



HAL
open science

L'évolution du statut sociométrique et des habilités sociales d'un élève rejeté à l'école élémentaire à l'issue d'un module en ultimate

Marine Queinnec

► To cite this version:

Marine Queinnec. L'évolution du statut sociométrique et des habilités sociales d'un élève rejeté à l'école élémentaire à l'issue d'un module en ultimate. Education. 2017. dumas-01702081

HAL Id: dumas-01702081

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702081>

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 NORMANDIE ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

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

Mention 1

Année 2016-2017

QUEINNEC MARINE

L'évolution du statut sociométrique et des habiletés sociales d'un élève rejeté à l'école élémentaire à l'issue d'un module en ultimate

Sous la direction de : [Madame Pascale Deneuve](#)

Remerciements

La rédaction d'un mémoire est un travail qui demande un réel investissement et de nombreuses heures de travail. Bien heureusement, plusieurs personnes ont été présentes pour me guider, m'encourager et me soutenir.

A ce titre, je tenais à remercier Madame Pascale Deneuve, maître de conférences et directrice de mon mémoire qui s'est montrée disponible et bienveillante pour me prodiguer des conseils et m'aider dans la réalisation de ce dernier.

Je remercie également ma binôme, qui a accepté de suivre la séquence d'enseignement en ultimate et de filmer les séances.

Enfin je tiens à remercier mes proches pour leur patience et leur soutien.

SOMMAIRE

1. Cadre théorique	6
1.1 Le rôle de l'école : instruire et socialiser	6
1.2 Les relations interpersonnelles	8
1.3 L'éducation physique et sportive aux cycles 2 et 3	16
2. Problématique et hypothèses	21
3. Méthode	21
3.1 Les caractéristiques de la population	22
3.2 La procédure suivie	22
3.3 Les outils de mesure	23
3.4 La séquence d'enseignement	25
4. Résultats	29
4.1 Les résultats du test d'acceptation	29
4.2 Résultats et analyse des enregistrements vidéo	32
5. La discussion	35
Conclusion	39
Bibliographie/Sitographie	41

Introduction

« *L'homme est un animal social* » disait Aristote, qui nous invite ici à considérer l'Homme dans sa dimension sociale, en tant que membre d'un groupe particulier. Cette caractéristique inhérente à l'homme lui a d'ailleurs permis au cours de l'histoire, de survivre et de se développer. Ainsi, toute société peut être définie comme un groupe d'individus unifiés par un réseau de relations, de traditions et d'institutions. Dans la société, les relations sociales, interindividuelles et interpersonnelles sont normées, c'est-à-dire qu'elles répondent à certain nombre de conventions, critères et règles, qui régissent nos comportements, nos attitudes, nos façons d'être et nos croyances. Aussi, pour faire partie intégrante de ce groupe qu'est la société, il convient de respecter un ensemble de règles et de s'y conformer, en modulant nos comportements, attitudes et opinions.

On retrouve ce même schéma dans le système éducatif, et plus particulièrement au sein de l'école et du groupe classe, qui forment par leur fonctionnement, une « micro – société ». En effet, dès le cycle 1, les élèves s'imprègnent des règles de vie commune, à savoir le respect de soi, des autres, et des biens qui les entourent. A l'école, la plupart des normes sont formulées clairement et présentées dans le règlement intérieur, mais il existe des normes plus implicites, qui relèvent davantage de l'éducation et qui se réfèrent à des valeurs communément partagées par l'ensemble de la société comme le savoir vivre ou la bienséance. L'école apparaît de plus, comme le lieu privilégié des relations interpersonnelles, et participe dans une large mesure à la socialisation des élèves. La socialisation se définit comme le processus par lequel l'élève va s'intégrer à l'école, dès le cycle 1, à la classe, puis au groupe d'apprentissage. Il va peu à peu, au fil de la construction de l'altérité, s'intégrer au groupe classe, lieu par excellence de la construction et de l'acquisition de connaissances ; au sein de ce groupe classe, l'élève va ensuite établir des relations interpersonnelles, et créer des liens affinitaires avec ses pairs, favorisant l'émergence de sous-groupes. Lorsque ces affinités sont réciproques, les relations entre pairs s'apparentent à de l'amitié. Cependant, certains enfants présentent des difficultés à s'intégrer au sein d'un groupe pour diverses raisons (timidité, impulsivité, agressivité, etc.) et peuvent alors se sentir délaissés, ignorés et rejetés par leurs pairs. Au-delà des effets particulièrement néfastes du rejet sur le développement de l'enfant et sur ses relations sociales, ces élèves rejetés et mal intégrés au groupe classe peuvent aussi rencontrer des difficultés à s'investir dans leurs apprentissages ou dans les activités proposées par l'enseignant. En effet, les psychologues Wallon et Vygotsky ont souligné l'importance des interactions sociales dans le développement de l'enfant, qui contribuent par ailleurs à la construction progressive de l'identité et de l'estime de soi. C'est pourquoi, même si l'enseignant n'a pas tous les pouvoirs, il peut tenter d'intervenir sur les relations entre pairs, qui sont indispensables pour garantir l'épanouissement de l'enfant et la construction des habiletés sociales.

J'ai dans ma classe une élève unanimement rejetée car elle présente un comportement agressif vis-à-vis des autres élèves et cherche les conflits en les insultant, en les méprisant, voire en les frappant. En tant qu'enseignante, je me suis interrogée sur les moyens qui étaient en mon pouvoir pour aider cette élève à s'intégrer au groupe-classe, et à envisager autrement les relations avec ses camarades. Pour cela, je me suis focalisée sur l'éducation physique et sportive car elle présente un certain nombre d'atouts pour les élèves. En effet, d'après les programmes de cycle 3 de 2016, « l'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble [...] Chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale) [...] » On constate que les interactions et les relations sociales sont inhérentes à la pratique sportive, c'est pourquoi il apparaît intéressant de s'appuyer sur cette discipline afin d'aider cette élève. Plus particulièrement, j'ai choisi de focaliser mon attention sur la pratique de sports collectifs et plus précisément l'ultimate. En effet, l'un des aspects essentiels qui caractérise cette APSA est la coopération avec des partenaires en vue d'atteindre un but commun. Ainsi, la recherche de cohésion au sein d'une équipe est indispensable car elle conditionne la coopération et donc la réalisation de performances sportives. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, j'aimerais étudier l'influence de la pratique de sports collectifs (ultimate) sur les relations qu'un enfant rejeté entretient avec ses pairs. A ce titre, il apparaît intéressant d'examiner comment un enseignant, par ses supports, ses aménagements et sa pédagogie est en mesure de réguler les relations interpersonnelles entre élèves de manière à favoriser l'intégration des élèves rejetés et de changer la perception d'un élève rejeté ?

Plusieurs recherches ont été menées afin de mesurer l'influence de l'EPS sur la socialisation des enfants. Cependant, à ma connaissance, aucune recherche n'a porté sur l'évolution des habiletés sociales d'un élève rejeté à l'issue d'un module d'ultimate, d'une part, et sur le rôle de l'enseignant dans cette évolution, d'autre part. C'est ce que nous tenterons de déterminer dans ce mémoire. Pour cela, nous reviendrons d'abord sur la théorie, indispensable pour mener notre recherche. Nous détaillerons ensuite la méthode utilisée en précisant notamment la population et les outils de mesure. Puis nous nous focaliserons sur l'analyse des résultats obtenus, qui nous permettra d'entamer une discussion quant à la cohérence avec notre cadre théorique et aux réserves que nous pourrions émettre. Enfin, nous conclurons en proposant une synthèse de ce mémoire mais aussi des perspectives de poursuite de ce dernier.

1. Cadre théorique

1.1. Le rôle de l'école : instruire et socialiser

1.1.1. Définitions

La socialisation désigne le processus par lequel l'enfant s'approprie, à travers les interactions qu'il noue avec autrui, les normes, les valeurs, et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Pour comprendre ce qui intervient dans ce processus de socialisation, il convient d'une part, de s'interroger sur ce qui permet à un ensemble d'individus de constituer une société, et d'autre part, de comprendre ce qui permet à chaque individu de trouver sa place au sein de cette dernière.

L'enfance est le moment privilégié de la socialisation, c'est un moment fondateur dans la construction de la personnalité dont l'influence s'exercera sur tout le reste de la vie.

Emile Durkheim s'est intéressé à la socialisation en termes d'inculcation et de soumission des individus aux impératifs sociaux. Pour lui, l'éducation des enfants, conduite par les parents et les enseignants, est régie par des attendus sociaux : « il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants ».

Par ailleurs, la socialisation peut être approchée comme un processus plus interactif. C'est la perspective adoptée par George Herbert Mead, qui pense l'individu dans sa nature sociale et dans sa capacité à réfléchir sur ses actes et ses prises de position. Selon lui, l'enfant se construit dans une constante interaction entre sa subjectivité (le « je ») et son image sociale (le « moi »). C'est donc le contact et la référence aux autres qui permet à l'individu de se construire. L'enfant prend conscience que la société est régie par des règles sociales qu'il va intérioriser. L'individu socialisé est donc un être réflexif qui s'identifie à une position sociale et qui peut à tout moment faire jouer sa subjectivité dans l'interaction.

Des lieux, des institutions organisent les interactions socialisatrices : on distingue couramment la famille, l'école, et le groupe de pairs.

1.1.2. La socialisation à l'école

L'école est une instance de socialisation, puisqu'elle véhicule des normes et des valeurs partagées par la société. A l'école, l'enfant apprend à devenir élève et s'imprègne des règles de vie commune. Il devient un être social, capable de créer des liens avec les autres. Les célèbres psychologues Wallon et Piaget se sont intéressés au phénomène de socialisation à l'école.

D'après Wallon (1968), la socialisation dépend à la fois de l'affiliation, c'est-à-dire du sentiment d'appartenance à un groupe, et de la structuration, c'est-à-dire de la perception globale de son identité. Pour faire sa place au sein d'un groupe et construire sa propre identité, l'élève doit sentir qu'il possède un rôle au sein du groupe. D'où l'importance de proposer des situations d'apprentissages mettant en avant le travail par groupe.

Jean Piaget (1966), quant à lui, considère la socialisation comme la capacité d'un individu à s'adapter à la société. Selon lui, le développement de l'intelligence passe par l'adaptation au milieu environnant. Cette adaptation résulte d'un équilibre entre deux opérations : l'assimilation, c'est-à-dire la capacité à intégrer les données d'un milieu afin de s'approprier ces règles de fonctionnement et l'accommodation, qui consiste à s'adapter aux circonstances du milieu. Par ailleurs, Piaget s'est longtemps intéressé au développement de l'enfant et en particulier à sa socialisation, au point d'en définir différentes phases :

- 1. De la naissance à ses 2 ans : période sensorimotrice.** L'enfant agit et interagit par imitation. Il assimile qu'une action de sa part va entraîner une réaction. A ce stade, il est égocentré et joue en compagnie des autres.
- 2. De 2 à 7 ans : période préopératoire.** L'enfant entre à l'école et se socialise. Bien qu'il soit encore très égocentrique, l'enfant joue avec les autres. A ce stade, (de 2 à 7 ans), l'enfant se socialise. Ce stade est toutefois marqué par l'égocentrisme de l'enfant et par une soumission contrainte aux adultes.
- 3. De 7 à 12 ans : période des opérations concrètes.** L'égocentrisme diminue, l'enfant prend conscience de sa propre pensée et arrive à la disjoindre de celle de ses interlocuteurs. L'enfant devient plus réceptif à son environnement social. C'est à ce stade que la coopération se met en place.
- 4. A partir de 12 ans : période des opérations formelles.**

Nous l'avons vu, l'école est un lieu de socialisation, dans lequel l'enfant s'imprègne des règles de vie en communauté. Progressivement, l'enfant apprend à devenir élève, et intègre, à travers les interactions qu'il noue avec autrui, un ensemble de normes, de valeurs, de rôles et de règles. Il devient un être social, capable de tisser des liens avec ses pairs et les adultes de l'école. Ces liens s'établissent pour la plupart d'entre eux au sein du groupe-classe et plus particulièrement au sein du groupe de pairs. Ces groupes participent dans une large mesure à la socialisation de chaque jeune car c'est en leur sein que se développent des relations interpersonnelles. Nous définirons les relations interpersonnelles et les relations entre pairs en nous attachant à montrer l'enjeu qu'elles constituent dans le développement de l'enfant. En effet, à l'école, les relations entre pairs peuvent être source de bien-être ou au contraire de souffrances.

1.2. Les relations interpersonnelles

1.2.1. Définitions

Dans la société, chaque individu est amené à établir des relations avec autrui. Leur champ est extrêmement large : elles s'étendent des rencontres épisodiques, fortuites, aux relations quotidiennes, qui peuvent être formelles ou personnelles (relations familiales, amicales et intimes). Les relations interpersonnelles désignent l'ensemble des liens tissés par un individu avec un ou plusieurs individus. Contrairement aux relations formelles, les relations interpersonnelles ont la particularité de s'inscrire dans la durée, d'être réciproques, choisies et de faire intervenir une implication affective.

Au cours de sa scolarité, un élève va construire des relations diverses, non seulement avec les adultes de l'école, mais aussi avec ses pairs. Au sein de l'école et du groupe-classe, les élèves vont développer des liens affinitaires, qui peuvent déboucher sur la naissance de relations amicales. Au contraire, ces relations pourront s'apparenter à de l'indifférence voire du rejet. Nous allons donc nous focaliser sur ces relations et sur leur importance.

1.2.2. Les relations entre pairs

Les relations entre pairs désignent les relations entre des individus qui présentent des aspects communs (âge, rang, préoccupations, aspirations, etc.) et qui sont susceptibles d'influencer ces derniers. Les relations entre pairs, c'est-à-dire entre élèves, se manifestent par des interactions qui peuvent prendre des formes diverses et variées. Selon Mucchielli (1973), les interactions sont des échanges, à la base de toute participation. Vaughn (2009), propose trois catégories d'interactions : les interactions positives (l'un des protagonistes montre des affects positifs et l'autre ne montre pas d'affects négatifs), les interactions négatives (l'un des deux manifeste un affect négatif) et enfin, les interactions neutres (pas de manifestations particulières). La quantité et la qualité des interactions dépendent des liens affinitaires qui existent entre les enfants. Les interactions positives mènent parfois à l'émergence de relations amicales, qui constituent le degré le plus élevé de la qualité des relations interpersonnelles. L'amitié se caractérise par une relation affective dyadique, proche et réciproque (Bukowski et Hoza, 1989). Maisonneuve (1996), propose le terme « d'affinité élective » pour caractériser les relations amicales, dans la mesure où il s'agit de relations librement choisies, durables, et qui s'accompagnent d'un vécu affectif gratifiant pour les deux protagonistes. De nombreux chercheurs en psychologie sociale (Moser, 1994 ; Maisonneuve, 1993 ; Lamy, 1996) se sont attachés à déterminer les éléments qui conditionnent les

attractions entre deux individus. Maisonneuve (1966) distingue deux paramètres : la proximité spatiale et l'attrait pour des semblables. Les études menées par Moreland et Zajonc (1982) viennent corréler cette idée : d'après eux, le simple fait d'être exposé fréquemment et de manière répétitive à une personne crée un sentiment positif et le désir de se rapprocher d'autrui. D'après Newcomb et al. (1993), il existerait deux facteurs permettant de développer des relations positives entre pairs à l'école : le partage de caractéristiques communes et la capacité à interagir positivement avec autrui. C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place dans la classe des situations propices au développement des relations entre enfants.

Selon Hartup (1996) et Ladd (1999), les relations qu'un individu entretient avec ses pairs dès son plus jeune âge sont cruciales, car elles conditionnent le développement de l'enfant sur le plan social, cognitif et émotionnel. Sur le plan social, elles favorisent en effet la maîtrise de nouvelles habiletés sociales et aident l'enfant à se familiariser avec les normes impliquées dans les relations interpersonnelles. Les travaux menés par Moser (1994) viennent confirmer cette idée, notamment lorsqu'il déclare que « [...] la socialisation conditionne la nature et la qualité des relations interpersonnelles que l'individu est amené à établir au cours de sa vie »¹. Ainsi, le bien-être à l'école, pour ne citer que cet exemple, dépend entre autre, de la fréquence et de l'intensité des interactions qu'un enfant entretient avec ses pairs. Autrement dit, l'absence ou le manque de relations positives peut avoir des conséquences négatives sur le développement de l'enfant, ainsi que sur son estime de soi. A court et moyen terme, les relations problématiques entre pairs sont associées à un manque de motivation à participer aux activités scolaires et à une faible compétence scolaire. À long terme, les difficultés relationnelles entre pairs sont associées à plusieurs problèmes d'adaptation à l'adolescence, comme le décrochage scolaire, la délinquance, mais aussi la solitude, la dépression et l'anxiété. Néanmoins, il convient de nuancer ces propos car d'autres facteurs interviennent (par exemple, des facteurs liés à l'individu et à son environnement) sur le long terme. Au contraire, les relations positives telles que l'amitié seraient un facteur préventif des conduites à risque (addiction, dépression, etc.)

Au regard des recherches menées en psychologie sociale, deux dimensions des relations entre pairs apparaissent primordiales. La première concerne l'intégration au groupe de pairs, et la seconde englobe la capacité à interagir positivement et à construire des relations amicales. L'intégration au groupe de pairs se mesure via le degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs dans un groupe. Cependant, pour certains enfants, les relations entre pairs peuvent présenter des difficultés. Ainsi, ils ne parviendront pas à s'intégrer au groupe de pairs et à former des liens

¹ Gabriel Moser, *Les relations interpersonnelles*, PUF, 1994 p.27.

d'amitiés. Guralnick (2005) s'est intéressé aux enfants présentant des difficultés à entretenir des relations positives avec leurs pairs. Le but de sa recherche est de déterminer les facteurs qui conditionnent les compétences sociales d'un enfant afin de mettre en place des réponses adaptées (prévention, intervention). Il avance l'idée selon laquelle un enfant est en mesure de détecter un déficit de compétences sociales chez l'un de ses pairs, et réagit à travers des affects négatifs tels que le rejet, l'évitement, ou l'ignorance, ce qui peut « créer un cycle de relations difficiles pour les enfants vulnérables ».

Nous venons de définir les relations interpersonnelles et les relations entre pairs en nous focalisant sur l'enjeu qu'elles représentent sur le développement intellectuel, social et émotionnel d'un enfant. Le manque de relations positives peut avoir de lourdes conséquences sur la vie future d'un enfant. A partir de ces résultats, nous allons nous concentrer sur les relations d'un élève rejeté avec ses pairs, et nous observerons les éventuelles évolutions. L'existence de relations interpersonnelles positives est non seulement conditionnée par la qualité et la quantité des interactions sociales entre deux individus, mais aussi par les habiletés sociales dont dispose les deux protagonistes. Certains élèves rencontrent des difficultés à établir des relations positives avec leurs pairs et peuvent alors être ignorés voir rejetés par le groupe.

1.2.3. Les habiletés sociales d'un élève à l'école primaire

Il existe plusieurs définitions des habiletés sociales. Gresham (1986), les a répertoriées et regroupées en trois grandes catégories :

- la première catégorie envisage les habiletés sociales en tant que condition nécessaire à l'intégration d'un enfant au groupe de pairs. Les enfants au statut de populaire présentent davantage d'habiletés sociales que les enfants rejetés.
- La deuxième catégorie conçoit les habiletés comme la capacité à adopter un comportement approprié à un contexte social donné. (Brown, 2003).
- La dernière catégorie s'attache à définir les habiletés comme des comportements émis par les individus et jugés positifs par l'environnement, ce qui favorise l'intégration sociale.

Baghdadli et Brisot-Dubois (2011), offrent une définition plus générale, que synthétise l'ensemble de ces propositions. Pour eux, les habiletés sociales sont un ensemble de capacités permettant à un individu de comprendre les messages communiqués par les autres, et d'y répondre par des comportements spécifiques, verbaux et non verbaux, de manière adaptée à la situation qu'il rencontre.

Caldarella et Merrell (1997),² ont procédé à une classification des habiletés sociales, qu'ils ont regroupées en cinq catégories :

1. les habiletés de communication, permettant d'établir des relations positives avec les pairs telles que la capacité à prendre contact, à proposer de l'aide, à proposer des idées etc.
2. les habiletés d'autocontrôle, c'est-à-dire les habiletés liées à la gestion des émotions ;
3. Le troisième type d'habiletés est utile dans un contexte d'apprentissage, et fait référence aux compétences académiques, notamment le respect des règles à l'école, l'attention, la concentration, le partage d'informations.
4. Les habiletés liées à l'engagement dans des tâches de coopération et de collaboration : partage, entraide, respect des règles.
5. les habiletés liées à l'affirmation de soi, c'est-à-dire un ensemble de comportements qui permettent d'exprimer ses besoins sans recourir à l'agressivité.

Ces différentes habiletés sociales s'acquièrent selon un processus complexe, faisant intervenir trois dimensions (Dodge, 1986) : une dimension cognitive (capacité à résoudre des problèmes sans avoir recours à la violence), une dimension affective (capacité à contrôler ses émotions afin de réagir de manière adaptée à une situation) et une dimension comportementale (posséder un répertoire d'habiletés sociales pour interagir positivement). Il est difficile de déterminer avec précision l'âge au cours duquel ses habiletés s'acquièrent. En effet, elles peuvent s'apprendre à tout âge selon leur degré de complexité. Pour Michelson et al. (1986), l'acquisition de ces habiletés est le fruit d'un apprentissage qui se manifeste notamment par l'observation et l'imitation. L'enfant serait disponible pour débiter cet apprentissage vers l'âge de quatre ou cinq ans. (Merrell et Gimpel, 1998). Ces habiletés sociales s'apprennent par le processus naturel d'observation et d'interactions avec les pairs (Odom, 2005).

L'appropriation de ce répertoire d'habiletés est très importante. En effet, d'après les travaux de Kathryn Wentzel (1991) et Ladd (2005), un enfant compétent sur le plan social est en mesure de développer et de maintenir des interactions positives avec ses pairs et donc d'être apprécié par ces derniers. Les enfants populaires maîtrisent bien les trois composantes citées précédemment, alors que les enfants rejetés ont souvent des difficultés dans l'une ou l'autre (Dodge et al. 2003). D'après Coie (1990) et Ladd (2005), plusieurs facteurs dont à l'origine de ces difficultés d'intégration sociale et en particulier un déficit sur le plan des habiletés sociales. Par ailleurs, rappelons que le fait d'être accepté et apprécié par le groupe de pairs est un élément

² Véronique Côté, *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au périscolaire*, Université du Québec à Montréal, mars 2009, p. 5

fondamental dans le processus de socialisation car il participe à la construction de l'estime de soi et favorise le bien être à l'école. Maslow (1987), a mis en évidence une hiérarchie des besoins d'un individu : il distingue les besoins inférieurs des besoins supérieurs, parmi lesquels il inclue le besoin d'être aimé et accepté par les autres. Ainsi, en tant qu'enseignant, il convient d'organiser et d'aménager des situations permettant aux élèves, et notamment aux élèves rejetés, de développer leurs habiletés sociales.

Plusieurs recherches ont démontré que les comportements de prise de contact, le partage, l'entraide, l'empathie et les habiletés de coopération favorisent l'établissement de relations positives avec les autres et permettent de s'intégrer au groupe de pairs et d'aborder avec sérénité, les défis associés à la prochaine période développementale. (Black et Hazen, 1990 ; Ladd, Price et Hart, 1988; Mize, 2005.)

Nous l'avons vu, habiletés sociales sont des comportements permettant l'établissement de relations sociales positives et font partie de la compétence sociale d'un individu. L'acquisition de ces habiletés ainsi que la capacité de les manifester de façon appropriée en fonction du contexte, représentent un défi pour tous les individus. L'enfant, pour vivre en groupe, doit être accepté et interagir positivement avec les autres pour créer des liens. Ainsi, les habiletés sociales sont étroitement liées à la notion du groupe car elles favorisent l'acceptation de l'individu par son groupe. Cependant, certains enfants rencontrent des difficultés à s'intégrer dans le groupe, et sont par conséquent rejetés. Dans la partie qui suit, nous allons nous focaliser sur les facteurs qui pèsent sur la structure et sur le fonctionnement d'un groupe. Nous allons pour cela étudier la notion d'acceptation et le rejet au sein d'un groupe.

1.2.4. Acceptation au sein d'un groupe et rejet

L'école socialise les élèves dans l'ensemble de son espace, mais la partie la plus significative de cette socialisation se passe souvent dans le groupe-classe. Goslin (1997), définit le groupe-classe comme un ensemble d'individus qui vont pendant un temps interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un « nous ». Rey (2000), pense que le « groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus. C'est un espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent les uns vis-à-vis des autres. Il existe cinq caractéristiques qui permettent de définir un groupe :

- L'identité collective, c'est-à-dire la présence de caractéristiques communes, permettant aux membres du groupe d'être reconnaissables ;
- Le partage d'un objectif commun : l'intérêt du groupe passe avant l'intérêt individuel ;
- L'interdépendance des membres du groupe : l'activité de chaque membre est indispensable pour atteindre l'objectif commun ;
- La présence de relations interpersonnelles, qui facilitent le travail commun.

Ainsi, la classe peut être considérée comme un groupe, puisque les élèves partagent des caractéristiques communes (niveau scolaire atteint, âge, etc.), un objectif commun, s'influencent réciproquement, et entretiennent des relations interpersonnelles. Elle constitue toutefois un type de groupe spécifique puisqu'il s'agit d'un regroupement institutionnalisé d'élèves, qui sont encadrés par un enseignant, et dont le fonctionnement est régi par des règles. Sur le plan des relations entre pairs, il convient de préciser que la classe possède une certaine rigidité puisque sa structure est imposée aux enfants, qui sont contraints de coexister, de travailler et de communiquer avec d'autres enfants pendant une année entière, alors même qu'ils n'ont parfois aucune affinité. Rappelons à cette occasion que la gestion des relations interpersonnelles est au cœur du métier d'enseignant, qui se voit alors confier une grande responsabilité, celle d'apprendre à ses élèves à vivre ensemble. Il doit par ailleurs construire ses situations d'apprentissages en tenant compte de la diversité des relations qui existent entre les élèves de sa classe. En effet, l'approche socioconstructiviste souligne le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage : l'élève apprend mieux et plus vite en groupe. Grâce au conflit sociocognitif, l'élève fait évoluer ses représentations, et transforme positivement ses structures cognitives. Comme ce conflit advient rarement spontanément, c'est à l'enseignant de placer ses élèves en situation de faire des choix en groupes, et de mettre en évidence les désaccords. Il peut envisager les interactions sur le plan individuel, entre deux élèves ou sur le plan collectif, entre deux groupes d'élèves. Ainsi, au même titre que le groupe en EPS, le groupe-classe, pour fonctionner, doit posséder une cohésion et une ambiance propice à la transmission et à l'acquisition des connaissances.

Ainsi au sein du groupe-classe, s'établit un système de relations : les élèves apprennent à se connaître et développent donc des liens affinitaires. Chaque membre du groupe occupe une position particulière, qui émane de l'évaluation et du jugement des autres membres. D'après Cerclé et Somat (2005), l'évaluation de la position d'un individu définit son statut social. Il existe donc une interdépendance entre l'évaluation dont font l'objet les membres d'un groupe et leur statut sociométrique. Pour déterminer le degré d'appartenance d'un individu à un groupe et il convient de mesurer son acceptation sociale. Ce concept d'acceptation sociale, et le terme de

« degré d'appartenance » nous amène donc à penser qu'il existe différents statuts au sein d'un groupe : imités, suiveurs, populaires etc. Afin d'être accepté dans le groupe de pairs, l'enfant doit émettre des comportements socialement acceptables, en s'adaptant aux règles de fonctionnement du groupe, ce qui lui permettra d'entrer en contact avec les autres et d'être jugé positivement. La qualité de cette intégration sociale détermine le bien être de l'enfant et conditionne la qualité de ses relations futures. Ainsi, la place qu'un individu occupe au sein d'un groupe est capitale. Cependant, il arrive que certains enfants rencontrent des difficultés à s'adapter, à communiquer avec leurs pairs, et soient alors rejetés par le groupe. Ces difficultés ont des causes diverses et variées, mais peuvent s'expliquer par un manque d'habiletés. Différentes recherches ont montré que bien souvent les enfants porteurs d'un handicap sont soit ignorés soit rejetés. Selon plusieurs chercheurs (Newcomb et al. 1993) la sociabilité de certains élèves souffre d'un manque d'interactions positives. Ce dernier point retiendra particulièrement notre attention car les conséquences du rejet d'un élève sont très dévastatrices. Il suffit de se pencher sur les campagnes lancées par le ministère de l'Éducation nationale pour mesurer l'impact de ce phénomène, qui dans ces formes les plus perverses, peut revêtir la forme du harcèlement scolaire. D'après les recherches menées par Boivin (2005), 5 à 10% des élèves seraient touchés par ce phénomène. En effet, les élèves rejetés ou isolés du groupe classe sont des élèves qui sont en souffrance, ce qui altère les rapports qu'ils entretiennent avec l'école et les apprentissages, et qui peut par ailleurs avoir de lourdes conséquences. L'enseignant doit donc absolument intervenir non seulement pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés à s'intégrer au groupe classe, mais aussi pour sensibiliser la classe sur l'importance de respecter autrui.

Il apparaît complexe de définir de manière complète et exhaustive ce qu'est un enfant rejeté en quelques lignes. En effet, selon les travaux de la psychologue Marielle Dion (1989), il existe différents profils d'élèves rejetés, qui se distinguent selon deux paramètres, variables d'un enfant rejeté à l'autre : le comportement et la perception de soi. En ce qui concerne les comportements, il semblerait que les enfants rejetés par leurs pairs se montrent plutôt agressifs. Les travaux antérieurs de Bierman (1986), French (1988), Cantrell (1983), Rubin, Hymel, Le Mare et Rowden (1989) confirment cette idée.» Pour ce qui est de la perception de soi, Hymel et Franke (1985) ont montré que les enfants rejetés par leurs pairs ne se percevaient pas tous de la même façon. Boivin et Bégin (1989) ont approfondi cette théorie en élaborant une classification en deux sous-groupes de la façon dont se perçoivent les enfants rejetés : dans le premier sous-groupe, les élèves rejetés se perçoivent de façon positive et ont une plus haute estime d'eux-mêmes que dans le deuxième sous-groupe. L'objectif de la chercheuse est de vérifier l'existence de deux sous-groupes parmi les enfants rejetés (rejetés-agressifs et rejetés-retirés), d'interpréter leur comportements et leurs

perceptions de soi. L'étude a été réalisée sur un échantillon de 1157 enfants, sur une dizaine d'écoles québécoises, en deux temps, d'abord en janvier puis en avril-mai. La chercheuse s'est appuyée sur trois variables : mesure du statut auprès des pairs, mesure comportementales, et mesures de perceptions de soi, et de l'anxiété sociale. Les résultats de sa recherche ont prouvé l'existence de trois sous-groupes parmi les élèves rejetés : les élèves rejetés-agressifs, les élèves rejetés-retirés, et les élèves rejetés agressifs et retirés. Ce dernier sous-groupe constitue un groupe extrême, plutôt minoritaire, qui mérite toutefois une attention particulière de la part de l'enseignant. La chercheuse a par ailleurs mis en évidence les causes du rejet de ces enfants par leurs pairs : il s'explique par un manque de compétences sur divers plans, notamment sur le plan scolaire avec un niveau de connaissance plus faible que la moyenne mais aussi dans les sports d'équipe où la performance et l'engagement personnels sont de rigueur. Boivin (2005) invoque d'autres raisons comme le manque d'attrait physique (problèmes de parole, maladresse, déficience physique) même s'il a clairement identifié le comportement comme source principale de ces difficultés : « les enfants qui vivent des difficultés relationnelles avec les pairs ont tendance à être plus agressifs, hyperactifs et oppositionnels, mais aussi plus renfermés au plan social et moins sociables. » Outre ces aspects, il ajoute que les enfants timides et réservés sont sujets à rencontrer des problèmes relationnels. Pour Marielle Dion, les enfants rejetés-retirés ont conscience de leur retrait et de leur faible acceptation au sein du groupe, mais sont moins touchés par l'anxiété sociale que les enfants rejetés-agressifs, qui n'ont pas conscience de leur exclusion mais qui ressentent plus d'anxiété sociale. Ces derniers développeraient une défense personnelle, un mécanisme d'autoprotection qui consiste à ne pas percevoir et s'attribuer les indices de leur échec social. Toutefois, la situation de ces enfants n'est pas irréversible : en effet, un entraînement aux habiletés sociales, c'est-à-dire à entrer en contact avec les autres, en imitant un modèle (élève moyen ou populaire) peut changer la donne notamment chez les élèves rejetés-retirés.

L'identification des différents profils des élèves rejetés est intéressante pour cette étude car elle contribue à comprendre leurs difficultés, leurs comportements, attitudes et perceptions d'eux même, ce qui permet mieux saisir les stratégies d'interventions à adopter. L'enseignant se voit alors confier une grande responsabilité : permettre l'intégration d'un élève dans son groupe ce qui développe sa confiance en lui, avoir une meilleure estime de lui et donc être enclin à s'investir davantage dans l'activité proposée. Nous tenterons, dans le cadre de ce mémoire, de chercher des situations d'apprentissage pouvant permettre à l'enfant rejeté d'être mieux accepté et moins agressif. Nous observerons une évolution de ses habiletés sociales. L'enfant qui fait l'objet de notre recherche présente un comportement agressif ainsi qu'un manque de relations positives. Il convient en outre de s'interroger sur les raisons de cette agressivité : est-elle liée à ses difficultés

relationnelles ou à son rejet ? En effet, Boivin (2005) a montré que le phénomène de rejet peut engendrer un comportement agressif.

Ainsi, au cours de sa scolarité, l'élève construit sa compétence sociale, qui peut être définie comme la capacité à communiquer d'une part, et à s'intégrer au sein d'un groupe de pairs, d'autre part. Pour arriver à former des liens d'amitiés stables et harmonieux, l'enfant doit posséder un bon répertoire d'habiletés sociales, lui permettant d'agir positivement avec les autres. Certains individus sont en marge du groupe et ne participent pas aux interactions car ils sont rejetés de ce groupe. Parmi les élèves qui souffrent d'un manque d'interactions positives, il existe différents profils psychosociaux à l'origine de ce manque : immaturité, agressivité, manque d'habiletés interpersonnelles, timidité, anxiété, comportements antisociaux, etc. Sans l'existence de relations apaisées, la situation d'un élève rejeté ne peut guère s'améliorer et le phénomène de rejet peut encore s'aggraver. Comment aider un enfant à développer ses habiletés sociales ? Le souci du bien être à l'école et du mieux vivre ensemble conduit l'enseignant à concevoir des activités permettant à l'enfant rejeté d'améliorer ses habiletés. L'Education Physique et Sportive peut constituer un levier afin d'apaiser les relations entre pairs.

1.3. L'éducation physique et sportive aux cycles 2 et 3

1.3.1. Le point sur les programmes

Au même titre que l'ensemble des disciplines scolaires, l'EPS entend donner un enseignement garantissant la réussite de tous les élèves, en vue d'atteindre les compétences et les connaissances qui figurent dans le socle commun. D'après les programmes de cycle 2 et 3, l'EPS répond aux enjeux de formation des cinq domaines du socle commun en permettant à tous les élèves, de construire cinq compétences : développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ; s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils ; partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ; apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ; s'approprier une culture physique sportive et artistique. Pour développer l'ensemble de ces compétences, quatre domaines d'apprentissages sont privilégiés :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée
- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Par ailleurs, les nouveaux programmes insistent sur la nécessité d'introduire une médiation du langage oral et écrit, indispensable pour amener les élèves à mesurer les effets immédiats de leurs actions. En effet, bien que l'EPS se distingue des disciplines strictement cognitives par son caractère « vivant », car les élèves apprennent en agissant, en intervenant, en manipulant, mais aussi en coopérant et en s'opposant, il ne faut pas nier l'idée selon laquelle les ressources cognitives des élèves doivent être mobilisées pour les inciter à réfléchir à la portée de leurs actions et gestes. Ainsi, l'un des enjeux fondamental dans l'enseignement de l'EPS à l'école est d'amener les élèves à comprendre la nécessité de la règle, du respect de ses pairs et de s'impliquer dans des actions collectives en respectant des engagements pris envers soi-même et autrui. Cette notion d'engagement et de responsabilité figure dans le domaine 3 du socle commun « la formation de la personne et du citoyen ».

Afin de répondre à notre sujet, nous allons nous focaliser sur la compétence « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » en nous intéressant aux sports collectifs et plus précisément à l'ultimate.

1.3.2. Les sports collectifs à l'école

La pratique d'activités collectives consiste à coopérer avec ses partenaires en développant des stratégies en tant qu'attaquant ou défenseur ainsi qu'en respectant des règles, afin d'obtenir le gain du jeu. La pratique de sports collectifs à l'école primaire soulève un certain nombre d'enjeux : en effet, les sports collectifs mobilisent des ressources cognitives (stratégies, choix tactiques, réversibilité des situations vécues), motrices (ordonner ses actions, courir, défendre, attaquer, tirer, faire une passe) relationnelles (utilisation d'un langage verbal et non verbal, coopération, tenir des rôles différents : attaquant, défenseur, observateur, arbitre, tenir compte d'autrui, s'organiser).

Pour mener notre recherche, le choix de l'ultimate présente un intérêt non négligeable : dans la mesure où la constitution de groupes est au cœur de la logique des sports collectifs, les relations interpersonnelles et les interactions sociales sont particulièrement riches, ce qui n'est pas dénué d'effets sur les apprentissages, mais aussi sur les membres d'un groupe. Sachant que Camille présente des difficultés à communiquer avec les autres, il est intéressant d'étudier si le fait d'appartenir à une équipe qui tend vers un même but, pourrait lui permettre de développer ses habiletés sociales. Différents facteurs pèsent sur le fonctionnement d'un groupe. Pour atteindre un objectif commun, il faut que l'ensemble des membres du groupe poursuive ce même objectif : on parle de dynamique de groupe. Or, cette dynamique de groupe ne peut exister sans la recherche de

cohésion. Ainsi, cette recherche de cohésion et la poursuite d'un but commun vont amener les élèves à communiquer afin de trouver des stratégies pour réussir la tâche proposée. Cependant, le simple fait de placer les enfants dans une activité de coopération n'est pas suffisant pour les amener à réellement coopérer. Les élèves doivent prendre conscience de la nécessité d'unir leurs forces et de s'engager personnellement dans la tâche pour atteindre l'objectif commun. Orlick (1987) recense quatre facteurs psychosociaux qui conditionnent la mise en place d'un jeu coopératif :

- **La coopération.** Les joueurs d'une équipe doivent s'organiser tactiquement pour gagner le match. Elle ne peut exister sans l'émergence de cohésion. La cohésion dans le groupe est définie par Lewin comme « le consentement à rester ensemble, renvoyant à l'ensemble des forces gardant les membres unis, incluant des forces positives d'attraction et des forces négatives de répulsion ». Il est donc important de cultiver le sentiment d'appartenance au groupe afin que chacun puisse se sentir important dans l'équipe et responsable des résultats du groupe. Pour favoriser la cohésion et donc la coopération, les enfants doivent communiquer et développer des relations interpersonnelles positives.
- **L'acceptation des autres :** tous les élèves doivent appartenir à un groupe, quel que soit son statut sociométrique. L'acceptation passe également par le respect de ses partenaires, de ses adversaires et de l'arbitre.
- **L'implication personnelle :** elle comprend le maintien d'un engagement moteur efficace sur le temps du jeu, la capacité à assurer différents rôles (joueur, arbitre, observateur) et à passer d'une action individuelle à une action collective.
- **Le plaisir :** il constitue l'essence même de l'EPS.

1.3.3. L'ultimate

L'ultimate est un sport collectif où deux équipes s'affrontent dans un espace interpénétré, dans le but de faire progresser l'engin (le frisbee) vers une zone de marque fixe. La cible à atteindre est un partenaire mobile qui évolue dans cette zone de marque fixe. Un point est marqué quand un joueur de l'équipe attaquante attrape le disque dans la zone d'en-but de l'équipe adverse. Ce sport collectif se distingue des autres sports collectifs par ses caractéristiques fondamentales :

- L'ultimate est un sport sans contact. Chaque défenseur doit se situer à au moins un mètre de l'attaquant. Tout contact est interdit pour récupérer le frisbee : la possession du disque change à partir du moment où le disque touche le sol, soit sur une erreur de passe, soit sur

une erreur de réception de l'attaquant, soit sur une intervention du défenseur qui fait tomber le disque ou l'attrape au vol.

- Le fair-play est un aspect primordial de l'ultimate. En effet, ce jeu se joue sans arbitre, les joueurs sont responsables du bon déroulement du jeu. Quand une faute est constatée, un des joueurs la signale, le jeu s'arrête afin que les joueurs puissent en discuter. Ils peuvent alors prendre la décision de changer d'équipe attaquante. Quand les joueurs ne peuvent se mettre d'accord le disque retourne au dernier lanceur et le jeu reprend.
- Il est interdit de se déplacer avec l'engin. Les joueurs disposent de huit secondes pour faire une passe, ce qui implique une pression temporelle sur le porteur du disque. Il est interdit de passer le frisbee main à la main, de frapper ou arracher le frisbee des mains d'un joueur et de se marquer un adversaire à deux ou à plusieurs.
- Une faute ou une infraction n'entraîne pas forcément la perte du disque. La règle de l'avantage est omniprésente en ultimate.

Aux cycles 2 et 3, l'ultimate est un sport souvent inconnu des élèves, susceptible de susciter l'intérêt de tous, filles et garçons. En effet, ce sport collectif n'est pas connoté sur le plan du genre (contrairement au football par exemple, plus souvent pratiqué par des garçons) et présente un avantage, celui de permettre aux élèves d'être à égalité, du moins sur le plan de la connaissance du règlement, des tactiques individuelles et du placement collectif. Le choix de ce sport présente une autre spécificité, celle de favoriser pleinement le jeu collectif puisque les joueurs n'ont pas le droit de se déplacer avec le frisbee, et doivent le transmettre à leurs coéquipiers pour le faire progresser vers la zone adverse. Ainsi, le jeu individuel n'est pas possible, ce qui a l'avantage, pour notre recherche, de maximiser les contextes de coopération, de communication et d'interactions entre les membres d'une équipe.

Nous allons maintenant nous focaliser sur l'aspect social des jeux collectifs et sur les études théoriques qui ont porté à ce sujet.

1.3.4. L'impact de l'EPS sur les relations interpersonnelles

En Europe, l'éducation physique et sportive est reconnue comme un facteur d'insertion et d'intégration sociale. En France, le code du sport prend en compte le rôle social de ce dernier en lui attribuant, dans son article L. 100-1, un rôle important sur la plan de « l'éducation, de la culture, de l'intégration et de la vie sociale ».

L'EPS est un objet d'étude intéressant pour notre recherche puisque cette discipline est particulièrement riche sur le plan des interactions sociales, d'une part parce qu'elle s'appuie sur de nombreuses pratiques en équipe et d'autre part, parce que son enseignement se fonde sur les relations entre les élèves (coopération, coévaluation, arbitrage, entraide). En effet, pour Meard et Bertone (1998), l'EPS possède une spécificité groupale car l'élève apprend en « faisant », en coopérant, en observant, ce qui induit la présence de relations et d'interactions. Rappelons à cette occasion que l'EPS est une discipline dans laquelle le corps est en exposition permanente car il est soumis d'une part à la pratique, et d'autre part, au regard des autres, ce qui implique une certaine aisance et confiance. Ebbeck et Gibbons (1998) énoncent qu'en EPS, les élèves peuvent améliorer leurs compétences sportives et scolaires mais aussi leur confiance en soi et leur intégration sociale grâce au renforcement de l'esprit d'équipe.

L'EPS est une discipline qui contribue à développer l'égalité des chances et à favoriser l'acceptation car elle donne à tous les élèves les mêmes droits et devoirs. Elle est un vecteur d'intégration qui permet à tous les individus de créer des liens sociaux, et véhicule des valeurs d'égalité, de solidarité, de fraternité, qui incitent à accepter les différences.

Deneuve et al (2002), ont mis en évidence l'idée selon laquelle le partage de valeurs communes en EPS est susceptible d'engendrer des modifications sur le plan des relations interpersonnelles. Dans cette étude, les chercheurs ont démontré que des élèves de cycle 3 issus d'une classe ordinaire avait changé de regard sur des élèves de CLIS (aujourd'hui appelé ULIS) après avoir participé à une même activité physique, mettant en jeu des situations de prise de risque, valorisantes sur le plan social. Ainsi, il serait intéressant de déterminer si la pratique d'activités communes en ultimate favorise l'acceptation d'un élève rejeté et participe à l'amélioration de ses habiletés sociales.

André et al. (2011) ont montré l'importance de l'apprentissage coopératif sur l'acceptation d'élèves à besoins éducatifs particuliers au sein du groupe-classe. Qu'en est-il en ultimate ? Les activités de coopération constituent-elles des opportunités permettant de développer les habiletés sociales d'un élève rejeté ?

Dans la mesure où la place, le rôle et le statut que l'élève occupe au sein du groupe sont des facteurs qui déterminent le degré d'acceptation de cet élève, il apparaît intéressant d'examiner comment un enseignant, par ses supports, ses aménagements et sa pédagogie est en mesure de réguler les relations interpersonnelles entre élèves de manière favoriser l'acceptation d'un élève rejeté et l'amélioration de ces habiletés sociales.

2. Problématique et hypothèses

De nombreux chercheurs en psychologie sociale (Moser, 1994 ; Maisonneuve, 1993 ; Lamy, 1996) se sont attachés à déterminer les éléments qui conditionnent les attractions entre deux individus. La proximité spatiale, le partage de caractéristiques communes, mais aussi la prise de contact, l'entraide et la coopération favorisent l'établissement de relations positives et l'intégration au groupe de pairs. Pour Moreland et Zajonc (1982), le simple fait d'être exposé fréquemment et de manière répétitive à une personne crée un sentiment positif et le désir de se rapprocher d'autrui.

A partir de ces résultats, nous pouvons dire que l'EPS englobe l'ensemble de ces caractéristiques et n'est donc pas dénué d'effets sur les relations interpersonnelles. Il serait donc d'étudier l'impact d'un sport collectif (ultimate) sur l'acceptation d'un élève rejeté par ses pairs et l'évolution de ses habiletés sociales.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons nous demander si **l'ultimate constitue un levier pour faire évoluer le statut d'un élève rejeté et développer ses habiletés sociales ?**

Au regard des opportunités de socialisation inhérentes à la pratique d'un sport collectif, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : la mise en place d'une séquence d'enseignement en ultimate contribue à modifier le statut d'un élève rejeté et à favoriser son acceptation au sein du groupe.
- Hypothèse 2 : l'élève rejeté peut améliorer ses habiletés sociales après avoir participé au module.

3. Méthode

Nous allons à présent nous focaliser sur la présentation du protocole expérimental, indispensable pour répondre à notre problématique. L'expérimentation constitue une étape fondamentale dans le cadre de notre recherche puisqu'elle permet de corroborer le cadre théorique et de rendre compte de la validité de notre hypothèse. Pour cela, nous allons observer les interactions et les habiletés sociales d'un élève rejeté avec ses pairs.

D'abord, nous présenterons les caractéristiques de la population, puis nous décrirons la procédure suivie. Enfin, nous nous consacrerons à la présentation puis à l'analyse des données recueillies.

3.1 Caractéristiques de la population

3.3.1 L'élève rejeté

Par souci d'anonymat et pour faciliter la rédaction, nous appellerons l'élève rejetée Camille.

Camille est âgée de 8 ans. Cette élève est nouvelle dans l'école et est issue d'une famille plutôt défavorisée sur le plan socioculturel. Elle a déjà redoublé. Elle a deux frères scolarisés dans l'école, dont l'un est son jumeau. Elle présente un comportement agressif envers ses pairs, avec qui elle cherche le conflit (insultes, provocations, etc.). Ses relations avec les autres enfants s'apparentent la plupart du temps à de l'agression et donc du rejet. Lors des récréations, elle joue avec une élève de CE1, c'est-à-dire une élève plus jeune qu'elle. En ce qui concerne ses relations avec les adultes de l'école, cette élève se montre la plupart du temps respectueuse. En revanche, lorsqu'un conflit éclate, elle devient insolente, susceptible et n'accepte pas les reproches.

3.3.2 L'environnement scolaire

L'école élémentaire est située à quelques kilomètres de Rouen, dans un milieu rural. Le milieu social des enfants fréquentant cette école est plutôt favorisé. L'école est relativement petite puisqu'il n'y a que 60 élèves en tout. La classe de CE2-CM1-CM2 comporte seulement 19 élèves : 6 élèves de CE2, 7 élèves de CM1 et 6 élèves de CM2. Il y a une majorité de garçons : 12 garçons contre 7 filles. En ce qui concerne le climat de classe, il est serein et propice aux apprentissages. Certains élèves perturbent occasionnellement la classe, mais l'ambiance globale n'en reste pas moins studieuse. Le degré d'hétérogénéité en termes d'apprentissage est très important : au sein du triple niveau coexistent des niveaux très différents : les CM2 sont bons, tandis que les CM1 et les CE2 ont un niveau très hétérogène. Il existe donc de grands écarts dans le domaine cognitif, mais aussi social. De même, l'écart de maturité entre certains élèves, notamment de CE2 et de CM2 est assez marqué.

3.4 La procédure suivie

Pour mesurer l'impact d'un sport collectif sur l'évolution du statut sociométrique d'une élève rejetée, il convient de faire passer un test d'acceptation avant et après la séquence d'enseignement. Pour repérer l'évolution des habiletés sociales de Camille, des vidéos ont été enregistrées à trois moments de la séquence. Elles me permettront d'analyser plus finement les

interactions de cette élève et de prélever les informations qui nous intéressent pour cette recherche. Voici le détail de la procédure suivie :

- ✓ **Etape 1** : Passation du test d'acceptation n°1 aux élèves de CE2-CM1-CM2 avant la séquence d'enseignement en ultime.
- ✓ **Etape 2** : Mise en place de la séquence d'enseignement et enregistrement des vidéos.
- ✓ **Etape 3** : Analyse des données recueillies (vidéos)
- ✓ **Etape 4** : Passation du test d'acceptation n°2 après la séquence d'ultime.

3.5 Les outils de mesure

Le souci de mieux vivre ensemble en classe et celui du bien-être de l'élève à l'école impose que l'enseignant pose un « regard sociométrique »³ sur le réseau relationnel de son groupe. Il est l'un des acteurs à même de réguler les relations interpersonnelles dans sa classe et d'agir pour favoriser l'intégration d'un élève dans le groupe. La sociométrie est en effet un indicateur permettant d'appréhender les attractions et les répulsions qui existent au sein d'un groupe. Moreno est considéré comme le fondateur de la sociométrie, en tant que mesure du social. Sa méthode consiste à mesurer la quantité et la qualité des relations interpersonnelles, à travers l'utilisation de plusieurs outils : l'observation, les entretiens, le recours au questionnaire sociométrique et au test d'acceptation.

L'un des concepts central en sociométrie est celui de statut : il désigne le degré d'acceptation d'un individu par les autres membres du groupe. Afin de mesurer les effets de la pratique d'un sport collectif sur le degré d'acceptation d'une élève rejetée et d'observer d'éventuelles améliorations sur le plan de ses habiletés sociales, il convient en premier lieu de déterminer son statut sociométrique. Pour ce faire, le test d'acceptation permet de mesurer les liens affinitaires qui existent entre les membres d'un groupe. Il consiste à évaluer à quel point chaque élève de la classe apprécie jouer avec Camille pendant la récréation. Aux cycles 2 et 3, ce test d'acceptation prend la forme d'un questionnaire s'appuyant sur trois critères : l'enfant aime un peu, beaucoup ou n'aime pas du tout jouer avec Camille. Une étude menée par Begin (1986), a mis en évidence un lien entre le comportement d'un élève et son statut sociométrique : d'après ses recherches, les enfants rejetés sont perçus par leurs pairs comme émetteurs de comportements

³ Pascal Kanouté, Un regard sociométrique sur la classe : pour mieux enseigner et mieux intégrer in « Vie pédagogique », février-mars 2002.

négatifs (conflits, disputes, bagarres, insultes) tandis que les enfants populaires sont considérés par leurs pairs comme émettant peu de comportements négatifs.

Après la passation du test, les résultats sont reportés dans une matrice sociométrique, qui permet de déterminer le statut sociométrique des élèves de la classe, c'est-à-dire sa position socio-affective au sein du groupe. D'après la procédure analytique Coie et Dodge (1983), il existe cinq statuts différents : un élève peut avoir un statut de moyen, de populaire, de controversé, de négligé ou de rejeté. C'est la valeur du z-score qui permet de déterminer ce statut. Elle s'obtient en calculant la différence entre l'observation d'une population et la moyenne de la population et en la divisant par l'écart-type. Pour savoir si un élève a le statut de rejeté, on regarde d'abord si le Z d'acceptation est supérieur ou inférieur à 0 : s'il est inférieur à 0, l'enfant a un statut de négligé ou de rejeté. Si le Z de rejet est supérieur à 0, l'élève a un statut de rejeté ; s'il est inférieur à 0, il a un statut de négligé.

Le test d'acceptation est un indicateur fiable dans la mesure où il permet de déterminer le degré d'acceptation de Camille dans la classe. Entre 7 et 10 ans, les enfants sont largement en mesure d'identifier et d'exprimer leurs préférences, leurs sentiments vis-à-vis de leurs pairs. A l'issue de la séquence de sport collectif, nous verrons si le statut sociométrique de Camille a changé, en soumettant un autre test aux élèves de la classe. Afin d'assurer la fiabilité de ce test, j'ai expliqué à mes élèves l'intérêt et l'enjeu de ce test. En effet, les élèves de cycle 2 et 3 ont besoin de comprendre le sens de la démarche. Je leur ai donc expliqué que ce test a pour objectif de mesurer l'ambiance générale de classe. J'ai avancé l'idée selon laquelle les affinités, les relations qui règnent entre les élèves conditionnent le climat de classe, et qu'il est important pour un enseignant de veiller à maintenir un climat de classe serein, propice aux apprentissages. J'ai par ailleurs ajouté que les réponses qui émaneront de ce test resteront anonymes et confidentielles, et qu'il fallait donc se montrer le plus sincère possible. Pour garantir la fidélité du test sociométrique, j'ai reproduit les mêmes conditions lors de la passation du deuxième test. J'ai cette fois-ci expliqué que j'aimerais savoir si leur avis a changé entre temps et qu'après tout, on a le droit de changer d'avis.

Cependant, il convient de combiner l'utilisation de ce test avec d'autres outils sociométriques, afin de déterminer si Camille connaît une amélioration des relations qu'elle entretient avec ses pairs. En effet, le statut sociométrique d'un élève rejeté peut être modifié sans pour autant que ses habiletés sociales ne se développent davantage. J'ai donc procédé à l'observation détaillée de son comportement avec ses partenaires. Pour cela, j'ai utilisé un autre outil sociométrique, l'enregistrement vidéo. Il permet en effet d'observer avec précision les

interactions sociales de Camille et de nous focaliser sur certains critères, intéressants dans le cadre de cette étude. L'ensemble de ces critères sont rassemblés dans une grille d'observation des habiletés sociales. Après avoir enregistré les séances de jeu, nous procéderons à l'analyse des vidéos en prélevant certains éléments. Puis, afin de mesurer l'évolution des habiletés sociales de Camille, nous enregistrerons les vidéos à différents moments de la séquence d'apprentissage.

L'utilisation combinée de ces deux outils permet à la fois de connaître le statut sociométrique de Camille mais aussi de repérer une éventuelle amélioration de ces habiletés sociales, à l'issue de la mise en place de la séquence d'ultimate.

3.6 La séquence d'enseignement

Avant d'entamer la présentation de la séquence, il convient de préciser que c'est la première fois que les élèves de cette classe participent à un module d'ultimate. Les premières séances ont donc été exclusivement consacrées à la manipulation de l'engin, dont la maîtrise est indispensable pour répondre à l'objectif suivant : conduire et maîtriser un affrontement collectif et interindividuel. La séquence a été menée une fois par semaine en période 3 et 4, par deux enseignantes en alternance, l'une animait tandis que l'autre filmait. Elle se compose de 10 séances, qui durent en moyenne une heure. Les compétences visées, en lien avec les programmes de 2016, sont les suivantes :

- s'organiser tactiquement pour gagner le match en identifiant les situations favorables de marque ;
- assurer différents rôles (attaquant, défenseur, arbitre et observateur) ;
- coopérer pour attaquer et défendre.

Par ailleurs, l'un des enjeux fondamentaux de cette séquence concerne l'éducation à la citoyenneté puisque les élèves apprennent à respecter les règles, leurs partenaires et adversaires, et à accepter le résultat de la rencontre en étant capable de la commenter. Elle favorise la socialisation car les élèves sont amenés à coopérer et à tenir compte des autres.

Lors de la construction du module, j'ai veillé à ce que les équipes constituées restent inchangées durant l'intégralité de la séquence. En effet, la stabilité des équipes est indispensable pour pouvoir observer le comportement de Camille envers ses partenaires et une éventuelle amélioration de ses habiletés sociales. De plus, l'un des aspects inhérents à la pratique de sports collectifs est la coopération et le partage d'un but commun. Ainsi, la stabilité des équipes permet de susciter un sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui favorise la cohésion, la coopération,

nécessaires à l'atteinte d'un objectif commun. Par ailleurs, les partenaires de Camille sont pour la plupart, des élèves qui ne l'apprécient peu ou pas du tout. Ce choix peut sembler de prime à bord, risqué, mais il est un bon indicateur pour savoir si la séquence d'ultimate a eu un impact sur le degré d'acceptation de l'enfant rejeté au sein de cette équipe. J'ai enfin fait le choix d'introduire dans cette équipe un élève au statut populaire, qui apprécie « un peu » Camille. Ainsi, je pourrai mesurer si les moments de jeu ont un impact sur l'acceptation de l'enfant rejeté au sein de cette équipe.

Chaque séance s'articule autour d'un échauffement général puis spécifique, puis d'une ou deux situations principales que l'enseignant présente aux élèves et qu'il fait évoluer à l'aide de variables didactiques. La structure de la séquence est la suivante :

	<u>Objectifs des séances :</u>
<i>Découverte et appropriation</i> <i>Séances 1 à 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - construire la trajectoire planante du frisbee et la réception à deux mains - lancer le frisbee vers une cible - s'opposer et coopérer à plusieurs - installer les règles de déplacement de l'engin - apprécier le niveau de compétences motrices des élèves et leur capacité à coopérer
<i>Situation de référence et évaluation diagnostique</i> <i>Séance 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> - installer les règles de jeu de l'ultimate - évaluer le niveau de départ des élèves - déterminer les objectifs d'apprentissage
<i>Apprentissages</i> <i>Séances 5 à 8</i>	<ul style="list-style-type: none"> - transmettre le frisbee à ses partenaires et vers la cible - réceptionner, conserver et faire progresser le frisbee vers la zone cible - apprendre à se positionner collectivement pour lancer et attraper le frisbee - apprendre à se positionner pour conquérir le frisbee (défense)
<i>Situation de référence et évaluation sommative</i> <i>Séances 9 et 10</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observer et valider les progrès des élèves

L'ensemble des séances s'articulent de la manière suivante : elles débutent par un échauffement général puis par un échauffement plus spécifique, durant lequel les élèves se font des passes par groupe de deux ou trois élèves. A l'issue de ce temps d'échauffement, l'enseignant rassemble les élèves afin de leur expliquer les situations d'apprentissages, en précisant notamment les critères de réussite. Puis, la séance se clôture par un temps de bilan durant lequel les élèves sont invités à exprimer leurs difficultés, leurs réussites, etc.

Les trois premières séances sont consacrées à la découverte de l'ultimate. Pour ce faire, l'enseignant constitue des groupes de six ou sept élèves pour les jeux traditionnels, ainsi que quatre groupes de cinq élèves pour le match d'ultimate. Camille conserve le même groupe pendant ces trois premières séances, constitué par ses cinq partenaires de jeux et deux autres élèves. L'introduction des règles de jeu est progressive. Lorsqu'un joueur fait ou voit une faute, il doit adopter le réflexe de lever la main et de repartir de l'endroit où la faute a eu lieu.

Nous allons à présent procéder à la description détaillée de chaque séance en précisant les objectifs d'apprentissage ainsi que les situations proposées par l'enseignant :

➔ **Séance 1 : découverte et entrée dans l'activité – les frisbees brulants**

Les objectifs de cette séance sont de **familiariser les élèves avec la manipulation de l'engin** (lancer et réception), individuellement puis en groupe ainsi qu'avec les **règles de jeu** proches de celles de l'ultimate (notion de zone de but, aucun déplacement avec le frisbee, auto arbitrage, etc.). Pour cela, l'enseignant propose à ses élèves une situation d'apprentissage : les frisbees brulants. Deux équipes s'affrontent tandis que la troisième observe le jeu. Le but est d'avoir le moins de frisbees possibles dans son camp. Pendant la première phase du jeu, tous les frisbees comptent (même hors du terrain). Lors de la seconde phase, seuls les frisbees du terrain sont pris en compte. Les joueurs n'ont pas le droit de viser la tête, ni de tirer trop près. L'équipe de Camille est composée de six élèves : ses quatre partenaires et un autre élève. Sur ces cinq élèves, seuls deux d'entre eux l'apprécie. L'équipe qui arbitre doit vérifier que tous les joueurs envoient un frisbee à la fois, compte le nombre de frisbees dans chaque camp à la fin du jeu et ramassent les frisbees qui sont hors du terrain lors de la phase 2.

➔ **Séance 2 : découverte bis – l'horloge / le disque au but**

L'objectif de cette séance est d'installer les **règles de déplacement de l'engin**. Pour cela, l'enseignant propose à ces élèves deux jeux traditionnels :

- Le disque au but : le but du jeu est de ramener les frisbees dans la zone cible. Trois équipes sont constituées. Pendant la première phase de jeu, tous les frisbees lancés dans la zone cible comptent. Lors de la deuxième phase, une équipe marque un point si elle rattrape le frisbee dans cette zone. Au coup de sifflet, les joueurs partent de la limite du terrain, et doivent, en se faisant des passes, amener les frisbees dans la zone cible. Il y a faute si un élève marche plus d'un pas avec le frisbee dans la main, fait tomber le frisbee par terre, l'envoie ou le rattrape hors des limites du terrain, gêne l'autre équipe. En cas de faute, les élèves doivent repartir de l'endroit où la faute a eu lieu. Le jeu s'arrête lorsque tous les frisbees sont dans la zone de but.

Pour complexifier cette situation, l'enseignant propose un match entre deux équipes, qui s'affrontent et dont les zones cibles sont mitoyennes.

- L'horloge : au coup de sifflet l'équipe orange doit en relais faire le tour du terrain. Pendant ce temps, l'équipe verte tente de se faire des passes sans faire tomber le frisbee. Chaque passe vaut un point. Le jeu s'arrête quand le dernier joueur orange a terminé son parcours. Le nombre de passes réussies sont comptées, les équipes inversent les rôles.

Les objectifs de ces séances étaient de permettre aux élèves de s'approprier les règles de jeu proches de celles de l'ultimate : notion de zone de but, aucun déplacement avec le frisbee en main, auto arbitrage, etc.

→ Séance 3 : découverte fin – la passe à 5 / le frisbee au capitaine

Les objectifs de cette séance sont de **consolider les règles de déplacement de l'engin**, et de **conserver le frisbee au sein d'un jeu collectif**. Pour cela, l'enseignant propose deux situations d'apprentissage :

- Pendant le jeu de la passe à 5, quatre équipes de cinq élèves sont constituées : deux s'affrontent tandis que les deux autres observent. Le but est de se faire cinq passes consécutives sans interceptions ou chute du frisbee. Après 5 passes, l'équipe marque un point.
- Pour le frisbee au capitaine, 2 équipes de 5 joueurs s'affrontent. Au coup de sifflet, l'équipe qui a le frisbee doit le transmettre à l'un de ses capitaines placé dans la zone d'en but. Si elle réussit, elle marque 1 point. Si le frisbee est intercepté ou si le frisbee tombe, il est donné à l'équipe adverse. Il y a faute si un joueur marche plus d'un pas avec le frisbee dans la main, fait tomber le frisbee par terre, l'envoie ou le rattrape en dehors des limites du terrain, passe le frisbee de main à main, touche un autre joueur, ou sa passe dure plus de 8 secondes.

→ Séance 4 : situation de référence et évaluation diagnostique – match d'ultimate.

La séance 4 est une séance d'évaluation diagnostique : les élèves sont placés en situation de jeu, (situation de référence respectant la logique interne de l'activité), ainsi qu'en situation d'observation et doivent remplir des grilles d'observation. Chaque élève observe un joueur tandis que d'autres observent le jeu de l'équipe.

→ Séance 5 à 9 : apprentissages spécifiques

Les séances 5 à 9 seront consacrées aux apprentissages spécifiques, nécessaires pour pouvoir progresser en ultimate. Les principaux apprentissages peuvent être regroupés en trois catégories :

- Apprendre à lancer et à recevoir avec précision : le tireur d'élite, le jeu des lancers, lucky luke, et le carré magique ; (séance 5, 6, 7 et 9)
- Apprendre à s'organiser pour faire progresser le frisbee : le relais-passes : la course à deux, l'embouteillage, le taureau ; (séance 6, 7 et 8)
- Apprendre à conquérir le frisbee : la zone interdite, l'attaque –défense (séance 5, 8 et 9)

→ Séance 10 : situation de référence et évaluation sommative

La séance 10 est une séance d'évaluation sommative : elle consiste à reprendre la situation de référence pour permettre d'apprécier les progrès des élèves tant du côté du maniement de l'engin, que du côté de la coopération et des déplacements. A cette occasion, les élèves seront amenés à utiliser les mêmes grilles d'observation que lors de la séance 4.

4. Les résultats

4.1 Les résultats du test d'acceptation

4.1.1 Le Z-score

Le Z-score permet de déterminer les statuts de popularité. Il s'obtient après avoir saisi dans la sociomatrice les résultats qui émanent du test d'acceptation pour chaque élève de la classe.

4.1.2 Statuts sociométriques

Elèves de CE2-CM1-CM2	Statuts sociométriques		Evolution du statut sociométrique
	Test n°1	Test n°2	
Elève 1	populaire	populaire	=
Elève 2	moyen	rejeté	↘
Camille	rejetée	rejetée	=
Elève 4	moyen	moyen	=
Elève 5	moyen	moyen	=
Elève 6	moyen	moyen	=
Elève 7	moyen	rejeté	↘

Elève 8	populaire	populaire	=
Elève 9	moyen	controversé	↗
Elève 10	moyen	moyen	=
Elève 11	rejeté	rejeté	=
Elève 12	moyen	moyen	=
Elève 13	populaire	populaire	=
Elève 14	rejeté	moyen	↗
Elève 15	moyen	moyen	=
Elève 16	populaire	moyen	↘
Elève 17	moyen	moyen	=
Elève 18	moyen	moyen	=
Elève 19	moyen	moyen	=
Elève 20	populaire	populaire	=

Cependant, je pense qu'il existe un biais dans ces résultats : en effet, dans la mesure où j'enseigne dans une classe à cours triple (CE2-CM1-CM2), j'ai pu constater que beaucoup de CM2 cochaient systématiquement la case "pas du tout" quand il s'agissait de donner une réponse concernant un élève de CE2 et inversement. Compte tenu de l'écart d'âge et de maturité, les élèves de CE2 et de CM2 jouent rarement ensemble lors de la récréation. C'est pourquoi, dans le tableau ci-dessous, figure uniquement les résultats du test d'acceptation des CE2. J'ai ici pris en compte les résultats par classe d'âge. Les CE2 et les CM1 jouent très souvent ensemble lors des récréations. Les CM2 sont plus en retrait. Camille apparaît toujours nettement comme l'élève rejetée par ses camarades.

Tableau 2 : évolution du statut sociométrique des élèves de CE2 et de CM1 aux test n°1 et n°2

Elèves de CE2 et de CM1	Statuts sociométriques		Evolution du statut sociométrique
	Test n°1	Test n°2	
Elève 1	populaire	populaire	=
Elève 2	moyen	rejeté	↘
Camille	rejetée	rejetée	=
Elève 4	moyen	populaire	↗
Elève 5	moyen	moyen	=
Elève 6	controversé	controversé	=

Elève 7	moyen	moyen	=
Elève 8	controversé	moyen	↘
Elève 9	moyen	controversé	↗
Elève 10	moyen	moyen	↗
Elève 11	rejeté	moyen	↗
Elève 12	moyen	moyen	=
Elève 13	populaire	populaire	=
Elève 14	controversé	moyen	↘

Tableau 3 : synthèse des statuts sociométriques de la classe de CE2-CM1-CM2 aux test n°1 et n°2

	Elèves populaires	Elèves controversés	Elèves moyens	Elèves négligés	Elèves rejetés	TOTAL
Test n°1	5	0	12	0	3	20
Test n°2	4	1	11	0	4	20

Tableau 4 : synthèse des statuts sociométriques des CE2-CM1 aux test n°1 et n°2

	Elèves populaires	Elèves controversés	Elèves moyens	Elèves négligés	Elèves rejetés	TOTAL
Test n°1	2	3	7	0	2	14
Test n°2	3	2	6	0	2	14

A l'issue de la séquence d'ultimale, nous constatons que cinq élèves ont changé de statut. Parmi ces élèves, deux ont changé de statut de manière positive et trois de manière négative. Concernant Camille, nous remarquons qu'elle était bien rejetée par ses pairs avant la mise en place de la séquence d'ultimale. Après la séquence, elle conserve le statut de rejeté. En revanche, si nous observons la sociomatrice de manière plus précise, nous pouvons dire que Camille a amélioré sa relation à l'autre puisqu'elle attribue beaucoup plus de sourires lors du test n°2 que lors du test n°1. De même, l'analyse des enregistrements vidéo confirme cette idée.

En nous penchant sur les résultats obtenus dans les tableaux 2 et 4 ci-dessus, nous constatons que six élèves ont changé de statut suite à la mise en place de la séquence d'ultimale. Parmi ces élèves, trois ont changé de statut de manière négative et quatre de manière positive.

Nous remarquons que Camille était rejetée par ses pairs de CE2 et de CM1 avant comme après la séquence d'ultimatum. Ainsi, nous pouvons affirmer que la pratique d'un sport collectif tel que l'ultimatum n'a pas favorisé l'acceptation de Camille par ses pairs puisqu'elle a toujours un statut de rejeté.

4.2 Résultats et analyse des enregistrements vidéo

4.2.1 Résultats et analyse des habiletés sociales de Camille

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des films enregistrés en nous focalisant sur les interactions sociales et les habiletés sociales de Camille. Pour cela, nous allons utiliser deux grilles d'observation. Nous allons regarder, lorsque Camille interagit avec ses pairs, qui sollicite l'interaction et quelle est la nature de l'interaction. En effet, les interactions nous renseignent aussi sur la qualité et la quantité de ses relations interpersonnelles, et nous permet de déterminer l'acceptation sociale de Camille au sein du groupe car les amitiés se construisent avec des pairs proches physiquement, et avec lesquels l'enfant interagit fréquemment. Nous avons regroupé les interactions selon les trois catégories utilisées par Vaughn (2009) : les interactions positives (l'un des protagonistes a montré des affects positifs lors de l'échange et l'autre n'a pas montré d'affects négatifs), les interactions négatives (un des deux exprime des affects négatifs) et les interactions neutres (toutes les autres interactions).

Nous avons utilisé une deuxième grille d'observation afin d'identifier la nature des habiletés sociales. Elles se divisent en deux catégories : les habiletés dirigées vers un pair et les habiletés en réponse à un pair. En ce qui concerne la première catégorie d'habiletés, j'ai distingué les comportements passifs des comportements actifs, plutôt valorisés sur le plan social. Pour cela, j'ai relevé chacune d'elles selon 5 actions possibles : cherche l'attention d'un pair, utiliser un pair comme ressource, interpelle verbalement un pair.

J'ai utilisé la même grille pour répertorier les habiletés en réponse à un pair, selon des comportements différents : ne répond pas à l'attention d'un pair, répond à un pair qui l'utilise comme ressource, répond à l'attention d'un pair, ne répond pas à l'attention d'un pair qui l'utilise comme ressource.

<i>Tableau 6 : nombres d'interactions avec les pairs relevées selon la nature</i>				
	Positives	Négatives	Neutres	TOTAL
Film 1	3	2	4	9
Film 2	7	0	1	8
Film 3	4	1	7	12

En ce qui concerne les interactions sociales de Camille, les résultats montrent une augmentation du nombre d'interactions entre le film 1 et le film 3. Les interactions positives sont très nombreuses lors de la séance 7, durant laquelle a été enregistré le film 2. Notons que nous avons fait le choix de ne relever que les interactions avec les pairs, dans la mesure où les interactions avec l'adulte sont inexistantes. Lorsque nous nous focalisons sur la nature de ces interactions, nous nous apercevons que les interactions négatives sont nettement moins nombreuses que les autres types d'interactions. Nous recensons au total 12 interactions positives et 11 interactions neutres, contre une seule interaction négative.

Tableau 7 : répertoire des habiletés sociales dirigées vers les pairs

	Engagement actif, coopère avec ses partenaires			Comportements passifs ou agressifs		TOTAL
	Cherche l'attention d'un pair	Interpelle verbalement un pair	Utilise un pair comme ressource	Observe un pair (passivité)	Comportements négatifs (agressivité, hostilité)	
Film 1	2 fois	1 fois	1 fois	11 fois	2 fois	17
Film 2	3 fois	3 fois	1 fois	7 fois	0 fois	15
Film 3	5 fois	7 fois	2 fois	10 fois	1 fois	25

Tableau 8 : répertoire des habiletés sociales de Camille en réponse à un pair

	Engagement actif, coopère avec ses partenaires		Comportements passifs ou agressifs		TOTAL
	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas à l'attention d'un pair qui l'utilise comme ressource	
Film 1	0 fois	2 fois	2 fois	0 fois	4
Film 2	2 fois	3 fois	1 fois	0 fois	6
Film 3	0 fois	6 fois	2 fois	0 fois	8

Quelque soit le film décrypté, les habiletés sociales sont plus nombreuses lorsqu'elles sont dirigées vers autrui, ce qui signifie que Camille sollicite plus les pairs qu'ils ne la sollicitent. Globalement, le nombre d'habiletés sociales observé augmente sur l'ensemble du module. Les habiletés « répond à l'attention d'un pair », « cherche l'attention d'un pair » et « interpelle verbalement un pair » augmentent de manière significative entre l'enregistrement du film 1 et du film 3. A la fin du module, nous pouvons constater que Camille ose beaucoup plus entrer en contact

avec ses pairs. En revanche, il convient de préciser que Camille n'interagit réellement qu'avec deux de ses partenaires de son équipe, qu'elle utilise comme ressource. De manière générale, nous constatons que Camille observe beaucoup ses pairs, et en particulier ses partenaires. Lorsqu'une action se produit, elle est passive, se met en retrait, puis intervient avec un temps de retard, ce qui entraîne ce soit ses partenaires ou ses adversaires.

4.2.2 Analyse globale des résultats

D'après les travaux de Kemp et al. (2013), nous pouvons affirmer que Camille se situe dans un engagement de type actif, c'est-à-dire qu'elle s'engage dans la tâche motrice assignée par l'enseignant. En revanche, par moment, elle se rapproche davantage de l'engagement de type non-actif, car elle observe ses pairs, ne fait rien pendant quelques secondes, puis agit en tentant de défendre ou de récupérer l'engin. Lors du film 1 (situation de référence n°1), il arrive même que Camille soit démarquée mais ne sollicite pas le porteur de balle afin qu'il lui fasse la passe, elle est passive et manque de réactivité.

Le visionnage de ces films montre que Camille présente très peu de signes d'hostilité et d'agressivité envers ses pairs (seulement trois au cours d'un module de dix séances), son comportement est beaucoup plus apaisé en EPS que dans le cadre de la classe ou de la cour de récréation. Lors de cette séquence, ses relations avec les autres élèves n'ont pas pris une tournure négative, conflictuelle, comme elle avait l'habitude de faire à l'école. Elle est concentrée sur la tâche qui lui est assignée, se prête au jeu, et tente d'agir pour faire marquer son équipe. Pendant les situations de jeu, Camille est silencieuse et observe beaucoup ses pairs. Lorsqu'elle cherche l'attention d'un pair, elle n'a pas souvent recours à la parole, elle utilise plutôt des signes non verbaux comme un geste de la main, où se situe en position d'attente, en face du porteur de balle.

Ainsi, nous constatons, au cours de ces trois vidéos, des évolutions tant dans le comportement de Camille que dans celui de ses pairs. Camille ose de plus en plus entrer en contact positivement avec ses camarades : dans des situations de jeux, elle interpelle avec plus de facilité ses partenaires pour avoir l'engin lorsqu'elle est démarquée. Ses pairs quant à eux, la sollicite davantage, notamment un garçon de son équipe, qui cherche son attention à huit reprises sur les trois films décryptés (pour lui lancer le frisbee ou pour se manifester parce qu'il est démarqué). Enfin, concernant la position de l'enseignante, j'ai fait le choix de me situer en retrait voire de m'effacer complètement afin de ne pas interférer ni de perturber les interactions entre élèves. Pendant cette séquence, j'ai tenté de mettre en place des situations valorisant l'apprentissage

coopératif afin de créer une interdépendance des rôles et de favoriser la cohésion au sein des équipes. Pour cela, j'ai opté pour des tâches semi-définies (Famose, 1993) durant lesquelles j'explique le but de la tâche mais c'est à mes élèves de chercher les moyens les plus efficaces pour parvenir au but.

5. La discussion

L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'impact de la pratique d'un sport collectif, fondé sur la logique de groupe, sur le statut sociométrique et les habiletés sociales d'un élève rejeté par ses pairs. Cette problématique englobe deux dimensions : une dimension interpersonnelle, puisqu'elle traite des relations interpersonnelles et une dimension individuelle, puisqu'elle s'attarde sur l'évolution des habiletés sociales d'un élève rejeté.

L'analyse des résultats montre que Camille a conservé son statut sociométrique, celui d'élève rejeté, après la séquence d'enseignement menée en ultime. Notre première hypothèse est donc invalidée : après la pratique d'un sport collectif, l'enfant rejeté n'est pas mieux accepté par ses pairs. En ce qui concerne notre seconde hypothèse, les résultats obtenus confirment sa validité : l'enfant rejeté a amélioré ses habiletés sociales à l'issue de la séquence d'ultime. Nous avons en effet observé une nette amélioration des habiletés sociales de Camille : elle présente très peu de signes d'hostilité envers ses pairs, ses relations sont beaucoup moins conflictuelles.

Au regard des différentes études théoriques sur lesquelles nous avons porté notre attention, nous allons discuter les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Appuyons-nous en premier lieu sur les études menées par Gulranick (2006) avançant l'idée selon laquelle les pairs sont en mesure de détecter un manque d'habiletés sociales chez leurs pairs, et se montrent souvent peu compréhensifs puisqu'ils adoptent une posture visant à rejeter l'élève. Nos résultats concordent avec cette étude puisque Camille, en début d'année scolaire, avait un comportement agressif avec ses pairs, communiquait peu avec ses pairs et était donc rejeté.

Cependant, bien que Camille ait amélioré ses habiletés sociales au cours de ce module, nous constatons qu'elle demeure rejetée, comme le montre les résultats obtenus lors du deuxième test. Une question se pose alors : conserve-t-elle le statut de rejeté parce que ses camarades ont gardé en mémoire sa façon d'être et les signes de son agressivité, ou parce qu'elle présente de réelles difficultés à interagir avec ses pairs ? Des chercheurs ont montré que l'évaluation par les pairs avant comme après la mise en place d'un plan d'intervention, demeure une mesure subjective

basée sur la perception, introduisant un biais dans les résultats. D'une part, la réputation d'un enfant peut influencer le choix du pair évaluateur en dépit du comportement réel de l'enfant. Les enfants qui ont la réputation d'être agressifs sont ainsi souvent évalués plus négativement, de même que les enfants populaires sont souvent surévalués (Hymel, Wagner et Buttler, 1990). D'autre part, le biais de la réputation joue un rôle important lors de la deuxième évaluation, puisqu'il arrive que les enfants n'observent pas les réels changements dans le comportement d'un enfant et qu'ils le cotent plutôt selon sa réputation (Hymel, Wagner et Buttler, 1990). Ainsi, même si l'enfant a modifié son comportement de façon positive, il est possible que ses pairs ne perçoivent pas ce changement et qu'ils maintiennent leur première opinion. Cette évaluation demeure donc subjective et teintée par la réputation de l'enfant.

Un autre point pouvant faire l'objet d'une discussion concerne le fait que Camille conserve le même statut sociométrique au test n°1 et au test n°2, au même titre que la majorité des élèves de la classe. Sur un total de 20 élèves, seuls 5 élèves d'entre eux ont changé de statut, tandis que les $\frac{3}{4}$ ont conservé leur statut. Le non changement du statut de Camille n'est donc pas un cas particulier. Par ailleurs, au sein de la classe, 3 puis 4 élèves dont Camille sont rejetés par leurs pairs. Les autres enfants rejetés de cette classe ne présentent pas de signes d'agressivité, hormis un élève, qui a tendance à se braquer avec beaucoup de facilité. Nous pouvons donc penser que l'agressivité n'est pas la seule raison à l'origine de son rejet, et que d'autres comportements tels que la timidité, interviennent également. De même, nous avons vu que d'autres facteurs liés à l'environnement de l'élève sont susceptibles d'influencer les relations interpersonnelles.

En dehors de l'EPS et en tant qu'enseignant de la classe, j'ai pu remarquer un changement global dans son attitude et une amélioration de ses relations avec ses camarades, en classe comme dans la cour de récréation. Elle a en effet étendu ses liens affinitaires à d'autres élèves de la classe et est plus intégrée au sein du groupe. Elle a même développée une amitié avec un élève de CM1. Lors du test n°2, elle a attribué neuf sourires et deux pleurs à ses pairs, contre neuf pleurs et quatre sourires lors du test n°1. Ses échanges et interactions sont beaucoup moins agressifs qu'en début d'année, elle insulte moins ses camarades et a pris le réflexe de venir me voir lorsqu'elle rencontre un problème. Elle ne règle plus ses comptes en utilisant la violence ou l'agressivité. Peut-être se sent-elle mieux au sein de la classe, moins rejetée, qu'elle a donc acquis une meilleure estime d'elle-même et qu'elle n'éprouve plus le besoin de recourir à des comportements négatifs pour exprimer sa souffrance ? Souvenons-nous à ce sujet, des recherches menées par Marielle Dion (1987), qui distinguent les profils d'élèves rejetés selon leurs comportements et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Les élèves rejetés agressifs ont moins conscience de leur rejet mais sont plus

anxieux socialement tandis que les élèves rejetés-retirés ont conscience de leur rejet, ce qui peut aggraver leur comportement agressif et donc leur rejet.

Même si Camille connaît une amélioration de ses habiletés sociales, il convient de nuancer ces propos car elle est encore confrontée à des difficultés à échanger positivement avec ses pairs. Il nous faut désormais tenter d'expliquer la raison pour laquelle Camille interagit aussi peu avec ses camarades. Pour cela, la question suivante convient d'être soulevée : dans quel type de coopération les élèves de la présente étude ont-ils été placés ? Selon les conditions de Johnson et Johnson, l'apprentissage coopératif est identifié comme une méthode d'enseignement favorisant l'entraide et le soutien entre élèves. Ce type d'apprentissage requiert la mise en place d'un dispositif favorisant l'interdépendance des rôles. Or, malgré la volonté de respecter ce principe, certaines situations que j'ai proposées à mes élèves n'ont pas toujours été traitées de manière à favoriser l'apprentissage coopératif. En effet, j'ai pu constater que ma séquence manquait de temps invitant les élèves à résoudre des situations-problèmes mais surtout que mes temps d'échanges et de retours sur la pratique observée, dédiés à encourager certaines actions et à émettre des hypothèses sur l'utilisation de certaines stratégies plutôt que d'autres, n'étaient pas assez longs pour permettre l'émergence de règles d'actions et d'une synthèse collective. Rappelons à ce titre que les programmes de 2016 insistent particulièrement sur la nécessité de développer chez chacun des joueurs, différents rôles dont celui d'observateur, et donc de commentateur. En nous appuyant sur le répertoire des habiletés sociales, en nous focalisant sur la rubrique « répond à un pair qui l'utilise comme ressource » nous remarquons que cette partie est quasiment vide. En effet, pour générer ce type d'interaction, il aurait fallu mettre en place davantage de situations obligeant les élèves de la classe à se servir de Camille pour réussir une tâche donnée. Ce type de situation présente un double intérêt : non seulement il encourage la coopération mais il permet aussi à l'élève rejeté de se sentir important voire indispensable pour faire réussir l'équipe, ce qui est très valorisant et facilite l'acquisition d'une meilleure estime de soi, souvent faible chez les enfants rejetés. Il serait donc pertinent de mener une nouvelle séquence de sports collectifs en organisant cette fois-ci de véritables temps d'échanges entre les joueurs de chaque équipe et entre les équipes de la classe. De même, je pense que les différences liées au genre n'ont pas aidé Camille à s'intégrer davantage au sein de son équipe. En effet, son équipe est composée de trois garçons et d'une fille. Deux d'entre eux ne se sont pas montrés enclins à partager le frisbee avec Camille. Il a donc fallu, lors de cette séquence, imposer certaines règles pour favoriser la participation de tous les joueurs de l'équipe : par exemple, une des règles imposées était de faire passer le frisbee à tous les joueurs de l'équipe avant de pouvoir marquer. Ajoutons cependant que cela n'a pourtant pas empêché Camille de se sentir membre à part entière de son équipe et à coopérer pour gagner. Sur

l'une des vidéos, on constate qu'elle saute de joie lorsque son équipe marque un point. Elle est donc impliquée dans le travail d'équipe, mais use un peu de la parole pour affirmer sa présence. Camille a témoigné son agacement de manière brève lors du film 3, envers l'un de ses co-équipiers qui avait pour habitude de lui faire très peu de passes.

Les conditions expérimentales peuvent faire l'objet d'une discussion. La séquence a été menée en période 3 et 4 sur une durée de neuf semaines, à raison d'une séance hebdomadaire. La période observée est sans doute trop courte pour pouvoir mesurer une réelle modification du statut. Aussi, il serait intéressant de compléter ces résultats en soumettant aux élèves de la classe un troisième test d'acceptation, en fin d'année, afin de constater un éventuel changement du statut sociométrique des enfants de la classe. L'enregistrement des films est certainement trop rapproché, et les résultats des vidéos peuvent être nuancés dans la mesure où le temps d'observation n'est pas strictement le même à chaque. A ce titre, le chercheur Reid (2005) affirme que l'un des principaux inconvénients de l'observation en milieu naturel relève du fait que ces observations sont influencées par plusieurs facteurs, ce qui les rend difficilement comparables et par le fait même généralisables.

Pour finir, ce mémoire rend compte de résultats qui ne concernent qu'une élève rejetée, or nous savons qu'il existe différents types de profils d'élèves rejetés, donc un autre profil d'élève rejeté aurait pu réagir de manière différente. Enfin, je pense qu'il faut tenir compte de la diversité et de l'hétérogénéité particulièrement surreprésentées dans cette classe à cours triple. Les différences d'âge et de maturité qui existent au sein de cette classe sont d'autant plus marquées en période 4, ce qui peut introduire un biais dans les résultats obtenus comme nous l'avons mentionné auparavant dans l'analyse des résultats.

Conclusion

Mon étude porte sur l'acceptation d'une élève rejetée et sur l'évolution de ses habiletés sociales, dans le cadre d'un module de sport collectif. L'objectif de ce mémoire était de savoir si un enfant de cycle 2 rejeté par ses pairs de cycle 2 et 3 pouvait être mieux accepté et améliorer ses habiletés sociales à l'issue de la pratique de jeux collectifs.

Pour répondre à cette problématique, nous nous sommes d'abord focalisés sur les études théoriques qui rassemblent les travaux de chercheurs portant sur les relations interpersonnelles, le rejet, les interactions et habiletés sociales. Cet appui sur des études menées par des chercheurs confirmés est important car il permet de rendre compte de l'antériorité des recherches, de poser les fondements et de définir les concepts clés, indispensables pour débiter notre recherche. Pour obtenir des résultats, nous avons mis en place une méthodologie précise, nécessaire à la mise en œuvre de notre expérimentation. Nous avons pour cela défini la population, les outils de mesure, la procédure suivie pour collecter les données, et qui nous ont été utiles pour répondre à notre question initiale. Nous nous sommes alors focalisé sur un enfant en particulier que nous avons surnommé Camille afin de protéger l'identité de l'élève concernée, puis nous avons mis en place une séquence d'enseignement en ultimate. Afin de déterminer le statut sociométrique de Camille au sein du groupe, nous lui avons soumis un test d'acceptation avant et après le module. L'utilisation seule de cet outil sociométrique n'était pas suffisante pour valider nos hypothèses c'est pourquoi nous avons complété ce dispositif par des observations vidéos, qui ont l'avantage d'être plus objectives et de pouvoir cibler les éléments qui nous intéressent pour cette recherche.

Les résultats que nous avons collectés nous ont permis d'avancer l'idée selon laquelle le statut de Camille reste inchangé à l'issue de la séquence d'ultimate car elle conserve le statut d'élève rejetée. Toutefois, en procédant à une analyse plus précise des films enregistrés et des tests d'acceptation, nous avons pu constater une amélioration des habiletés sociales de Camille. Dans la dernière partie de ce mémoire, nous nous sommes attachés à interpréter les résultats, à les nuancer et à conclure que, suite à la pratique d'ultimate, un enfant rejeté n'est pas mieux accepté par ses pairs, mais améliore ses habiletés sociales. En effet, Camille ne présente presque plus de comportements agressifs même s'il faut nuancer ces propos car la majorité de ses habiletés sociales consistent à observer et à solliciter par moment ses pairs, bien plus que ces derniers ne cherchent à entrer en contact avec elle.

Pour finir, nous avons mis en évidence les limites de notre étude, tant dans l'organisation des séances et que dans les outils utilisés.

La rédaction d'un mémoire est un travail très long, mais qui présente un réel intérêt notamment pour de jeunes enseignants. Il permet d'entamer une réflexion en amont comme en aval :

- En amont, il invite en effet au questionnement notamment lors de la construction de la séquence, mais aussi lors de l'élaboration du protocole expérimental
- En aval, il favorise la remise en question de sa pratique, de ses choix et apporte de nombreux éclairages sur le métier.

Sur le plan pédagogique, la rédaction de ce mémoire m'a permis d'entamer une réflexion sur le rôle de la différenciation à l'école, et plus précisément sur ses effets en Education Physique et Sportive. En effet, la gestion de l'hétérogénéité des élèves est au cœur des préoccupations de l'enseignant et intervient même en EPS. Elle est indispensable pour répondre aux besoins de chacun et constitue un réel levier pour faire acquérir aux élèves les mêmes connaissances et compétences. Dans un second temps, le travail en groupe, inhérent à la pratique de sports collectifs pose aussi de nombreuses questions. J'ai d'ailleurs pu constater que l'enseignement de l'EPS constitue une tâche complexe, car qu'il ne suffit pas de réunir des élèves pour obtenir des interactions, il faut cultiver un sentiment d'appartenance au groupe, une culture du « faire ensemble », avec les autres, en s'aidant et en aidant des autres.

Cette étude est en lien actuel avec les préoccupations du Ministère de l'Education Nationale, qui entend combattre les phénomènes d'exclusion, de rejet et de harcèlement. Sachant que ces phénomènes touchent 5 à 10% des élèves, je serai nécessairement confrontée, au cours de ma carrière, à ce type de situations.

Enfin, il serait intéressant, pour poursuivre ce travail en incorporant davantage de situation d'apprentissage coopératif, qui pourront peut-être aller dans le sens d'une amélioration significative des habiletés sociales d'un élève rejeté voire un changement de statut. Cette étude pourrait également être menée de manière plus fine, sur un échantillon plus important d'élèves, et en tenant compte de la diversité de profils d'élèves rejetés.

Bibliographie/Sitographie

ANDRE A., DENEUVE P. (2011). *Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée*. La Recherche en Éducation, 5, 46-57.

BAGHDADLI A., BRISOT-DUBOIS J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme. Guide pour les intervenants*. Elsevier Masson.

BEGIN G. (1986). *Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle*. Revue Enfance, Volume 39, Numéro 4, pp. 431- 444.

BOIVIN M. (2005). *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants*. Canada.

BUKOWSKI W.-M. & Hoza B. (1989). Popularity, friendship : Issues in theory, measurement, and outcome. In Berndt, T.J. & Ladd, G.W. *Peer friendships in child development*. San Francisco : Jossey-Bass.

CERCLE A., SOMAT A. (2002). *Psychologie sociale, cours et exercices*. Paris, Dunod.

COIE J.D et DODGE K.A (1983). Continuities and change in children's social status : A fiveyear longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

COTE V., (2009). *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire*. Mémoire pour la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

DENEUVE P., GENTY J., DRU V., (2002). *Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçues en milieu scolaire*. Les cahiers Internationaux de Psychologie n°54.

DURKHEIM E. (1922), *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1922. Disponible sur le site Classiques des sciences sociales :

http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

FAMOSE, J.P. (2001), *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.

GOSLING P. (1997). *L'individu et le groupe*, in « *Psychologie sociale* » (Tome 1) Bréal.

GURALNICK, M.J. (2005). *Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants : commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Bierman et Erath*. Université de Washington, Etats-Unis.

Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/relations-entre-pairs/selonexperts/promotion-des-relations-entre-pairs-chez-les-jeunes-enfants>.

GURALNICK, M.J., HAMMOND, M. A., CONNOR, R. T., & NEVILLE, B. (2006). *Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays*. *Child Development*, 77, 312-324.

GRESHAM F.M, ELLIOT S.N, (1993). *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. *Special Services in the Schools*, Vol. 8(1), p. 137-158.

HARTUP, WW. (1996). *The company they keep: Friendships and their developmental significance*, in « *Child Development* », 67(1), 1-13.

HERBERT MEAD, G. (2006) *L'esprit, le soi et la société (Mind, Self and Society– 1934 –)*, Réédition PUF.

MAISONNEUVE, J. & LAMY, L. (1993). *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris PUF.

MAISONNEUVE J. (2013), *La psychologie sociale*, PUF.

MEARD J., BERTONE, S. (1982) in « *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS* », PUF. http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf

MOSER, G. (1994) *Les relations interpersonnelles*, PUF p.27.

MUCCHIELLI, R. (1 ère édition en 1973). *La dynamique des groupes*. ESF Editeur, Paris.

NEWCOMB, A-F, BUKOWSKI, W.M, PATTEE, L. (1993). *Children's peer relations : A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*. In *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

PIAGET, J. (1966) *La psychologie de l'enfant*, PUF.

REID, L. (2005) *Les sources d'invalidité et de biais, comment tirer des conclusions valides* In *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. 2e édition. Presses de l'Université du Québec, p.27-86.

WALLON, H. (1968) *L'évolution psychologique de l'enfant*, Colin.