

I.U.F.M.

SALAME Nicolas

**Académie de Montpellier
Site de Montpellier**

Utiliser la pédagogie de groupe pour améliorer les relations entre les élèves et leurs comportements

Contexte du mémoire :

Discipline concernée : Education Physique et Sportive

Classe concernée : sixième

Collège Pierre Mendès France à Jacou

Tuteur du mémoire : Mme Rengnet

Assesseur : M Gleyse

Année universitaire : **2003-2004**

Résumé

Les relations entre mes élèves de sixième n'étaient vraiment pas bonnes en début d'année. Les élèves acceptaient de travailler en groupes affinitaires uniquement. Je me suis donc attaché à améliorer les rapports entre les élèves en axant mon travail sur la pédagogie de groupe. J'ai varié les formes de groupements, imposé des rôles, des organisations afin que les élèves se mélangent, échangent, communiquent, se respectent, en d'autres termes, vivent, de manière citoyenne, en groupe aléatoire.

The relationship between my first form pupils were not really good at the beginning of the year. The pupils only accepted to work in groups of affinity. So I have endeavoured to improve the relations between the pupils centering my work on group pedagogy. I have varied the grouping forms, imposed roles and organizations so that the pupils mix, exchange, communicate, respect each other, in other words, live being socially aware, in groups formed at random.

Mots-clés

- EPS
- Pédagogie de groupe
- Groupe
- Dynamique de classe
- Relations inter-individuelles
- Travailler ensemble
- Respect des règles
- Respect des autres

J'ai la chance, en tant que PLC2, d'être nommé dans le collège Pierre Mendès France, à Jacou, périphérie de Montpellier, accueillant des enfants issus des villages de Jacou, Teyran et Saint-Drézéry.

Ce collège, comptant environ 900 élèves cette année, bénéficie de conditions de travail intéressantes dans le domaine de l'EPS au niveau matériel. Pour la rentrée 2004, un gymnase sera construit à côté du collège. Il n'y aura plus de problèmes liés aux intempéries. En effet, cette année, nous possédons seulement trois salles fermées, ce qui est insuffisant lorsque cinq ou six classes fonctionnent en même temps et que le temps ne permet pas d'évoluer dehors.

J'ai en responsabilité deux classes : une classe de troisième où les élèves sont très scolaires et agréables et une autre de sixième où, comme nous le verrons, ils sont davantage perturbateurs.

En effet, la classe de sixième est plus difficile à gérer que l'autre ; les élèves étant plus « tout-fous », ils sont pleins de vie...

J'ai réalisé mon mémoire sur cette classe de sixième.

Je me suis rapidement rendu compte que les relations entre les élèves de sixième n'étaient vraiment pas bonnes. Les élèves formaient des petits groupes qui se mélangeaient peu. Dès qu'il s'agissait de réaliser des équipes en sport collectif ou même des groupes de travail pour des ateliers, les élèves refusaient de travailler avec d'autres qui n'appartenaient pas à leur groupe de départ.

Que je leur laisse le choix des équipes ou non, une dizaine d'élèves n'étaient pas satisfaits de leur groupe au point de refuser de jouer, de ne pas faire de passes, en sport collectif, avec des élèves avec qui ils n'étaient pas « amis », « copains ».

Si je formais quatre équipes en tenant compte des affinités, là encore, certains étaient mécontents et une, voire deux équipes ne fonctionnaient pas du tout de façon autonome ; il fallait toujours être là pour les surveiller, les recadrer. Sans cesse, des élèves demandaient à changer d'équipe, voulaient arrêter de jouer. Le manque d'entente à l'intérieur des équipes a empêché un bon fonctionnement des différents ateliers. Il aurait fallu que je reste sans interruption avec chaque groupe pour espérer voir s'effectuer un travail réel des élèves.

J'ai donc observé que la façon dont on associe les élèves influence totalement leur investissement et leur motivation, étant donné que deux élèves dans une même équipe qui ne se « supportent pas » ne se feront aucune passe, donc toucheront moins le ballon, par conséquent, leur progression sera moindre.

Les problèmes relationnels dans cette classe de 6^{ème} F sont exacerbés.

Je pense que, même si je n'ai eu la responsabilité que de très peu de classes jusqu'à présent, ces problèmes sont vraiment importants. De plus, une nette différence existe avec ma seconde classe où les élèves s'acceptent tout à fait.

Une bonne partie de mon temps a été consacré à l'organisation, l'entente, la communication au sein de la classe.

En effet, pour faire évoluer les apprentissages, un minimum d'écoute, d'attention, de relations au sein même de la classe sont nécessaires. Comme l'indique DOYLE (1986), «enseigner est un dilemme entre animer et instruire ». Animer signifie organiser la classe, les groupes, et instruire correspond à l'apport de connaissances pour les élèves.

En début d'année, il était très difficile de donner des feed-back sur l'activité elle-même, car pris par l'organisation; je travaillais davantage à une éducation à la citoyenneté et à la solidarité.

De toute façon, il me semble très pertinent de développer ces compétences, en référence aux programmes de 6^{ème} (juin 1996), tout autant, voire plus que de développer les connaissances et compétences liées aux APSA.

D'après moi, un élève ayant un comportement citoyen est responsable, autonome, il respecte et comprend les diverses règles qui permettent l'entente entre les individus. Quand il est en relation avec autrui, il est respectueux et responsable. Il est socialisé, en d'autres termes, d'après A. PROST (1985), il a «appris à vivre en société, à adhérer aux normes constitutives d'une société ».

Le problème avec cette classe est donc le suivant : il faut apprendre à vivre ensemble, à s'entendre, à s'écouter afin de faciliter les apprentissages moteurs, par la suite. Un travail de socialisation est nécessaire avant tout.

Cela dit, former toujours des groupes et équipes qui prennent en compte les affinités de chacun est également un frein à l'apprentissage des élèves. J.P. REY (2000) affirme l'utilité et la nécessité de travailler en groupe pour la construction identitaire de l'élève :

« c'est avant tout dans sa relation aux autres qu'un individu construit son identité sociale ».

Il est donc intéressant de mélanger les élèves, de varier les groupes de travail.

C'est pourquoi, je me suis attaché à améliorer les relations de mes élèves de 6^{ème} entre eux afin qu'ils s'acceptent davantage et qu'ils comprennent peu à peu l'utilité de l'autre.

Je définirai le groupe comme étant « un ensemble d'individus partageant un destin commun » selon K. LEWIN ; ou encore, comme l'indique J.P. REY, un groupe est « un espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent ». Un groupe est défini par l'interaction et l'interdépendance de ses membres.

C'est pourquoi travailler en groupe, en équipe, n'est pas chose facile pour les élèves lorsqu'ils se retrouvent associés avec d'autres pour lesquels ils n'ont pas d'affinité. Néanmoins, ils savent que la situation en groupe est éphémère, que l'heure d'après, ils seront libres d'aller avec qui ils le souhaitent. Je pense qu'il est important d'inciter les élèves à travailler en groupe pas forcément affinitaire, ne serait-ce que pour leur avenir personnel dans notre société. Il me semble que l'EPS, de par sa spécificité, est un lieu privilégié pour favoriser les relations entre les élèves.

Je m'attacherai, en conséquence, à développer une pédagogie de groupe avec cette classe où la dynamique de groupe, c'est-à-dire l'ambiance de classe, l'entente, l'entraide entre les élèves, l'envie de travailler ensemble, est négative : lorsque l'on observe cette classe, on la juge collectivement difficile (comme l'a remarqué mon tuteur de stage, par exemple), à cause des problèmes relationnels entre les élèves.

La pédagogie de groupe touche tout ce qui concerne l'organisation de la classe, du groupe-classe, des groupes réduits afin de privilégier les relations entre les élèves, les échanges. Ce type de pédagogie permet de développer la responsabilité, la prise en charge chez les élèves, la communication, le respect, l'entente. Comme l'affirme D. HAUW (2000), l'organisation des groupes se répercute sur les comportements des élèves et leur capacité de progression.

En outre, EPSTEIN (1985) montre qu'il est tout à fait possible d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage en jouant sur six critères, le fameux « T.A.R.G.E.T. » : Tâche, Autorité, Reconnaissance, Groupement, Evaluation, Temps. Cet auteur a donc démontré que les groupements, en d'autres termes « organisations collectives des activités d'apprentissage », ont un impact sur l'investissement et la motivation des élèves sur le fait de travailler dans un « environnement psychologique d'apprentissage ».

Plus récemment, J.A. MEARD et S. BERTONE (1998) ont indiqué que cinq catégories de règles permettaient de recentrer des élèves ayant un comportement anormal vers un comportement hétéronome ou autorégulé voir même autonome, c'est-à-dire ayant des actions de moins en moins inciviles : les règles institutionnelles, les règles du jeu, les règles de sécurité, les règles d'apprentissage et les règles groupales. Pour ces auteurs, il est donc

possible d'utiliser les diverses formes de groupement pour que les élèves s'investissent plus, et donc que les relations entre eux s'améliorent.

La pédagogie de groupe sera un moyen pour amener les élèves à mieux travailler, à mieux s'entendre les uns les autres, à mieux se respecter.

Pourquoi cette classe éprouve-t-elle des difficultés au niveau des relations sociales ?

Comment remédier à ces problèmes ?

Pourquoi y a-t-il autant « d'exclus », de « rejetés » ?

Comment favoriser leur intégration ?

Comment améliorer les relations entre les élèves ?

Il me faut répondre à cet ensemble de questions avant de passer ensuite à de réels apprentissages moteurs et voir des progrès effectifs à ce niveau. J'essayerai d'apporter des tentatives de solutions ou de résolutions de ces problèmes relationnels en privilégiant la pédagogie de groupe.

I – Du constat à la problématique:

1. Présentation du contexte, de la classe

Les élèves de l'établissement sont issus à 80 % d'un milieu social favorisé. Le collège Pierre Mendès France de Jacou accueille les enfants de Teyran, Jacou, St-Drézéry ; en d'autres termes, une population plutôt aisée.

Les élèves de 6^{ème} F sont tout à fait caractéristiques de l'établissement.

Ils sont exigeants, attendent des situations d'apprentissages intéressantes. Ils sont consommateurs. Le niveau social de leur famille, pour la majorité, leur permet d'obtenir tout ce qu'ils souhaitent et donc arrivent au collège pour y consommer des services.

Cette classe se compose de 24 élèves : 12 garçons et 12 filles exactement.

✍️ L'ensemble des garçons : (voir tableau 1)

- Deux groupes existent réellement :

? **5 élèves plutôt attentifs et motivés, assez scolaires, intéressés par la note.** Ils acceptent de travailler avec tous les élèves de leur groupe, mais pas avec l'autre groupe de garçons. Ils refusent également de jouer avec Rémi et Amandine.

? **5 autres élèves perturbateurs (principalement 3) qui râlent toujours, refusent tout en bloc, très dissipés.** Ils veulent travailler toujours ensemble ou avec le grand groupe de filles. De part leur comportement, ces élèves sont plutôt rejetés car ils perturbent trop le groupe.

- Deux garçons sont à part par rapport à ces groupes :

? **Romain, le délégué, qui est toujours intégré dans un groupe de filles et refusait souvent, en début d'année, de jouer avec les autres garçons.** Après discussion, il commence à accepter de travailler avec certains.

? **Rémi, élève arrivé en cours d'année (janvier), totalement exclu par l'ensemble de la classe.** Il travaille avec Amandine, exclue également. Arrivé en cours d'année, il a voulu se faire remarquer en faisant «le chouchou» (B. REY), les deux, trois premiers cours, étant très sportif, mais en échec dans les autres disciplines. Les autres élèves n'ont pas accepté son attitude et l'ont rejeté immédiatement et les moqueries s'ensuivirent. Rémi a réagi : dorénavant, il s'exclut tout seul, avec Amandine, de la classe, restant à l'écart dans les regroupements. Ces deux élèves refusent totalement de travailler avec d'autres élèves et ne s'investissent plus du tout.

✍️ L'ensemble des filles :

- Deux groupes principaux :

? **7 élèves forment un sous-groupe avec 4 élèves très sérieuses, motivées dont la déléguée, et 3 filles perturbatrices, qui gênent le bon déroulement du cours, très bavardes.** Elles refusent de travailler principalement avec le groupe des élèves perturbateurs.

? **3 élèves sont toujours ensemble, sérieuses, très effacées**, elles acceptent de travailler avec tous les élèves et se plient aux exigences.

- Deux filles sont à part par rapport à ces groupes :

? **Delphine, rejetée de toutes et tous, travaille dans son coin**. Elle est acceptée par le groupe des 3 filles seulement et l'était par Amandine, avant que celle-ci ne se « rebelle » avec Rémi. Delphine, du fait de problèmes physiques, est dispensée pour tout le second trimestre.

? **Amandine : cette élève, très sérieuse et volontaire en début d'année, ayant des aptitudes physiques, a été progressivement, à mon insu et malgré les nombreuses discussions collectives, rejeter par l'ensemble de la classe**. Cette élève, qui travaillait très bien au premier trimestre, depuis l'arrivée de Rémi, forme un duo avec lui. Ils refusent tout et s'excluent tout seuls des autres. Je tente à chaque cours de discuter avec eux sans réel effet pour le moment.

2. Les références théoriques vis-à-vis des élèves de sixième

A cet âge-là, de nombreux changements apparaissent chez l'élève. Le changement d'établissement donne un nouvel intérêt pour la scolarité ; un enthousiasme nouveau apparaît. Il reste aux enseignants à continuer à alimenter cet enthousiasme.

L'élève se transforme peu à peu, ses centres d'intérêt changent.

Un équilibre nouveau, instable, se construit entre les intérêts à l'intérieur et à l'extérieur de la famille. En effet, l'élève de sixième commence à se détacher progressivement de sa famille pour s'intéresser davantage aux « copains ». Il ne s'attache plus exclusivement à son milieu familial. Il peut alors se faire influencer, notamment par les élèves plus âgés ; les phénomènes d'admiration, de mimétisme vont apparaître, si cela n'a pas été déjà le cas à l'école primaire. A cette époque, la vie en milieu scolaire exerce une influence importante : les autres élèves, les enseignants, le personnel scolaire influencent l'élève de sixième.

De plus, à cette période, l'élève se forge un esprit critique ; il commence à se rebeller, à refuser certaines formes de travail. Il veut comprendre ce qu'il fait...

Par ailleurs, comme l'indiquent les textes officiels de 1996, l'élève de sixième accorde beaucoup d'importance à la règle. Il souhaite une certaine justice et un respect de la règle. Le

professeur doit être juste. Avec ma classe de sixième, les élèves veulent que justice soit faite ; il était difficile, en début d'année, que des élèves arbitrent un match, car à la moindre erreur de la part des arbitres, les joueurs s'insurgeaient et le match était interrompu. Mon intervention était alors obligatoire. Par conséquent, le respect de la règle est primordial avec les sixièmes. Je reconnais mes sixièmes dans ces propos.

3. Constat : les sociogrammes

En observant ces sous-groupes dans la classe, j'ai donc proposé aux élèves deux sociogrammes pour analyser les affinités et les hostilités entre les élèves. Ces sociogrammes ne sont pas fiables à cent pour cent, mais ils donnent un aperçu global.

✍ ✍ **Sociogramme n°1**: ce questionnaire fut donné en milieu de cycle «ultimale», au début du mois de novembre. (voir annexe)

Les élèves choisis sont toujours les mêmes dans l'ensemble. L'aspect compétitif entre peu en jeu, les élèves veulent avant tout jouer entre «copains». A la question «indique 6 élèves avec lesquels tu voudrais former une équipe», les élèves n'ont pas choisi les meilleurs, (ils les connaissent car le cycle était bien commencé), mais ils ont inscrit leurs camarades préférés. ***La volonté des élèves est donc de travailler dans un groupe d'amis, que ce soit pour s'échauffer ou pour réaliser un match.*** Leur intérêt n'est pas de gagner. Ceci dit, lorsque j'imposais des équipes et qu'elles se révélaient un tant soit peu inégales, la plupart des élèves râlaient tout de même. Alors, je proposais une discussion par rapport aux équipes..., sans fin.

Un mois après avoir donné ce sociogramme, je leur en ai proposé un autre, le premier étant intéressant pour voir les affinités mais difficile à exploiter.

✍ ✍ **Sociogramme n°2** : (voir annexe)

Je donne une liste des élèves de la classe à chacun et leur demande : « dans la perspective d'un travail de groupe, peux-tu m'indiquer par un « A » ceux avec qui tu aimerais travailler et par un « B » ceux avec qui tu ne voudrais pas travailler.

Tableau 1

Nom	Nombre d'élèves voulant jouer avec	Nombre d'élèves ne voulant pas jouer avec	Conséquences directes du questionnaire	Remarques individuelles	Niveau en EPS	Niveau général (1ier trimestre)
Nicolas	4	20	rejeté	effacé	faible	félicitation
Théo	15	9	très bien accepté	R A S	très bon	bon
Jérémy	9	15		<i>très perturbateur</i>	bon	faible
Rémi	2	22	très rejeté	arrivé en janvier, exclu	bon	
Marie	18	6	<u>leader positif</u>	déléguée	bon	félicitation
Romain	15	9	<u>leader négatif</u>	déléguée	moyen	félicitation
Guilhem	14	10	très bien accepté	R A S	très bon	tableau d'honneur
Marjorie	6	18	rejeté	<i>perturbatrice</i>	très bon	félicitation
Flavien	12	12		<i>perturbateur</i>	bon	très faible
Amandine	3	21	très rejeté	exclue	moyen	félicitation
Gabriel	10	14		R A S	bon	encouragement
Emilie	18	6	<u>leader négatif</u>	<i>perturbatrice</i>	très faible	tableau d'honneur
Jennyfer	5	19	rejeté	effacée	faible	félicitation
Marion	9	15	rejeté	effacée	faible	félicitation
Paul	11	13		R A S	moyen	tableau d'honneur
Julie	8	16		<i>perturbatrice</i>	très faible	encouragement
Delphine	3	21	très rejeté	exclue	très faible	encouragement
Bastien	6	18	rejeté	<i>perturbateur</i>	moyen	moyen
Léna	6	18	rejeté	effacée	très faible	encouragement
Cécile	9	15		effacée	très faible	félicitation
Thibault	13	11		<i>perturbateur</i>	bon	bon
Julien	11	13		R A S	moyen	félicitation
Manon	12	12		R A S	moyen	félicitation
Claire	17	7	<u>leader positif</u>	influence la classe	moyen	félicitation

Sous-groupes existant dans cette classe	
	groupe plutôt attentif et motivé
	groupe perturbateur
	groupe mixte, composé des 4 leaders
	groupe des 3 filles sérieuses
	groupe des 3 élèves exclus

constats suite au questionnaire	
	leaders positifs
	leaders négatifs
	élèves très rejetés, exclus
	élèves rejetés, très peu accepté

Bien sûr, ce sociogramme est caricatural car le choix pour les élèves est binaire : « je veux » ou « je ne veux pas ».

Nous pouvons observer que trois élèves sont très rejetés, exclus du restant de la classe : Rémi, Amandine, Delphine. Rémi étant bon en EPS, Amandine félicitée au premier trimestre, le niveau en EPS ou en général n'influence donc pas la volonté de jouer avec eux de la part des autres élèves. Les trois élèves forment un sous-groupe ensemble.

Cinq élèves sont rejetés. Avant ce test, je ne l'imaginais pas à ce point. Il y a entre quatre et six élèves sur vingt-quatre qui veulent travailler avec eux.

Quatre élèves sont véritablement des leaders ; deux leaders positifs qui motivent la classe et influencent les élèves pour travailler. Par contre, les deux leaders négatifs râlent sans cesse, refusent les groupes que j'impose...

A travers ce tableau, nous voyons bien que le niveau des élèves en EPS n'influence pas les élèves dans leur choix ; les très bons comme les faibles sont rejetés ou très bien acceptés indépendamment de leur niveau. Les élèves ne sont donc pas motivés par la victoire.

De même à propos des élèves perturbateurs au sein des groupes : deux sont rejetés des autres, quatre sont très bien acceptés et un est même un leader dans la classe.

Leur niveau en classe (félicitations, encouragements...) n'influence en rien les élèves dans leur choix.

Il n'y a, par conséquent, pas de règles. Les affinités sont la base des sous-groupes. Les élèves veulent avant tout être entre « amis », « copains », que celui-ci soit bon dans l'activité ou non, soit perturbateur ou non.

4. Des comportements similaires dans les autres disciplines

Certains élèves ont des comportements identiques dans les autres matières. Ceci dit, il est moins fréquent de grouper les élèves dans les autres disciplines ; ce sont des groupes réduits, binôme ou trinôme, donc cette association engendre moins de problèmes.

Les enseignants ont remarqué des comportements individualistes et des rejets de certains élèves par les autres. Les professeurs se plaignent de certaines attitudes d'élèves qui gênent le

cours. Les relations entre les élèves ne sont donc pas bonnes non plus dans les autres cours, d'après les enseignants.

Les élèves sont bruyants, râleurs. Souvent, des élèves reçoivent une observation à cause de leur attitude. Le temps de mise en route est long (conflit, attention de tous à attendre par le professeur). Bien sûr, selon la personnalité de l'enseignant, les élèves réagissent différemment.

D'après moi, en EPS, étant donné que cette année est ma première année d'enseignement, je n'ai pas été assez droit et strict en début d'année. Mon attitude à propos des incivilités n'a pas été assez intransigeante et les élèves l'ont senti. J'ai rectifié progressivement ma pratique.

5. Pourquoi de tels comportements ?

Les relations dans la classe sont ainsi pour plusieurs raisons.

Les élèves sont arrivés de quatre écoles primaires différentes. Des affinités existaient déjà entre certains.

De plus, dès le début d'année, des élèves, à forte personnalité, se sont révélés comme des leaders aux yeux des autres. Ces leaders s'opposaient, ils ont formé des groupes, des clans bien distincts les uns des autres. Les rivalités entre les clans virent le jour : ils s'opposaient, ne voulant travailler qu'avec des membres de leur clan. Les mélanges étaient difficiles, et les conflits entre les élèves arrivaient vite.

En EPS, j'ai eu également l'impression que les élèves venaient pour s'amuser, pour se retrouver entre amis, et moins pour travailler. Souvent, ils disaient : « on peut rester avec nos copains monsieur c'est le seul cours où on est ensemble... ». Certains ne venaient pas en EPS pour travailler. Il a fallu les recadrer.

Quand aux élèves exclus, Rémi, Amandine et Delphine, ils se sont mis à l'écart par leur propre attitude.

Amandine, élève plutôt effacée, individualiste, était en début d'année une bonne élève, disciplinée. Mais elle avait tendance à vouloir en faire plus : à l'échauffement, elle courait toujours devant, seule, pour narguer ceux et celles qui ne couraient pas vite. Elle s'est mise progressivement à part à cause de son comportement, involontaire sûrement, de « chouchou » ; en tout cas les autres l'ont vécu ainsi. De suite, j'ai essayé de discuter avec elle, mais elle a continué, comme pour s'affirmer qu'elle était meilleure et pour narguer les

autres. Par la suite, les autres filles de la classe l'ont totalement rejetée car n'appartenant pas aux mêmes codes vestimentaires...(star académy...), d'après moi. Les conflits avec elle ont explosé dans les autres cours : problème de vol de stylo, querelles... Par ailleurs, elle est licenciée à l'association sportive, section VTT, encadrée par moi-même, depuis le deuxième trimestre. Alors qu'elle refuse tout en bloc en cours, qu'elle ne s'engage dans aucune activité, dans aucun groupe, à l'A.S., elle est motivée et s'intéresse vraiment à l'activité. Bien sûr, elle n'est pas avec les mêmes élèves. J'ai rencontré ses parents qui m'ont réconforté en me disant qu'Amandine n'avait pas un comportement facile, qu'elle était très têtue... Les relations avec moi se sont quelque peu améliorées, par contre avec les élèves, elle est toujours dans son coin, alors que la plupart accepterait de travailler avec elle. Une amélioration a quand même été sensible dans son attitude, et je pense que la rencontre avec les parents y est pour quelque chose.

Delphine a de gros problèmes de personnalité. A la rencontre avec les parents en début d'année, sa maman m'a expliqué qu'elle était mal dans sa peau... Elle s'est exclue du restant de la classe car très timide et renfermée. Depuis janvier, elle est dispensée en EPS pour cause de problème de santé. Je ne suis pas sûr qu'elle soit dispensée pour des raisons valables, mais plutôt pour éviter de mettre son corps en action devant les autres. L'infirmière du collège n'a rien pu faire.

Rémi est un élève problématique. Arrivé en cours d'année, il a voulu s'imposer devant les autres en faisant le « chouchou » (porter et ranger le matériel, courir vite avec Amandine pendant l'échauffement). Dès les premiers cours, les autres l'ont exclu ne supportant pas son comportement, malgré les discussions et les sanctions que certains ont reçues. Dans les autres disciplines, il est à l'écart également. Je le vois dans la cour, il ne joue avec aucun élève de la classe alors que vingt élèves de la classe sont demi-pensionnaires. Amandine et Rémi formaient un duo qui refusait de s'investir avec les autres. Dans les équipes, lors des ateliers, ils restaient tous les deux sur le côté, ne voulant même pas recevoir le ballon si on le leur envoyait. Les parents ont été compréhensifs lorsque je les ai convoqués : ils m'ont assuré que le comportement de Rémi s'arrangerait et qu'ils me suivaient dans mes décisions. Les cours suivants, Rémi ne changea pas pour autant de comportement. Son comportement est similaire dans les autres disciplines.

Tout cela fait que l'ambiance de classe est mauvaise. Les relations entre les élèves sont tendues, les clans se mélangeant très peu.

6. Problématique

Il me semble, par conséquent, primordial de travailler sur la dynamique de classe avec ces élèves, dans l'objectif d'améliorer les relations inter-individuelles pour favoriser l'apprentissage.

J'ai choisi d'orienter mon travail en m'interrogeant sur l'intérêt que peut avoir la pédagogie de groupe en EPS pour privilégier tant l'apprentissage moteur que celui de la citoyenneté.

Le but est d'amener les élèves à accepter de travailler entre eux, même si au départ peu, voire aucune affinité ne les rapproche. Il s'agit de leur permettre de gagner en autonomie lorsqu'ils sont en groupe restreint, de leur montrer la nécessité de se respecter entre eux pour mieux travailler. En d'autres termes, mon souhait est d'amener les élèves à acquérir un comportement plus citoyen, plus solidaire, et plus respectueux les uns envers les autres, pour ensuite pouvoir favoriser les apprentissages moteurs, pour leur faire mieux vivre le collège.

J'émet l'hypothèse que la pédagogie de groupe permettra à mes élèves d'apprendre à vivre ensemble, à travailler au sein de groupes définis, en évitant que les conflits apparaissent et tout en respectant les règles établies au départ.

II – Conséquences directes de ce constat

A. Conséquences positives : les ressources du travail en groupe affinitaire

La motivation, l'entraide :

Lorsque l'on forme des groupes affinitaires, les élèves, étant entre amis, vont avoir plus envie de travailler, de jouer ensemble. Comme l'indique D. HAUW (2000) :

« les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable, en relation avec leurs attentes et leurs motivations d'affiliation », « des relations cordiales entre les élèves facilitent également le travail de coopération, d'aide ».

Mes élèves, placés dans de tels groupes, travaillent, ils acceptent d'évoluer dans des situations plus contraignantes. Néanmoins, dans cette classe, si je souhaite former quatre équipes de cinq, six élèves de manière affinitaire, il y aura toujours au moins une, voire deux équipes où il n'y aura pas que des élèves qui s'entendent bien au sein même de l'équipe et les conflits entre élèves apparaîtront.

Le fait de placer ensemble des élèves ayant des affinités engendre également des comportements inadaptés que j'ai pu observer : investissement moindre dans la tâche au profit des discussions, bavardage... C'est le phénomène de « paresse sociale » étudié par J.P. REY (2000).

Au sein d'une séance, j'ai l'habitude de grouper les élèves pendant un moment, souvent lors de l'échauffement spécifique, pour ensuite éclater les groupes totalement ou non, de façon à essayer de n'avoir que les points positifs du travail en groupe affinitaire. Ceci dit, j'ai testé toutes formes de groupements pour optimiser l'apprentissage de mes élèves.

Néanmoins, il est très important d'attacher de l'importance à la constitution des groupes dans la classe :

« la cohésion du groupe détermine la motivation de chacun et son investissement dans le projet commun »(J.P. REY, 2000).

Cette année, j'ai pu, en effet, valider cette affirmation.

Les élèves de sixième ont une motivation d'affiliation. C'est une motivation extrinsèque : le but est d'être avec les « copains », c'est cela qui est plaisant comme le mentionne R. VALLERAND (1993). Les sixièmes viennent en EPS pour se retrouver entre amis et moins pour réaliser une tâche qui procure directement du plaisir, de la satisfaction, en d'autres termes, une motivation intrinsèque à l'accomplissement ou encore à la stimulation. Une bonne partie de mes élèves de troisième, notamment les garçons, sont motivés par cette satisfaction. Il est donc intéressant d'amener, au cours du cursus, les élèves de sixième vers ce type de motivation.

La motivation des sixièmes est à maintenir tout en les initiant à de nouveaux intérêts, de nouveaux type de motivation.

B. Conséquences négatives : les contraintes du travail en groupe affinitaire

L'apprentissage :

Lorsque j'effectue des groupes affinitaires, les élèves acceptent davantage de travailler, ce qui est positif pour progresser. Néanmoins, à l'intérieur de ces groupes, l'hétérogénéité est grande : les niveaux entre les élèves sont différents, les gabarits sont variés... étant donné que les groupes sont formés uniquement selon le critère affinité. Par conséquent, si la différence de niveau est trop élevée, les élèves seront vite limités et l'apprentissage sera moindre. Souvent, j'organise les groupes de quatre, cinq élèves en fonction de leurs besoins et de leur gabarit, tout en essayant de prendre en compte le pôle des affinités, notamment lors du cycle de lutte et du cycle de rugby. Les élèves acceptent de travailler sans trop râler même s'il y a toujours un ou deux groupes qui refusent de s'engager. Par contre, quand je place les élèves dans des groupes où je prends en compte seulement les critères de niveau, de besoin par exemple, l'exercice est voué à l'échec. Ce qui engendre une perte de temps... En conséquence, après plusieurs expériences en début d'année, je me suis vu obligé de proposer des équipes où le pôle affinitaire était plus ou moins pris en compte.

En règle générale, j'essaie toujours de former des équipes de travail de 5 à 6 élèves en tenant un minimum compte des affinités, et à chaque fois, dans un ou deux groupes, des conflits apparaissent entre les élèves. Cela se présente de diverses manières :

- Soit les élèves de la même équipe restent sur le terrain, en sport-collectif, mais un, deux ou trois élèves, ne reçoivent plus le ballon ; ces élèves rejetés sont exclus de la partie. Si les élèves touchent moins le ballon en match, ils progresseront nettement moins.
- Soit les élèves mécontents deviennent complètement passifs.
- Soit les élèves rejetés se retirent du jeu et donc s'excluent eux même.
- Soit le conflit éclate, les élèves de la même équipe ne se respectent plus, ils crient, s'injurient.

A chaque fois, je suis obligé d'intervenir plus ou moins rapidement pour essayer de discuter avec eux, en les faisant s'asseoir. Ce temps est pris sur le temps d'apprentissage.

L'apprentissage est donc vite limité à cause de ces problèmes relationnels. De plus, pour que la situation proposée fonctionne, je suis contraint d'intégrer dans une grande mesure le critère des affinités.

***✍* L'évaluation :**

Lors du premier cycle de l'année, en hand-ball, les élèves se découvrant au fur et à mesure, je me suis aperçu d'un obstacle.

Pour évaluer les élèves, j'avais formé quatre équipes dans le souci de réaliser des groupes hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux, sans prendre en compte le pôle affinité / hostilité entre les élèves, moment de l'année où les sous-groupes n'étaient pas encore formés, selon moi. Je proposais un tournoi ; les deux équipes qui attendaient étaient occupées : l'une arbitrait et l'autre observait les joueurs, en remplissant une fiche. J'avais sur ma feuille d'évaluation plusieurs critères, individuels et collectifs.

J'ai observé que dans les équipes des sous-groupes se formaient, de deux ou trois élèves, sans lien avec le niveau respectif des élèves, donc sans souci d'efficacité. Lors des matchs, les élèves « copains » jouaient entre eux, se faisaient des passes entre eux seulement. Même si un joueur d'un bon niveau était bien démarqué et en position pour éventuellement marquer. Les autres préféraient jouer et progresser vers la cible seuls, au point de perdre le match. Mon évaluation était, par conséquent, faussée car des élèves, repérés comme plutôt bons durant le cycle, et là qui ne recevaient pas le ballon même en position favorable, se retrouvaient avec une note de maîtrise individuelle faible. Voyant cela, j'ai modifié la notation et rééquilibré les notes. J'ai également lancé la discussion, en fin de cours, pour essayer de faire comprendre aux élèves l'intérêt de jouer tous ensemble et pas seulement à trois, quatre alors que l'équipe est composée de six joueurs.

Les relations négatives entre ces élèves engendrent, par conséquent, une gestion de l'évaluation différente.

***✍* La connaissance de l'autre :**

Les élèves veulent travailler toujours avec le même groupe d'élèves. Par conséquent, ils ne connaissent pas toutes les personnes de la classe ou refusent de les connaître en ne voulant pas travailler, discuter avec eux.

En référence aux programmes officiels (juin 1996), il est important d'amener l'élève à mieux connaître l'autre.

Je me suis donc attaché à former des groupes qui n'étaient pas seulement fonction des affinités entre les élèves pour ne pas négliger la richesse que sont les autres pour l'individu.

L'école actuelle accueille l'ensemble des élèves sans distinction, alors montrons aux élèves à quel point les autres sont intéressants et différents. Bien sûr, en sixième, ils restent dans leur groupe restreint d'amis, ils ne se rendent pas compte de cette dimension, mais autant la leur faire découvrir de suite : s'ouvrir aux autres, aller vers autrui.

III -- Expérimentations et résultats à travers quatre APSA : lutte, ultimate, basket-ball, rugby

Les mêmes expérimentations ont été réalisées soit dans une seule APSA, soit dans plusieurs à des niveaux différents. A chaque fois, je présenterai mes expérimentations et leurs résultats dans une ou plusieurs APSA.

Les cycles de lutte et d'ultimate furent réalisés de début novembre à fin décembre et ceux de basket-ball et de rugby de début janvier à mi-mars. Chaque cycle comprend sept à huit séances de deux heures, donc une heure trente effective.

1. Varier les formes de groupements

L'enseignement en EPS permet de mettre en évidence différentes formes de groupements possibles.

En effet, en EPS, on a l'habitude de parler de :

- groupe homogène ou hétérogène,
- groupe de besoin,
- groupe de niveau,
- groupe en fonction des APSA.

Ce sont des termes que l'on met derrière la pédagogie différenciée.

En vue des expérimentations, j'ai décidé de travailler préférentiellement, mais sans occulter les autres bien sûr, par rapport à des groupes :

- mixtes,
- démixés,
- affinitaires,
- imposés (en fonction de divers paramètres),
- imposés / affinitaires donc plus ou moins viables.

Afin de travailler sur l'amélioration des relations entre les élèves, la formation des groupes est un aspect très important à ne pas négliger au risque que le groupe-classe explose. J'en ai fait plusieurs fois les frais.

Bien sûr, les élèves préfèrent travailler en groupe affinitaire. Avec cette classe, cet aspect est encore plus exacerbé. Il faut leur faire comprendre, en en faisant l'expérience avec eux, l'intérêt de former les équipes pas seulement sur le pôle des affinités. L'exemple suivant illustre bien ce constat.

En basket, au premier cours, j'ai formé des équipes avec les élèves en désignant quatre capitaines qui choisissaient leurs partenaires. Les groupes étaient donc affinitaires, presque démixés, et non homogène dans le rapport de force.

Ensuite, je proposais un relais avec dribble et tir au panier (toucher l'anneau seulement) où les quatre équipes fonctionnaient en même temps. L'objectif était de réaliser le plus rapidement possible le relais.

A l'évidence, les équipes étant hétérogènes entre elles, les élèves remarquèrent de suite les déséquilibres. Ce qui était mon objectif pour ensuite avoir une discussion avec la classe de façon à leur faire comprendre l'utilité et la nécessité de former des équipes homogènes, mixtes et donc moins affinitaires. Aux vues du résultat du relais, les élèves comprirent davantage le fait de travailler avec des équipes plus équilibrées et par conséquent, mixtes...

La nécessité de placer trois filles et trois garçons par équipe, ce qui était possible avec cette classe (douze filles et douze garçons), a été acceptée et comprise par presque tous les élèves, qui voulaient avant tout jouer et affronter des équipes homogènes dans le rapport de force. On retrouve le souci de justice et d'égalité, présent chez les élèves de sixième. La mixité est un moyen pour éviter les clivages. De plus, mettre en rapport garçons et filles est riche et constructif pour l'élève qui apprend à connaître l'autre et ses différences. Je pense que mixer les groupes, au maximum quand cela est possible, est primordial pour la construction identitaire de l'élève.

Suite à cette discussion, les élèves acceptèrent progressivement de jouer dans des équipes où les affinités n'étaient pas présentes avec tous. Ce fut difficile parfois pour qu'ils s'engagent quand même, lorsque les groupes constitués ne leur convenaient pas spécialement. C'est ce que nous allons décrire dans les différentes expérimentations qui suivent.

2. Jouer sur les règles, discuter avec les élèves

A. Lutte :

Au premier cours de lutte, j'ai présenté l'activité et ses particularités aux élèves : le gabarit, la taille, le poids étaient des éléments à prendre en compte pour former les groupes de travail dans le but d'éviter les blessures. Par conséquent, les élèves ne combattraient pas seulement entre amis. La discussion fut animée. Les élèves voulaient rester bien-sûr avec leurs « copains préférés ».

Néanmoins, le premier cours avait pour objectif l'acceptation du contact ; pour faciliter le contact, j'ai demandé aux élèves de former cinq groupes comme ils le souhaitaient. Les affinités furent donc respectées et les groupements constitués de gabarits divers. Le cours se déroula plutôt bien dans l'ensemble. Les jeux (le déménageur, la tortue...) fonctionnèrent bien, le contact fut accepté vite par l'ensemble de la classe. Mais progressivement, les élèves comprirent, par eux même, que la différence de gabarit influençaient les victoires : le plus lourd étant avantagé. En fin de séance, lors du retour, les élèves affirmèrent que ce n'était pas intéressant de « combattre » avec un camarade plus lourd que soi : « le combat n'est pas équitable ». Par conséquent, je leur proposais pour la semaine suivante de former des groupes qui prendraient en compte les gabarits.

Aux cours suivants, j'ai formé des groupes de gabarit en essayant au maximum de prendre les affinités en compte. Dans les mini-combats entre élèves qui ne s'entendent pas bien, soit le contact était refusé, soit les élèves ne maîtrisaient pas leur coup, ne respectant pas leur adversaire. Après des arrêts avec discussions, pertes de temps, les élèves acceptèrent davantage de s'engager correctement quel que soit l'adversaire même si quelques écarts ont eu lieu.

Par la suite, les groupes de quatre élèves furent formés par gabarit avant tout et dans la mesure du possible en tenant compte des affinités sinon les élèves n'auraient pas travaillé. Le cycle se

déroula bien. Mais, Amandine et Delphine étaient totalement exclues et ne se sont jamais vraiment intégrées dans un groupe.

Les élèves, dans l'ensemble, ont donc compris la nécessité de travailler et de combattre avec des élèves de leur gabarit même si les conflits étaient souvent inévitables. C'est compréhensible dans le sens où les élèves de sixième veulent un rapport de force juste ; ils voulaient donc un affrontement où ils pouvaient se faire plaisir et où l'issue du combat n'était pas déterminée par avance (selon les gabarits).

B. Rugby

En rugby, la démarche fut identique, ce cycle succédant à celui de lutte. Je formais donc des équipes homogènes dans le rapport de force, et hétérogènes, mais démixés en leur sein. Les élèves ont refusé de s'investir, au départ, car ils se retrouvaient sans leur «copains ». Le problème fut résolu lors de la première opposition. Ils se rendèrent compte que la taille et le poids étaient des éléments importants en rugby. Ils acceptaient plus ou moins leur équipe, néanmoins, ils communiquaient très peu ensemble. Sur le terrain, ils essayaient de s'organiser mais seulement avec une partie de l'équipe, leurs amis. En d'autres termes, ils ne s'organisaient seulement à deux ou trois : l'équipe était, en fait, divisée en sous-groupes affinitaires cloisonnés. Lorsqu'ils attendaient sur le côté, l'équipe éclatait et les élèves reformaient des sous-groupes comme ils le souhaitaient ; l'esprit d'équipe, la cohésion de groupe n'existait pas.

Suite à ce constat, j'organisais une discussion avec la classe pour essayer de leur montrer que pour être plus fort, il vaut mieux créer une cohésion et travailler ensemble, l'efficacité s'en ressentira. Les élèves répondèrent qu'ils n'avaient pas envie de parler avec un tel... : «il est dans mon équipe mais moi je ne veux pas jouer avec lui et j'ai rien à lui dire ». Voici les propos recueillis des élèves.

La séance suivante, je proposais des oppositions avec des départs pour la défense variés (regroupé sur le côté, étalé sur la profondeur...) tout comme pour l'attaque, de façon à forcer les élèves à coopérer, à s'organiser entre eux s'ils voulaient être efficaces. Je vis, agréablement surpris, des tentatives de discussions pour mieux s'organiser au sein des équipes, ceci dit, seulement sur le terrain ; dès que les élèves attendaient sur le côté, ils ne communiquaient plus. Mais, le fait qu'ils s'organisent tous ensemble sur le terrain dans un souci d'efficacité a été, il me semble, une réussite au niveau de la communication. En EPS, il

est plus facile de mettre en place des situations où la communication est essentielle pour la réalisation d'un but collectif.

Les discussions avec les élèves, lorsqu'il s'agissait de parler des groupes, de la coopération, s'orientaient toujours dans la même direction : « je n'ai pas choisi de travailler avec un tel... », « on se retrouve avec Rémi ou ..., c'est pour cela que ça marche pas... », « on veut jouer avec nos copains, vous verrez ça marchera... ».

Les élèves indiquaient que leur équipe ne travaillait pas bien parce qu'un des éléments était « l'exclu de la classe » (Rémi, Delphine ou Amandine), ou bien était l'élève perturbateur (Jérémy). Ils disaient aussi que si les équipes étaient affinitaires, ils travailleraient davantage, même si je leur ai, à plusieurs reprises, prouvé le contraire : ils se mettent à bavarder...

Les débats avec les élèves ne faisaient pas évoluer la situation ; il fallait que par des organisations, par des contenus didactiques, je leur prouve la nécessité de travailler ensemble au sein de leur groupe. Une évolution fut tout de même visible au cours de l'année.

3. Distribuer des rôles sociaux : arbitrage, observation

A. Lutte

La situation de référence fut organisée de manière à ce que les élèves arbitrent et remplissent des fiches de score durant les combats.

Ils furent placés par groupes de quatre ou cinq élèves selon leur gabarit et leur niveau dans l'activité. Les élèves avaient à gérer un petit tournoi par groupe ; ceux-ci étaient bien espacés sur le tatami. Deux élèves combattaient et les deux autres arbitraient, l'un comptait les points et l'autre les référait dans le tableau de marque.

Dans leur groupe, les élèves n'étaient pas forcément avec leurs copains. L'ensemble de la classe suivit et appliqua les consignes. Seule Delphine, qui ne se retrouvait pas dans le groupe d'Amandine, a refusé tout combat et ne s'est pas investie dans l'arbitrage, au contraire. Elle ne voulait pas travailler avec les élèves de son groupe, au point d'accepter d'avoir une très mauvaise note étant donné que j'évaluais à ce moment-là.

Par contre, le travail d'arbitrage, pour le reste de la classe, a très bien fonctionné. Les arbitres, après avoir instaurer un certain travail, respect, durant le cycle, se sont fait respecter, même les élèves « rejetés » des autres.

La distribution des rôles eut un effet positif sur les relations entre les élèves, dans l'activité, même si quelques débordements inévitables ont eu lieu. Le fait d'organiser un roulement dans les rôles au sein de la poule de quatre, cinq, les élèves ont accepté de se faire arbitrer tout en sachant qu'après ils allaient à leur tour avoir à tenir ce rôle. Parfois, les deux arbitres n'étaient pas d'accord, alors s'ensuivait une discussion entre eux dans laquelle je devais intervenir si les lutteurs s'y mêlaient. Dans l'ensemble, les lutteurs ont respecté les décisions des arbitres. Cette expérience fut très intéressante avec cette classe, alors qu'elle aurait été plus banale avec une autre.

Le fait que les élèves se respectent entre eux dans le combat est important même si sortis de l'activité les querelles reprennent...

B. Ultimate

En ultimate, j'ai également centré mon cycle sur le respect des règles et sur le respect de l'autre. La situation de référence était la suivante : match en quatre contre quatre, arbitrage par une des équipes qui attend. Les différentes règles du jeu sont réparties à chaque élève de l'équipe-arbitre : un élève fait respecter les touches, un autre la marque, un autre le marcher, un autre les fautes défensives, un autre le changement d'attaquant quand le disque tombe au sol et un autre contrôle le temps (équipe de six joueurs). De ce fait, chacun a un rôle et gère une seule règle : l'élève n'est pas submergé comme s'il arbitrait seul un match. Cette mise en place a demandé un travail en amont pour faire comprendre aux élèves cette organisation. Là encore, les joueurs ont respecté les arbitres qui faisaient peu d'erreurs du fait qu'ils n'observaient chacun qu'un seul point du règlement. Je supervisais l'ensemble. Certains joueurs contestaient les décisions de l'arbitre mais globalement, le respect les uns envers les autres a existé.

C'est une bonne expérience allant dans le sens d'une meilleure entente entre les élèves. Le fait que chacun passe à tous les rôles, joueurs, arbitres, a engendré une augmentation du respect entre eux, sachant que les postes s'inverseraient. Néanmoins, avec certains, dès qu'ils s'apercevaient que la décision de l'arbitre était injustifiée, ils râlaient et arrêtaient le jeu. J'essayais d'intervenir le moins possible. Le souci que les élèves de sixième ont de justice et d'égalité fut vraiment visible lors des matchs.

Par conséquent, cette organisation, dans l'arbitrage (en opposition avec la règle d'auto-arbitrage de l'ultimatum), a été constructive dans l'optique d'améliorer les relations entre les élèves même si, là encore, ils se respectaient sur les terrains et moins après le match. C'était déjà une évolution.

C. Basket-ball

Dans cette activité, j'ai essayé deux systèmes d'observation des élèves entre eux.

Le premier fut le suivant : les équipes qui attendent observent et notent sur une fiche celles qui jouent ; en d'autres termes, chaque élève observe, à partir de quelques critères précis et simples, un joueur, qui n'est donc pas de son équipe.

Le joueur observé était imposé à l'observateur. L'investissement des observateurs fut mitigé : selon que le joueur soit un «copain » ou non, l'observateur s'engageait plus ou moins dans son rôle, était attentif ou non. En fait, tout dépendait des binômes formés. A l'issue de l'observation, les deux élèves pouvaient discuter et l'observateur lui indiquer ce qu'il avait aperçu. Cette association dépendait des affinités entre les deux élèves même si la plupart des joueurs attendaient un retour, très général bien sûr, de l'autre. Ce qui força davantage les observateurs à s'engager sachant, encore une fois, que les rôles s'inverseraient ensuite.

Le travail d'observateur et la discussion entre les binômes ont amené les élèves à échanger avec des élèves avec qui ils n'ont jamais de relation. Les élèves exclus ne se sont pas bien intégrés dans leur binôme, soit à cause d'eux-mêmes (ils ne voulaient pas se mélanger), soit à cause de l'autre élève qui ne voulait pas observer et discuter avec « l'exclu ». Le rapport entre eux-deux était très bref.

Ce travail d'observation a quand même amené les élèves à échanger entre eux, entre binômes.

Le second système d'observation est différent : les joueurs sont observés par des membres de leur équipe qui attendent sur le côté, de façon à favoriser l'entraide et la solidarité au sein de l'équipe. En effet, les observateurs avaient des critères globaux visant à rendre compte des actions de l'équipe entière et non axés sur un seul joueur en particulier : il s'agissait d'observer la progression du ballon vers le panier, en notant là où l'équipe perdait le ballon (plusieurs zones...), et les tirs tentés par l'équipe.

Ce système, visant à améliorer les relations à l'intérieur de l'équipe où les éléments en leur sein avaient été imposés, a été intéressant. Les élèves coopéraient entre eux, se conseillaient,

bien sûr à leur niveau; ceci ne fut pas présent dans toutes les équipes. Lorsque, dans un groupe de six, deux élèves au moins ne s'investissaient pas, il y avait des tensions dans l'équipe et les relations n'étaient pas amicales.

Le travail sur la distribution des rôles d'arbitre ou d'observateur a été un moyen d'augmenter le respect entre les élèves et d'assurer les échanges entre eux. Ils ont été incités à communiquer avec des élèves avec qui ils n'avaient pas l'habitude. Le respect de l'arbitre est un moyen pour amener les élèves à se respecter et à comprendre, à accepter l'erreur de l'autre sans se révolter et l'injurier.

4. Créer un projet d'équipe

A. Basket-ball

A partir de la troisième séance, j'ai choisi, en basket, de former des équipes fixes qui resteraient les mêmes jusqu'à la fin du cycle. Elles furent hétérogènes en leur sein, mixtes (trois garçons et trois filles) et homogènes entre elles. Pour que cela fonctionne un minimum, chaque élève avait au moins un camarade dans l'équipe avec qui il s'entendait bien, d'après les sociogrammes. Je plaçais donc les deux exclus ensemble, Amandine et Rémi, qui ne s'entendaient avec personne d'autre.

Lorsque j'ai indiqué ce nouveau système à la classe, en leur donnant respectivement leur groupe, les élèves ne furent pas d'accord, ils râlerent. En effet, dans chaque équipe, il y avait des sous-groupes qui s'opposaient. Les membres du groupe, qui étaient avec Amandine et Rémi, insistaient pour changer car ils affirmaient qu'ils ne pourraient pas travailler avec eux. Les quatre équipes dans la classe étaient réparties sur les quatre demi-terrains de basket durant les situations d'apprentissage : leur espace était défini et cloisonné.

A cela j'ajoutais, étant donné que la plupart des élèves sont centrés sur la note, qu'une note de groupe était donnée à chaque fin de cours. L'ensemble des membres du groupe recevait un « +2 » s'ils avaient fonctionné ensemble durant les exercices ou un « -2 » s'il y avait un « clash » ou un problème au sein du groupe. Le système de « carotte », pour lequel je n'étais pas tellement favorable, était un essai pour observer la réaction des élèves et l'évolution de leur comportement.

Au premier cours avec cette organisation, aucun groupe ne fonctionna correctement ; c'était prévisible.

Au second cours comme cela, les élèves, en voyant que les groupes ne changeraient pas, acceptèrent de travailler davantage et les «bons » élèves de chaque groupe motivèrent leur équipe. Ces élèves ne voulaient surtout pas prendre « -2 », et c'est malheureusement mais logiquement pour cela, qu'ils essayèrent d'améliorer les relations au sein de leur groupe.

Une fois les équipes à peu près acceptées par les élèves, nous avons pu créer un projet d'équipe : les élèves, dans leur groupe, ont essayé de s'organiser pour être meilleurs en match, après avoir insisté avec eux sur cela. Mon objectif était seulement de les amener à échanger sur leur pratique. Trois équipes sur quatre ont joué le jeu. Le groupe avec Amandine et Rémi a fonctionné. Néanmoins, celui avec Jérémy, élève perturbateur, n'a pas bien échangé : dans ce groupe, Jérémy entravait au bon fonctionnement de l'équipe et Julie, d'un niveau très faible refusait de s'investir sous-prétexte que «les autres ne jouaient pas avec elle ». C'est surtout parce qu'elle voulait jouer avec d'autres filles d'un autre groupe.

La mise en place d'équipes fixes a été un moyen pour amener les élèves à travailler ensemble, à échanger, à s'organiser, non plus en binôme imposé, mais dans un groupe réduit de six élèves.

Le système de note collective par équipe à l'issue du cours a forcé les élèves à travailler. Après avoir reçu deux « -2 » en deux cours, les élèves veulent regagner des points.

Cette motivation extrinsèque n'est bien sûr pas la solution à long terme, mais avec cette classe collectivement difficile et où la dynamique de classe est mauvaise, j'ai voulu essayer pour observer le résultat. J'aimerai, progressivement, tout en maintenant des équipes stables durant les cycles et imposées, ne plus avoir à jouer sur le critère « note » pour que les élèves s'engagent et se respectent davantage.

A l'issue du cycle de basket, en discutant avec les élèves, j'ai remarqué un début de changement de mentalités, et des relations qui s'amélioraient les uns envers les autres. Par contre, à propos des deux élèves exclus, aucune évolution n'a été visible : eux-même ne cherchant pas à s'intégrer dans la classe, même suite aux discussions avec moi, alors que certains sont prêts à les accepter, d'après moi.

B. Rugby

Alors que j'instaurais des équipes fixes en basket, je mettais la même organisation en place en rugby. Les équipes étaient différentes mais resteraient fixes jusqu'à la fin du cycle.

Cependant, en rugby, les équipes imposées ne fonctionnèrent pas du tout. Je ne pouvais pas séparer les groupes de travail en ateliers, comme en basket, du fait des contacts dus à l'activité. Par conséquent, l'attente était plus longue avant de passer. Etant donné que les groupes formés n'étaient pas soudés car imposés en fonction du rapport de force. Les élèves n'attendaient pas avec leur groupe car ils discutaient avec leurs copains des autres équipes. Ce fut un échec : les roulements étaient trop longs parce que les élèves n'écoutaient et ne suivaient pas ou peu, malgré les sanctions. Donc, j'arrêtais le cours, discutais avec eux et je choisis de modifier les équipes pour augmenter la motivation : je formais des équipes démixées, en tenant davantage compte des affinités, et homogènes dans le rapport de force. J'ai démixé car pour que l'opposition soit homogène et que les affinités soient plus ou moins respectées, il me semble que c'était plus simple.

J'ai gardé, ensuite, ces équipes jusqu'à la fin du cycle en utilisant aussi le système de note collective comme en basket. Pour les responsabiliser, j'ai également mis les élèves en observation pour éviter qu'ils n'attendent.

En fonction des APSA et de leurs spécificités, les dispositifs mis en place fonctionnent différemment. Le fait de proposer un seul atelier de travail où tous les élèves passent par roulement, à cause des risques corporels en rugby, les élèves ne se sont pas organisés par groupe dans leur espace comme en basket. Le groupe n'a pas pu se construire, les individus n'ont pas échangé, étant donné que, de part l'organisation, ils attendaient leur tour dans un périmètre informel.

Néanmoins, la formation d'équipes fixes a été un moyen pour amener les élèves à vivre des expériences sur plusieurs séances avec les mêmes individus. Ils étaient obligés de collaborer, de coopérer pour fonctionner. Chacun devait faire des concessions, et mettre du sien s'il voulait obtenir les deux points et s'il voulait que le groupe n'explose pas. Des élèves, comme Jérémy ou Bastien, n'ont jamais fait d'efforts par rapport à leur équipe.

5. Imposer une organisation spatiale

A. Lutte

La première fois que j'ai mis en place des situations d'apprentissage comme la tortue ou des défis de ce genre, j'ai demandé aux élèves de réaliser un combat, puis d'inverser les rôles et ensuite de changer d'adversaire, librement. La seule contrainte était de rester entre même gabarit. Je m'aperçus, sans surprise, que les élèves choisissaient des copains pour combattre. Ils luttaient avec des élèves qui appartenaient à leur sous-groupe : c'était une réaction normale de leur part, je ne m'attendais pas à autre chose.

Pour palier à ce constat, j'ai organisé l'espace en douze zones de combat de façon à proposer une montante-descendante à thème en variant les défis. Je plaçais les élèves par gabarit sur les zones. Ce système forçait obligatoirement les élèves à combattre contre de nouveaux élèves qu'ils n'avaient encore jamais rencontrés, jusqu'à ce que les niveaux se stabilisent.

Les élèves acceptèrent assez facilement la contrainte de lutter contre tout le monde parce qu'ils étaient motivés par la victoire et par le fait de monter vers la première zone.

La variété des combattants est un critère important en lutte et il me semble primordial de placer l'élève face à un maximum d'adversaires différents.

B. Ultimate

Outre le fait, en sport collectif, d'imposer une équipe en défense face à une autre en attaque, en ultimate, le système de montante-descendante fonctionna également très bien.

Avec des équipes de trois joueurs, quatre matchs étaient réalisés à la fois. Les élèves s'auto-arbitraient pour favoriser le dialogue, l'échange et le respect entre eux des règles, sachant que je les observais. Les montante-descendantes en ultimate sont faciles à mettre en place. Là encore, les élèves sont obligés de jouer contre les adversaires qui sont face à eux.

L'organisation spatiale peut être un moyen pour favoriser les échanges et la découverte de l'autre. L'élève est obligé de jouer, de combattre face à l'équipe ou à l'individu qui est en face de lui. Il le fera car il est motivé par la victoire. Le point négatif du système en montante-descendante est la concurrence entre les élèves, la comparaison, la mise en place d'un ordre selon le niveau. Il ne faut tout de même pas abuser de cette organisation. Néanmoins, avec

cette classe, elle a permis aux élèves de «s'inter-mélanger » sans imposition de ma part mais selon l'organisation spatiale seulement.

6. Bilan des expérimentations

Les expériences présentées n'ont pas toujours été faciles à mettre en place. Il ne me semble pas qu'elles aient été néfastes pour l'apprentissage et la progression. En effet, je privilégiais toujours les élèves et moins les expérimentations.

Les résultats du **sociogramme n°3**, proposé en mars, montrent que les relations entre les élèves se sont quelque peu améliorées (*voir annexe*).

Je pense que les élèves ont évolué ; ils se respectent davantage, ils ont appris à se connaître. Certains élèves ont pu modifier les représentations qu'ils avaient de certains. Parfois, ils font des jugements trop rapides à cause de malentendus. Or, K. LEWIN considère le malentendu comme un facteur d'échec de la communication.

De plus, le fait de les avoir mis ensemble dans la réalisation d'une tâche commune a permis de lancer le dialogue. Ils avaient un sujet de conversation alors qu'avant, ils ne savaient pas quoi se dire. En donnant des objectifs communs aux membres du groupe, ils ont été amenés à travailler ensemble, à coopérer.

Donner des responsabilités aux élèves peut être intéressant à partir du moment où ils prennent conscience de ces responsabilités.

Certains n'ont certes pas joué le jeu, mais dans l'ensemble, les relations entre les élèves se sont améliorées. En fait, il faut amener les élèves à fonctionner différemment de leur mode habituel. Si j'avais accepté de les laisser se complaire dans leur travail individuel, ils auraient certainement fait moins de progrès et leurs relations ne se seraient en aucun cas améliorées.

Cependant, le travail entrepris n'est pas achevé, il faut continuer à amener les élèves à travailler ensemble.

IV. Conclusion

1. Perspectives dans d'autres APSA

Il aurait été intéressant de proposer d'autres APSA avec ces élèves, qui auraient pu être porteuses par rapport à leur comportement.

L'acroport aurait amené les élèves à s'entraider, à utiliser les qualités de chacun pour favoriser la réussite du groupe. Le fait de construire une pyramide à trois niveaux devrait favoriser la coopération, la discussion au sein du groupe qui a été formé de façon à qu'il y ait des gabarits différents. Les élèves pratiqueront l'acroport en fin d'année. J'ai hâte d'observer et d'analyser leur comportement.

Le cirque, également, serait une APSA qui pourrait amener les élèves à se respecter, à travers la représentation devant les autres. Le passage devant autrui n'est pas facile ; avec ces élèves, construire l'apprentissage du respect de l'autre serait intéressant.

De plus, les sports de duel, tambourin et tennis de table, activités qu'ils pratiqueront au troisième trimestre, pourront privilégier un travail sur le respect de l'autre, le respect des règles, sans qu'il n'y ait la pression du groupe, de l'équipe.

Avec cette classe, il serait utile de proposer un mini-stage en plein air où la prise de responsabilité est exacerbée, comme en escalade. L'élève dépend de ses partenaires. En variant les groupes, les élèves se créeraient des relations de confiance les uns envers les autres. La dynamique de groupe ne pourrait que s'améliorer.

2. Bilan

Dès le début d'année, je me suis aperçu que les relations entre mes élèves de sixième n'étaient pas vraiment bonnes. Les élèves se séparaient en petits groupes. Le travail en équipe était synonyme de conflits, de querelles entre les élèves qui refusaient de s'investir, de s'engager avec des élèves avec lesquels ils n'avaient pas d'affinité. Le travail en autonomie était impossible à cause de cette dynamique de classe très négative. C'est une classe très difficile collectivement. Il fallait toujours être là pour les recadrer, pour intervenir. Un manque de

respect existait entre eux également, ce qui ne favorisait pas la communication et la collaboration entre eux.

Suite à ce constat, l'objectif prioritaire avec cette classe fut d'apprendre aux élèves à vivre ensemble, à coopérer, à s'écouter mutuellement, à se respecter.

Je me suis donc attaché à améliorer les relations entre mes élèves.

Certains étaient totalement exclus du reste de la classe, non pas à cause de leur niveau dans l'APSA, mais dû à leur comportement en classe, vis-à-vis des autres élèves et vis-à-vis de moi-même. J'ai tenté de les intégrer en leur donnant des rôles, en discutant en aparté avec eux, en les responsabilisant entre autres.

J'ai développé une pédagogie de groupe : j'ai énormément travaillé sur l'organisationnel, la forme des groupements, afin d'atteindre mon objectif fixé au départ.

Cette classe éprouve des difficultés au niveau des relations sociales parce que les élèves, dès le départ, ont formé des clans bien distincts, d'une part, et qu'il y a dans cette classe un certain nombre de fortes personnalités, de leaders (quatre à cinq), qui s'opposent et qui ont leur petit groupe, d'autre part. Par conséquent, des rivalités se créent entre ces groupes. La dynamique de classe en paye les frais.

Les élèves acceptaient, en début d'année, de travailler uniquement avec leur «copain ». Des conséquences sur l'apprentissage tant moteur que social, entre autres, sont alors à prévoir lorsque l'on ne travaille qu'avec les mêmes individus.

Pour remédier à ces problèmes, j'ai mis en œuvre un certain nombre d'expérimentations. J'ai imposé les groupes, mixtes, homogènes, stables dans le temps... J'ai distribué des rôles sociaux d'arbitres, d'observateurs, afin de responsabiliser les élèves les uns envers les autres, et de leur apprendre le respect. L'imposition d'une organisation spatiale a privilégié le mélange entre les élèves.

Ces expériences ont été intéressantes et constructives pour la classe. Il me semble que globalement les relations entre les élèves se sont améliorées. Ils ont évolué, appris à se respecter, compris l'utilité de l'autre pour certains. Néanmoins, il faut encore travailler, varier les expériences, plonger les élèves dans des situations inhabituelles au niveau relationnel, en discuter ensuite, pour obtenir des résultats à long terme, chose que je ne pourrais pas vérifier malheureusement.

La pédagogie de groupe a permis aux élèves d'apprendre à vivre ensemble, à cohabiter, et de travailler au sein de groupes définis à l'avance, de communiquer davantage avec tout le monde, de mélanger les clans, de changer peut-être un peu leurs représentations des autres.

Bien sûr, les conflits entre élèves éclatent encore parfois, ce qui est somme toute normal. Ce sont des êtres humains qui sont encore jeunes, qui apprennent à découvrir la société si ce n'est pas déjà fait, qui ont des rapports et des relations meilleures avec certains et moins avec d'autres, comme nous tous. Ils s'acceptent, quand même, mieux les uns les autres, ils se respectent davantage. Un changement est sensible dans le groupe-classe.

Chaque individu est unique ; la classe est un ensemble d'éléments propres, différents ; cet ensemble est très riche de par sa diversité et ses différences. Il est donc primordial, à mon sens, en EPS et comme ailleurs, de montrer et d'apprendre aux élèves la richesse et l'intérêt que représente l'autre.

A nous de le faire comprendre aux élèves.

V. Bibliographie

- REY Jean-Pierre (2000) : *Le groupe*, édition Revue EP.S, Pour l'action
- KAYE B., ROGERS I. (1975) : *Pédagogie de groupe*, Bordas, Dunod
- « Les étapes de la scolarité et du développement de l'enfant et de l'adolescent », dans Revue EP.S n°247, mai-juin 1994
- GREHAIGNE J.-F. (1997) : « Les formes de groupement en sports collectifs des aspects contradictoires », dans *Revue EP.S* n°265, mai-juin 1997, p71-73
- MEARD J.A., BERTONE S. (1998) : *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF
- Cahiers pédagogiques : « Le travail de groupe », n°356, septembre 1997
- « Les programmes de sixième » in Bulletin Officiel n°29, 18 juillet 1996

ANNEXES

Sociogramme n°1 : donné début novembre, en ultimate

NOM :

PRENOM :

Indique 6 élèves de la classe avec lesquels tu aimerais réaliser un échauffement en petit groupe :

-
-
-

Indique 4 élèves de la classe avec qui tu ne voudrais pas travailler en groupe :

-
-

Indique 6 élèves avec qui tu voudrais former une équipe dans l'ordre croissant des préférences (possible de mettre les mêmes que précédemment):

-
-
-

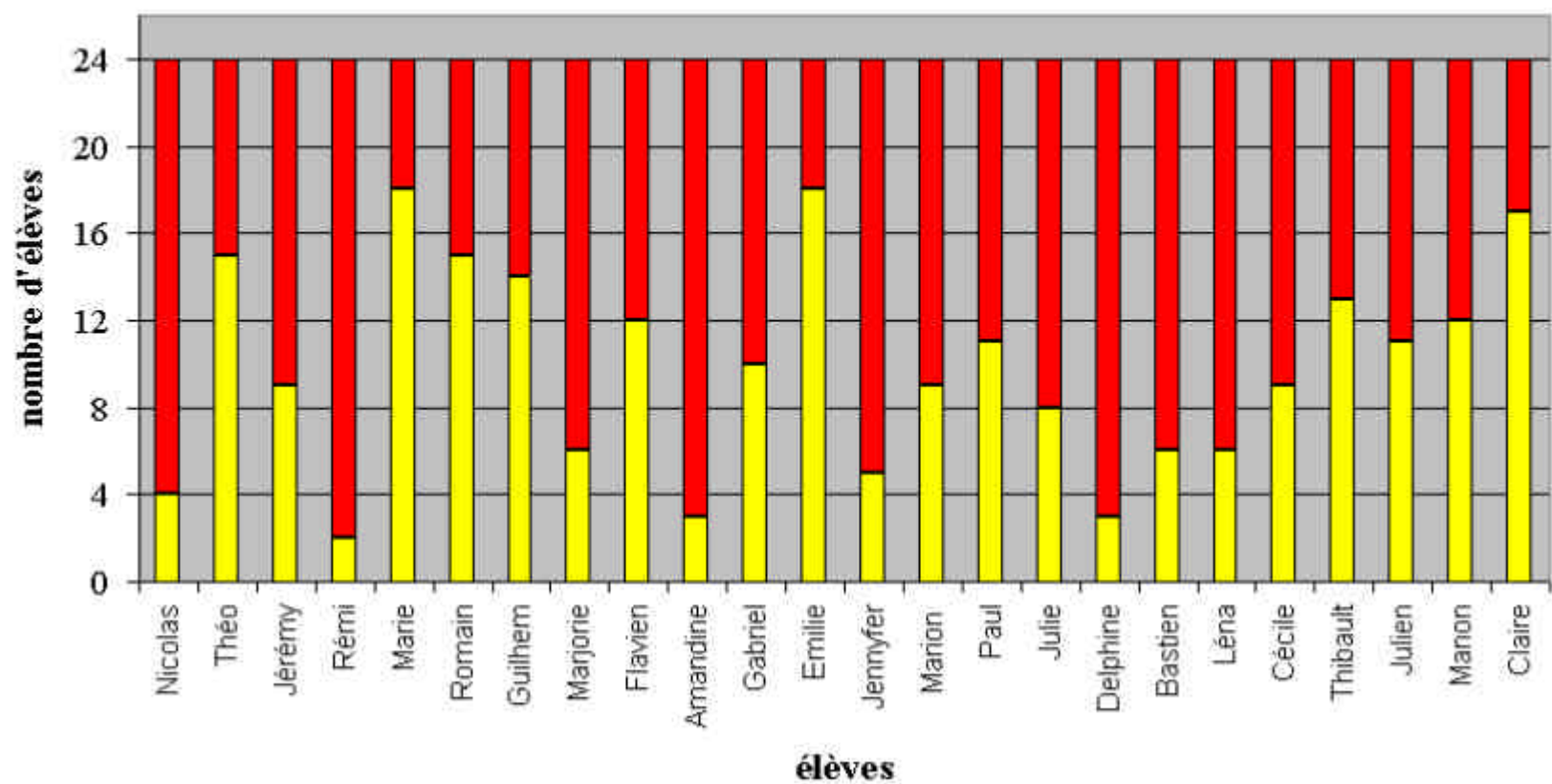
2 élèves garçons avec qui tu voudrais travailler : -

2 élèves garçons avec qui tu ne voudrais pas travailler : -

2 élèves filles avec qui tu voudrais travailler : -

2 élèves filles avec qui tu ne voudrais pas travailler : -

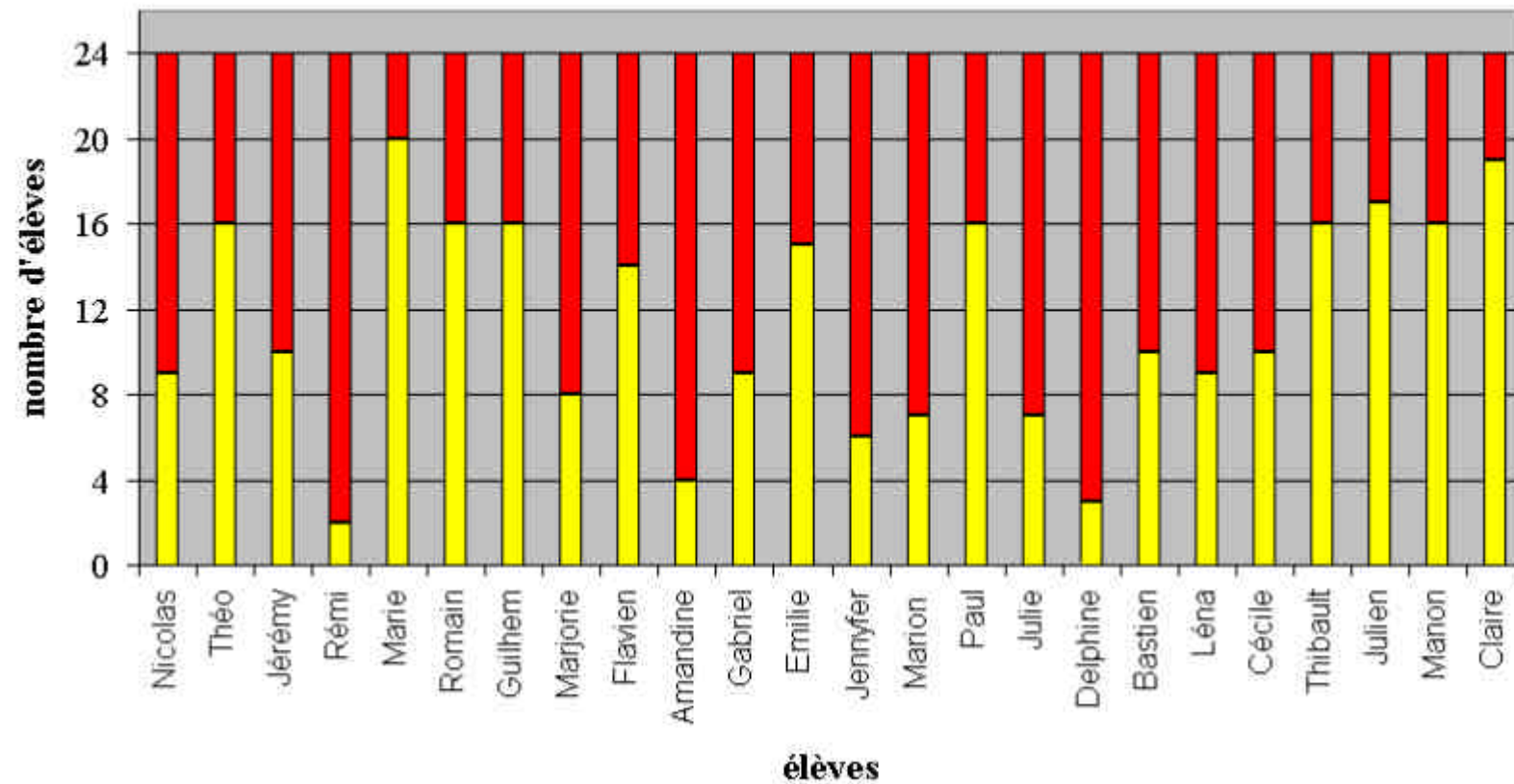
Sociogramme n°2 : relations entre les élèves avant les expérimentations : affinité / hostilité



#



Sociogramme n°3 : relations entre les élèves suite aux expérimentations : affinité / hostilité



Observations du jury

SOMMAIRE

Introduction	1
<u>I. Du constat à la problématique</u>	4
1. Présentation du contexte, de la classe	4
2. Les références théoriques vis-à-vis des élèves de sixième	6
3. Constat : les sociogrammes	7
4. Des comportements similaires dans les autres disciplines	9
5. Pourquoi de tels comportements ?	10
6. Problématique	12
<u>II. Conséquences directes de ce constat</u>	12
1. Conséquences positives : les ressources du travail en groupe affinitaire	12
LES La motivation, l'entraide	12
2. Conséquences négatives : les contraintes du travail en groupe affinitaire ...	14
LES L'apprentissage	14
LES L'évaluation	15
LES La connaissance de l'autre	15
<u>III. Expérimentations et résultats à travers quatre APSA : lutte, ultimate, basket-ball, rugby</u>	16
1. Variation des formes de groupements	16
2. Jouer sur les règles, discuter avec les élèves	18
3. Distribuer des rôles sociaux : arbitrage, observation	20
4. Créer un projet d'équipe	23
5. Imposer une organisation spatiale	26
6. Bilan des expérimentations	27
<u>IV. Conclusion</u>	28
1. Perspectives dans d'autres APSA	28
2. Bilan	28
<u>V. Bibliographie</u>	31
? <u>Annexes</u> :	32
?? Sociogramme n°1	33
?? Graphique du sociogramme n°2	34
?? Graphique du sociogramme n°3	35

