la cohésion et la dynamique de groupe.

2) Population et échantillon

L'école élémentaire Elie Gibs est située à Saint-Martin. Comme la plupart des écoles de cette île, elle est classée en ZEP mais cette école devrait sortir de ce dispositif dès la prochaine rentrée, soit en septembre 2015. L'établissement accueille des enfants principalement de Grand-Case, de la Savane et dans une proportion moindre, ceux de Cul de Sac et de la Baie Orientale où les familles sont issues d'un milieu social plus favorisé.

L'hétérogénéité des élèves génère quelques clivages entre la population scolaire, certains sont visibles lors des récréations par exemple où l'on peut noter la formation de groupes par rapport à l'origine. Rappelons que la population provient des petites Antilles (Guadeloupe, Martinique), de la France hexagonale, d'Haïti, de la République Dominicaine, de Saint-Martin, etc. De plus, nous pourrions supposer que la différence de cultures et de langues (maternelles) facilitent certains regroupements plutôt que d'autres. Toutes ces caractéristiques font la spécificité de Saint-Martin.

Les élèves du CM1B correspondent aux caractéristiques énoncées de cet établissement. C'est cette classe qui fera l'objet de mon étude. Elle est composée de 24 élèves avec une forte majorité de filles c'est-à-dire 15 filles contre neuf garçons. Ils sont âgés de neuf à 11 ans.

Si l'on s'intéresse aux spécificités des groupes, il serait possible de noter plusieurs profils d'élèves.

- Chez les filles, on distingue :

- Savéria : volontaire et bon élève mais qui présente des problèmes de comportements. Elle cherche systématiquement à attirer l'attention et à se faire remarquer. Elle était isolée sur une table au fond de la classe et a intégré un groupe lors de mon arrivée en responsabilité. Elle est rejetée par une partie importante de la classe.
- Un premier groupe de neuf élèves. Elles sont motivées, sérieuses et bonnes élèves. Elles sont plutôt ouvertes au travail en groupe avec l'ensemble des élèves même s'il y a quelques exceptions. Dans ce groupe, deux sont très bavardes et sont toujours ensemble.
- Le deuxième groupe de cinq élèves est en difficulté mais avec des profils bien différents. Avéana et Johannolys sont volontaires mais plutôt effacées. Nadège, timide et très souvent absente, montre un fort désintérêt pour les apprentissages quelque soit la discipline. Benita et Darianna ne peuvent pas réellement être qualifiées d'éléments perturbateurs mais elles ont des écarts de conduites qui peuvent nuire au bon fonctionnement de la classe, notamment à cause de leur manque de motivation.

- Chez les garçons, on retrouve :

- Un groupe de trois élèves sérieux avec bons résultats scolaires.
- Deux élèves en très grande difficultés et complètement effacés du groupe classe. Shakoyé, qui a intégré la classe en janvier et Antonio qui a un niveau CP/CE1.
- Deux élèves volontaires et motivés malgré leurs difficultés. Ils sont discrets mais pas timides notamment quand il s'agit de travailler en groupe.
- Enfin, les deux derniers garçons de la classe sont des élèves perturbateurs. Ils ne sont pas violents mais ont du mal à rester concentré longtemps et profitent de la moindre occasion pour jouer, bavarder et embêter leur camarade.

Cependant, dans l'ensemble, la classe n'est pas agitée et les élèves perturbateurs sont peu nombreux donc tout à fait gérables.

3) Les outils de recherche

Pour apporter une réponse à notre problématique, la conception d'outils était indispensable. Ces derniers vont permettre de comprendre que la constitution de groupe est un choix pédagogique qui repose sur des critères qui ne paraissent pas toujours évidents à prendre en compte.

a) Le questionnaire

L'objectif du questionnaire (annexe 1) est de récolter des informations afin de déterminer les relations affectives et les statuts des élèves dans la classe. La connaissance du réseau informel initial doit permettre de constituer des groupes ayant pour but d'améliorer le climat de la classe, la gestion des groupes, la coopération et de favoriser les apprentissages.

Il y a différentes étapes à respecter pour s'assurer que le questionnaire soit bien complété. Expliquer en premier lieu le pourquoi du comment ?

Avant de distribuer à l'ensemble des élèves de CM1 le questionnaire, j'explique à ces derniers que le questionnaire va nous aider à constituer de nouvelles équipes de travail en EPS mais que les équipes seront mixtes. Il est important de mentionner aux élèves que pour les différents choix, qu'ils doivent penser aux relations qu'ils ont entre eux mais également aux compétences des camarades nommés. Je précise également aux élèves que leurs choix ne seront pas communiqués. De plus, pour chaque question, il pourra choisir sans limitation et même choisir un élève absent. Cependant, lors du dépouillement, au-delà de quatre choix par question, les propositions ne seront pas retenues à cause du facteur « hasard ».

À quel moment donner le questionnaire?

L'ensemble des élèves ont participé à cette enquête, le questionnaire a été administré lors de la phase de bilan en salle de classe après la troisième séance en d'handball, la durée étant de 10 à 12 minutes pour que les réponses soient aussi spontanées que possibles. Les absents ont participé lors de leur retour en classe.

Que contient-il ?

Le questionnaire se compose de quatre questions, deux de type choix et deux de type rejet.

- Pour les questions de type choix :

- L'élève choisit ceux avec qui il voudrait travailler en EPS (question une) pour mesurer l'importance de ses camarades à ses yeux,
- L'élève écrit le nom de ceux qui l'ont choisi selon lui (question deux) pour savoir comment l'élève perçoit sa popularité.

- Pour les questions de type rejets.

- L'élève choisit ceux avec qui il n'aimerait pas travailler en EPS (question trois) pour mesurer son désintérêt à travailler avec un camarade.
- L'élève choisit ceux qui ne l'ont pas choisi selon lui (question quatre) pour savoir comment l'élève perçoit son impopularité.

Les questions deux et quatre du questionnaire (annexe 1) sur les perceptions donnent des informations quant à la représentation que se font les élèves sur leur propre image.

J'ai choisi ce mode de passation en classe pour des raisons pratiques c'est-à-dire : de temps et d'organisation par rapport à l'effectif mais également par rapport à l'aspect psychologique, car certaines questions de type rejets peuvent occasionner une gêne chez l'élève.

Les élèves de CM1 ont eu un autre document, il s'agit d'une fiche d'autoévaluation (annexe 4) avec six questions. L'objectif est de constater les différentes attitudes des élèves dans un groupe imposé (non affinitaire) par rapport à un groupe imposé (affinitaire) pour percevoir les intérêts et limites de cette forme de regroupement sur la gestion et la dynamique des groupes.

Comme il s'agit d'un travail d'observation, cet aspect sera présenté plus en détail dans la partie expérimentation tout comme la grille d'observation de l'enseignant.

b) La fiche d'autoévaluation et l'entretien

La fiche d'autoévaluation comporte six questions organisées en trois items principaux : l'implication, la coopération et enfin le niveau de satisfaction du travail en groupe. Les élèves doivent autoévaluer le travail des deux types de groupes : affinitaires et non affinitaires. Par conséquent, ils rempliront la première fiche au bout de la troisième séance et la seconde à la fin de la cinquième séance afin de comparer les deux groupes.

Cette fiche sera complétée pour un entretien avec les élèves.

Les entretiens ont été menés avec l'ensemble des élèves de la classe de CM1. Ces entretiens avaient pour objectif de définir les réelles attentes des élèves sur la constitution de leur groupe pour favoriser les apprentissages.

Je n'ai choisi qu'une question pour ces entretiens notamment pour des questions d'organisation et de gestion du groupe classe. Celle-ci complète et apporte des précisions à la fiche d'autoévaluation des groupes.

Elle fait suite à la question 6 (annexe 4) : Es-tu satisfait de ton groupe ? **Pourquoi ?** Il s'agit de relever les motifs de satisfaction et d'insatisfaction des élèves pour fournir une réponse adaptée à leur attente.

L'idée est d'avoir un éventail de réponses par conséquent, les réponses sont non nominatives et l'ordre de passage est complètement aléatoire. La seule contrainte était d'interroger tous les élèves pour avoir le maximum de proposition. L'expérience a été réalisée à deux reprises, la première avec les groupes *sans* données sociométriques et la seconde avec les groupes *après* données sociométriques. La retranscription des réponses des élèves s'est faite sur une feuille séparée en deux : « Oui » + les propositions et « Non » + les propositions. Un document synthétique a été réalisé pour faire figurer leur réponse (tableau n°5). Il est à noter que pour deux réponses similaires, elle ne figurerait qu'une fois sur le document pour faciliter la lecture et l'analyse des résultats.

c) La grille d'observation et l'expérimentation au CM1

L'expérimentation a pu être réalisée lors de mon stage quatre en responsabilité qui a eu lieu du 20 avril au 13 mai 2015 à l'école Elie Gibs de Grand-case. Il s'agissait de trouver une composition de groupe qui prenait en compte les affinités des élèves pour favoriser les échanges et la coopération. Au début de l'expérience, les groupes ont été imposés, c'étaient des groupes mixtes (non affinitaires).

L'intérêt de cette composition de groupe était de permettre à l'élève d'évaluer par lui-même le fonctionnement de son groupe et d'en tirer un premier bilan. Pour cela, ils se sont appuyés sur une fiche d'autoévaluation. Cette dernière (annexe 4) avait plusieurs objectifs : montrer le niveau d'implication des élèves, noter la présence ou non de formes de coopérations et enfin, de souligner les motifs de satisfaction ou non du groupe. Six questions pour trois grandes thématiques. Il s'agissait exclusivement de question à choix multiples à échelle de satisfaction. La fiche a été utilisée à nouveau lors de la formation des nouveaux groupes.

L'intérêt n'était nul autre que de permettre la comparaison du premier type de groupe au second. Ces deux fiches seront étudiées et analysées dans la partie recueil et traitement des données à l'aide d'histogrammes.

Comment ai-je procédé pour former de nouveaux groupes ?

À partir du questionnaire. Le but étant de déterminer les relations socio-affectives dans le groupe classe. Compte tenu du nombre important d'élèves dans la classe, la somme d'information étant assez conséquente, il a fallu trouver des outils pour permettre une bonne lecture des résultats. Les données vont être présentées sous forme de tableau (annexe 2 et 3) où le prénom de l'élève sera inscrit en lignes et en colonnes. La diagonale du tableau où se rejoindront ligne et colonne d'un même élève ne sera pas utilisable. Il y aura respectivement un tableau pour les choix et rejets (annexe 2) et un tableau pour les attentes : choix et rejets (annexe 3). L'exemple du tableau se trouve ci-dessous :

		Informations émises par l'élève			
		Louis	Savéria	Davian	Malesha
Informations reçus l'élève	Louis				
	Savéria				
	Davian				
	Malesha				

Dans ce tableau, les choix seront mentionnés par « 1 » et les rejets par « -1 ». La somme des choix et des rejets indiquera l'indice de *sociabilité*.

Le même usage sera fait pour les attentes de : choix et rejets qui correspondent aux questions 2 et 4 (annexe 1). La somme des attentes : choix et rejets indiquera l'indice de *sociabilité perçue*.

On peut obtenir des valeurs qui permettent de caractériser les élèves si on fait la somme pour chaque élément de l'enquête (choix, attente de choix, rejet, attente de rejets).

La somme des éléments d'émission (sur une ligne) nous donne les caractéristiques suivantes :

- Somme des choix : expansivité d'amitié du sujet
- Somme des attentes de choix : popularité perçue par le sujet

- Somme des rejets : expansivité d'antipathie du sujet
- Somme des attentes de rejet : impopularité perçue par le sujet

La somme des éléments de réception (sur une colonne) nous donne les caractéristiques suivantes :

- Somme des choix : popularité du sujet
- Somme des attentes de choix : expansivité d'amitié du sujet perçue par les autres
- Somme des rejets : impopularité du sujet
- Somme des attentes de rejet : antipathie du sujet perçue par les autres

À partir des informations des tableaux, nous pourrions noter les élèves les plus sollicités mais également ceux qui seront exclus. La constitution des nouveaux groupes pourra être issue de ces tableaux mais dans le cas de l'expérimentation, nous allons avoir recours à un autre outil : le sociogramme.

Il permet d'avoir une photographie du tissu affectif et relationnel dans une classe à un moment précis mais permet également de mettre l'accent sur un critère (choix, rejet, ...). Différents sociogrammes seront réalisés notamment ceux des réciproques qui joueront un rôle important dans la constitution des groupes. L'étude du profil des élèves se fera par le biais de tous ces outils.

Enfin, la grille d'observation de l'enseignant va permettre d'avoir une vision très rapide sur l'efficacité du groupe. La notion d'efficacité dans ce cas de figure manque de précision. Parler d'efficacité ici, c'est s'intéresser à certains éléments qui permettent de savoir si le groupe se trouve dans des conditions favorables pour accéder aux savoirs. Ainsi, par le biais du volume sonore généré, la rapidité d'entrée dans l'activité, l'organisation des groupes et le nombre d'élèves au travail, il sera possible de dresser un premier constat sur la composition du groupe. La comparaison avec les groupes après données sociométriques donnera un ordre d'idées quant à la validité des hypothèses posées.

IV. Présentation et discussion des résultats

1) Présentation des résultats

a) Le questionnaire

Vingt quatre questionnaires ont été distribués aux élèves de la classe de CM1. Le questionnaire doit permettre de déterminer les relations affectives. Les premières lectures des questionnaires montrent d'une façon générale, que les choix des élèves pour les différents items sont peu nombreux, on ne notera pas plus de trois choix par question. Le tableau sur les choix et les rejets (annexe 2) fourni cependant de nombreux enseignements.

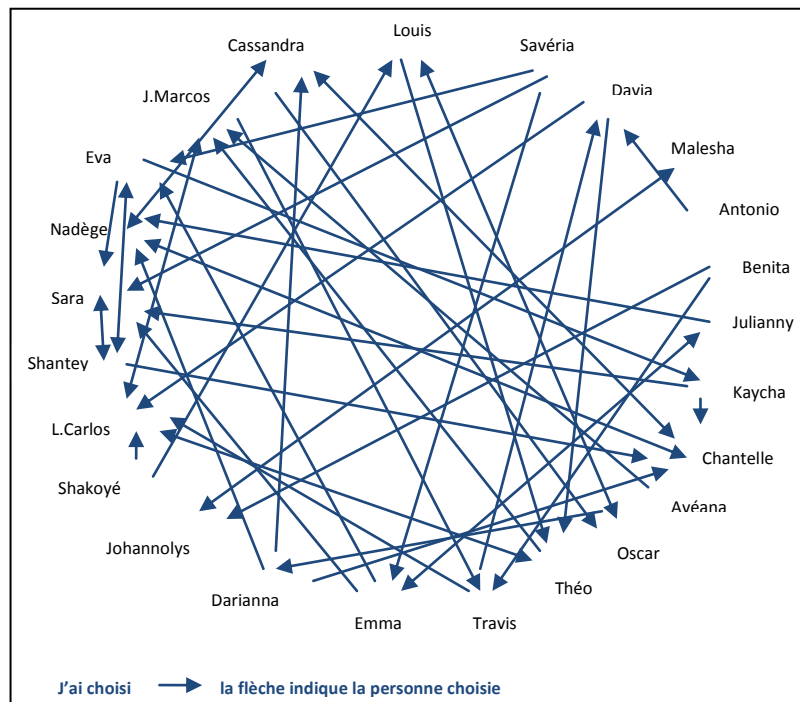
- Premièrement, deux élèves (Antonio et Shakoyé) ont un indice de sociabilité inexistant, cela pourrait signifier que leur présence dans un groupe ou un autre ne serait pas perçue de façon positive ou même négative, en somme leur présence importe peu.

- Deuxièmement, nous pouvons distinguer trois groupes distincts :

- Les leaders : ce sont les élèves possédant un indice élevé, ici il est supérieur ou égal à trois (Théo, L-Carlos, Shantey, Nadège et J-Marcos)
- Les rejetés, ce sont ceux qui présentent un indice de sociabilité inférieur à zéro. Dans ce groupe, on retrouve Savéria, Bénita, Avéana, Johannolys et Cassandra. Ce groupe représente presque 25% de l'effectif de la classe.
- Les autres, on un indice de sociabilité faible ou nul. Ce sont des élèves qui ne laissent pas indifférents et qui ont une popularité faible.

Ce tableau permet d'observer également les réciproques, les antagonismes, etc. Cependant, à partir du tableau 1(annexe 2), j'ai opté pour d'autres outils, les sociogrammes pour cibler quelques critères afin de bien comprendre le réseau de relation des élèves de la classe. Les premiers sociogrammes (graphique n°1 et n°2) portent sur les choix et les choix réciproques tandis que les suivants (graphique n°3 et n°4) présentent les rejets et rejets réciproques. Leurs intérêts est également de nous permettre de constituer de nouveaux groupes et mettant en évidence les caractères propres de cette classe.

Intéressons pour commencer aux sociogrammes des choix et choix réciproques.

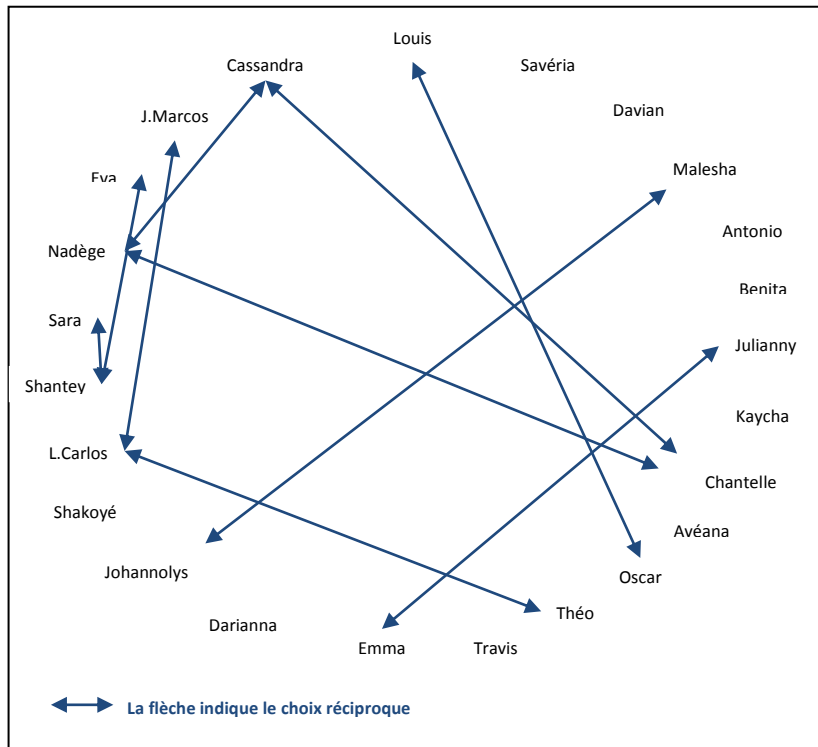


Graphique n°1 : Sociogramme des choix

Le sociogramme des choix met en évidence le réseau affectif entre les élèves. On constate que chaque élève a choisi au moins un camarade, cependant, quand certains n'ont effectué qu'un choix comme Antonio, Avéana, Malesha, Johannolys ou encore Sara, d'autres ont choisi trois camarades. C'est le cas de Savéria, Emma, Darianna, Shantey, Eva et Cassandra qui ont par voie de fait une expansivité d'amitié plus importante.

Nous noterons également que trois élèves (Antonio, Bénita et Shakoyé) se détachent du lot car n'ont été choisis par aucun de leur camarade. Ce sont les *isolés* c'est-à-dire ceux dont on ne parle pas ou encore ceux que l'on ne voit pas. D'ailleurs, si l'on revient sur la description de la population, nous pourrions avancer quelques explications. Shakoyé a été intégré en janvier dans la classe donc on peut supposer qu'il n'a pas encore trouvé sa place dans le groupe, on pourrait également faire l'hypothèse que cet élève est timide. Antonio est en très grande difficulté et très souvent absent, ses camarades l'ignore peut être parce qu'il ne fait pas les mêmes activités que le reste de la classe. Quant à Bénita, elle manque de motivation et perturbe la classe en distrayant ses camarades, cela pourrait justifier ce résultat.

D'autres élèves se démarquent, Théo, Nadège, J-Marcos et L-Carlos ont des scores élevés c'est-à-dire supérieur ou égal à 3. Ce sont les élèves populaires. Cependant, J-Marcos et L-Carlos sont des élèves perturbateurs. Il reste à observer si leur comportement sera le même en EPS.

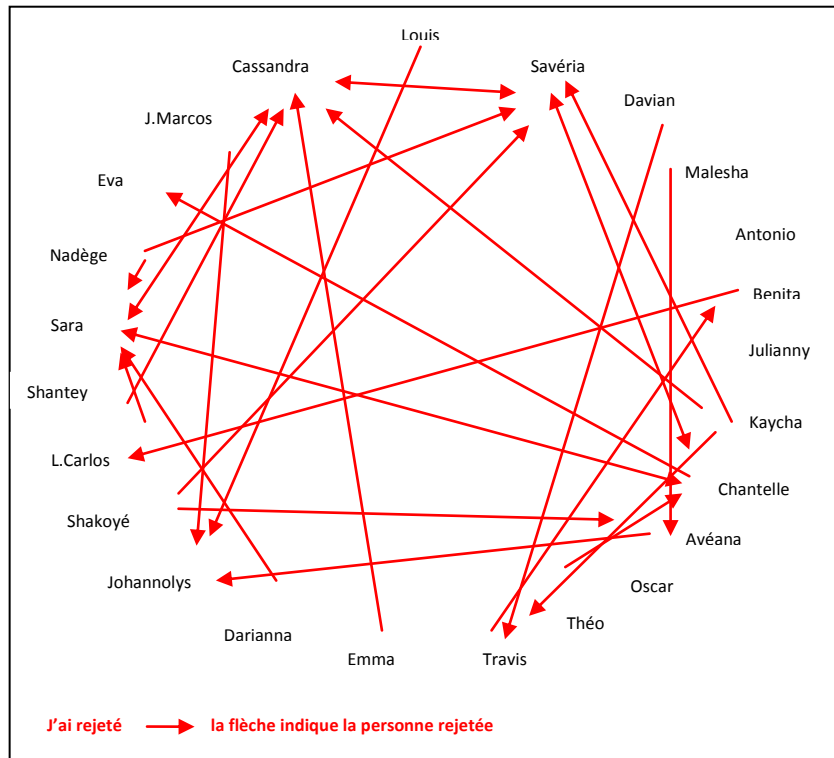


Graphique n°2 : Sociogramme de choix réciproque

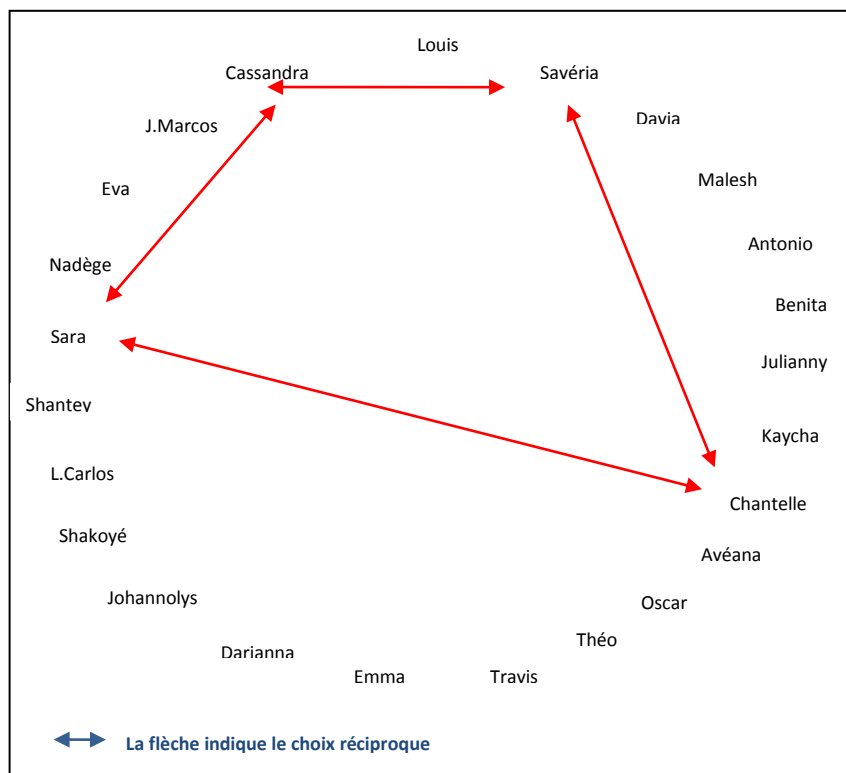
Le sociogramme des choix réciproques montrent que neuf élèves ne possèdent pas de liaisons fortes avec d'autres camarades. Il s'agit de Savéria, Davian, Antonio, Benita, Kaycha, Avéana, Travis, Darianna et Shakoyé.

On distingue également un groupe de cinq élèves qui possèdent deux liaisons fortes avec d'autres camarades, c'est le cas de Cassandra, Chantelle, L-Carlos, Shantey et Nadège. Dans ce même groupe, on a une « clique » formée par Cassandra, Chantelle et Nadège. Une clique c'est trois joueurs s'étant choisis réciproquement mais pouvant quand même recevoir des choix d'autres partenaires.

Cependant, compte tenu du faible nombre de relations réciproques dans cette classe, on peut supposer que la cohésion entre les élèves est faible ce qui pourrait expliquer les difficultés rencontrés dans les groupes lors des premières séances en handball.



Graphique n°3 : Sociogramme des rejets



Graphique n°4 : Sociogramme des rejets réciproques

Le sociogramme des rejets met en évidence l'impopularité de certains élèves. Trois élèves obtiennent au moins cinq rejets, il s'agit de Savéria, Cassandra et Sara. Sara est une excellente

élève, les élèves qui la rejettent sont pour la majorité en difficulté. Elle est également rejetée par la clique qui visiblement partage un certain nombre de normes en communs, les rejets par exemple ou des valeurs semblables. Pour Savéria, c'est un autre cas de figure. Elle est rejetée par des élèves à profils différents, même Shakoyé l'isolé la rejette donc il se pourrait que son attitude soit à l'origine de son impopularité. Les raisons du rejet de Cassandra semble être les mêmes que pour Savéria.

Quinze élèves ne sont rejetés par personnes, cela signifie qu'ils ne sont pas impopulaires et qu'ils pourraient éventuellement être associés dans d'autres groupes.

Kaycha, Chantelle et Cassandra ont une expansivité d'antipathie élevée c'est-à-dire supérieur ou égal à 3. Elles sont moins sujettes au travail en groupe que la majorité des élèves de la classe.

Au premier regard, le sociogramme des rejets réciproques ne fait apparaître que peu de rejets réciproques (Cassandra, Chantelle, Savéria et Sara). Leur nombre restreint permettra de constituer des groupes plus facilement.

À partir de ces informations, il est possible de faire quatre nouveaux groupes en tenant compte des affinités des élèves. Cependant, la contrainte posée au départ lors de la composition des groupes reste la même c'est-à-dire que tous les groupes doivent être mixtes. C'est une condition *sine qua none*.

Comment procéder ?

Etant donné qu'entre les élèves, on peut noter la présence de rejets réciproques, la première chose à faire va consister à séparer ces élèves car ils ne s'entendent pas et cela pourrait déstabiliser l'équilibre recherché dans les groupes. Dans un second temps, nous placerons les élèves ayant un nombre de choix réciproques faibles avec des élèves qui leur conviennent pour répondre au mieux à leurs attentes. Puis, il faudra placer les élèves non cités tout en essayant de réaliser leur choix, ces élèves peuvent être en généralement placés dans plusieurs groupes. Enfin, il faudra sélectionner ceux qui présentent un taux d'expansivité d'amitié élevé ou un fort indice de sociabilité. La nouvelle répartition des élèves est présentée sur la page suivante.

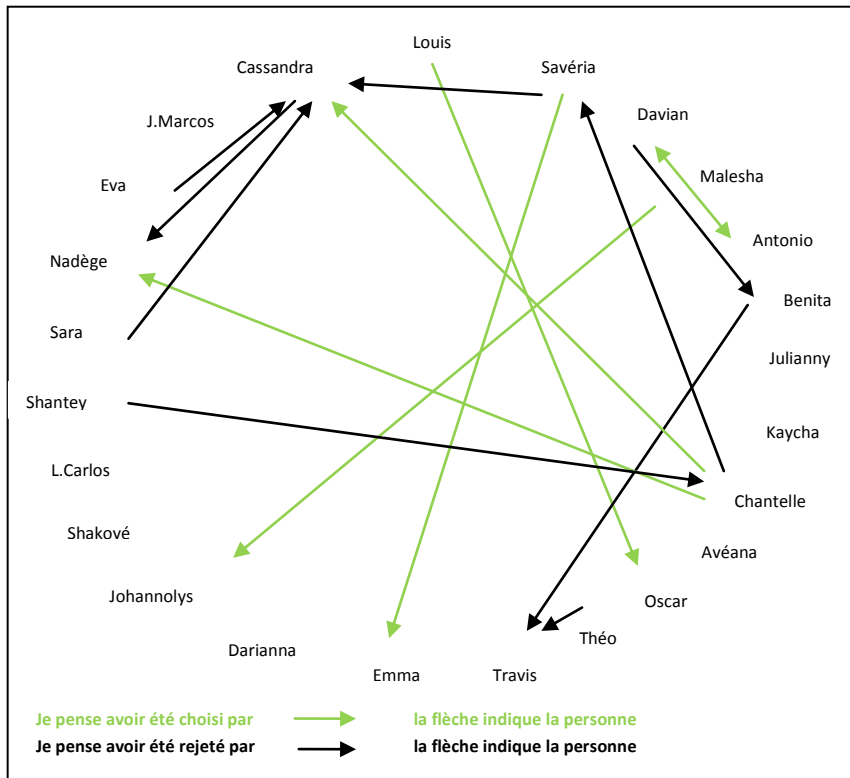
Tableau n°1 : Répartition des élèves par groupes avant données sociométriques

GROUPE AVANT DONNEES SOCIOMETRIQUES			
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Sara	Cassandra	Benita	Nadège
Eva	Chantelle	Avéana	Darianna
Shantey	Emma	Malesha	Julianny
Kaycha	Johannolys	Oscar	Savéria
L-Carlos	Louis	Travis	Shakoyé
Antonio	Théo	Davian	J-Marcos

Tableau n°2 : Répartition des élèves par groupes après données sociométriques

GROUPE APRES DONNEES SOCIOMETRIQUES			
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Savéria	Cassandra	Sara	Eva
Louis	Chantelle	Johannolys	Shantey
Oscar	J-Marcos	Malesha	Théo
Emma	Travis	Antonio	L-Carlos
Julianny	Avéana	Benita	Shakoyé
Darianna	Nadège	Davian	Kaycha

Pour avoir un autre point de vue sur la représentation que les enfants se font de leur image aux yeux des autres, il a été intéressant de concevoir un tableau pour les attentes : de choix et de rejet (annexe 3). Le sociogramme ci-dessous est né de la lecture de ce tableau sur les attentes.



Graphique n°5 : Sociogramme des attentes : de choix et de rejets

Eva et J-Marcos ont une expansivité d'amitié plus importante perçue par les autres alors que Cassandra reflète une antipathie perçue par les autres.

Dans cette classe, il y a quasiment aucun élève qui est vraiment sûr de sa popularité, ils n'annoncent en général l'attente d'un seul choix de camarade. Cependant, une seule attente de choix réciproque est observable entre Davian et Antonio. Mais il n'y a qu'Antonio qui a confirmé l'autre par son choix. Davian n'est peut être pas sûr de lui et c'est pour cette raison qu'il a pensé que seul Antonio pourrait le choisir.

Si l'on tient compte de toutes les informations fournies par les différents sociogrammes, le tableau de synthèse (annexe 5) qui présente le poids relatif des élèves met en évidence que deux poids importants peuvent amener des réalités différentes. Si nous prenons l'exemple de Savéria, J-Marcos et Cassandra qui ont un poids relatifs important.

- Savéria est rejetée par une partie importante du groupe classe.
- J-Marcos est considéré comme un leader « positif » estimé par un grand nombre de ses camarades.
- Cassandra quant à elle ne laisse personne indifférent. Qu'on l'aime ou pas On parle d'elle.

b) La fiche d'autoévaluation et l'enquête

Après la troisième séance dans l'APSA handball, j'ai distribué 24 fiches d'autoévaluation (annexe 4) aux élèves de la classe, tous ont été correctement remplis. J'ai répété ce protocole à la fin de la cinquième séance avec la constitution des nouveaux groupes imposés mixtes affinitaires. Ce sont des questions fermées à choix multiples (à échelle de valeur). Elles fournissent des informations relatives sur l'implication des membres, sur la présence de coopération, sur la satisfaction et l'efficacité du travail de groupe en EPS.

Les tableaux n°3 et 4 ci-après présente un récapitulatif des réponses obtenues pour les groupes mixtes non affinitaires et les groupes mixtes affinitaires. Non noterons que pour la question 5, il y a une modification de la proposition de réponse : « Oui, souvent » remplace « Oui, tout à fait ».

Tableau n°3 : Données relatives à l'autoévaluation des groupes imposés mixtes (non affinitaires)

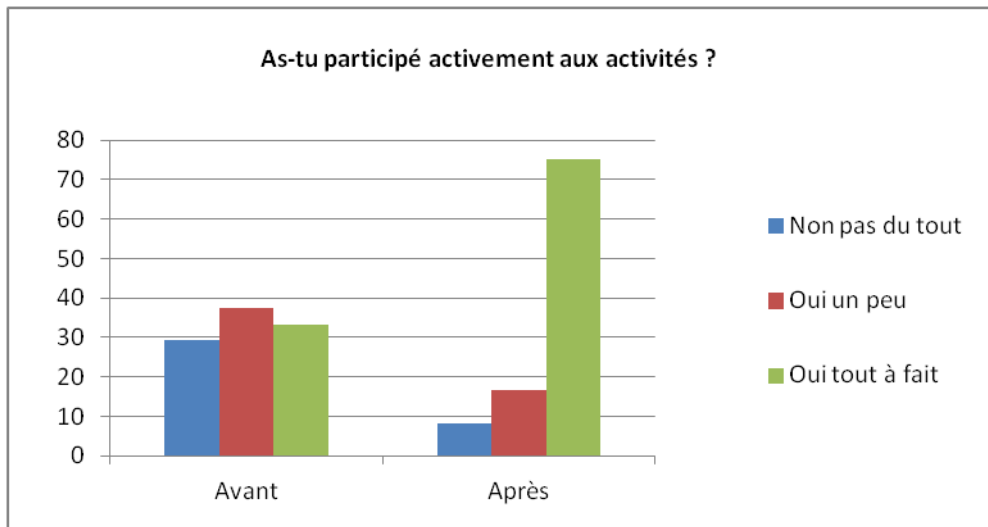
Questions	Non, pas du tout	Oui, un peu	Oui, tout à fait
1. As-tu participé activement aux activités ?	7	9	8
2. Est-ce que tous tes camarades ont participé ?	11	7	6
3. Est-ce que vous vous êtes bien entendus ?	6	10	8
Est-ce que tu penses avoir été utile ?	11	8	5
As-tu discuté d'autres choses ?	5	9	10
Es-tu satisfait de ton groupe ?	12	6	6

Tableau n°4 : Données relatives à l'autoévaluation des groupes imposés mixtes (affinitaires)

Questions	Non, pas du tout	Oui, un peu	Oui, tout à fait
1. As-tu participé activement aux activités ?	2	4	18
2. Est-ce que tous tes camarades ont participé ?	4	11	9
3. Est-ce que vous vous êtes bien entendus ?	3	7	14
Est-ce que tu penses avoir été utile ?	7	9	8
As-tu discuté d'autres choses ?	4	12	8
Es-tu satisfait de ton groupe ?	3	8	13

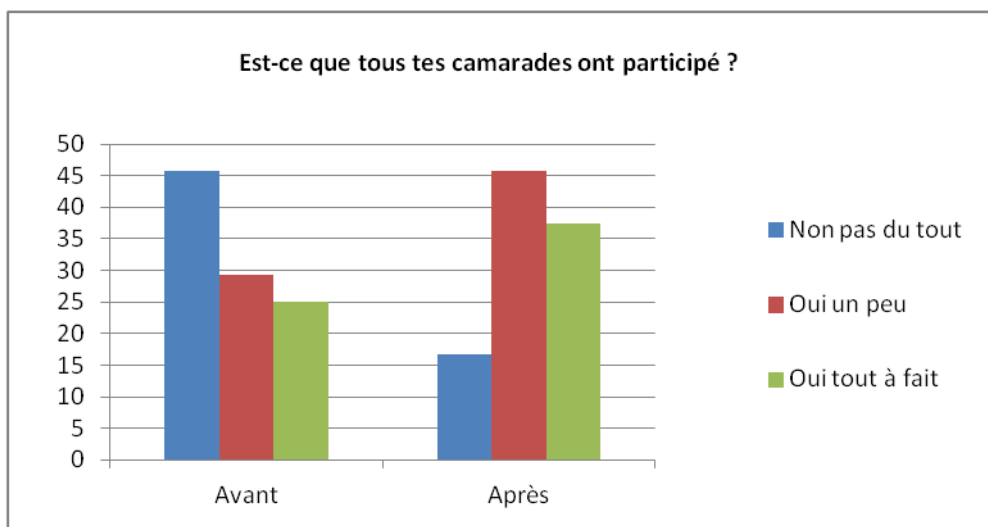
Les tableaux ci-dessus fournissent des données qui semblent assez différentes au premier abord. Pour avoir une meilleure lecture des résultats, nous devons croiser leurs informations. Pour chaque question, l'intérêt sera de comparer les résultats des différents groupes. Pour

cela, nous avons exprimés en pourcentage le nombre de réponses par question selon les trois critères conformes à la fiche d'autoévaluation.



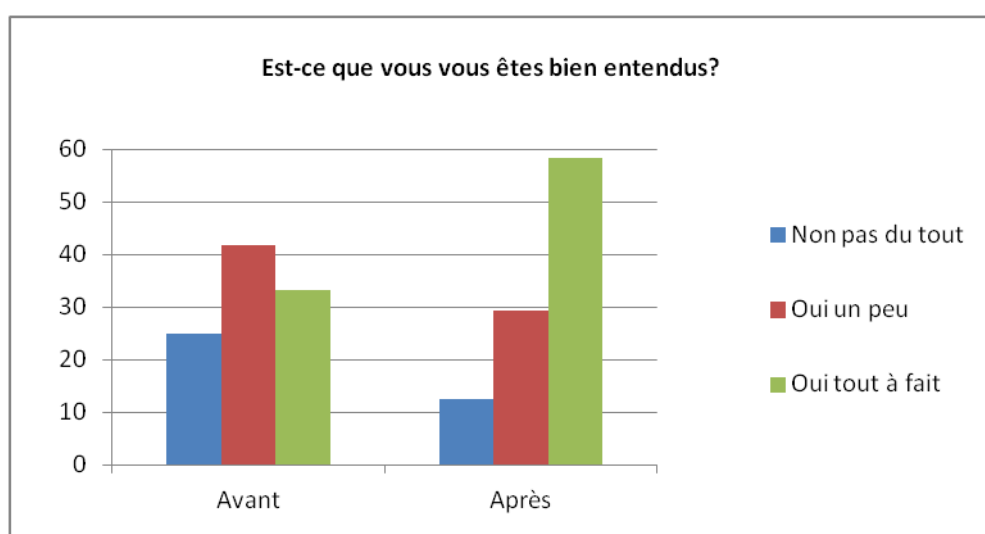
Graphique n°6 : Histogramme de participation individuelle aux activités

Pour ce qui est de la question n°1 qui a trait à l'engagement dans le groupe. Environ 28% des élèves disent ne pas avoir participé du tout dans les groupes non affinitaires contre seulement 8% dans ces derniers. 48% soulignent avoir participé un peu et 33% affirment avoir eu une forte implication dans les activités pour les groupes non affinitaires. Cependant, 73% des élèves des groupes affinitaires ont répondu avoir été tout à fait impliqué dans les activités de leur groupe. Dans ces groupes, 92% des élèves ont participé aux activités contre 72% pour les groupes non affinitaires. Les groupes affinitaires semblent avoir un impact important sur l'investissement des élèves.



Graphique n°7 : Participation des membres du groupe

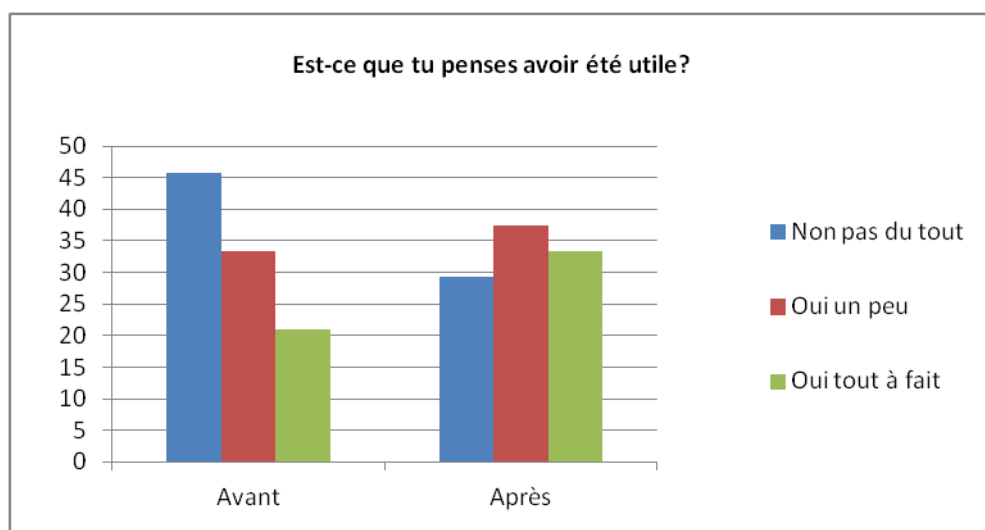
Ce graphique met en lumière également l'implication perçue par les membres du groupe. 45% des élèves perçoivent le non engagement de leur camarade dans les activités pour les groupes non affinitaires alors que seulement 16% font ce même constat dans les groupes à dominante affinitaire. 45% sont perçus comme participant un peu contre 36% s'engageant totalement dans ces groupes, ces chiffres témoignent d'un fort taux de participation de manière générale. Par contre, les pourcentages sont respectivement de 28 et 25 pour les groupes non affinitaires. La participation est inférieure de près de 30% par rapport aux groupes affinitaires ce qui constitue un écart très important.



Graphique n°8 : Entente dans les groupes

Le graphique ci-dessus témoigne de la cohésion des groupes. Si l'on observe la proportion des élèves qui ne se sont pas du tout entendus dans un premier temps, puis celle des élèves qui se sont très bien entendus, on peut dresser un constat intéressant sur les relations dans ces différents groupes. 25% des élèves pour les groupes non affinitaires contre 11% par les groupes affinitaires disent ne pas s'être entendu du tout, c'est deux fois plus en absence d'affinités. Le tableau est similaire pour l'entente, 32% contre 58% respectivement pour ces deux groupes, c'est encore une fois presque le double. L'entente est plus prononcée dans les groupes affinitaires que dans les autres. 48% des élèves soulignent s'entendre un peu entre les membres des groupes (non affinitaires), cela montre que l'on peut attester d'une fragilité des relations ou d'un renforcement du lien.

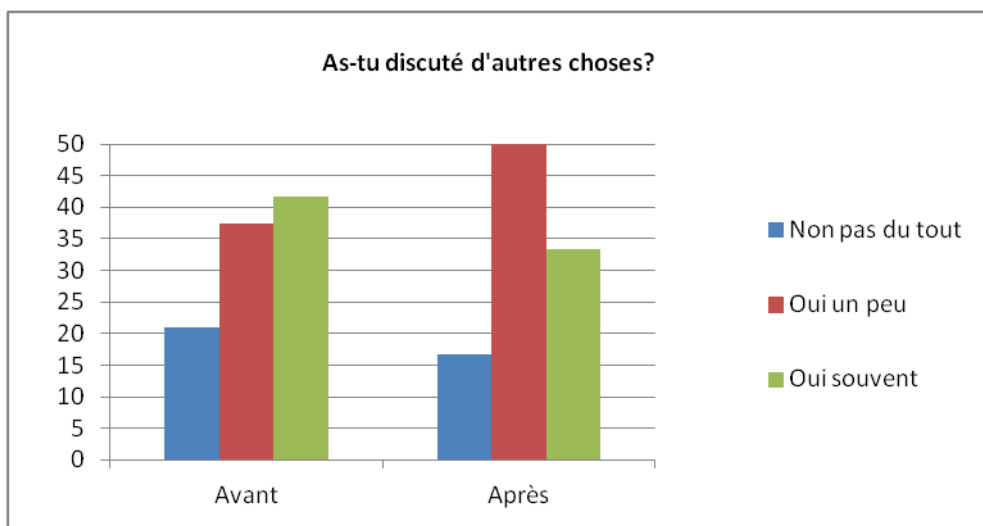
Les résultats traduisent (suggèrent) que le nouveau mode de groupement à contribuer à renforcer la cohésion entre les élèves ce qui favorise la communication, la coopération et l'estime mutuelle.



Graphique n°9 : Utilité perçue au sein des groupes

Ce graphique donne des éléments sur l'utilité de l'élève dans le groupe, s'il a eu un rôle c'est-à-dire s'il a pu coopérer avec les membres de son équipe. Dans les groupes non affinitaires, près de la moitié (45%) pense n'avoir servi à rien dans leur groupe contre un peu moins de 30% dans les groupes affinitaires. Même si la propension est plus faible dans ces derniers, les chiffres restent tout de même assez élevés. Les pourcentages sont sensiblement les mêmes pour les deux groupes (autour de 35%) pour une utilité faible dans les groupes. Cependant, un tiers des élèves se sont sentis très utiles dans les groupes affinitaires contre moins d'un quart pour les groupes non affinitaires.

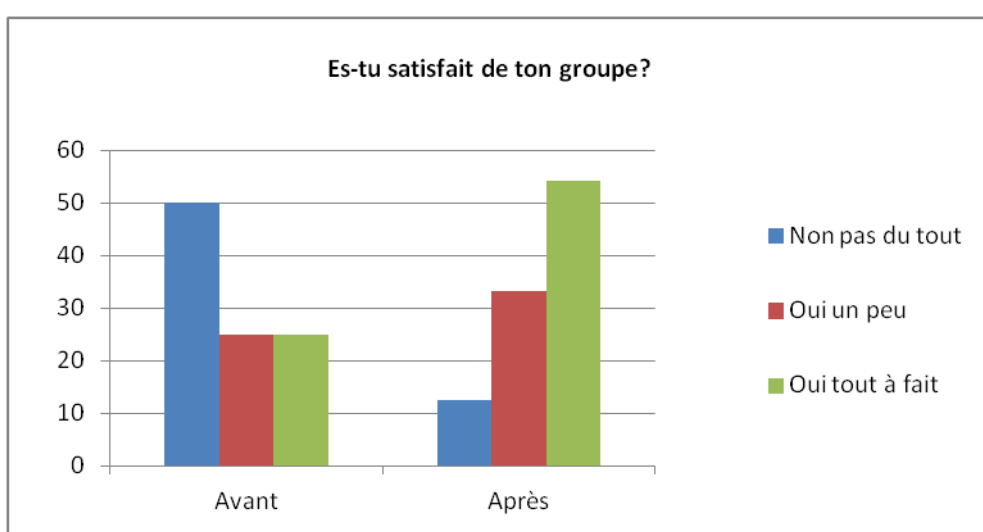
Les résultats sont positifs mais traduisent peut-être la nécessité de mettre en place une autre variable comme par exemple la multiplication des rôles affectés aux élèves.



Graphique n°10 : Niveau d'intensité des discussions entre élèves

Le graphique met en évidence les échanges entre les élèves. Nous noterons que la moitié des élèves dans les groupes affinitaires parlent d'autres choses à une faible fréquence et qu'un tiers parlent souvent de sujet n'ayant aucun rapport avec l'activité. Seulement 16% des élèves de ces groupes ne parlent pas. Pour les groupes à caractère non affinitaires, 20% des élèves ne parlent pas d'autres choses. Pour ce qui est de parler un peu et souvent, les pourcentages sont voisins autour de 40%.

Ce type de regroupement favorise la communication entre les élèves, il faudrait s'interroger sur des outils et moyens pour réguler la communication pour qu'elle ne nuise pas aux apprentissages.



Graphique n°11 : Niveau de satisfaction des groupes

Le graphique n°11 dresse un constat amer entre les deux types de groupes. En effet, nous observons que la moitié des élèves des groupes non affinitaires n'étaient pas satisfaits de leur groupe tandis qu'un peu plus de la moitié des élèves des groupes affinitaires l'étaient. Il y a uniquement 11% d'élèves insatisfait de leur groupe sur critère affinitaire, c'est presque cinq fois moins que pour l'autre modalité de groupement. Cependant, il faut attendre les résultats des entretiens pour noter quels étaient réellement les aspects positifs retenus par ces derniers.

Pour les entretiens, nous avons interrogé le même public. Ils ont permis de savoir quels étaient les éléments pris en compte par l'élève pour lui permettre de s'épanouir dans un groupe.

Nous présenterons un panel des réponses des élèves dans le document ci-dessous.

Tableau n°5 : Tableau récapitulatif des réponses des élèves

Question	Réponses	
	Non, pourquoi ?	Oui, pourquoi ?
Es-tu satisfait du travail de ton groupe ?	<ul style="list-style-type: none"> - X jouait tout seul. - Y faisait n'importe quoi. - Z faisait ce qu'il voulait. - X et Y ne jouaient qu'ensemble. - Z embêtait tout le monde. - Je n'aime pas X et Z. - Parce que l'on a perdu. - Y ne faisait rien. - Z était à côté. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parce ce qu'on a gagné - J'aime bien X et Y - Parce que Y est fort - On a réussi l'activité - Parce ce que je suis avec X - Parce que mon ami(e) joue avec moi - Z m'a aidé - X m'a montré une nouvelle technique - Tout le monde travail - Parce ce que l'on joue ensemble

Les entretiens montrent l'existence de plusieurs variables permettant à l'élève de se sentir bien dans un groupe. Les variables sont les suivantes :

- l'affectivité : c'est le critère qui a été le plus souvent énoncé.
- la réussite ou la victoire : les élèves sont contents de gagner, de faire mieux que les autres ou tout simplement heureux de réussir.

- la coopération, l'entraide : certains ont souligné que tous les élèves participaient, qu'ils jouaient ensemble. De plus, ils ont révélé une forme de tutorat, « il m'a montré une nouvelle technique ».

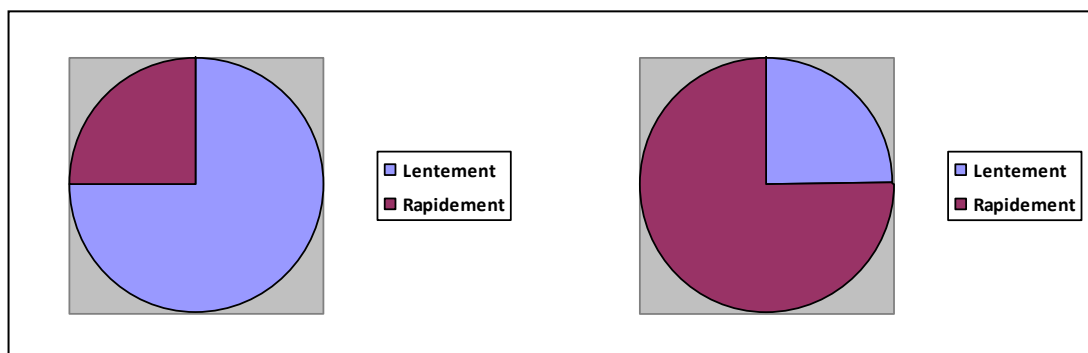
Les informations recueillies donnent également un ordre d'idée sur les éléments qui conduit les élèves à ne pas apprécier leur groupe :

- l'antipathie : certains élèves ne veulent pas travailler avec tel élève.
- les élèves perturbateurs : qui n'écoutent pas et empêchent le bon déroulement des activités.
- l'absence de coopération : chaque élève joue seul ou avec un seul autre élève.
- la performance : le fait de perdre ou de ne pas réussir.
- l'absence d'affinités : l'élève est seul et ne peut pas discuter.

c) La grille d'observation et l'expérimentation dans la classe de CM1

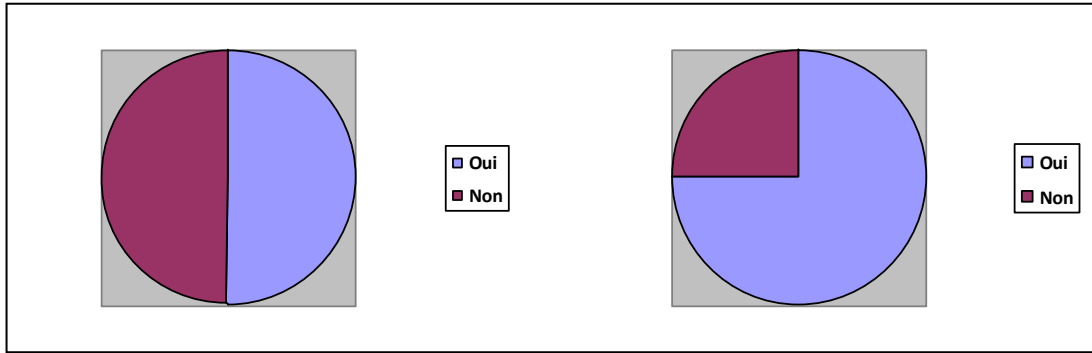
La grille d'observation est un outil qui va permettre de constater très rapidement le travail des groupes sous l'angle de l'enseignant. Le nombre des questions est restreint car il n'est pas aisé de noter et réguler les activités de quatre groupes en même temps notamment pour des questions de sécurité.

Les graphiques ci-dessous apportent des enseignements sur l'efficacité des formes de groupement. À gauche, les groupes mixtes sans données sociométriques (non affinitaires) et à droite, les groupes avec données sociométriques (affinitaires).



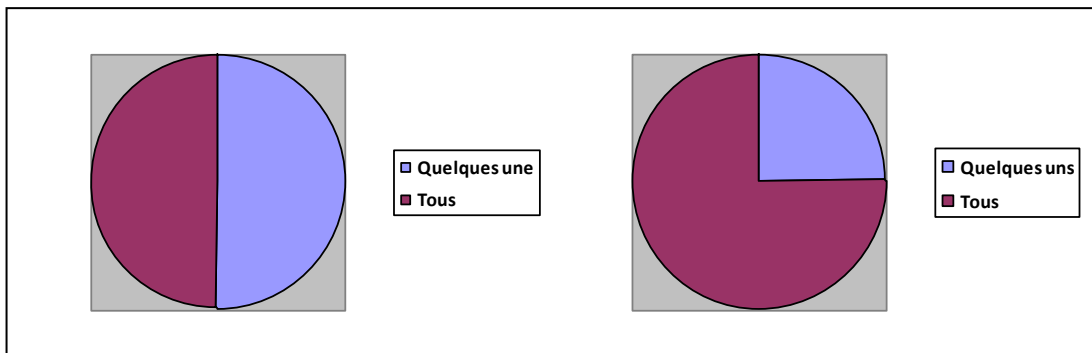
Graphique n°12 : Entrée dans l'activité

On remarque que les groupes affinitaires rentrent plus vite dans l'activité que ceux qui ne sont pas composés sur ce critère. Le type de groupe affinitaire semble favoriser l'engagement.



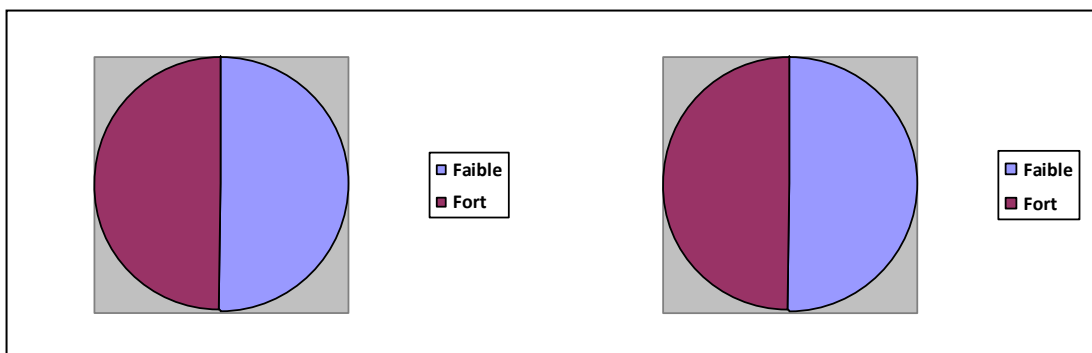
Graphique n°13 : Organisation dans les groupes

Les groupes affinitaires sont plus organisés. On peut supposer que comme il n'y a pas de problème de communication, les élèves échangent et décident des postes ou rôles qu'ils vont occuper. La relation affective contribue peut être également à renoncer à un poste souhaité dans la mesure où l'intérêt du groupe passe avant les aspirations personnels.



Graphique n°14 : Implication apparente des élèves

Ce graphique montre que les élèves des groupes non affinitaires sont moins impliqués que ceux des groupes affinitaires. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans le deuxième type de groupe, les élèves ont davantage envie de jouer avec leur camarade et ainsi coopèrent tous plus facilement.



Graphique n°15 : Intensité du niveau sonore des groupes

Le graphique 15 dresse le constat que le choix du type de groupement n'a pas eu d'incidence forte sur le volume sonore. Cependant, on peut s'interroger pour trouver une explication, si pour le premier groupe, on peut supposer que le manque d'affinité engendre des conflits qui se matérialisent sous forme de cris, l'explication ne semble pas pouvoir être transposée ici. Peut-être que les affinités génèrent des comportements non souhaitables : un excès de communication entre les membres du groupe ou encore une augmentation du volume sonore qui pourrait être le résultat d'une surexcitation (joie d'être avec un camarade apprécié).

L'expérimentation dans cette classe s'est déroulée en plusieurs étapes. Constituer des groupes mixtes (non affinitaires) était le point de départ de mes travaux. Je leur ai expliqué au départ que pour les séances d'handball, je voulais faire des équipes mixtes notamment parce qu'il y a plus de fille que de garçon. Par conséquent, il allait être difficile de laisser les élèves constituer eux-même les équipes car cela risquerait de prendre trop de temps. Tout ça pour comprendre pourquoi j'ai conçu au départ ce type de groupe.

La deuxième étape était d'observer l'évolution des relations lors des trois premières séances. Les résultats n'ont pas été probants car de nombreux conflits éclataient entre les élèves et je me suis retrouvé avec un cinquième des élèves qui ne voulaient plus travailler et me demandaient s'ils pouvaient : « aller s'asseoir », « prendre un ballon pour jouer », etc. Lors des trois premières séances, j'ai dû intervenir à plusieurs reprises et dans quasiment tous les groupes. Aucun n'étaient réellement autonomes et n'avaient un fonctionnement vraiment productif sauf lors de certains jeux et échauffement. Cependant, les élèves montraient de l'enthousiasme pour les matchs mais la coopération était illusoire. Il s'agissait d'abord d'essayer de faire seul la différence en essayant de marquer seul ou encore de limiter les passes à une ou deux personnes au maximum.

À la fin de la troisième séance, j'ai transmis aux élèves la grille d'autoévaluation. Au début de la quatrième séance, je leur ai rappelé qu'ils avaient rempli un questionnaire qui devait permettre de constituer de nouveau groupe. Sans vraiment leur expliquer comment j'avais fait, j'ai institué de nouveaux groupes et première observation, à la nomination de leur nom associé avec d'autres élèves, les élèves semblaient déjà être dans une autre dynamique et avaient envie de commencer tout de suite l'activité. En effet, j'ai pu observer lors des séances quatre et cinq une transformation dans l'attitude des élèves. J'ai cependant eu deux élèves qui ne voulaient plus faire les activités lors de la quatrième séance, mais lors de la cinquième, aucun n'élève n'est venu me voir pour arrêter de travailler. Les changements perceptibles d'un

coup d'œil étaient la motivation, le début d'une forme de coopération car lors des affrontements, les élèves effectuaient davantage de passes. Lors des ateliers, l'hétérogénéité des niveaux a fait apparaître le monitorat volontaire c'est-à-dire sans que je n'ai eu à le proposer aux élèves.

L'expérimentation a été plutôt positive et les résultats obtenus plutôt encourageant. À contenu égal, les groupes après enquête sociométrique semble favoriser les apprentissages notamment car l'implication et la coopération sont davantage présentes.

2) Discussions des résultats

Les résultats de cette étude semblent souligner qu'au-delà de l'organisation matérielle, des dispositifs, des consignes, de l'autorité, etc. qu'il serait important de s'assurer que les élèves se sentent bien dans les groupes et qu'ils soient prêts à travailler avec plaisir. Il s'agit de les stimuler pour transformer leurs attitudes. L'enquête sociométrique a contribué à révéler un réseau socio-affectif informel qui pourrait servir de base pour la constitution de groupes. La connaissance de ce réseau pourrait permettre d'améliorer le climat de la classe, de renforcer la cohésion et de générer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages.

Lorsque l'on forme des groupes affinitaires, le premier point à souligner c'est que les élèves acceptent plus facilement de travailler ensemble. Plus encore, ils ont *envie* de travailler en groupe car ils partagent l'activité avec un « ami » ou un « copain ». Cela donne un intérêt à une activité qui au départ aurait pu ne pas l'intéressé spécialement. L'envie se manifeste par un changement d'attitude, une augmentation de l'implication, de la motivation des élèves dans les activités. Ainsi, les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable, en relation avec leurs attentes et leurs motivations d'affiliation (Hauw, 2000). Cet aspect est essentiel, un élève qui est entouré d'individus qui l'apprécient contribue à la mise en place d'un climat agréable nécessaire pour les apprentissages. Le travail en groupe affinitaire a donc une incidence sur la motivation.

Si l'on porte un regard sur les données des fiches d'autoévaluation et plus spécifiquement au tableau sur l'engagement des élèves. On remarque que la participation active aux activités est passée de 33%, pour les groupes non affinitaires à 72% pour les groupes affinitaires. La motivation des élèves a plus que doublé. Ces données mettent en perspective l'importance du lien affectif sur la motivation qui semble indissociable. Si l'on se focalise sur la non participation des élèves aux activités, nous remarquerons une baisse très conséquente. En

effet, elle est passée de 45% à 16% soit trois fois moins. La grille d'observation du travail de groupe converge dans la même direction, nous notons que les nouveaux groupes ce sont mis plus rapidement au travail que les précédents ce qui témoigne bien d'une implication plus élevée. Ainsi donc, la constitution des groupes grâce aux données sociométriques influence fortement l'implication des élèves. Cependant, ce n'est qu'un paramètre parmi d'autres.

Le critère d'affinités favorise les échanges, la communication entre pairs qui elle-même renforce la cohésion. La cohésion de groupe détermine la motivation de chacun et son investissement dans le projet commun (Rey, 2000). L'entente entre les membres des groupes est une nécessité pour atteindre les objectifs fixés. Le graphique n°8 montre que l'entente a doublé dans les groupes affinitaires par rapport aux non affinitaires passant d'environ 30% à 60%. Le terme entente est à associer à celui de coopération. Hauw (2000) souligne l'idée que les relations cordiales facilitent le travail de coopération. Il paraît évident que des élèves qui s'apprécient se font davantage de passes que des élèves qui ne s'apprécient pas ou se détestent. J'ai pu observer ce type de comportement lors de mes séances d'handball. Les travaux de Moréno sur les réseaux de relations interpersonnelles permettent de mettre en lumière les attractions et répulsions entre les individus. L'adaptation de cette méthode à l'école fait également apparaître les antipathies du sujet. Pourquoi est-ce important ? Parce que cela permet d'éviter de mettre les individus présentant des profils incompatibles dans un même groupe pour ne pas altérer la cohésion du groupe et encore moins de briser sa dynamique. La coopération et l'entraide ne se font pas naturellement d'autant plus que l'école cultive dans quelques unes de ses pratiques l'aspect individuel.

L'entretien avec les élèves a fait apparaître quelques prémices des formes d'entraides (le monitorat). Certains élèves possédant déjà certaines habiletés ont échangé avec d'autres membres de leur groupe dans le but d'une plus grande efficacité. Cela n'est pas anodin, cela montre que l'élève accorde une importance particulière à l'intérêt du groupe, après, le fait-il de façon consciente ou non ? C'est difficile à vérifier. Peut-être aussi qu'il cherche une certaine reconnaissance pour augmenter son estime de soi. On sait que se sentir estimé par ses pairs encourage l'élève à travailler. Les auteurs de la revue littéraire parlaient de certains effets pervers comme une trop forte dépendance qui pourrait nuire aux initiatives. La période d'expérimentation n'a pas été suffisamment longue pour observer cet aspect.

Cependant, si les élèves ont dans l'ensemble compris l'importance de coopérer, l'entraide a eu beaucoup plus de mal à s'installer. Même si ces deux termes sont très proches, je fais la distinction entre les deux car l'entraide se fait de façon consciente, c'est dans certains cas un

dépassement de soi alors que la coopération peut répondre à une volonté organisationnelle donc presque imposée même si ces concepts ne se font pas de manière spontanées.

Certains élèves étaient très appréciés et ils avaient une influence bénéfique sur le reste du groupe, on peut parler de leader positif dans ce cas de figure. C'était le cas d'Eva mais également de Louis qui a été une petite révélation pour moi. Certains élèves identifiés comme perturbateurs ne l'ont pas été lors de cette séquence en handball mais cela est sans doute la conséquence de leur rapport au sport.

L'expérimentation a fait ressortir quelques limites cependant. En premier lieu, les nuisances sonores. Les élèves avaient tendance à parler davantage, n'entendaient pas les consignes et profitaient de toutes les occasions pour parler.

Lors de certaines séances, j'ai dû réajuster certains groupes. L'intégration d'un nouveau membre n'était pas facile. Leur affiliation à un groupe les incitait à ne pas intégrer pleinement le nouveau membre. L'identité sociale d'un individu se construit dans sa relation avec les autres (Rey, 2000). Cela signifie qu'il faut permettre à l'élève de multiplier les échanges avec d'autres camarades.

Néanmoins, la construction de groupe avec données sociométriques permet de développer la cohésion, insuffler une dynamique et d'avoir une meilleure gestion des groupes grâce à un bon climat. Il faut veiller néanmoins à ne pas créer une forte dépendance pour éviter certaines situations de rejets évoqués en cas de réajustement des groupes.

V. Conclusion

1) Bilan

Après avoir noté que le travail de groupe ou en équipe pouvait être une source de conflit. Je me suis interrogé sur les causes de ce problème. Les élèves ne voulaient plus faire l'activité, se disputaient et refusaient de travailler avec certains de leurs camarades. L'observation de ces groupes révélait une toute autre réalité, une cohésion faible entre les membres de cette classe. J'ai donc recherché comment constituer des groupes en EPS rapidement car le stage avait une durée d'un mois, qu'est-ce qui permettrait à l'élève de s'engager et de coopérer avec les membres de sa classe. Certaines affinités sont perceptibles à l'œil nu mais il fallait faire apparaître ce réseau de relation informel qui existe entre les élèves et qui les attirent les uns vers d'autres et vice-versa, les éloignent. L'intérêt était de trouver une dynamique de groupe pour faciliter les apprentissages.

Grâce aux données sociométriques, j'ai composé des groupes mixtes (non affinitaires et affinitaires) pour voir comment l'élève réagit quand il est entouré de personnes qui l'apprécient ou non, voir si son approche du groupe est toujours la même. L'expérience réalisée a été intéressante non pas parce que d'un premier abord, les résultats ont été plutôt positifs avec un engagement, une motivation plus importante, une coopération qui s'est installée peu à peu et les prémices de monitorat spontanée dans les groupes à caractère affinitaire. Elle a été intéressante car elle permet de voir que l'aspect psychologique est une variable importante chez l'élève, il veut travailler avec des élèves qui l'apprécient. Et c'est également une des limites de ma recherche même si travailler avec de tel groupe est une solution pour faire face à un blocage, une situation difficile. D'ailleurs, c'est peut-être un dispositif à mettre en place dans les classes difficiles mais ne doit pas être exclusif.

Nous pouvons cependant dire que les hypothèses posées au départ sont vérifiées par les résultats de notre enquête. La connaissance du réseau socio-affectif permet de faire émerger les affinités nécessaires au développement de la cohésion de groupe. La connaissance des statuts : élève dynamiseur (leader positif) et élève freinateur (leader négatif) influence la dynamique de groupe. Ces éléments sont complémentaires et permettent la constitution de groupes viables.

2) Perspective

Fonctionner qu'avec des groupes affinitaires n'est pas envisageable car l'école prône la citoyenneté, les valeurs de respect de soi et d'autrui, le partage. Le travail en groupe donne l'occasion de permettre à l'élève de construire sa personnalité, son identité sociale. Il faudrait s'interroger sur les moyens de placer l'élève dans une posture où confronter à n'importe quel type de groupe, son engagement, sa motivation et sa capacité à coopérer ne serait pas altérer. Mettre en place une véritable pédagogie de groupe dans la classe serait peut être une première solution, mais comment pourrions nous la mettre en place ? Sur quels outils devrions-nous nous appuyer pour l'installer ?

Glossaire :

Coopération : action collective et interdépendante des membres d'un groupe pour atteindre un même objectif commun

Identité sociale : sentiment qu'a un individu d'être reconnu, estimer et de jouer un rôle social tout en éprouvant sa différence avec les autres.

Overlapping : capacité à partager son attention et à faire plusieurs choses en même temps.

Paresse sociale : diminution de l'activité des membres d'un groupe liée à leur co-présence.

Stéréotype : croyance partagée et réductrice concernant les caractéristiques personnelles, le caractère, les comportements d'un ensemble d'individus.

Bibliographie

- Sarthou, J-J. (2003). *ENSEIGNER L'E.P.S : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Paris, Editions Actio
- Aribaud, M-C. Champeaux, A. Claudel, L. Ghiotto, P. Llobet, E. Martini, F. Menard, C. Meunier, M. Roldos, P. Rossi, D. Valery, V. (2002). *E.P.S. et sports collectifs : du terrain d'affrontement au terrain d'entente*. Marseille : Centre régional de documentation pédagogique Provence-Alpes-Côte d'Azur (Aix-Marseille) – SCEREN.
- Rey, J-P. Salou, J-P et Saury, J. Hauw, D. (2000). *Le groupe*. Paris, Editions Revue E.P.S
- Meard, J et Bertone, S. (1999). *Le professeur d'E.P.S. et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996*. Paris, Edition Revue E.P.S
- Ministère de l'éducation (2013). *Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel du 25 juillet 2013 Arrêté du 1er juillet 2013*, Journal officiel du 18 juillet 2013
- Nerin, J-Y. (1999). *Les Instructions officielles et l'E.P.S. au XX^e siècle*. Edition Revue E.P.S, Paris : CURAPS
- Ministère de l'éducation (2008). *Les programmes pour l'école primaire. Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008*. Paris.
- Cahiers pédagogiques. *Le travail de groupe*. N°356, septembre 1997

Sitographie

- Insa Toulouse (non communiquée) https://moodle.insa-toulouse.fr/file.php/77/th1/1_dynamique_de_groupe.pdf Consulté le 09/04/2015
- Meirieu, P. (non communiquée). Groupes et apprentissages. Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf> Consulté le 28/04/2015
- Upmf Grenoble (non communiquée) <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/sociometrie.html> Consulté le 12/04/2015
- Vincent, J-F (non communiquée) (http://www.ac-grenoble.fr/occe26/activite/sem_coop/sem_coop_2005/Fiches_peda/Apprentissages_cooperatifs/Quelqueselementsdedynamiquedesgroupes.pdf) Consulté le 09/04/2015

Annexes

Annexe 1

Questionnaire :

NOM : PRENOM :

1) Avec qui aimerais-tu former un groupe en EPS ?

.....
.....

2) Par qui penses-tu être choisi ?

.....
.....

3) Avec qui n'aimerais-tu pas être en groupe en EPS ?

.....
.....

4) Par qui penses-tu ne pas être choisi ?

.....
.....

Annexe 2

Recueil des données des choix et rejets

		Louis	Savéria	Davian	Malesha	Antonio	Bénita	Julianny	Kaycha	Chantelle	Avéana	Oscar	Théo	Travis	Emma	Darianna	Johannoly	Shakoyé	L-Carlos	Shantey	Sara	Nadège	Eva	J-Marcos	Cassandra
A	Louis											1	1				-1								
B	Savéria									-1		1			1						1		1		-1
C	Davian												1	-1					1						
D	Malesha		-1								-1						1								
E	Antonio			1																					
F	Bénita													1			1		-1						
G	Julianny														1							1			
H	Kaycha		-1							-1				-1						1	1				-1
I	Chantelle		-1																		-1	1	-1		1
J	Avéana																-1							1	
K	Oscar	1														1									
L	Théo									-1										1				1	
M	Travis			1			-1																	1	
N	Emma							1													1		1		-1
O	Darianna								1												-1	1			1
P	Johannolys				1																				
Q	Shakoyé	1	-1								-1									1					
R	L - Carlos												1											1	
S	Shantey									1													1		-1
T	Sara									-1										1					-1
U	Nadège		-1							1											-1				1
V	Eva								1											1	1				
W	J – Marcos													1			-1		1						
X	Cassandra		-1							1		1							1		-1	1			
	Sociabilité	2	-6	2	1		-1	1	1	0	-2	2	3	0	2	1	-1		3	3	0	4	2	4	-2

Annexe 3

Recueil de données des attentes : choix et rejets

		Louis	Savéria	Davian	Malesha	Antonio	Bénita	Julianny	Kaycha	Chantelle	Avéana	Oscar	Théo	Travis	Emma	Darianna	Johannoly	Shakoyé	L.Carlos	Shantey	Sara	Nadège	Eva	J-Marcos	Cassandra
A	Louis	■										1													
B	Savéria		■												1										-1
C	Davian			■		1	-1																		
D	Malesha				■												1								
E	Antonio			1		■																			
F	Bénita						■							-1											
G	Julianny							■																	
H	Kaycha								■																
I	Chantelle		-1							■												1			1
J	Avéana										■													1	
K	Oscar	1										■													
L	Théo												■	-1					1					1	
M	Travis						-1							■											
N	Emma							1							■										
O	Darianna															■									
P	Johannolys				1												■								
Q	Shakoyé																	■							
R	L - Carlos																		■					1	
S	Shantey									-1										■			1		
T	Sara																				■		1		-1
U	Nadège									1												■			
V	Eva																			1			■		-1
W	J - Marcos												1											■	
X	Cassandra									1													-1		■
	Perception	1	-1	1	1	1	-2	1	■	1	■	1	1	-2	1	■	1	■	1	1	■	0	2	3	-2

Annexe 4

Fiche d'autoévaluation des groupes en EPS :

NOM : PRENOM :

Entoure un choix par question :

1) As-tu participé activement aux activités ?

Non, pas du tout

Oui, un peu

Oui, tout à fait

2) Est-ce que tous tes camarades ont participé ?

Non, pas du tout

Oui, un peu

Oui, tout à fait

3) Est-ce que vous vous êtes bien entendus ?

Non, pas du tout

Oui, un peu

Oui, tout à fait

4) Est-ce que tu penses avoir été utile ?

Non, pas du tout

Oui, un peu

Oui, tout à fait

5) As-tu discuté d'autres choses ?

Non, pas du tout

Oui, un peu

Oui, souvent

6) Es-tu satisfait de ton groupe ?

Pas du tout

Oui, un peu

Oui, tout à fait

Annexe 5

Tableau de synthèse du poids relatif

	Choix positifs	Choix négatifs (rejets)	Perceptions positives (choix)	Perceptions négatives (rejets)	Poids relatif
Louis	2	0	1	0	3
Savéria	0	6	0	1	7
Davian	2	0	1	0	3
Malesha	1	0	1	0	2
Antonio	0	0	1	0	1
Bénita	0	1	0	2	3
Julianny	1	0	1	0	2
Kaycha	1	0	0	0	1
Chantelle	4	4	2	1	11
Avéana	0	2	0	0	2
Oscar	2	0	1	0	3
Théo	3	0	1	0	4
Travis	2	2	0	2	6
Emma	2	0	1	0	3
Darianna	1	0	0	0	1
Johannolys	2	3	1	0	6
Shakoyé	0	0	0	0	0
L - Carlos	4	1	1	0	6
Shantey	3	0	1	0	4
Sara	5	5	0	0	10
Nadège	4	0	1	1	6
Eva	3	1	2	0	6
J - Marcos	4	0	3	0	7
Cassandra	3	5	1	3	12
Total	48	30	20	10	108

Annexe 6

Grille d'observation du travail des groupes

Avant données sociométriques				
Critères d'observations	Groupe 1		Groupe 2	
Entrée dans l'activité	Lentement	Rapidement	Lentement	Rapidement
Organisation	Oui	Non	Oui	Non
Effectif au travail	Quelques uns	Tous	Quelques uns	Tous
Volume sonore	Faible	Fort	Faible	Fort
Avant données sociométriques				
Critères d'observations	Groupe 3		Groupe 4	
Entrée dans l'activité	Lentement	Rapidement	Lentement	Rapidement
Organisation	Oui	Non	Oui	Non
Effectif au travail	Quelques uns	Tous	Quelques uns	Tous
Volume sonore	Faible	Fort	Faible	Fort

Table des annexes

- Annexe 1 : Le questionnaire pour la composition des groupes	58
- Annexe 2 : Recueil des données des choix et rejets	59
- Annexe 3 : Recueil de données des attentes : choix et rejets	60
- Annexe 4 : Fiche d'autoévaluation des groupes en EPS	61
- Annexe 5 : Tableau de synthèse du poids relatif	62
- Annexe 6 : Grille d'observation du travail des groupes	63

Table des graphiques et des tableaux

- Graphique n°1 : Sociogramme des choix	36
- Graphique n°2 : Sociogramme de choix réciproque	37
- Graphique n°3 : Sociogramme des rejets	38
- Graphique n°4 : Sociogramme des rejets réciproques	39
- Graphique n°5 : Sociogramme des attentes : de choix et de rejets	41
- Graphique n°6 : Histogramme de participation individuelle aux activités	43
- Graphique n°7 : Participation des membres du groupe	43
- Graphique n°8 : Entente dans les groupes	44
- Graphique n°9 : Utilité perçue au sein des groupes	45
- Graphique n°10 : Niveau d'intensité des discussions entre élèves	46
- Graphique n°11 : Niveau de satisfaction des groupes	46
- Graphique n°12 : Entrée dans l'activité	48
- Graphique n°13 : Organisation dans les groupes	49
- Graphique n°14 : Implication apparente des élèves	49
- Graphique n°15 : Intensité du niveau sonore des groupes	49
- Tableau n°1 : Répartition des élèves par groupes avant données sociométriques	40
- Tableau n°2 : Répartition des élèves par groupes après données sociométriques	41
- Tableau n°3 : Données relatives à l'autoévaluation des groupes imposés mixtes (non affinitaires)	42
- Tableau n°4 : Données relatives à l'autoévaluation des groupes imposés mixtes (affinitaires).....	42
- Tableau n°5 : Tableau récapitulatif des réponses des élèves	47

Résumé

La composition des groupes en sport collectif peut générer des comportements inappropriés : rivalités internes, exclusions, mésententes, désorganisations. Il a donc été question d'optimiser les formes de groupements en cherchant les critères psychologiques et sociologiques, qui permettraient d'augmenter l'implication, la motivation et l'autonomie des élèves dans les diverses tâches qu'ils auront à accomplir.

Pour répondre à cette interrogation, j'ai eu recours à différents outils mais la nouvelle composition des groupes s'appuie principalement sur l'approche de Jacob Levy Moreno : la sociométrie. La constitution de groupes viables en EPS serait le résultat de la connaissance des élèves et du réseau socio-affectif informel existant entre eux.

Summary

The formation of the groups in sports collective can generate behaviours inappropriate: internal competitions, exclusions, disagreement, disorganization. We have to optimize the shapes of the groups by looking for the psychological and sociological criteria to increase the commitment, the motivation and the autonomy of the students in the work to be done. To answer that question, I used many methods, but the new formation of the groups is inspired by the approach of Jacob Levy Moreno: the sociometry. The formation of the viable groups in EPS would be the result of the knowledge of the students and the socio emotional relationship that exists between them.

Mots clés :

- EPS
- Sports collectifs
- Groupe
- Dynamique de classe
- Motivation
- Sociométrie / Sociogramme