



HAL
open science

Influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS

Noémie Mélis

► **To cite this version:**

Noémie Mélis. Influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS. Education. 2017. dumas-01702051

HAL Id: dumas-01702051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702051v1>

Submitted on 6 Feb 2018

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

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

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mention 1

Année 2016-2017

MELIS Noémie

« Influence du statut sociométrique réel et perçu sur les
émotions ressenties en EPS »

Sous la direction de : Benoît LOUVET

Sommaire

<u>Introduction</u>	2
<u>1. Cadre théorique</u>	5
1.1. Concepts et champs théoriques	5
1.1.1. Les émotions	5
1.1.2. Le statut sociométrique	11
1.2. Problématique et hypothèses	16
1.2.1. Problématique	16
1.2.2. Hypothèses	17
<u>2. Méthodologie</u>	18
2.1. Echantillon	18
2.2. Outils de mesure	18
2.2.1. Mesure du statut sociométrique réel de l'élève	18
2.2.2. Mesure du statut sociométrique perçu de l'élève	19
2.2.3. Mesure des émotions	20
2.3. Procédure	20
2.3.1. Mesure du statut sociométrique réel de l'élève	21
2.3.2. Mesure du statut sociométrique perçu de l'élève	21
2.3.3. Mesure des émotions	22
2.3.4. Situation d'EPS	22
2.4. Outils d'analyse des données	22
2.4.1. Statut sociométrique réel et émotions	22
2.4.2. Statut sociométrique perçu et émotions	23
<u>3. Résultats</u>	24
3.1. Description des résultats	24
3.1.1. Statut sociométrique réel des élèves	24
3.1.2. Statut sociométrique perçu des élèves	24
3.1.3. Emotions	25
3.2. Statut sociométrique réel et émotions	25
3.3. Statut sociométrique perçu et émotions	27

<u>4. Discussion</u>	29
4.1. Résultats et hypothèses	29
4.1.1. Statut sociométrique réel et émotions	29
4.1.2. Statut sociométrique perçu et émotions	30
4.2. Limites	31
4.2.1. Les outils	32
4.2.2. La passation des questionnaires	32
4.2.3. La situation d'EPS	33
4.2.4. La population étudiée	33
4.3. Perspectives	34
4.3.1. Le choix de l'APSA	34
4.3.2. La stabilité du statut sociométrique de l'élève	35
4.3.3. La typologie de l'école	35
<u>5. Retour réflexif</u>	37
5.1. La conduite du projet « mémoire »	37
5.2. La posture de questionnement et la constitution d'un regard « nouveau » sur l'activité	38
5.3. Le travail d'écriture	38
5.4. L'acquisition de compétences professionnelles	39
<u>Conclusion</u>	40
Bibliographie	42
Annexes	44
Résumé et mots-clés	49

Introduction

Les programmes officiels actuels (Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015) accordent une plage de 108 heures annuelles à la pratique des activités physiques et sportives à l'école en cycle 2 et en cycle 3. L'Education Physique et Sportive (EPS) est considérée comme domaine d'enseignement à part entière, « à forte implication culturelle et sociale », primordiale dans le parcours scolaire et le développement de l'élève. Pour autant, les séances d'EPS ont pour particularité d'éveiller des ressentis et des comportements propres à cet enseignement.

En effet, pratiquer une activité physique, sportive ou artistique c'est éprouver des émotions multiples. A la fin des années 1960, Parlebas soulignait déjà que « l'action est intimement pénétrée d'émotions »¹. En cours d'EPS, les émotions sont non seulement omniprésentes mais également plurielles, et ce, chez l'ensemble des élèves. Selon l'appétence pour les activités sportives, selon l'activité proposée, selon le contexte dans lequel se déroule la séance (etc...), les émotions vont varier d'un élève à l'autre au sein de la même classe : certains ressentiront des émotions à caractère positif tandis que d'autres ressentiront des émotions à caractère plutôt négatif. L'émotion (de émouvoir, d'après l'ancien français motion, mouvement) peut être caractérisée comme une « réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement »². L'émotion est donc une manifestation affective, brève et brusque à la fois, qui s'impose de manière automatique à l'individu en réaction à une modification de son environnement. Ekman (1982) identifie des émotions dites primaires qui sont universelles, quelque soient les origines ethniques et culturelles des individus. Il s'agit de la colère, le dégoût, la peur, la joie, la tristesse et la surprise. Les travaux de Frijda, Markam, Sato et Wiers (1995), menés sur des individus de 11 nationalités différentes, mettront en avant 5 émotions citées de façon systématique et consensuelle : la joie, la tristesse, la colère, la peur et l'amour. Par ailleurs, on distingue 3 dimensions mises en jeu dans tout vécu émotionnel : une dimension cognitive, une dimension comportementale et une dimension physiologique.

Pratiquer une activité physique, sportive ou artistique c'est aussi partager un ensemble de valeurs morales, civiques et sociales. L'EPS, au-delà de ses objectifs de développement

1 Parlebas, P. (1990). L'affectivité, clef des conduites motrices. Activités physiques et éducation motrice. Dossier EPS, 4. Editions Revue EPS.

² www.larousse.fr

des capacités motrices et de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques, contribue largement à l'acquisition des compétences transversales du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en vigueur (décret du 2 avril 2015). Respecter des règles communes, respecter autrui mais aussi se respecter soi-même sont des fondements primordiaux en sport. En cours d'EPS, les limites des libertés personnelles sont mises en exergue au profit des contraintes de la vie sociale : chaque élève se responsabilise par rapport à ses actes et ses comportements. Dès leur entrée à l'école, les élèves apprennent à « vivre ensemble » et à « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ». Les directives officielles (Programme de maternelle – Bulletin Officiel du 26 mars 2015) stipulent clairement que l'enseignant doit, dès la première année de scolarisation de l'élève, l'inciter « à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs ». Pourtant, force est de constater que de nombreux élèves sont mis à l'écart lors de leur parcours scolaire, rejetés par leurs pairs. Sur le terrain, il est aisé de constater que dès le plus jeune âge, certains élèves ne sont pas intégrés au groupe, voire parfois même évincés lors de jeux collectifs en cours de récréation. Ces situations de mise à l'écart se retrouvent en classe, lors des moments de jeux libres, ou bien en salle de motricité. J'ai pu constater, en classe de maternelle, certains élèves qui refusaient, à plusieurs reprises, qu'un élève, peu intégré socialement, s'assoit à côté d'eux au coin regroupement. J'ai observé ces mêmes comportements en classe de CE2, notamment lors de cours d'EPS où le choix d'un partenaire en séance de danse s'avère compliqué pour quelques élèves ayant des difficultés relationnelles au sein de la classe. Le statut sociométrique, que l'on peut définir comme la position socio-affective qu'occupe un individu dans le groupe, n'est donc pas spécifique à une classe d'âge mais s'opère dès la plus jeune enfance, et peut perdurer tout au long de la scolarité de l'élève. Par ailleurs, le statut d'élève rejeté ne semble pas être exceptionnel. Preuve en est, les dernières campagnes de communication et de sensibilisation de l'Education Nationale diffusées massivement dans les médias et dans les établissements scolaires, prônant le « NON au harcèlement ».

Pratiquer une activité physique, sportive ou artistique, c'est également se donner à voir. Or, se donner à voir, c'est s'exprimer corporellement et émotionnellement devant les autres. Dès la fin du cycle 2 et au cycle 3, à l'aube de la puberté - période de transition entre l'enfance et l'adolescence - les différences entre élèves d'une même tranche d'âge s'intensifient. Alors que certains seront encore au stade de l'enfance, d'autres verront apparaître les premières transformations de leur corps. Et au-delà des modifications corporelles vont s'ajouter les

évolutions relationnelles avec les pairs notamment. Or, selon Blondel et Vettraiño (2007)³, « toute action, du point de vue émotionnel, renvoie à l'image de soi, au soi social ».

A partir de ces deux thématiques principales que sont les émotions et le statut sociométrique de l'élève, nous tâcherons de répondre à la problématique suivante : « Quelle est l'influence du statut sociométrique réel et perçu de l'élève sur les émotions ressenties en EPS » ?

En premier lieu, nous commencerons par définir plus spécifiquement les concepts d'émotions et de statuts sociométriques, concepts au cœur de notre sujet, tout en faisant référence aux études de recherche ayant permis de faire émerger la problématique et les hypothèses émises.

Dans une seconde grande partie, nous développerons notre méthodologie afin d'expérimenter notre problématique. Nous présenterons la population testée, les outils de mesure utilisés, ainsi que les procédures d'expérimentation et outils d'analyse des données.

Puis nous dévoilerons les résultats obtenus pour enfin analyser ce travail au regard du cadre théorique présenté en première partie.

³ Blondel, L., & Vettraiño, J. (2007). « Prendre en compte les émotions dans l'enseignement de l'eps ». *Les émotions en EPS* dans Dossier EPS. N°74, Nov 2007

1. Cadre théorique

1.1. Concepts et champs théoriques

1.1.1. Les émotions

- *Définition des émotions*

Définir les émotions s'avère complexe dans la mesure où plusieurs théories existent.

La théorie Darwinienne (1872), définit les émotions comme universelles et adaptatives. De nombreux chercheurs dont Ekman, Izard, Fridlund et Tompkins ont travaillé selon cette théorie et ont ainsi défini des émotions de bases telles la joie, la tristesse, le dégoût, la colère, la peur...et des émotions complexes qui sont une combinaison des émotions de base. Par ailleurs, Darwin défend l'idée que les émotions ont une fonction communicative. Les travaux de Hoffmann (1983, 1984) ont mis en évidence que les émotions d'un individu avaient pour effet de produire en retour des émotions chez autrui (on parle d'émotion complémentaire) ayant elles-mêmes pour effet de faire modifier son comportement.

La théorie Jamesienne, également suivie par Lange (1885) soutient l'idée de la fonction adaptative de l'émotion. C'est en réponse à une situation que le corps réagit et provoque des émotions. On parle de théorie périphérique qui sera opposée à la théorie centrale de Cannon (1922-1927) prônant le système nerveux central comme origine des émotions.

Cette divergence entre James et Cannon a donné naissance à une autre théorie prédominante aujourd'hui : **la théorie cognitive** marquée par les travaux d'Arnold et Lazarus dans les années 1960. Ils développent le concept d'appraisal (évaluation cognitive) mettant en avant qu'une même situation peut induire des émotions différentes selon les individus, et parfois chez un même individu à différents moments.

La théorie socio-constructiviste soutient l'idée que les émotions sont socialement et culturellement construites (Gergen, 1985), s'opposant ainsi aux théories de Darwin, James et Lange basées sur une approche biologiquement déterminée des émotions.

Aujourd'hui, les scientifiques s'accordent à penser que les émotions sont multidimensionnelles et se composent de réactions subjectives (sentiments), expressives (comportements), cognitives (évaluations), et physiologiques (réactions). Reeve (2005), pour sa part, associe les

émotions à des phénomènes, brefs et délibérés, de perception, d'activation et d'expression permettant à l'individu de s'adapter aux opportunités et défis auxquels il doit faire face lors d'événements importants.

- *Les émotions chez l'enfant*

Nous avons tenté de définir les émotions. La question que l'on peut se poser à présent est de savoir à partir de quel âge éprouve-t-on des émotions ?

Les travaux de recherche sur le sujet montrent que dès le plus jeune âge, le nourrisson éprouve des émotions. Pour Wallon (1938) elles constituent le « premier terrain des relations interindividuelles de conscience ». Dès 4 à 8 semaines, on considère que le sourire du bébé exprime l'émotion de la joie dans la mesure où il répond à un stimulus social (Muir et Nadel, 1998). D'autres études montrent que dès 2 mois et demi les bébés sont en mesure de manifester des expressions de joie, de colère, de tristesse, de dégoût, de surprise...A l'âge d'un an, l'enfant est capable de rechercher des indices dans son entourage s'il se trouve dans une situation inhabituelle à laquelle il ne sait pas bien comment réagir. On parle alors de référenciation sociale. Puis, l'enfant se construit peu à peu un lexique émotionnel, et devient capable dès 3 ans de parler de ses émotions, de leur attribuer une cause sociale ou physique et d'en expliquer les conséquences. Les états émotionnels chez l'enfant serviraient donc l'adaptabilité et la régulation intra et interindividuelle, et favoriseraient la mise en place de comportements sociaux dès les premières semaines de vie.

Les émotions étant liées au contexte situationnel dans lequel l'enfant se trouve, nous pouvons nous demander si les représentations sociales des enfants sur quatre émotions de base (la joie, la colère, la tristesse, la peur) évoluent selon ce contexte situationnel.

Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel et Schleifer (2005) ont travaillé sur les représentations sociales de ces quatre émotions en réalisant une étude menée auprès de 6 classes au Québec, composées de 12 à 18 enfants âgés de 5 à 6 ans, citadins, de langue française et de milieux socioéconomiques variés (favorisés à défavorisés). Les données portent sur deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental pour lequel une approche PPE - Philosophie Pour Enfants – (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980) a été mise en place de fin septembre à fin mai. Cette approche consiste à faire « philosopher » les enfants sur des concepts ouverts à partir d'un conte afin de développer leurs habiletés cognitives et sociales. La comparaison entre le pré-test (fin septembre) et le post test (fin mai) montre que dans les

deux groupes - groupe témoin (non stimulé cognitivement) et groupe expérimental (stimulé)- les représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base (la joie, la colère, la peur, la tristesse) se modifient au cours de l'année scolaire : il y a une évolution développementale des représentations. Pour la joie, les enfants en début d'année ont une tendance forte à avoir une « représentation sans nomination » de cette émotion. A l'évocation du mot « joie », soit l'enfant ne connaît pas le mot inducteur (« je ne sais pas »), soit l'enfant donne une définition erronée du mot inducteur, soit il répète le mot inducteur sans en donner de définition. En revanche, en fin d'année, ces représentations évoluent, soit vers une « représentation concrète ou egocentrique » (vision établie à partir du soi, liée à une expérience sensorielle ou concrète mais ne mettant pas en jeu de réciprocité avec autrui), soit vers une « représentation socialisante » de l'émotion (vision sociale de l'émotion basée sur une relation interpersonnelle). Cette évolution est valable également pour les trois autres émotions de bases que sont la colère, la peur et la tristesse.

De plus, l'étude montre que les représentations sociales du groupe dont les élèves ont été en interaction sociale tout au long de l'année, évoluent plus loin que les représentations sociales du groupe témoin. La « portée sociale des émotions » est davantage prise en compte ainsi que « le rôle d'autrui » dans l'apparition de ces émotions. En effet, les élèves du groupe expérimental tendent plus vers la représentation socialisante des émotions, tandis que les élèves du groupe témoin eux, évoluent majoritairement vers le stade des représentations concrètes des émotions.

Les travaux de Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel et Schleifer mettent ainsi en évidence que dès l'âge de 6 ans, les enfants qui évoluent au sein d'un groupe, établissent un lien entre les émotions et les interactions sociales, jusqu'à attribuer une cause sociale à l'émergence de leurs émotions. Cela montre qu'au-delà du contexte situationnel dans lequel les émotions naissent, les relations sociales sont un élément déterminant dans l'expression même de ces émotions.

- *Les émotions à l'école*

En grandissant, l'enfant va découvrir l'école. Il va alors devoir s'adapter, et ce tout au long de son cursus scolaire, à des situations nouvelles, des interactions nouvelles. L'école va s'avérer être un lieu privilégié d'expression des émotions.

Une étude réalisée à Genève sur des élèves de 11-12 ans (Montandon, 1997, 1998) portant sur l'expérience émotionnelle des enfants à l'école montre que les élèves manifestent moins leur plaisir d'apprendre que leur souffrance ou leur indifférence face aux apprentissages scolaires. Moins de la moitié d'entre eux parle de vécu positif, tandis que les autres parlent soit de vécu négatif, soit d'ambivalence, soit d'indifférence. On s'aperçoit, à travers cette recherche, que les ressentis, et par conséquent les émotions, éprouvées varient d'un élève à l'autre, mais également en fonction de l'enseignant, de la discipline, et plus largement du contexte dans lequel elles apparaissent.

Scherer, Wallbott & Summerfield (1986) ont travaillé sur les quatre émotions de base – la joie, la colère, la tristesse et la peur – en menant une étude sur 779 étudiants. Il résulte de ces travaux de recherche que la joie est un état émotionnel recherché par les individus. Elle est associée aux relations et aux expériences sociales, preuves d'intégration sociale, et concerne principalement des besoins ou attentes qui ont été accomplies. La tristesse en revanche est subie, c'est un état non recherché provoqué par des difficultés relationnelles, et qui survient dans des conditions qui n'ont pas été désirées. La peur quant à elle, est moins attachée aux situations sociales, elle est plutôt associée à une situation où l'intégrité de la personne est mise en jeu, d'un point de vue physique ou physiologique, et ce, de façon directe (échec, agression, maladie..) ou indirecte (exposition à la mort, à l'inconnu, au surnaturel...). La colère, enfin, est principalement provoquée par un « manquement », c'est-à-dire une attente sociale non atteinte. Même si l'attente non satisfaite n'est pas sociale, elle reste un facteur important de colère.

Les travaux de Scherer, Wallbott & Summerfield (1986) confirment que les émotions - la joie, la tristesse, la peur et la colère - sont liées au contexte dans lequel se trouve l'individu au moment où elles apparaissent.

- *Les émotions en EPS*

Le cadre scolaire est donc vecteur d'émotions chez l'élève, mais l'ensemble des travaux de recherche s'accordent à dire que s'il y a une discipline où les expériences émotionnelles sont omniprésentes et variées, c'est l'EPS.

En effet, en cours d'EPS plusieurs composantes sont en jeu (Ria, 2005). Citons tout d'abord l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique). En effet, un même individu pourra ressentir des émotions à caractère positif en danse ou en natation et pour autant ressentir des émotions à caractère négatif en course ou en sport d'opposition. L'appétence de l'élève pour

la pratique sportive en général, mais aussi pour l'activité proposée aura des conséquences sur la façon dont il va vivre la séance. Citons également les compétences sociales que demande l'APSA pratiquée. Les habiletés sociales en jeu ne sont pas les mêmes selon qu'on se trouve en situation de course individuelle ou en course relais. Dans le deuxième cas, les émotions peuvent intervenir à différents niveaux : lors de la constitution des équipes (les membres de mon équipe ont-ils tendance à courir vite ?), lors de la répartition des rôles au sein de l'équipe, lors de la séance elle-même (l'équipe à laquelle j'appartiens est-elle plutôt gagnante ou perdante ?), et à l'issue de la séance lors du bilan. Chaque élève au sein de la même équipe va ressentir des émotions qui lui sont propres, et qui vont évoluer lors des différentes phases de la séance (amplification des émotions initiales, ou passage d'émotions positives à des émotions négatives...). Le rapport que l'élève a à son corps va aussi être un paramètre influençant la nature des émotions ressenties. Un élève qui « ne s'aime pas », qui n'aime pas son corps, qui ne se sent pas bien dans son corps, risque d'éprouver des émotions négatives et tout spécifiquement en EPS. Enfin, les notions de victoire (gain ou perte) et de réussite vont également être déterminantes dans le déclenchement des émotions.

Ria (2005) propose une classification émotionnelle des sports en croisant deux axes :

- la forme et signification de l'événement d'une part, (épreuve / défi / rencontre)
- les modalités d'obtention de la victoire, d'autre part (mesure, score, conformité).

Cette classification propose ainsi neuf possibilités différentes de créer des émotions diverses. La classification de Ria est développée dans le tableau 1.

Tableau 1 – Classification émotionnelle des sports selon Ria (2005)

Formes et significations émotionnelles de l'évènement				
Modalités d'obtention de la victoire (ou de la réussite)		L'épreuve	Le défi	La rencontre
		<p>Valorisation de l'exploit qui peut générer de la peur, de l'angoisse, mais aussi de l'euphorie et de la fierté</p> <p>Le plaisir est associé au surpassement de soi et au sentiment de maîtrise de son corps</p>	<p>Valorisation du résultat impliquant déception, consternation en cas de défaite ou exultation et jubilation en cas de victoire</p> <p>Le plaisir est lié à un sentiment de puissance et de domination</p>	<p>Valorisation de la convivialité qui favorise la générosité, la compassion, l'amitié et le respect.</p> <p>Le plaisir direct est celui de partager, d'être ensemble</p>
	La mesure	<p><i>Escalade (milieu naturel)</i> <i>Descente en raft</i> <i>Raid aventure</i> <i>Athlétisme (battre un record à plusieurs)</i> <i>Marathon (pour soi)</i></p>	<p><i>Sprint, hauteur, javelot...</i> <i>Marathon (compétition)</i> <i>Canoë-kayak (slalom)</i> <i>Course d'orientation, course cycliste</i> <i>Ski de compétition</i></p>	<p><i>Relais d'endurance</i> <i>Athlétisme par équipes</i> <i>Footing en groupe</i> <i>Vélo de route</i> <i>Roller (randonnée urbaine)</i></p>
	Le score	<p><i>Escalade aux points (SAE)</i> <i>Course d'orientation (course au score)</i> <i>Natation (parcours)</i></p>	<p><i>Judo, lutte, boxe...</i> <i>Badminton, tennis...</i> <i>Basket, football ... (championnat)</i></p>	<p><i>Judo (randori)</i> <i>Basket de rue</i> <i>Football (tournoi de sixte)</i> <i>Squash loisir</i></p>
La conformité	<p><i>Gym acrobatique</i> <i>Cirque traditionnel</i> <i>Snow-board</i> <i>Skate-board (pour soi)</i></p>	<p><i>Gymnastique sportive, GRS</i> <i>Battle hip-hop</i> <i>Ski artistique</i> <i>Skate-board (compétition)</i></p>	<p><i>Danse contemporaine</i> <i>Cirque contemporain</i> <i>Aïkido, ju-jitsu</i></p>	

A partir de ces données, Ria (2005) propose de travailler une programmation en EPS qui vise à travailler les différentes APSA en tenant compte des émotions qu'elles véhiculent. Il incite également à s'orienter vers une « pédagogie des émotions en EPS », pédagogie qui

consiste à faire émerger et perdurer des émotions à valence positive afin de favoriser les apprentissages en EPS tout en encourageant naturellement une pratique sportive à long terme chez les élèves.

Terré (2016), a également mené plusieurs travaux de recherche sur les émotions en EPS. Il met en lien les émotions avec trois champs :

- les émotions et la construction de nouvelles connaissances. Selon Terré « les élèves ont tendance, lorsqu'ils éprouvent une émotion, à enquêter sur des éléments de la situation qui, selon eux, peuvent être la cause de l'émotion ressentie »
- les émotions et l'émergence de tendances à agir : « les élèves saisissent diverses opportunités pour revivre ou éviter des émotions en reproduisant ou non des actions auxquelles ils les avaient associées dans leurs expériences passées »
- les émotions et l'engagement des élèves s'influencent mutuellement : les « horizons d'attente » des élèves jouent un rôle sur les émotions et en contrepartie les émotions jouent un rôle sur le prolongement ou la transformation de ces « horizons d'attente ».

Pour résumer, les émotions sont présentes à chaque instant de vie de l'élève. Elles peuvent être de nature variées, leur émergence et leur manifestation dépendant de multiples facteurs. Les émotions sont particulièrement développées en séance d'EPS et une attention particulière doit leur être portée afin de favoriser les apprentissages chez tous les élèves.

1.1.2. Le statut sociométrique

- Définition du statut sociométrique

Le deuxième concept qui nous intéresse dans ce mémoire de recherche est le statut de la personne dans un groupe. Goslin (1997) définit le groupe comme étant un « ensemble d'individus qui vont, pendant un temps, interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un nous ». Plusieurs types de groupes existent : structurés, officiels, institutionnalisés, parfois informels et spontanés. Chaque individu appartient à plusieurs groupes. L'effet de ces groupes sur la personne n'est, par ailleurs, pas anodin. En effet, force est de constater qu'un individu ne se comporte pas de la même façon lorsqu'il est seul ou lorsqu'il est au sein d'un groupe. Son comportement peut même différer selon le groupe dans lequel il se trouve (groupe d'amis / groupe de sport par exemple). On parle alors de dynamique identitaire. Le groupe structure l'individu et chaque individu structure le groupe auquel il appartient. Le fonctionnement d'un groupe est régi par les rôles et les statuts de ses membres. Le statut est

caractérisé par la position des individus les uns par rapport aux autres. Ce statut déterminera des comportements, des rôles. Linton (1968) parle de rôle associé au statut.

Par ailleurs, au sein de ce groupe vont se créer des affinités interpersonnelles que l'on peut définir comme l'attrait entre les individus. Certaines affinités seront réciproques, d'autres seront unilatérales. L'étude des affinités entre les membres du groupe permet de mesurer le degré d'acceptation de chaque personne par le groupe. Impulsée par Moreno (1934) au début du XXe siècle aux Etats-Unis, la sociométrie étudie l'attraction et la répulsion entre les individus d'un groupe. Moreno la définit comme « Méthode d'évaluation de la structure des groupes et des relations interpersonnelles à l'intérieur des groupes, qui se donne pour but de quantifier les rapports de choix, d'exclusion ou d'indifférence entre les individus, considérés comme "atomes sociaux" ». La sociométrie permet donc, à l'aide d'outils de mesure tels que questionnaires, entretiens et observations, d'identifier la position affective de l'individu dans le groupe et de déterminer ainsi s'il est populaire, rejeté ou bien encore controversé ou négligé.

- *Le statut sociométrique chez le jeune enfant*

Avant tout propos, il semble nécessaire de rappeler que le point de départ de toute vie en collectivité est la socialisation. Rocher (1970) la définit comme étant le « processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences d'agents sociaux significatifs, et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. (...). La socialisation est le processus d'acquisition (...) des « manières de faire, de penser, de sentir propres aux groupes, à la société où une personne est appelée à vivre ». La socialisation intervient très tôt chez le jeune enfant, au départ lors d'interactions avec ses parents, plus largement ensuite avec son entourage proche, puis avec ses pairs notamment lors de sa scolarisation. C'est ce que l'on nomme, en psychologie, l'enculturation.

L'école maternelle a d'ailleurs comme enjeu (B.O du 25 mars 2015) de permettre à l'enfant de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », c'est-à-dire « découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer ». En parallèle, l'enseignant aide l'enfant afin qu'il « trouve sa place dans le groupe », se fasse « reconnaître comme une personne à part entière » et qu'il « éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages ».

Begin (1986), a mené une étude sur 66 enfants de maternelle, âgés de 6 ans, tentant d'expliquer comment les élèves, selon leur statut sociométrique - populaire, rejeté ou moyen -

sont perçus par leurs pairs. Il est à noter, dans un premier temps, que dès l'école maternelle les élèves sont en mesure de définir, de façon stable, deux groupes : les populaires et les rejetés. De plus, ils associent à chaque statut une typologie de comportements bien distincts : les rejetés sont caractérisés par des comportements négatifs sans respect des règles (déclencher les bagarres / prêter le moins souvent ses jouets / ne jamais aider les autres / se faire disputer le plus souvent / rire souvent des autres ...), tandis que les populaires ne sont pas associés aux comportements négatifs et sont garants des règles (arrêter les bagarres / ne jamais déranger la classe).

Dès les premières années de scolarisation, il apparaît donc qu'à chaque statut sociométrique, les pairs développent une perception comportementale particulière. Ainsi, un statut positif est lié à des comportements perçus positifs, et à l'inverse un statut négatif est lié à des comportements perçus négatifs.

- *Le statut sociométrique à l'école élémentaire*

Comme nous l'avons vu, dès les premières années de scolarisation des enfants, il est possible d'identifier différents statuts sociométriques et de leurs attribuer des caractéristiques comportementales.

En grandissant, l'élève va accorder de plus en plus d'importance à ses pairs. Dans sa relation aux autres, il va construire son identité sociale c'est-à-dire le « sentiment d'être reconnu et de jouer un rôle tout en se percevant comme différent des autres » (Rey, 2004). L'importance des « copains », comme s'accordent à dire les élèves, est réelle : les échanges, les complicités mais aussi les désaccords sont structurants dans le développement de l'enfant et dans son adaptation à son environnement. Néanmoins, bien que les cours d'écoles soient remplies d'élèves qui courent, qui jouent, qui discutent ensemble, tous les enfants ne sont pas intégrés. Des exclusions existent. Il est à noter que le groupe classe est un groupe particulier, car il n'est pas laissé au libre choix de l'élève, il lui est imposé : il s'agit d'un groupe secondaire, en opposition au groupe primaire dans lequel les relations sont choisies et le sentiment de cohésion fortement présent. Le groupe classe est non seulement imposé à l'individu dans sa composition (on ne choisit pas sa classe et les élèves qui la composent), mais il lui est également imposé dans sa durée (quatre jours et demi par semaine pendant une année scolaire). L'élève qui n'est pas accepté par le groupe, ou qui ne se sent pas accepté par le groupe, doit supporter son rejet réel ou perçu au quotidien. Il paraît nécessaire de s'intéresser au profil de ces élèves.

Paradis et Vitaro (1999) ont mené une étude portant sur le profil sociométrique et comportemental d'enfants rejetés par leurs pairs. Cette recherche portait sur 102 enfants de 3e et 4e année du primaire du Nord-Ouest du Québec, soit des enfants âgés en moyenne de 9 ans et demi. Quatre groupes d'enfants ont été comparés : deux groupes d'enfants rejetés dont l'un pour lequel les enfants ont une perception positive (donc erronée) de leur statut social au sein de la classe, et l'autre pour lesquels les enfants ont une perception négative (donc réaliste) de leur acceptation sociale, et deux groupes d'enfants de statut moyen avec un groupe ayant une perception positive et un groupe ayant une perception négative.

Les résultats de l'étude montrent que quel que soit le statut de l'enfant (rejeté ou moyen), ceux ayant une perception positive de leur acceptation sociale sont jugés plus actifs d'un point de vue social, sont plus populaires, mais sont également identifiés comme plus turbulents/agressifs par l'enseignant, par rapport aux enfants ayant une perception négative de leur statut social. Enfin, les garçons rejetés ayant une perception positive de leur statut sont plus appréciés par leurs pairs que les garçons rejetés ayant une perception négative. Quand bien même ils font partie du même groupe d'enfants, des différences se créent donc au sein même de ce groupe.

Un élève rejeté ne se perçoit donc pas forcément comme tel. Il arrive que l'élève ait une vision erronée de son statut sociométrique au sein de la classe. Cette perception de soi influence également le jugement des autres : une perception positive de soi influence positivement le regard des autres.

Certains enfants rejetés par leurs pairs perçoivent ce rejet de façon plus ou moins lucide. Il existerait donc une hétérogénéité des enfants rejetés.

Dion (1989) a mené une étude sur les différents types d'enfants rejetés. Ses travaux déterminent des différences entre ces enfants au niveau de l'agressivité et/ou du retrait. Ainsi, trois sous-groupes d'enfants rejetés sont identifiés selon leur fonctionnement social : les enfants rejetés-agressifs, les enfants rejetés-retirés et les enfants agressifs et retirés. Parmi ces trois sous-groupes, des différences sont observées notamment sur les critères de perception sociale (niveau de conscience de l'exclusion du groupe) et sur l'anxiété sociale ressentie. L'enfant rejeté-retiré est conscient de sa faible acceptation sociale mais n'éprouve pas plus d'anxiété sociale que le groupe standard. L'enfant rejeté-agressif au contraire n'a pas une vision réaliste de son statut social dans le groupe mais développe une anxiété sociale plus importante, tout comme l'enfant rejeté agressif et retiré. Les résultats de l'étude montrent par ailleurs, que l'ensemble des groupes d'enfants rejetés sont caractérisés par un niveau de problèmes d'extériorisation plus important que le groupe standard (violence, bagarres,

destruction d'objets...). Par contre, il n'est pas constaté de façon significative, de différence entre les enfants au statut rejeté et les enfants au statut normatif concernant les problèmes dits d'intériorisation comme l'inquiétude ou l'air malheureux.

Le niveau d'agressivité et/ou de retrait développé chez l'enfant rejeté influe sur la perception sociale qu'il a de sa place au sein du groupe, et sur son anxiété sociale.

- *Le statut sociométrique en EPS*

Le concept du «vivre ensemble », fondateur de la scolarité de l'élève, est mis à l'épreuve à l'école dans l'ensemble des champs disciplinaires mais plus particulièrement en EPS. En effet, le travail de groupe est quasiment systématique dans cette discipline. Il s'agit souvent même de l'une des premières choses mise en place dans la séance : la constitution des groupes. Cette étape n'est pas neutre car elle va participer à l'engagement des élèves dans l'activité. La constitution de ces groupes peut se faire de différentes façons (Rey, 2004).

Soit par groupe de niveau, c'est-à-dire selon des critères objectifs (grilles) à partir desquels les élèves sont répartis. Il ne s'agit pas forcément de mesurer la performance autrement dit l'atteinte d'un résultat, mais de prendre en compte un état des lieux réalisé selon un critère défini (type de jeu, type de comportement ...). Néanmoins, il apparaît qu'il est plus judicieux de parler de groupe de besoin (habileté à développer par exemple) que de groupe de niveau à proprement parlé. En effet, le groupe de besoin induit un critère spécifique à travailler alors que les niveaux de performance au sein du groupe peuvent être hétérogènes.

Une autre modalité possible dans la constitution des groupes est de travailler par affinités. Dans ce cas, on part du postulat que si les membres du groupe s'apprécient ils vont être d'autant plus coopérants et impliqués dans l'activité ce qui favorisera leurs apprentissages. Néanmoins, le risque peut être que les élèves se décentrent des objectifs de la séance et développent des comportements gênants (agitation, déconcentration par exemple).

Une autre alternative est l'organisation de la classe en groupes hétérogènes ce qui peut faciliter l'échange et l'entraide entre les élèves mais le risque est que l'engagement dans la tâche soit moins prégnant et donc freine un apprentissage efficace.

Le groupe mixte quant à lui a pour objectif de mettre ensemble des profils différents d'élèves. Il peut participer à déconstruire les préjugés, stéréotypes et discriminations liés au sexe ou au handicap. Dans ce cas, les groupes doivent intégrer la diversité sous toutes ses formes.

Enfin, le groupe peut être constitué en fonction de l'APSA et de ses caractéristiques. Les groupes ne seront pas institués de la même façon selon qu'il s'agit d'une pratique d'opposition

ou, d'une pratique de coopération. Les objectifs que vise l'enseignant sont également déterminants dans le choix qui sera opéré.

Dans tous les cas de groupement, l'élève en tant que membre du groupe va devoir se positionner dans ce groupe. Or, ce positionnement sera plus ou moins évident en fonction du statut de l'élève. Il paraît plus compliqué pour un élève qui est peu accepté par ses pairs de trouver sa place et son rôle au sein du groupe que pour un élève qui est globalement bien accepté, voire désiré par le groupe de par les compétences qu'il a (capacités, attitudes, connaissances).

1.2. Problématique et hypothèses

1.2.1. Problématique

Nous avons vu que les émotions naissent dans un contexte situationnel qui va influencer la nature de l'émotion. Un contexte favorable à la personne aura a priori tendance à favoriser des émotions positives tandis qu'un contexte défavorable aura l'effet inverse. De plus, les émotions sont également liées aux interactions sociales dans la mesure où il n'existe pas de relations inter individuelles sans qu'émergent des émotions. Dès le plus jeune âge l'enfant est capable de percevoir cette dimension causale des émotions.

En parallèle, nous avons également évoqué le statut de l'élève dans le groupe, et plus particulièrement le statut d'élève rejeté par ses pairs. Nous avons fait le constat que l'élève qui n'est pas accepté par ses camarades n'a pas forcément une perception négative de son statut social. La perception (positive / négative) que l'élève a de son statut au sein du groupe, influence la façon dont les autres membres du groupe le perçoivent. Un enfant, rejeté ou moyen, ayant une perception positive de son statut, est plus apprécié de ses pairs que celui ayant une perception négative. Nous avons également remarqué qu'il existe différents types d'élèves rejetés, avec des niveaux d'agressivité et de retrait différents. Selon ces variables, la perception sociale de soi et le niveau d'anxiété sociale sont différents. Ici aussi, le statut de l'élève réel n'est pas forcément le même que le statut perçu par l'élève.

Enfin, nous avons relevé que le milieu scolaire était non seulement empreint d'émotions mais également un lieu où les interactions sociales sont omniprésentes. Tous les jours l'élève va à l'école, y passe une grande partie de sa journée, et tous les jours il va vivre

des émotions en lien avec les champs disciplinaires qui lui sont enseignés mais aussi des émotions en lien avec les échanges qu'il va avoir avec ses pairs. Nous avons vu que le champ disciplinaire de l'EPS était celui qui mettait particulièrement en avant ces deux aspects indissociables de sa pratique.

A partir de ces différents points, on peut s'interroger sur **l'influence du statut sociométrique, réel et perçu, de l'élève sur les émotions ressenties en cours d'EPS ?**

1.2.2. Hypothèses

A partir de cette problématique, deux hypothèses se posent à nous :

La première hypothèse porte sur l'influence du statut sociométrique réel de l'élève sur ses émotions : *la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée au niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs.*

La seconde hypothèse concerne cette fois-ci l'influence du statut sociométrique perçu de l'élève sur ses émotions : *la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée à la façon dont il se perçoit par rapport à ses pairs.*

2. Méthodologie

2.1. Echantillon

La population étudiée porte sur 77 élèves de fin de cycle 2 (CE2) et cycle 3 (CM1 / CM2), soit des enfants âgés de 8 à 11 ans. Tous les élèves sont scolarisés au sein de la même école, dans un environnement scolaire donc similaire. La répartition des élèves par niveau et par sexe est présentée dans le tableau 2.

Tableau 2 – Répartition des élèves

	<i>CE2</i>	<i>CM1</i>	<i>CM2</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Filles</i>	10	15	17	42
<i>Garçons</i>	11	7	17	35
<i>TOTAL</i>	21	22	34	77

2.2. Outils de mesure

Afin de mener à bien cette étude de recherche, trois outils sont nécessaires. Un outil de mesure du statut sociométrique réel de l'élève, un outil de mesure du statut sociométrique perçu de l'élève et un outil de mesure des émotions.

2.2.1. Mesure du statut sociométrique réel de l'élève

Le statut sociométrique réel de chaque élève est recueilli selon la mesure de Maassen, Steenbeek, & Van Geert (2004)

Cf. Annexe 1 : Outil de mesure du statut sociométrique réel de l'élève

Cette mesure consiste à demander à chaque élève son ressenti quant au fait de jouer avec chaque camarade de sa classe. Trois réponses sont proposées : « j'aime bien jouer avec ce camarade », « j'aime normalement jouer avec ce camarade », « je n'aime pas jouer avec ce camarade ». Suite à cette procédure, menée de façon individuelle avec chaque élève, les résultats sont analysés selon la méthode sociométrique SSrat (Maassen). Cette mesure nous permettra de constituer plusieurs groupes d'élèves en fonction de leur statut social attribué par

les pairs (élève rejeté, élève moyen, élève accepté) pour ensuite étudier les émotions ressenties en EPS en fonction de leur statut.

2.2.2. Mesure du statut sociométrique perçu de l'élève

Afin de mesurer le statut sociométrique perçu de l'élève, nous utilisons le questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants, de Maintier et Alaphilippe (QAEVS, 2006).

Cf. Annexe 2 : Outil de mesure du statut sociométrique perçu de l'élève.

Ce questionnaire, inspiré du Self-perception profile for adolescents de Harter (SPPA, 1988), est adapté aux enfants dès l'âge de 6 ans.

Il porte sur le positionnement que s'attribue l'élève par rapport aux autres selon 9 items, permettant ainsi d'appréhender le niveau d'estime de soi. A ces 9 questions a été ajouté un dixième item portant sur le positionnement affectif que s'attribue l'élève dans le groupe classe.

Plus précisément, les 10 items du questionnaire portent sur :

- L'intelligence
- Les capacités manuelles et artistiques (dessin, musique, bricolage)
- Le sport
- La lecture
- Les capacités relationnelles à l'égard des autres enfants
- Les capacités relationnelles à l'égard des adultes
- Les capacités d'expression verbale
- Le travail scolaire
- L'évaluation esthétique de son propre physique
- L'acceptation par les pairs

Ainsi, cela permet d'obtenir un score global sur la perception globale de soi, ainsi que des sous-scores sur la dimension cognitive, corporelle et sociale. Les items sont évalués sur une échelle de 1 à 5.

Précaution : Le questionnaire d'auto-évaluation de Soi et le questionnaire sur le statut sociométrique réel sont administrés de façon rapprochée temporellement, de façon à conserver le même état contextuel dans lequel se trouve l'élève lors de la passation.

Ce questionnaire servira à mesurer quels sont les élèves qui ont une perception sociale de soi positive et ceux ayant une perception négative. Les résultats de cette mesure seront mis en corrélation avec les émotions ressenties en séance d'EPS et comparés avec les résultats obtenus avec la variable statut sociométrique réel.

2.2.3. Mesure des émotions

Enfin, nous étudions les émotions de l'élève en utilisant la mesure Self-Assessment Manikin scale (SAM) de Bradley et Lang (1994).

Cf..Annexe 3 : Outil de mesure des émotions chez l'élève

Le choix s'est porté sur cette échelle car elle présente l'avantage de ne pas présenter des items verbaux chez l'élève qui peuvent parfois être source de difficulté dans la compréhension et l'interprétation. En effet, cette mesure se présente sous forme d'une échelle graphique avec, pour chaque dimension étudiée, une figurine déclinée en 9 degrés (5 degrés et 4 intermédiaires). Trois questions sont posées sur les émotions ressenties en EPS en lien avec les trois dimensions mesurées avec cette échelle : le plaisir, l'activation et la dominance.

2.3. Procédure

Dans un premier temps, il s'agit de rencontrer le directeur d'école ainsi que l'enseignant dont la classe est concernée par l'objet de recherche afin de leur présenter le projet, d'avoir leur intérêt et leur adhésion pour pouvoir mener l'étude dans leur école et leur classe. Il est précisé que l'ensemble des questionnaires sera exploité de façon anonyme c'est-à-dire qu'aucun résultat ne sera communiqué à l'issue de l'expérimentation de façon nominative, le but n'étant pas de tirer des enseignements individuels sur les élèves mais bien d'identifier des tendances globales sur les émotions ressenties en EPS en fonction du statut sociométrique de l'élève.

L'expérience est ensuite présentée aux élèves : il leur est expliqué qu'ils doivent remplir trois questionnaires au total qui serviront d'une part à la constitution de groupes en EPS, d'autre part à comprendre comment ils perçoivent les séances de sport collectif. Il est également largement expliqué aux élèves que leurs réponses sont anonymes et ne seront en aucun cas partagées avec les autres élèves, afin qu'ils se sentent le plus libre possible dans leurs réponses, et afin également de préserver un climat de classe serein.

2.3.1. Mesure du statut sociométrique réel de l'élève

Comme évoqué précédemment, il a été choisi d'utiliser la mesure de Maassen, Steenbeek, & Van Geert (2004) pour étudier le statut sociométrique réel de chaque élève

Pour cela, on utilise la photo individuelle de chaque élève, prise lors des photos de classe, et regroupées sur un même support numérique. Elles seront présentées une à une aux élèves sur ordinateur par l'expérimentateur.

Chacun leur tour les élèves quittent la classe pour aller dans une pièce isolée. Il est expliqué à chacun le déroulé de l'expérimentation. La consigne donnée est la suivante : « La photo de chaque camarade de ta classe va apparaître à l'écran. Pour chacune il faudra dire si tu aimes beaucoup jouer avec ce camarade, si tu aimes jouer normalement avec lui, ou si tu n'aimes pas jouer avec lui ». Il est précisé qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse et qu'il est tout à fait normal d'avoir des préférences. Cette précision est apparue indispensable face à certains élèves qui n'osaient pas dire qu'ils n'aimaient pas jouer avec d'autres. L'expérimentateur consigne les réponses pour chaque élève sur une feuille préalablement renseignée avec les noms des élèves.

Le dispositif a été mené à l'issue des récréations, lors de séances d'arts visuels mettant en jeu un travail collaboratif, et ce afin de rester au plus proche d'une situation d'interactions entre élèves.

2.3.2. Mesure du statut sociométrique perçu de l'élève

Le questionnaire d'auto-évaluation de Soi (Maintier et Alaphilippe), destiné à mesurer le statut sociométrique perçu de l'élève a été rempli par chaque élève en autonomie. La passation s'est déroulée en classe en même temps par chaque individu. Les modalités de réponses et les items ont été explicités au préalable afin de lever toute incompréhension chez les élèves.

2.3.3. Mesure des émotions

Les émotions ressenties par l'élève en EPS sont mesurées selon le Self-Assessment Manikin scale (SAM) de Bradley et Lang (1994). La passation se passe de façon individuelle, à l'issue d'une séance d'EPS en sport collectif, mettant en jeu des interactions fortes entre élèves. Dans ce questionnaire, trois questions sont posées aux élèves. La première porte sur la dimension plaisir, la seconde sur l'activation et la troisième sur la dominance. Pour chaque question une figurine exprimant des degrés différents de réponse est proposée. L'élève coche celle correspondant à l'émotion ressentie.

2.3.4. Situation d'EPS

L'activité choisie pour mener à bien cette étude, est une situation de jeux collectifs, plus particulièrement une séance de handball. Pour chaque séance, c'est l'enseignant qui a constitué les groupes de façon à ce que les équipes soient hétérogènes au niveau de leurs membres, mais suffisamment homogènes entre elles. Chaque partie durait 8 minutes. Deux équipes jouaient pendant qu'une troisième équipe observait et arbitrait.

Pour chaque séance le barème de points était le suivant :

- Un match gagné comptait deux points
- Un match nul comptait un point
- Un match perdu ne rapportait aucun point

A l'issue de la séance un bilan était effectué avec les élèves sur les points forts et les points à améliorer pour progresser. C'est lors de cette phase principalement que certains élèves se trouvent nommément cités par leurs camarades quant à leur jeu ou leur attitude durant la partie.

2.4. Outils d'analyse des données

2.4.1. Statut sociométrique réel et émotions

Notre première hypothèse, qui porte sur la corrélation entre le niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs et la nature des émotions ressenties en EPS, est analysée au moyen d'une analyse de la variance à un facteur (« Analysis Of Variance » - ANOVA).

2.4.2. Statut sociométrique perçu et émotions

La seconde hypothèse concernant l'influence de la façon dont se perçoit un élève par rapport à ses pairs sur ses émotions a, quant à elle, été analysée au moyen d'un test de corrélation de Bravais-Pearson.

Il est à noter que le seuil de 5% a été retenu pour l'ensemble de ces tests.

3. Résultats

3.1. Description des résultats

3.1.1. Statut sociométrique réel des élèves

L'étude du statut sociométrique réel des élèves montre, qu'au seuil de 5%, parmi les 77 élèves questionnés, 45 élèves ont un statut moyen, 9 sont populaires, 17 rejetés, 3 négligés et 3 controversés.

Les résultats de la mesure du statut sociométrique réel sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3 – Statut sociométrique réel

<i>Statut</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Moyen</i>	45	58,4%
<i>Populaire</i>	9	11,7%
<i>Rejeté</i>	17	22,1%
<i>Controversé</i>	3	3,9%
<i>Négligé</i>	3	3,9%
TOTAL	77	100

3.1.2. Statut sociométrique perçu des élèves

L'échelle de mesure du statut sociométrique perçu de l'élève est comprise en 1 et 5, 3 étant le milieu. Il en découle que la perception de soi des élèves est globalement modérée. Il en est de même pour les sous échelles cognitives, corporelles et sociales.

Les résultats de mesure concernant le statut sociométrique perçu sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4 – Statut sociométrique perçu

	<i>Domaine cognitif</i>	<i>Domaine corporel</i>	<i>Domaine social</i>	<i>Perception de soi globale</i>
<i>Moyenne</i>	3,17	3,11	3,18	3,15
<i>Ecart-type</i>	1,02	0,86	0,73	0,64

3.1.3. Emotions

Les composantes des émotions sont mesurées sur une échelle de 1 à 9, 5 étant le milieu.

Les résultats montrent que la valence ressentie en séance d'EPS est élevée.

En revanche, l'activation apparaît comme modérément élevée (=7), et le degré de contrôle est modéré.

L'ensemble des résultats obtenus sur les composantes des émotions sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 – Composantes des émotions

<i>Statut</i>	<i>Valence</i>	<i>Activation</i>	<i>Dominance</i>
<i>Moyenne</i>	8,03	7,44	5,40
<i>Ecart-type</i>	1,31	1,75	2,64

3.2. Statut sociométrique réel et émotions

La première hypothèse émise, dans le cadre de cette recherche, est que la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée au niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs.

Les résultats portant sur le statut sociométrique réel des élèves ne faisant émerger qu'une faible proportion d'élèves controversés (3,9%) et d'élèves négligés (3,9%), l'analyse est ici menée uniquement sur les trois autres statuts : moyen, populaire, rejeté.

L'analyse de la variance à un facteur (ANOVA) ne montre aucun effet significatif du statut sociométrique sur les différentes composantes émotionnelles.

Plus précisément :

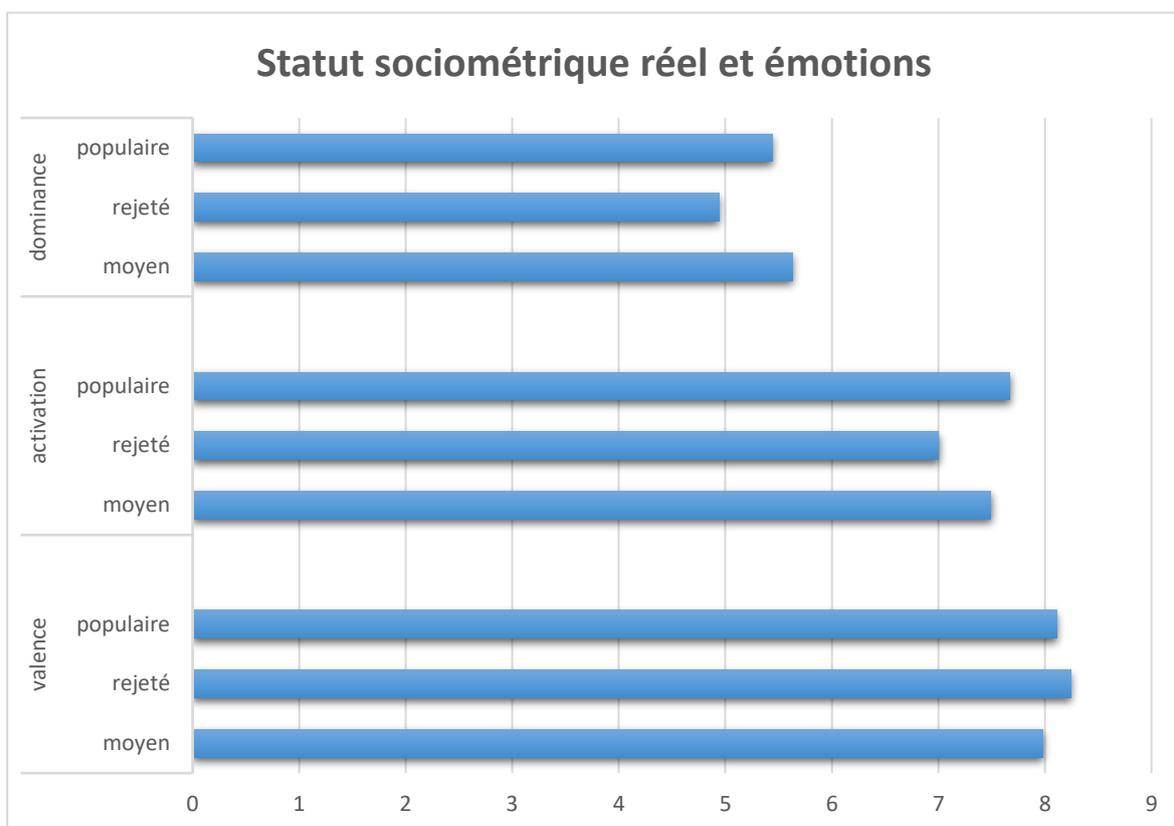
- la valence des émotions ressenties au cours de l'activité collective est identique quel que soit le statut de l'élève,
 $F(2,66) = 0,25, ns.$
- il en est de même concernant la composante activation des émotions,
 $F(2,66) = 0,57, ns.$
- le même résultat est observé par rapport à la composante de dominance,
 $F(2,66) = 0,40, ns.$

Les résultats obtenus concernant les composantes des émotions en lien avec le statut sociométrique réel sont reportés dans le tableau 6 et illustrés dans le graphique 1

Tableau 6 - Statut sociométrique réel et émotions

<i>Composantes des émotions</i>	<i>Statut</i>	<i>Moyenne</i>
<i>Valence</i>	Moyen	7,98
	Rejeté	8,24
	Populaire	8,11
<i>Activation</i>	Moyen	7,49
	Rejeté	7,00
	Populaire	7,67
<i>Dominance</i>	Moyen	5,63
	Rejeté	4,94
	Populaire	5,44

Graphique 1 – Statut sociométrique réel et émotions



3.3. Statut sociométrique perçu et émotions

La seconde hypothèse émise stipule que la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée à la façon dont il se perçoit par rapport à ses pairs.

L'analyse des corrélations indique un lien significatif entre la perception de soi et la composante d'activation, et un lien significatif entre la perception de soi et la composante dominance. En revanche, aucune relation n'apparaît entre la perception de soi et la valence des émotions.

Par ailleurs, ces résultats se confirment en partie au niveau des sous échelles du questionnaire de perception de soi. En effet, le domaine cognitif est positivement lié aux composantes d'activation et de dominance. Par contre, aucune relation significative n'apparaît entre le domaine corporel et les différentes composantes des émotions. Ce constat vaut également pour le domaine social.

L'ensemble des relations entre le statut sociométrique perçu et les composantes des émotions est présenté dans le tableau 7.

Tableau 7 – Statut sociométrique perçu et émotions.

<i>Composantes des émotions</i>	<i>Perception de soi</i>	<i>Domaine cognitif</i>	<i>Domaine corporel</i>	<i>Domaine social</i>
<i>Valence</i>	- .04	.01	- .02	- .10
<i>Activation</i>	.27*	.27*	.19	.12
<i>Dominance</i>	.33*	.31*	.20	.20

4. Discussion

4.1. Résultats et hypothèses

4.1.1. Statut sociométrique réel et émotions

Nous avons évoqué dans notre première partie la « portée sociale des émotions » et l'importance du « rôle d'autrui » dans l'émergence de ces émotions (Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel & Schleifer, 2005). Autrement dit, plus les élèves sont en interaction et plus ils attribuent une cause sociale à leurs émotions. Ce constat montre donc l'influence des relations interpersonnelles sur le ressenti émotionnel chez le jeune enfant. L'élève ne reste pas indifférent au monde qui l'entoure, son état émotionnel varie constamment en fonction des rapports qui le lient aux autres. On peut alors penser qu'un climat relationnel tendu peut induire des émotions à valence négative.

Les travaux de Scherer, Wallbott & Summerfield (1986) mettaient également en lumière l'impact du contexte situationnel sur les émotions. Chaque émotion de base (la joie, la tristesse, la colère, la peur) est liée à un type de situation précise, elle est liée aux expériences vécues par l'individu. La joie, la tristesse et la peur sont particulièrement associées aux expériences relationnelles et sociales. Là aussi, on peut supposer qu'un contexte favorable à l'individu va tendre à provoquer chez lui des émotions positives tandis qu'un contexte situationnel qui le met en difficulté déclenchera des émotions négatives.

Par ailleurs, des études menées sur les élèves et leur statut au sein du groupe, montrent que dès le plus jeune âge les enfants acquièrent un statut social parmi leurs pairs. Nous avons pu le vérifier avec notre échantillon puisque trois catégories d'élèves se sont détachés : les populaires, les rejetés, les moyens.

Begin (1986) a également pu définir, au travers d'une étude chez des élèves de maternelle, que des comportements perçus étaient associés à chaque statut dès le plus jeune âge. Cela signifie bien que très tôt l'individu est en mesure d'identifier le positionnement social de chacun au sein d'un groupe et d'associer des comportements négatifs à un statut rejeté versus des comportements positifs à un statut populaire. Autrement dit, dès les premières années une catégorisation des enfants dans le groupe s'opère. On peut également y associer, en simple logique, qu'une acceptation sociale positive engendre des émotions positives alors qu'une non-acceptation voire un rejet de l'enfant dans le groupe provoque des émotions négatives.

Or, les résultats de notre expérimentation par l'analyse de la variance à un facteur (ANOVA) montrent que les composantes émotionnelles - la valence, l'activation et la dominance – sont sensiblement similaires chez les élèves, et ce quel que soit leur statut sociométrique. Autrement dit, dans notre étude, on peut constater que le fait d'être populaire, moyen ou rejeté par ses pairs n'a pas d'influence chez l'élève sur les émotions ressenties en cours d'EPS. De façon plus précise, pour tous les groupes, la valence des émotions est élevée : l'ensemble des élèves éprouve du plaisir à participer à l'activité sportive proposée. Quant à l'activation, les élèves sont tous modérément activés d'un point de vue émotionnel. Enfin, la dominance s'avère modérée pour chacun : le sentiment de contrôle chez les élèves est réservé qu'ils soient populaires, rejetés ou moyens.

En conséquence, la première hypothèse de cette étude n'est pas confirmée. En effet, nous n'observons pas de corrélation entre la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève et le niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs. Nous tenterons de trouver des pistes permettant d'expliquer en partie ces résultats et de proposer des axes de réflexion dans la prochaine partie.

4.1.2. Statut sociométrique perçu et émotions

Nous avons également abordé, au début de cet écrit, la perception que peuvent avoir les enfants de leur statut au sein du groupe. Nous nous sommes demandés si les élèves étaient objectifs quant à leur véritable statut sociométrique, autrement dit si la représentation qu'ils ont de leur niveau d'acceptation sociale est en adéquation avec le statut que leur attribuent leurs pairs.

Les travaux de recherche de Paradis et Vitaro (1999) ont démontré que certains élèves au statut rejeté se perçoivent positivement, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas conscience que leurs pairs leur attribuent ce statut. Ce sont des enfants qui pensent être intégrés au groupe. Or cette vision erronée engendre une réponse comportementale chez les autres enfants qui en retour les apprécient plus que les élèves rejetés se considérant négativement, c'est-à-dire se percevant réellement comme rejetés. Nous pouvons donc penser que la perception sociale que l'on a de soi modifie les perceptions que les autres ont de nous, et en conséquence agit sur les relations interpersonnelles. Et si nous faisons le lien avec les émotions, nous pouvons également supposer, en lien avec les travaux évoqués précédemment, que cela se répercute également sur les émotions ressenties. De bonnes relations entre enfants générant des émotions positives.

Nous nous sommes également appuyés sur les travaux de Dion (1989) qui a aussi travaillé sur les différents types d'enfants rejetés, en les catégorisant selon trois critères : retiré, agressif, retiré-agressif. Là encore il est constaté que pour les enfants rejetés-agressif la perception du statut dans le groupe est faussée : il existe un écart entre le statut sociométrique réel attribué par les pairs et le statut sociométrique perçu par l'individu lui-même. On peut penser ici qu'avoir une perception positive de soi engendre des émotions différentes que dans le cas d'une perception négative.

C'est ce que nous avons mesuré au travers du test de corrélation de Bravais-Pearson portant sur le statut sociométrique perçu et les émotions ressenties. Nous avons constaté que plus un élève a une bonne perception globale de lui-même, plus il sera activé d'un point de vue émotionnel et plus il aura un sentiment de contrôle. Une vision globale de soi positive engendre donc des émotions fortes et contrôlées. Par contre, cette perception positive de soi n'influence pas la valence de ses émotions. La notion de plaisir / déplaisir n'est pas mise en jeu.

Ces résultats se vérifient dans la sous-échelle cognitive, mais pas dans les deux autres sous-échelles. Autrement dit, la perception qu'a l'élève de lui-même d'un point de vue corporel et social n'a pas d'influence sur la nature de ses émotions. Ce constat sous-entend qu'en situation d'interactions sociales en EPS, la perception que l'élève a de son corps et la perception qu'il a de son intégration dans le groupe n'a pas d'effet sur ses émotions. Ce serait donc la perception cognitive de lui-même qui serait prédominante sur le ressenti des émotions.

La seconde hypothèse émise dans cette étude stipulait que la nature des émotions ressenties était corrélée au statut sociométrique perçu de l'élève. Force est de constater que les résultats de notre expérimentation montrent qu'elle n'est donc qu'en partie vérifiée.

4.2. Limites

Comme évoqué précédemment, les résultats obtenus suite aux expérimentations ne permettent pas de confirmer les hypothèses émises dans leur globalité. Nous devons donc nous interroger sur les limites de ce travail à différents niveaux.

4.2.1. Les outils

Les outils choisis pour mesurer l'influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS par les élèves sont des questionnaires ou échelles déjà existants et validés scientifiquement. Aucun outil n'a été créé spécifiquement pour les expérimentations, et ce afin de ne pas créer de biais dans le recueil des données.

De la même façon, les analyses et tests mis en œuvre pour traiter et analyser les données recueillies sont informatisés et reconnus pour leur fiabilité.

L'ensemble des outils utilisés pour mener à bien cette recherche ne présentent donc pas de biais a priori.

4.2.2. La passation des questionnaires

Les questionnaires présentés aux élèves ont été scrupuleusement administrés de manière identique.

En effet, l'expérimentation a été menée :

- par la même personne,
- dans des lieux identiques (classe, pièce séparée),
- de la même façon (face à face, auto-évaluation),
- avec des supports similaires (utilisation de diaporama photo, trame de présentation des questionnaires identiques),
- dans une temporalité précise (à l'issue d'une séance de sport, au retour de récréation, pendant une séance de travail collaboratif).

Ensuite, la situation sportive était semblable d'une classe à l'autre. Chaque groupe a effectué une séance de handball mettant en jeu des interactions sociales fortes. Il n'y a pas, à ce niveau, de différences notables d'un groupe à l'autre.

Ici aussi les conditions de passation semblent donc réunies pour ne pas induire de biais dans l'expérimentation.

4.2.3. La situation d'EPS

La situation d'EPS choisie pour ce travail est une situation de jeux collectifs mettant en jeu à la fois la coopération au sein de l'équipe et l'opposition à une autre équipe. L'objectif étant d'analyser dans ce contexte les émotions ressenties par les élèves et de les mettre en perspective avec le statut sociométrique réel et perçu.

Nous pouvons, à la vue des résultats obtenus, s'interroger sur la pertinence du choix de cette activité physique et sportive.

Plusieurs questions peuvent se poser quant à ce choix :

- L'activité proposée met-elle réellement en jeu des émotions clairement identifiables par les élèves ?
- L'effet d'équipe n'influence-t-elle pas un ressenti collectif au détriment d'un ressenti individuel ?
- Le jeu en équipe ne masque-t-il pas les caractéristiques individuelles ?

En effet, force est de constater que les élèves, en situation de jeu collectif, ne constituent plus qu'un tout au sein de leur équipe. L'individualité de chacun s'efface, en partie, au profit du groupe. Chacun joue avec les autres membres, pour l'équipe, dans un but commun qui est le gain du jeu. De plus, le jeu collectif n'expose pas l'individu au même regard des autres qu'une activité nécessitant d'agir individuellement.

A partir de ce constat, on peut supposer que cet effet de groupe influence également les émotions ressenties. Elles peuvent ne plus être le propre de l'individu à part entière, mais celles ressenties par l'individu au sein du groupe. Et dans ce cadre-là, le facteur groupe peut apparaître comme un facteur qui biaise le ressenti des émotions, car faire partie d'une équipe dans laquelle on se sent accepté et qui gagne n'induit certainement pas les mêmes émotions que lorsqu'on fait partie d'une équipe dans laquelle on ne partage pas d'affinités avec les autres membres et qui, par ailleurs a une forte tendance à perdre ses matches.

4.2.4. La population étudiée

Les 77 élèves concernés par l'étude sont issus de trois classes de niveaux différents (CE2-CM1-CM2) d'une même école. Cette école, située en milieu rural, ne comporte qu'une classe de chaque niveau.

Les élèves se connaissent pour la grande majorité depuis leur première année de scolarisation en maternelle au sein de cette même école. L'ambiance générale est plutôt sereine et une certaine entraide existe entre les élèves. En effet, dans les élèves ayant participé à l'étude, plusieurs élèves souffrent de grandes difficultés scolaires, nécessitant une orientation adaptée à l'issue de leur scolarité dans le premier degré (ULIS ou SEGPA), et dont deux sont reconnus par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et sont accompagnés quotidiennement par des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Néanmoins, bien que des différences existent, comme dans chaque école, entre les élèves, l'intégration de tous est favorisée par un climat général bienveillant et solidaire.

On peut alors se demander si la valence des émotions serait identique dans le cadre d'un climat scolaire plus tendu et conflictuel comme cela existe dans d'autres écoles, ou bien simplement dans une grande école avec plusieurs classes par niveau ce qui impliquerait que les élèves ne soient pas depuis plusieurs années dans le même groupe classe.

4.3. Perspectives

L'ensemble des limites évoquées précédemment amène à proposer plusieurs perspectives pour poursuivre éventuellement cette recherche.

4.3.1. Le choix de l'APSA

Tout d'abord, il semblerait intéressant de pouvoir reconduire cette expérimentation en changeant l'activité sportive de référence. En effet, il peut être pertinent de mesurer les émotions ressenties à partir d'une activité nécessitant de se « donner à voir » individuellement, dans une situation où l'élève doit « exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif » (Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015).

Autrement dit, assurer une représentation sous le regard des autres élèves engendre un engagement affectif fort, que l'on ne retrouve pas dans un sport en groupe. Cette situation peut certainement influencer son ressenti émotionnel de façon plus significative que dans le cadre d'une activité sportive en groupe.

On peut alors supposer que le statut sociométrique réel ou perçu de l'élève peut avoir une influence sur le ressenti de ses émotions lorsqu'il doit réaliser une prestation artistique devant ses pairs.

4.3.2. La stabilité du statut sociométrique de l'élève

De plus, on peut se demander si le statut sociométrique, mesuré ici à un instant T, est stable dans la durée. Autrement dit, le statut sociométrique d'un individu peut-il évoluer au fil de l'année ? Si oui, dans quel sens ce changement s'opère-t-il ? Quel est le profil d'élèves concernés par ce potentiel changement ?

Il semblerait intéressant de pouvoir développer cette étude dans le temps, afin de vérifier la stabilité du statut sociométrique des élèves selon une pratique sportive réitérée à long terme. L'élève populaire en début d'année qui développe une agressivité, des relations conflictuelles lors des séances d'EPS va-t-il conserver son statut populaire, ou bien va-t-il glisser vers un statut moyen ou rejeté ? De la même manière, un élève initialement au statut rejeté qui se montre particulièrement performant ne va-t-il pas être considéré autrement par ses pairs, et voir ainsi évoluer positivement son statut sociométrique ? Si tel est le cas, qu'en sera-t-il alors de l'influence de son statut à cette nouvelle période sur ses émotions ?

4.3.3. La typologie de l'école

Enfin, il peut être envisagé de tester cette recherche dans divers milieux. Notre étude s'est déroulée dans une petite école en campagne, qui jouit d'un climat scolaire serein, où les divergences entre certains élèves existent, certes, mais ne prennent jamais d'ampleur importante. Les élèves se connaissent et ont appris depuis plusieurs années à vivre ensemble. Bien souvent les familles se côtoient même depuis parfois plusieurs générations. Mais ce contexte, favorable par ailleurs aux apprentissages, peut aussi influencer les émotions ressenties.

Se pose alors la question de mener l'étude dans une école à plus grande échelle, en milieu urbain, où peut-être l'individualité est plus forte, afin de voir si les émotions ressenties sont plus fortement marquées en fonction du statut sociométrique des élèves.

- Avoir un statut populaire, moyen ou rejeté a-t-il le même impact émotionnel chez l'élève qui est scolarisé dans une petite école au climat serein en milieu rural que chez l'élève scolarisé dans une école où chaque niveau compte plusieurs classes, en milieu urbain ou en zone d'éducation prioritaire ?

- Que se passe-t-il émotionnellement quand, au quotidien, les tensions sont présentes, les conflits sont fréquents, et les relations interindividuelles sont régies par un mécanisme d'agressivité-défense ?

L'ensemble des critères proposés peut influencer les résultats de la recherche. Néanmoins, ceci ne reste qu'une supposition au stade de ce travail. Il faut donc prendre les précautions nécessaires et n'envisager ces critères uniquement comme les pistes possibles d'un nouveau travail de recherche éventuel.

5. Retour réflexif

La réalisation de ce mémoire a été sans aucun doute d'un grand intérêt pour ma réflexion personnelle et professionnelle, et ce à toutes les étapes de mise en œuvre de ce travail.

5.1. La conduite du projet « mémoire »

Tout d'abord, la conduite de ce projet de mémoire m'a demandé de mettre en place une méthodologie précise que je ne connaissais pas auparavant. En premier lieu, le choix de travailler sur une thématique en lien avec la psychologie sociale appliquée à l'EPS s'est fait relativement simplement pour ma part. En revanche définir un sujet d'étude précis parmi ceux envisagés m'a demandé plus ample réflexion.

En effet, la lecture de plusieurs articles sur différents sujets a été nécessaire avant de m'arrêter sur un choix. Ainsi, j'ai découvert divers écrits et travaux de recherche. Ce travail a été très intéressant puisque je ne disposais pas de connaissances spécifiques au préalable à ce propos ; chaque lecture a donc été un véritable enrichissement.

Ensuite s'est posée la question de la problématique et des hypothèses. Cette étape a découlé assez naturellement suite aux ouvrages parcourus, néanmoins plusieurs axes de travail m'intéressant, il m'a fallu recentrer mon travail sur une orientation précise. L'expérimentation quant à elle, est une partie qui m'a demandé beaucoup d'investissement en temps. Néanmoins, j'ai particulièrement apprécié cette étape du projet car elle rendait concret ce travail de recherche. J'ai pris beaucoup de plaisir lors de la passation des questionnaires avec les élèves, l'observation de leurs attitudes, leurs remarques ont été riches d'enseignement et m'ont permis de voir qu'à ce stade aussi les émotions étaient belles et bien activées.

L'analyse des résultats et la discussion qui s'en est suivie, enfin, ont permis de mettre en lumière les données recueillies, et de mener une réflexion plus approfondie à partir des constats observés.

5.2. La posture de questionnement et la construction d'un regard « nouveau » sur l'activité

Réaliser ce mémoire nécessitait inévitablement de se mettre en posture de questionnement. Tout d'abord dans le choix du sujet à explorer. Vers quelle(s) thématique(s) s'orienter ? Quel intérêt professionnel peut-on développer à travers cette recherche ? Mais les questions se sont véritablement posées tout au long de la réalisation de ce travail. Que ce soit dans l'élaboration de la problématique, des hypothèses, ou bien dans la démarche choisie pour mener à bien l'expérimentation, le choix des outils de passation, des procédures, de l'analyse des données, mais également lors de la rédaction du mémoire. Chaque instant n'a été que questionnement, réflexion, mise à distance avec bien sûr des phases de tâtonnements, de remise en question, pour essayer d'aboutir aux choix qui semblaient les meilleurs.

Ce travail de questionnement s'est avéré très enrichissant car il m'a permis d'aborder l'EPS sous un autre regard. Traditionnellement, on a tendance en tant que nouvel enseignant à ne concentrer son enseignement en EPS quasiment que sur l'aspect sportif, performance ou bien encore technique selon la logique interne de l'APSA proposée. Or la réalisation de ce mémoire a orienté ma réflexion et me permet de porter un regard nouveau sur l'EPS. La constitution des groupes, la place de l'élève parmi ses pairs, les émotions potentielles qui peuvent être ressenties ... sont autant d'aspects qui m'apparaissent absolument essentiels de prendre en compte à présent dans mon enseignement.

5.3. Le travail d'écriture

Le travail d'écriture nécessaire à l'aboutissement de ce mémoire a également été riche d'enseignement. Il m'a tout d'abord fallu réfléchir à la façon de transposer ma réflexion dans un écrit. J'ai d'ailleurs pris conscience de toute l'exigence nécessaire à avoir lors de la rédaction d'un tel écrit, dans la mesure où il est destiné à être lu et commenté. Il m'a donc semblé impératif de relater le plus clairement possible les démarches entreprises afin de rendre compte de la manière la plus fiable possible l'expérimentation notamment, tout en rendant la lecture lisible et fluide.

Enfin, j'ai également découvert les codes en vigueur pour la réalisation de ce type d'écrit. J'ai ainsi constaté les normes de mise en page, de formulation, d'explicitation, propres à ce travail. J'avais auparavant découvert, au fil de mes lectures, ces mêmes normes présentes dans tout article scientifique de recherche.

5.4. L'acquisition de compétences professionnelles

Ce travail de recherche a eu pour principal effet d'avoir éveillé chez moi un questionnement plus approfondi quant aux émotions ressenties par chacun de mes élèves, tout au long de la journée dans les différentes disciplines. Je suis également plus attentive aux conséquences des choix que j'opère quand je constitue un groupe de travail par exemple, ou quand je fais intervenir un élève.

Ce questionnement dans sa globalité, m'a permis d'acquérir un regard nouveau au quotidien, sur mes élèves, sur les situations proposées, sur l'étayage que je peux leur apporter. A présent, avant de relancer un élève qui semble égaré ou passif, je m'interroge sur ce qu'il peut éventuellement éprouver. Est-il triste ou découragé parce qu'il n'arrive pas à effectuer le travail demandé ; peut-être sait-il mais il a peur de faire part de sa proposition devant ses pairs ; ou bien se fait-il maladroitement remarquer parce qu'il n'a pas trouvé d'autres codes ou moyens pour attirer le regard des autres et que la colère l'emporte ?

Autant que possible, j'essaie de prendre plus de temps pour observer mes élèves de manière à enrichir l'analyse que je me fais d'une situation. J'ouvre plus facilement le dialogue ou je porte simplement un discret « tout va bien ? », ou « comment vas-tu ? » face à une situation délicate. En retour les élèves semblent s'être davantage ouverts à moi, tout en restant dans le cadre de la relation élève-enseignant.

La prise en compte de la sensibilité des élèves et l'étude de leur ressenti en situation au travers d'échanges ou entretiens sont des axes que j'envisage d'approfondir dans ma pratique professionnelle. L'objectif final à terme pourrait être de faire prendre conscience aux élèves des émotions qu'ils peuvent éprouver, de savoir les définir pour mieux les exploiter en situation sportive et scolaire.

Conclusion

Ce mémoire avait pour but de mettre en relation deux concepts que sont les émotions ressenties en EPS chez l'élève et le statut sociométrique de l'élève. Nous avons tout d'abord tenté de définir ce que sont les émotions, pour convenir du fait qu'une définition précise faisant consensus auprès des chercheurs n'était pas envisageable. En revanche, nous avons acté que tous s'accordent sur le fait que les émotions sont l'expression brève d'une réaction à un facteur extérieur et qu'elles se traduisent de façon positive ou négative par des réactions subjectives, expressives, cognitives et physiologiques. Le deuxième concept que nous avons abordé est celui du statut sociométrique de l'élève. Le concept de sociométrie a été initié par le psychiatre et psychologue Moreno, qui considérait que « Les unités sociales sont avant tout des systèmes de préférences, d'attractions et de répulsions mutuelles. »⁴. La sociométrie peut donc être définie comme la mesure de la place occupée par un individu dans un groupe. Dans ce mémoire, nous avons pris le parti de travailler sur le statut sociométrique réel des élèves, c'est-à-dire le statut attribué par les pairs à l'élève, et le statut sociométrique perçu, autrement dit le statut que l'élève pense avoir dans la classe.

Nous avons alors cherché à mesurer l'influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS, chez des élèves de 8 à 10 ans. Pour cela nous avons émis deux hypothèses. La première concernait l'influence du statut sociométrique réel de l'élève sur ses émotions : *la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée au niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs*, et la seconde était axée sur l'influence du statut sociométrique perçu de l'élève sur ses émotions : *la nature des émotions ressenties en EPS par l'élève est corrélée à la façon dont il se perçoit par rapport à ses pairs*.

Les expérimentations que nous avons menées ont donc consisté à administrer trois questionnaires aux élèves, en lien avec une situation de jeux collectifs : un questionnaire de mesure du statut sociométrique réel des élèves à partir de photos, un questionnaire d'auto-évaluation de soi et un questionnaire de mesure des émotions chez les élèves.

Les résultats de nos expérimentations n'ont pas permis de valider notre première hypothèse puisque tous les élèves, quel que soit leur statut ont éprouvé des émotions à valence positive. De la même façon ils ont tous exprimé une activation émotionnelle et un sentiment de contrôle modérés, qu'ils soient populaires, rejetés ou de statut moyen. Par ailleurs, notre seconde

⁴ MAISONNEUVE, « **SOCIOMÉTRIE** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 21 avril 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sociometrie/>

hypothèse a, quant à elle, été partiellement validée. La perception globale positive d'un élève engendre une activation émotionnelle et un sentiment de contrôle forts. En revanche, cela n'a pas d'impact significatif sur la valence des émotions. L'étude des sous-échelles nous a également permis de constater que c'est plus précisément la perception cognitive de soi qui influence les émotions, les perceptions corporelles et sociales n'étant pas significativement liées aux émotions ressenties.

A l'issue de ces résultats nous avons donc mis en relief trois pistes possibles de réflexion pour poursuivre cette étude, pour confirmer ou infirmer ces résultats. Les trois axes retenus sont le choix de l'APSA, la mesure de la stabilité du statut sociométrique de l'élève dans le temps, et la typologie de l'école. Il semble en effet intéressant de pouvoir mesurer si une activité artistique menant à se produire sous le regard de ses pairs génère des émotions influencées par le statut sociométrique. Il paraît également pertinent de s'interroger sur le statut sociométrique de l'élève et de vérifier si celui-ci est stable dans le temps ou bien s'il évolue au fil des relations et des expériences vécues dans le cadre scolaire. Enfin, et dans une moindre mesure, on peut se demander si le climat scolaire global dans lequel évoluent les élèves impacte les résultats de cette étude.

Pour conclure ce mémoire, je terminerai enfin en soulignant l'enrichissement apporté par mes différentes lectures et ce travail de questionnement et de recherche. Il est certain que ma pratique professionnelle en sera plus riche.

Bibliographie

Bariaud, F. (2006). « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter », L'orientation scolaire et professionnelle, 35/2|2006. <http://osp.revues.org/1118> - Consulté le 12/10/2016 -

Bradley, M., & Lang, P. (1994). Measuring emotion: The self-Assessment Manikin and the semantiic differntial. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 1, 49-59.

Brun, P. (2001). « La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions », dans *Enfance*, vol.53, PP 221-225. <http://www.cairn.info/revue-enfance-2001-3-page-221.htm>. Consulté le 27/04/2016.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presse Universitaires de Montréal, Montréal.

Daniel, M.F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., & Schleifer, M. (2005). « Etude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base », dans Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudin, P-A., Pons, F., Albanese, O.(dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions*. Collection Education-Recherche. Presses de l'Université de Québec, Canada, pp 9-31.

Debois, N., Blondel, L., & Vettrano, J. (2007). *Les émotions en EPS*. Dossier EP.S. Editions Revue EP.S. Paris.

Dion, M. (2003). L'hétérogénéité des enfants rejetés en milieu scolaire. <http://aqps-qc.ca/uploads/documents/bulletins/03/03-02-02.htm>

Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15-24. <http://RePS.psychologie-sociale.org/> - Consulté le 08/10/2016

Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F., & Hancock D.R. (2004). *Les émotions à l'école*. Collection Education-Intervention. Presses de l'Université de Québec. Canada.

Maassen, G.H., Steenbeek, H. & Van Geert, P. (2004). Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel. *Social behavior and personality*, 32 (6), 535-550

Maintier, C., Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants, dans *l'année psychologique*, vol.106, 4, 513-542. http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_4_30928 - Consulté le 09/06/2016

Maucorps P.-H. Moreno (J.L.) - Fondements de la sociométrie . Traduit d'après la seconde édition américaine (Who Shall Survive?) par H. Lesage et P.-H. Maucorps. In: *Revue française de science politique*, 5^e année, n°3, 1955. pp. 641-646; http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1955_num_5_3_402631_t1_0641_0000_002

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14. <http://RePS.psychologie-sociale.org/> - Consulté le 26/03/2015 -

Paradis, R., Vitaro, F. (1999). « Les enfants rejetés par leurs pairs »., dans *Enfance*, tome 52, n°4, PP 363-377. http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1999_num_52_4_3161 - Consulté le 30/03/2016

Parlebas, P. (1990). *L'affectivité, clef des conduites motrices. Activités physiques et éducation motrice. Dossier EP.S, 4. Editions Revue EP.S. Paris.*

Rey, J.P. (2004). *Le groupe. Collection Pour l'action. Editions Revue EP.S. Paris.*

Ria, L. (2005). *Les émotions. Collection Pour l'action. Editions Revue EP.S. Paris.*

Rimé, B. (2009) « Chapitre 2. Qu'est-ce qu'une émotion ? », *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France, «Quadrige», [http:// www.cairn.info/le-partage-social-des-emotions--9782130578543-page-43.htm](http://www.cairn.info/le-partage-social-des-emotions--9782130578543-page-43.htm). Consulté le 05/12/2015.

Terré, N. (2016) « Chapitre 3. « Affective Learning Design en Education physique », dans Campo, M & Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS. Collection Ouvertures Psychologiques. De Boeck Supérieur. Belgique.*

ANNEXES

Annexe 1 : Outil de mesure du statut sociométrique réel de l'élève

Nom :

Classe :

Prénom :

Enseignant :

		Je n'aime pas jouer avec ce camarade	J'aime normalement jouer avec ce camarade	J'aime bien jouer avec ce camarade
NOM élève 1	PRENOM élève 1			
NOM élève 2	PRENOM élève 2			
NOM élève 3	PRENOM élève 3			
NOM élève 4	PRENOM élève 4			
NOM élève 5	PRENOM élève 5			
NOM élève 6	PRENOM élève 6			
NOM élève 7	PRENOM élève 7			
NOM élève 8	PRENOM élève 8			
NOM élève 9	PRENOM élève 9			
NOM élève 10	PRENOM élève 10			
NOM élève 11	PRENOM élève 11			
NOM élève 12	PRENOM élève 12			
NOM élève 13	PRENOM élève 13			
NOM élève 14	PRENOM élève 14			
NOM élève 15	PRENOM élève 15			
NOM élève 16	PRENOM élève 16			
NOM élève 17	PRENOM élève 17			
NOM élève 18	PRENOM élève 18			
NOM élève 19	PRENOM élève 19			
NOM élève 20	PRENOM élève 20			
NOM élève 21	PRENOM élève 21			
NOM élève 22	PRENOM élève 22			
NOM élève 23	PRENOM élève 23			
NOM élève 24	PRENOM élève 24			
NOM élève 25	PRENOM élève 25			
NOM élève 26	PRENOM élève 26			

Annexe 2 : Outil de mesure du statut sociométrique perçu de l'élève

Nom :

Prénom :

Classe :

Enseignant :

Fais une croix dans la case au-dessus de ta réponse.

Pour **l'intelligence**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins intelligent que les autres	Moins intelligent que les autres	Aussi intelligent que les autres	Plus intelligent que les autres	Beaucoup plus intelligent que les autres

Pour faire du **dessin, de la musique, ou du bricolage**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins bon que les autres	Moins bon que les autres	Aussi bon que les autres	Meilleur que les autres	Bien meilleur que les autres

Quand tu fais du **sport**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins bon que les autres	Moins bon que les autres	Aussi bon que les autres	Meilleur que les autres	Bien meilleur que les autres

Parmi les enfants de ton âge, tu trouves que **tu aimes lire** :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins que les autres	Moins que les autres	Autant que les autres	Plus que les autres	Bien plus que les autres

Pour **te faire des copains**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Aussi à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Bien plus à l'aise que les autres	

Pour **te faire apprécier des adultes**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins à l'aise
que les autres | Moins à l'aise
que les autres | Aussi à l'aise
que les autres | Plus à l'aise
que les autres | Bien plus à l'aise
que les autres |
-

Pour **dire des choses**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins à l'aise
que les autres | Moins à l'aise
que les autres | Aussi à l'aise
que les autres | Plus à l'aise
que les autres | Bien plus à l'aise
que les autres |
-

Pour **ton travail à l'école**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon
que les autres | Moins bon
que les autres | Aussi bon
que les autres | Meilleur
que les autres | Bien meilleur
que les autres |
-

Quand tu penses à **ta beauté**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins beau
que les autres | Moins beau
que les autres | Aussi beau
que les autres | Plus beau
que les autres | Bien plus beau
que les autres |
-

Quand tu penses à **tes camarades**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ta classe :

- | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins aimé
que les autres | Moins aimé
que les autres | Autant aimé
que les autres | Plus aimé
que les autres | Bien plus aimé
que les autres |

Nom :

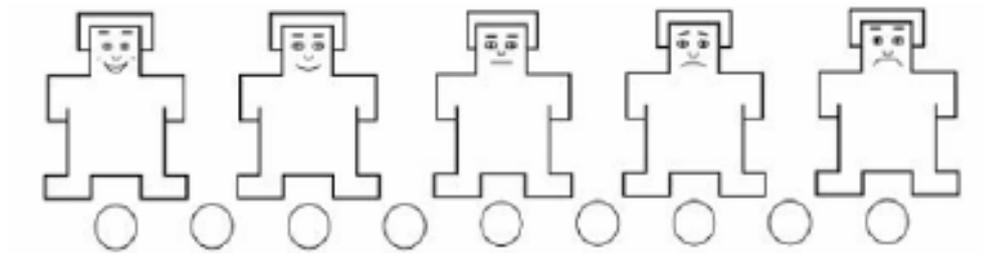
Prénom :

Classe :

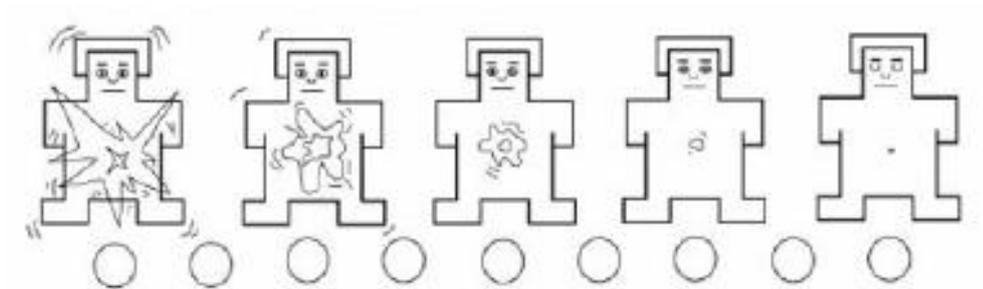
Enseignant :

Coche le rond sous la figurine qui correspond le plus à ce que tu ressens.

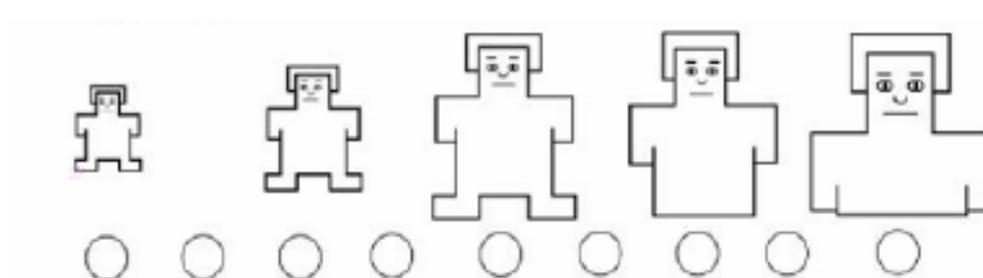
- Lors d'une séance de sport collectif, à quel point es-tu **content** de participer ?



- Es-tu **actif** dans ton équipe ?



- As-tu un rôle **important** dans ton équipe ?



Résumé

Dans ce mémoire nous avons mis en relation deux concepts que sont les émotions ressenties en EPS chez l'élève et le statut sociométrique de l'élève. Nous avons alors cherché à mesurer l'influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS, chez des élèves de 8 à 10 ans. Les expérimentations menées ont montré que tous les élèves, quel que soit leur statut ont éprouvé des émotions à valence positive. De la même façon ils ont tous exprimé une activation émotionnelle et un sentiment de contrôle modérés, qu'ils soient populaires, rejetés ou de statut moyen. Par ailleurs, nous avons pu constater que la perception globale positive d'un élève engendre une activation émotionnelle et un sentiment de contrôle forts. En revanche, cela n'a pas d'impact significatif sur la valence des émotions. L'étude des sous-échelles a montré que c'est plus précisément la perception cognitive de soi qui influence les émotions.

Mots-clés

Emotions, statut sociométrique, EPS