

IMPACT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF SUR LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET CEUX DES CLASSES SPÉCIALISÉES EN FONCTION DE LA RÉFÉRENCE CULTURELLE DE DEUX ACTIVITÉS PHYSIQUES SPORTIVES ET ARTISTIQUES ENSEIGNÉES AU COLLÈGE

Résumé : L'objectif de cette recherche était d'étudier l'impact de l'apprentissage coopératif en EPS sur les relations entre les élèves des classes générales et ceux des classes spécialisées en fonction de la référence culturelle des activités physiques enseignées. 84 élèves issus de quatre classes de cinquième générale et 28 élèves intégrés dans ces classes ont participé à l'expérimentation. Deux classes ont pratiqué la course de relais alors que les deux autres ont participé à un cycle de danse hip-hop. Deux méthodes sociométriques ont été utilisées : la méthode des évaluations et la méthode des nominations. Les résultats sociométriques montrent que la danse hip hop favorise l'acceptation des élèves issus des classes spécialisées, contrairement à la course de relais. Cependant, aucune de ces deux activités physiques n'a d'incidence sur la mesure de l'amitié entre les élèves de ces deux groupes.

Mots-clés : acceptation par les pairs, amitié, éducation spécialisée, apprentissage coopératif, éducation physique et sportive, danse hip-hop, course de relais.

INTRODUCTION

Les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont des structures de l'éducation spécialisée qui sont implantées dans les collèges français. Ces structures accueillent des élèves de 11 à 16 ans présentant des difficultés scolaires graves et persistantes ne pouvant être comblées par des actions de soutien (MEN 2006). Ainsi, les élèves de SEGPA et les élèves des classes générales sont scolarisés dans un même lieu mais appartiennent à des structures différentes. La volonté institutionnelle est d'encourager l'intégration sociale des élèves de SEGPA au sein des collèges (MEN 2002). Pour Wolfensberger (1983), l'intégration sociale va plus loin que la simple présence physique des élèves à besoins spécifiques avec les autres élèves dans un même lieu. Elle concerne le développement de relations sociales positives que peuvent entretenir les deux types d'élèves. Dans les projets d'établissement de collège, l'EPS (Éducation Physique et Sportive), apparaît souvent comme un moyen privilégié pour promouvoir des relations positives entre les élèves de SEGPA et les autres élèves parce que cette discipline ne mobilise pas prioritairement les ressources qui sont à l'origine des difficultés des élèves de SEGPA (Garel 2001). En effet l'EPS mobilise de manière prépondérante les ressources motrices et physiologi-

ques alors que les élèves de SEGPA rencontrent des difficultés dans des situations mobilisant des ressources cognitives liées aux capacités d'abstraction, notamment dans le domaine de la maîtrise de la langue. Toutefois les études conduites par Garel (2001) montrent que le mélange des élèves de SEGPA avec des élèves de classes générales en EPS aboutit parfois à une accentuation des rejets émis en leur direction. Dès lors, quelles sont les conditions à mettre en place en EPS qui permettent de développer des relations positives entre les élèves de SEGPA et les élèves issus de l'enseignement général ?

CONTEXTE THÉORIQUE

Les relations entre pairs désignent les relations entre des individus du même âge appartenant à un groupe constitué comme une classe ou un établissement scolaire (Berndt *et al* 1989). De nombreuses recherches en psychologie sociale distinguent deux dimensions dans ces relations : l'acceptation et l'amitié (Bukowski *et al* 1989). L'acceptation est une notion intervenant au sein d'un groupe qui est proche de celle de popularité. Elle correspond au degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs dans un groupe. La deuxième dimension des relations entre pairs est l'amitié. Celle-ci correspond à une relation intime, élective, réciproque et durable entre deux individus (Maisonneuve *et al* 1993). Les travaux en psychologie sociale font émerger deux facteurs saillants permettant de développer des relations positives entre pairs à l'école : le partage de caractéristiques communes et la capacité à interagir positivement avec autrui (Newcomb *et al* 1993). De nombreuses recherches ont montré que les élèves en grande difficulté scolaire, comme ceux de SEGPA, intégrés en milieu ordinaire sont moins bien acceptés et ont moins d'amis que les élèves des classes générales (Ochoa *et al* 1995). Ces élèves sont considérés comme différents car ils appartiennent à des classes spécialisées. De plus, les élèves en grande difficulté scolaire démontrent un déficit au plan de leurs capacités à interagir positivement avec autrui, ce qui fait obstacle à leur acceptation au sein des groupes de pairs et à la construction de liens amicaux (Wentzel 1991).

Dans le domaine scolaire, l'apprentissage coopératif (AC), parce qu'il offre des opportunités d'interaction positive entre les élèves, apparaît comme une condition permettant de favoriser des relations positives entre des élèves différents (Johnson *et al* 1989). Il a été montré que l'AC avait un impact sur les relations entre pairs dans des disciplines intellectuelles (Jordan *et al* 1997). Goudas *et al* (2009) ont confirmé cet impact en EPS. En effet, ces auteurs ont montré que les compétences sociales (i.e., interactions coopératives) des élèves se sont davantage développées dans le cadre de l'apprentissage coopératif par rapport à l'enseignement traditionnel lors de cycles de sports collectifs et de danse collective en classe de sixième. L'AC est un format d'instruction dans lesquels les élèves travaillent dans des petits groupes structurés afin d'apprendre les contenus de la leçon (Putnam 1998). Pour Johnson et Johnson (1989), cinq éléments principaux distinguent l'AC de l'enseignement traditionnel : les interactions en face à face, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les habiletés coopératives et le processus de groupe. Tout d'abord les interactions en face à face sont effectives quand des petits groupes de trois à six élèves sont créés et travaillent dans une tâche en étant proches les uns des autres. De plus l'interdépendance positive existe quand les membres du groupe partagent un but et des résultats com-

muns et travaillent ensemble pour réussir la tâche. Ensuite, la responsabilité individuelle nécessite la contribution de chacun à l'atteinte du but. En plus, les habiletés coopératives sont développées dans les tâches proposées. Ces habiletés peuvent être caractérisées par le fait de donner des retours d'informations, des conseils et de partager des décisions communes. Enfin le processus de groupe correspond à une phase de bilan après la leçon pendant lequel les élèves et l'enseignant dialoguent sur la manière dont le groupe fonctionne et la façon dont le travail de groupe pourrait être optimisé.

Dans le domaine de l'éducation spécialisée, il a été montré que l'AC permettait d'affecter positivement à la fois l'acceptation des élèves en situation de handicap intellectuel et physique et permettait de favoriser les relations d'amitié entre ces élèves et les élèves scolarisés en milieu ordinaire (Kennedy *et al* 1997). Concernant les élèves en grande difficulté scolaire, Il a été montré que l'AC permettait de développer des interactions positives entre ce type d'élèves et leurs pairs scolarisés en milieu ordinaire (Putnam *et al* 1989). D'autres études menées à l'école primaire ont aussi indiqué que l'AC avait un impact sur l'acceptation des élèves en grande difficulté scolaire intégrés en milieu ordinaire et sur les relations d'amitié nouées avec les autres élèves (Jacques *et al* 1998 ; Piercy *et al* 2002).

Toutefois, les résultats sont plus nuancés concernant les adolescents. Ainsi les travaux de Putnam *et al* (1996) ont révélé que les indices d'acceptation des élèves en grande difficulté scolaire âgés de 11 à 15 ans intégrés en milieu ordinaire ont tendance à rester stable malgré le programme d'AC mis en place. Ces résultats ont confirmé ceux d'autres études montrant que les adolescents résistent davantage au changement que les élèves plus jeunes (Brown 2004).

Comme l'a montré Mascret (2009) à propos des élèves en grande difficulté scolaire âgés de 11 à 13 ans, ceux ci ne coopèrent effectivement que si la coopération a de la valeur pour eux. Cet auteur a montré l'importance de s'intéresser aux références culturelles de l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) enseignée. En EPS, c'est à travers la pratique des APSA que les élèves sont en relation les uns avec les autres. Dans notre étude, nous nous intéressons ainsi aux références culturelles des APSA pratiquées dans le cadre de l'apprentissage coopératif à un âge particulier, l'adolescence, lors duquel la conformité culturelle et le partage de valeurs ont une influence importante sur les relations entre pairs (Brown *et al* 1986).

Les APSA constituent à la fois les objets culturels et les supports éducatifs de la discipline. Parlebas (1986) a identifié trois critères permettant de classer les APSA et de définir leur logique interne. Les critères dégagés sont la présence de partenaire, d'adversaire et d'incertitude. Les deux premiers renvoient à la dimension relationnelle des APSA. Pour cet auteur, les activités de coopération sans opposition directe constituent des moyens éducatifs privilégiés pour favoriser le développement des habiletés sociales comme l'entraide. La danse en coopération et la course de relais peuvent être classées parmi ces activités parce qu'elles nécessitent une coopération avec des partenaires sans présence d'adversaires en opposition directe à ses propres actions. En prenant appui sur la classification des programmes d'EPS de collège (MEN 2008), ces APSA peuvent être également distinguées en fonction du groupement dans lequel elles se situent et des compétences visées. La course de relais fait ainsi partie du groupement des activités athlétiques et s'intègre dans la compétence relative à la réalisation d'une performance mesurée. La danse, quant à elle, se situe dans le groupement des activités artistiques et répond à la compétence liée à la réalisation d'une prestation

à visée artistique ou acrobatique. Pour Harel (2003), les APSA de ce dernier groupement permettent de favoriser l'acceptation des différences car le fait d'oser se montrer différent et le fait d'accepter le regard de l'autre sont valorisés dans ces activités. Toutefois une même APSA peut donner lieu à diverses modalités de pratique renvoyant à des références culturelles différentes. Sous l'effet de la transposition didactique des APSA, certaines références culturelles des activités physiques présentes en dehors de l'école sont retenues pour l'enseignement. Loret (1995) distingue deux types de culture dans la pratique des activités physiques : la culture digitale et la culture analogique. La culture digitale est proche du sport traditionnel codifié, institutionnalisé et compétitif et est basée sur la mesure, la rigueur et le classement. La culture analogique plus libre est axée sur la prouesse, la prise de risque et l'exhibition. Comme le montre Adamkiewicz (1998), les pratiques de rue témoignent en partie du deuxième type de culture. Parmi ces pratiques de rue, le break-dance qui est un style de danse hip-hop basé sur la réalisation d'acrobaties données à voir, semble répondre aux attentes d'une partie des adolescents de milieu populaire (Faure et Garcia 2005). Le choix d'objets d'enseignement relatifs à l'exhibition de formes corporelles issues du break-dance met en avant la référence à cette culture populaire de rue. En revanche, l'enseignement de la gestion rationnelle des moyens pour réaliser une performance chiffrée en course de relais fait davantage référence à une culture sportive traditionnelle basée sur la rigueur et la performance mesurée.

Dans le cadre d'une pratique individuelle au collège, André *et al* (2010) ont montré que la référence culturelle des APSA enseignées avait une influence sur l'acceptation des élèves de SEGPA par leurs pairs des classes générales. En effet les résultats ont indiqué que l'enseignement de formes corporelles acrobatiques données à voir en danse hip-hop a permis d'influencer l'acceptation des élèves de SEGPA contrairement à l'enseignement de la gestion de l'allure au service d'une performance chiffrée dans les activités athlétiques de course. Toutefois, cette étude n'a été conduite que dans le cadre de l'apprentissage individuel et non dans un contexte d'apprentissage coopératif.

Dès lors, il apparaît intéressant d'étudier l'impact de la référence culturelle des APSA enseignées (Danse hip-hop *versus* Course de relais) dans le cadre de l'apprentissage coopératif sur l'acceptation et les relations amicales des élèves de SEGPA intégrés dans le milieu ordinaire de l'EPS.

MÉTHODE

Participants

112 élèves de classe de cinquième issus de deux collèges classés en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) ont participé à l'expérimentation (*N*générale = 84, *M*âge = 12.4 ans ; *N*SEGPA = 28, *M*âge = 12.9 ans). Dans chaque collège, deux classes de 5^e générale et la classe de 5^e SEGPA ont été sélectionnées. Les quatre classes de l'enseignement général présentaient des caractéristiques similaires au niveau socio-culturel (i.e., classe moyenne à défavorisée) et au niveau scolaire (i.e., niveau scolaire moyen). Seuls les élèves ne présentant pas d'inaptitude à la pratique physique ont été retenus. Dans chaque classe de 5^e générale, 21 élèves ont participé à l'expérimentation. Dans chaque classe de 5^e SEGPA, 14 élèves ont participé à l'étude (i.e., tous les

élèves de la classe de SEGPA ont été retenus sauf ceux présentant une inaptitude pour l'EPS). Ces élèves étaient issus d'un milieu défavorisé et possédaient de grandes difficultés dans les disciplines intellectuelles, notamment en maîtrise de la langue. Ces élèves étaient ponctuellement intégrés en classe générale dans des disciplines comme la musique, la technologie et l'EPS. Les élèves de 5^e générale et ceux de SEGPA avaient un niveau d'habileté proche en EPS et n'avaient pas d'expérience particulière en course de relais et en danse hip-hop. Tous les élèves ont fourni une autorisation parentale afin de participer à cette expérimentation.

Déroulement

Dans un premier temps, sept élèves de SEGPA ont été intégrés dans chaque classe de 5^e générale. La première séance était réservée à des activités de présentation afin de s'assurer que tous les élèves puissent bien s'identifier. A la fin de cette séance, les élèves ont rempli les questionnaires sociométriques (pré-test). Dans un second temps, les élèves de deux classes ($N = 56$, 14 élèves de SEGPA et 42 élèves ordinaires) ont participé à un cycle de danse hip-hop (groupe hip-hop) alors que les élèves des deux autres classes ($N = 56$, 14 élèves de SEGPA et 42 élèves ordinaires) ont pratiqué la course de relais (groupe relais). Les cycles d'enseignement étaient composés de sept séances de deux heures (i.e., une heure 30 minutes de pratique effective) pendant quatre semaines. Ceci correspond aux horaires fixés dans les programmes. Enfin deux semaines après la dernière séance, les élèves ont été de nouveau réunis pour répondre aux questionnaires sociométriques (post-test).

Procédure

Les cycles d'enseignement

En danse hip-hop, les objets d'enseignement ont été choisis afin de répondre à la dimension acrobatique et d'exhibition de la danse hip-hop tout en favorisant l'expression des différences à travers la modulation des composantes du mouvement. En effet les objectifs étaient les suivants : être capable d'enchaîner différentes formes corporelles acrobatiques issues du break-dance et de moduler ces formes à partir des composantes d'espace et de temps ; et oser se montrer en acceptant le regard de l'autre. La situation de référence consistait à présenter une chorégraphie collective par groupe de quatre devant le reste de la classe afin de produire un effet chez les spectateurs.

En course de relais, les objets d'enseignement ont été choisis afin de s'inscrire dans la dimension performative et de gestion rigoureuse de moyens techniques. En effet le relayeur et le relayé devaient apprendre à ajuster précisément leurs courses et à utiliser des transmissions du témoin efficaces afin de réaliser le meilleur temps possible. La situation de référence consistait à faire parcourir au témoin la distance de deux fois 60 mètres le plus rapidement possible par équipe de quatre.

Mise en place de l'apprentissage coopératif

Les cinq éléments mis en évidence par Johnson et Johnson (1989) ont été mis en place dans les deux APSA : (a) interactions en face, (b) interdépendance positive, (c) responsabilité individuelle, (d) habiletés coopératives, (e) processus de groupe. (a) Des équipes stables de quatre élèves ont été constituées et comprenaient trois élèves de 5^e générale et un élève de SEGPA. Dans chacune des séances, les espaces étaient bien délimités afin de permettre aux membres de l'équipe d'interagir en face à face ;

(b) L'interdépendance positive était présente car le but et les résultats étaient communs aux membres de l'équipe. En course de relais, la performance chiffrée était commune à l'ensemble des membres. En danse hip-hop, l'effet produit par la chorégraphie collective était aussi commun aux membres du groupe. De plus la coordination des efforts était nécessaire. En course de relais la synchronisation des vitesses entre le relayeur et le relayé était importante pour gagner du temps. En danse hip-hop, les danseurs devaient synchroniser leurs actions dans le temps et l'espace afin de produire un effet ; (c) Des rôles complémentaires étaient assignés aux membres de l'équipe permettant aux élèves d'être responsables individuellement. En effet en course de relais, l'équipe comprenait deux coureurs et deux observateurs. En danse hip-hop, celle-ci comprenait deux danseurs et deux spectateurs. Les élèves changeaient de rôles régulièrement ; (d) Les habiletés coopératives étaient présentes au niveau moteur (i.e., synchronisation des actions) mais aussi au niveau cognitif à travers l'articulation des rôles. En effet les observateurs devaient donner des retours d'informations aux pratiquants. Pour cela des fiches d'observation adaptées au niveau des élèves étaient fournies. De plus les élèves devaient réaliser des choix en commun. En danse hip-hop les élèves devaient choisir les formes, les manières d'utiliser l'espace et le temps. En course de relais, les membres de l'équipe devaient choisir les zones de marque, les techniques de transmission du témoin et l'ordre des coureurs ; et (e) Un moment d'échange entre l'enseignant et les élèves était organisé à la fin de chaque séance afin de faire un bilan sur les résultats des groupes et sur la manière dont les groupes fonctionnent.

Fidélité des conditions

Afin de vérifier la fidélité de l'implémentation des principes de l'apprentissage coopératif, les quatre classes ont été observées à la deuxième et à la cinquième séance. Les indicateurs retenus étaient les suivants : (a) constitution des équipes et délimitation des espaces, (b) présence de buts et résultats communs, (c) attribution des rôles d'observateur et de pratiquant, (d) présence de fiches d'observation et d'espaces de dialogues pour effectuer des choix communs, et (e) présence d'une phase de bilan centré sur le fonctionnement des équipes à la fin de la séance. Dans chacune des séances observées, tous les critères ont été remplis. La mise en place des principes de l'apprentissage coopératif était donc respectée.

Instruments

Deux grandes méthodes sociométriques peuvent être identifiées dans la littérature : la méthode des évaluations et la méthode des nominations. Selon Maassen *et al* (2005), la méthode des évaluations sociométriques est appropriée pour mesurer l'acceptation par les pairs car elle permet à chaque élève d'évaluer tous les autres élèves de la classe et permet ainsi l'émergence de l'acceptation globale de chaque élève. La méthode des nominations à choix limités mesure des relations proches et peut être utilisée pour mesurer l'amitié (Maassen *et al* 2005). Dans cette recherche, les deux méthodes ont été utilisées afin d'identifier les deux dimensions des relations entre pairs : l'acceptation et les relations amicales.

Évaluations sociométriques

La méthode des évaluations sociométriques (Asher *et al* 1986) a été employée afin de mesurer l'acceptation par les pairs des élèves. Une fiche comprenant

l'ensemble des noms et prénoms de tous les élèves de la classe était distribuée aux élèves. La question posée était la suivante : « A quel point aimes-tu cet élève ? ». Les élèves devaient évaluer tous les autres à partir d'une échelle de Likert en cinq points (i.e., pas du tout à beaucoup). Il a été montré que l'utilisation de cet outil comprenant un seul item général était valide et stable pour mesurer l'acceptation des pré adolescents (Poulain *et al* 2008). Deux indices d'acceptation correspondant à la moyenne des scores reçus ont été calculés pour chaque élève. D'une part, l'indice d'acceptation intra équipe correspondait à la moyenne des scores reçus de la part des coéquipiers. D'autre part, l'indice d'acceptation hors équipe était défini par la moyenne des scores reçus de la part des non coéquipiers. La valeur de ces indices s'étendait de 1 à 5.

Nominations sociométriques à choix limités

La Méthode des désignations avec choix limités (Coie *et al* 1983) a été utilisée pour identifier le nombre d'amis. Elle consiste pour les élèves à désigner leurs trois meilleurs amis dans le groupe à partir de la consigne suivante : « Entoure le nom de tes trois meilleurs amis dans le groupe ». Pour chaque élève, le score d'amitié correspondait au nombre de choix réciproques. Cette méthode a été utilisée dans des études sur l'intégration des élèves en grande difficulté scolaire afin d'identifier les liens d'amitié pouvant unir ces élèves avec les élèves ordinaires (Hoyle *et al* 1988). Dans l'étude de Hoyle *et al* (1988), quatre scores ont été calculés. Tout d'abord les scores d'amitié intra-équipe correspondaient à la somme des choix réciproques à l'intérieur d'une même équipe. Ensuite les scores d'amitié hors équipe étaient définis par la somme des choix réciproques entre deux élèves issus d'équipes différentes. Enfin pour chacun de ces scores, les scores obtenus entre deux élèves d'une même classe ont été distingués des scores obtenus entre deux élèves issus de classes différentes (ordinaire/SEGPA). La valeur de ces quatre scores était comprise entre 0 et 3.

Dans chaque collège, les précautions d'usage (Maassen *et al* 2005) ont été prises : confidentialité, mise à disposition des photos des sujets des deux classes et consignes clairement formulées pour engager les élèves à répondre spontanément.

Analyse

Des ANOVAs à 2 facteurs, Groupe (Hip-hop *versus* Relais) x Temps (pré-test *versus* post test) à mesures répétées ont été conduites sur chacune des variables dépendantes (i.e., indices d'acceptation, scores d'amitié et scores d'amitié inter classes) afin d'examiner l'influence de la référence culturelle des d'APSA pratiquées en situation d'apprentissage coopératif sur les relations entre les élèves des classes générales et ceux de SEGPA.

RÉSULTATS

Influence de l'activité pratiquée et du temps sur les évaluations sociométriques

Le seuil de significabilité retenu est .05. Les résultats du test de student pour groupes indépendants confirment que, dès le pré-test, les élèves de SEGPA ($M_{segpa} = 2.17$, $ET = 0.60$) reçoivent des évaluations sociométriques inférieures par rapport aux élèves de 5^e générale ($M_{générale} = 3.44$, $ET = 0.81$), $t(110) = 3.44$, $p < .001$.

Les ANOVAs (i.e., Groupe x Temps) à mesures répétées menées sur les moyennes des évaluations sociométriques reçues par les élèves de 5^e générale n'ont

montré aucun résultat significatif. En effet, concernant les évaluations sociométriques intra-équipe, l'effet d'interaction n'était pas significatif, $F(1, 82) = 3.45, p > .05$, et les effets principaux du temps et du groupe n'étaient pas non plus significatifs, $F(1, 82) = 0.72, p > .05$, $F(1, 82) = 0.34, p > .05$, respectivement. Concernant les évaluations hors équipe, les résultats n'ont montré aucun effet significatif d'interaction, $F(1, 82) = 0.60, p > .05$, et aucun effet du temps et du groupe, $F(1, 82) = 0.72, p > .05$, $F(1, 82) = 0.53, p > .05$, respectivement.

Les ANOVAs (i.e., Groupe x Temps) à mesures répétées menées sur les moyennes des évaluations sociométriques reçues par les élèves de SEGPA ont montré des résultats différents. En effet, les résultats indiquent un effet significatif du temps, $F(1, 26) = 43.42, p < .01$ et un effet significatif d'interaction, $F(1, 26) = 24.67, p < .01$ sur les évaluations sociométriques reçus par les élèves de SEGPA de la part de leurs coéquipiers. Les analyses subséquentes ont indiqué que les évaluations sociométriques reçues par les élèves de SEGPA de la part de leurs coéquipiers ont augmenté significativement entre le pré-test ($M_{\text{hip-hop}} = 1.86, ET = 0.67$) et le post-test ($M_{\text{hip-hop}} = 3.21, ET = 0.66$) dans le groupe hip-hop, $t(13) = -11.00, p < .01$, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les évaluations reçues par les élèves de SEGPA au pré-test ($M_{\text{relais}} = 1.95, ET = 0.69$) et celles obtenues au post-test ($M_{\text{relais}} = 2.14, ET = 0.84$) dans le groupe relais, $t(13) = -0.95, p > .05$.

Les résultats n'ont montré aucun effet significatif d'interaction sur les évaluations sociométriques reçues par les élèves de SEGPA de la part des non coéquipiers, $F(1, 26) = 1.66, p > .05$, tout comme les effets principaux du temps et du groupe, $F(1, 26) = 0.35, p > .05$, $F(1, 26) = 0.07, p > .05$, respectivement. Les moyennes et les écart-types des scores d'évaluation sociométrique des élèves des deux groupes lors du pré test et du post-test sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Moyennes et Ecart-Types des indices d'acceptation dans les deux groupes aux deux temps de mesure

Variable/ Temps	Groupe			
	Hip-hop		Relais	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
II SEGPA				
Pré-test	1.86	0.67	1.95	0.69
Post-test	3.21	0.66	2.14	0.84
IH SEGPA				
Pré-test	2.24	0.59	2.16	0.64
Post-test	2.35	0.50	2.13	0.52
II 5 ^e générale				
Pré-test	3.30	0.80	3.25	0.84
Post-test	3.46	0.80	3.30	0.87
IH 5 ^e générale				
Pré-test	3.41	0.80	3.51	0.87
Post-test	3.34	0.85	3.51	0.84

Note. IN = Indices d'acceptation intra-équipe ; HO = Indices d'acceptation hors équipe.

Influence de l'activité pratiquée et du temps sur les scores de nominations réciproques

Les résultats du test de student pour groupes indépendants indiquent que, dès le pré-test, les scores de nominations réciproques des élèves de SEGPA sont significativement inférieurs à ceux des élèves de 5^e générale, $t(110) = 2.98, p < .001$.

Les ANOVAs (i.e., Groupe x temps) à mesures répétées conduites sur les scores de nominations réciproques intra-équipe n'ont montré aucun résultat significatif ni pour les élèves de SEGPA, ni pour les élèves de 5^e générale. En effet, pour les élèves de SEGPA, l'effet d'interaction n'était pas significatif, $F(1, 26) = 3.16, p > .05$, et les effets principaux du temps et du groupe n'étaient pas non plus significatifs, $F(1, 26) = 0.35, p > .05, F(1, 26) = 0.07, p > .05$, respectivement. Pour les élèves de 5^e générale, l'effet d'interaction n'était pas significatif, $F(1, 82) = 0.20, p > .05$, et les effets principaux du temps et du groupe n'étaient pas non plus significatifs, $F(1, 82) = 1.82, p > .05, F(1, 82) = 0.20, p > .05$, respectivement. De même, aucun effet significatif n'a été trouvé sur les scores de nominations réciproques hors équipe. Pour les élèves de SEGPA, les effets d'interaction, du temps et du groupe étaient respectivement, $F(1, 26) = 1.92, p > .05, F(1, 26) = 0.07, p > .05, F(1, 26) = 0.17, p > .05$. Pour les élèves de 5^e générale, les effets d'interaction, du temps et du groupe étaient respectivement, $F(1, 82) = 0.92, p > .05, F(1, 82) = 0.04, p > .05, F(1, 82) = 0.03, p > .05$.

Les moyennes et les écart-types des scores de nominations réciproques des élèves des deux groupes au pré test et au post-test sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2. Moyennes et Écart-Types des scores de scores d'amitié dans les deux groupes aux deux temps de mesure

Variable/ Temps	Groupe			
	Hip-hop		Relais	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>SI SEGPA</i>				
Pré-test	0.07	0.26	0.14	0.36
Post-test	0.21	0.57	0.07	0.27
<i>SH SEGPA</i>				
Pré-test	0.92	0.73	0.64	0.63
Post-test	0.78	0.97	0.85	0.66
<i>SI 5^e générale</i>				
Pré-test	0.28	0.50	0.21	0.47
Post-test	0.33	0.57	0.24	0.48
<i>SH 5^e générale</i>				
Pré-test	1.21	0.81	1.19	0.80
Post-test	1.14	0.78	1.24	0.82

Note. SI = Scores d'amitié intra-équipe ; SH = Scores d'amitié hors équipe.

Influence de l'activité pratiquée et du temps sur les scores de nominations réciproques inter classes

Les ANOVAs (i.e., Groupe x temps) à mesures répétées menées sur les scores de nominations réciproques entre les élèves des deux classes ne montrent pas non plus d'effet significatif. Concernant les scores reçus par les élèves de SEGPA de la part

des coéquipiers, l'effet d'interaction n'est pas apparu significatif, $F(1, 26) = 3.16, p > .05$, tout comme les effets principaux du temps et du groupe, $F(1, 26) = 0.35, p > .05$, $F(1, 26) = 0.07, p > .05$, respectivement. Aucun effet significatif n'a été trouvé sur les scores obtenus de la part des non coéquipiers pour l'effet d'interaction, $F(1, 26) = 1.00, p > .05$, du temps, $F(1, 35) = 0.35, p > .05$, et du groupe, $F(1, 00) = 0.35, p > .05$.

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'étudier l'impact de la référence culturelle des APSA enseignées en contexte d'apprentissage coopératif en EPS sur les relations entre les élèves de SEGPA et les élèves de l'enseignement général.

Les résultats ont indiqué que la référence culturelle de deux APSA pratiquées en EPS a eu un impact sur l'acceptation des élèves de SEGPA. En effet les indices d'évaluation sociométrique reçus par les élèves de SEGPA de la part des coéquipiers ont davantage augmenté pour le groupe hip-hop que pour le groupe relais. Ces résultats confirment, dans le cadre de l'AC, ceux obtenus par André *et al* (2010) sur l'influence de la danse hip-hop acrobatique sur l'acceptation des élèves de SEGPA intégrés en milieu ordinaire. Comme le montre Mascret (2009) à propos des élèves en difficulté de collège, il est important de tenir compte des références culturelles de l'APSA dans laquelle se déroulent les interactions car ces élèves ne s'investissent dans la coopération qui celle-ci a de la valeur pour eux. Nous pouvons penser que la pratique coopérative de la danse hip-hop, contrairement à la course de relais, a été l'occasion pour les élèves de SEGPA et les élèves de 5^e générale de partager une culture commune à un âge pendant lequel la similitude de culture est facteur d'acceptation (Brown *et al* 1986). L'objet choisi pour l'enseignement de la danse était la production de formes corporelles issues du break-dance. Ce style de danse se réfère culturellement aux pratiques sportives de rue dans lesquelles, la prouesse technique, la prise de risque et l'exhibition sont très prégnantes (Adamkiewicz 1998). Cette danse acrobatique a fait appel aux deux types de prise de risque identifiés par Delignières (1993) dans le champ des pratiques sportives. La prise de risque physique y était présente à travers les rotations et les renversements. La prise de risque sociale y était aussi très importante car il s'agissait de mettre en exposition son corps devant les autres afin de produire des effets au risque de perdre la face. Or la prise de risque est facteur de popularité à l'adolescence, surtout chez les garçons (Assailly 1992). De plus le break-dance, en tant que danse hip-hop, est associée à des styles vestimentaires et des musiques auxquels les jeunes de milieu populaire sont souvent sensibles et qui peuvent avoir eu une résonance importante sur ces adolescents issus de REP. Nous pouvons penser que cette danse acrobatique a ainsi répondu aux attentes d'une partie des adolescents de cette étude, particulièrement des garçons. Il serait intéressant dans une prochaine recherche d'identifier les effets de cette activité sur les relations entre les élèves en fonction du sexe. En revanche la référence culturelle choisie pour l'enseignement de la course de relais était davantage liée à une culture sportive traditionnelle. En effet la performance chiffrée à travers le temps réalisé était très présente. De plus les élèves devaient répéter et gérer rigoureusement les courses et la transmission du témoin afin d'être performants. Cette culture de l'athlétisme axée sur l'effort et la mesure était peut-être davantage éloignée des valeurs d'une partie des adoles-

cents de cette étude. Durant le cycle de course de relais, les prises de risque physique et sociale, liées à la remise en cause de l'équilibre et à l'exposition sociale du corps étaient moins présentes que dans le cycle de danse hip-hop. Au cours de ce cycle de relais, les élèves ont été amenés à mobiliser leur corps comme un instrument au service d'une performance. Cette recherche a été menée dans deux APSA différentes. Des études conduites sur la même APSA mais dont le traitement serait axé sur des références culturelles différentes pourraient être envisagées. En effet il serait intéressant d'analyser l'impact de la référence culturelle retenue pour l'enseignement d'une même APSA sur l'acceptation des élèves de SEGPA.

Les résultats montrent aussi que les indices d'acceptation intra-équipe des élèves de 5^e générale n'ont pas augmenté. Ceci est sûrement dû au fait que ces indices étaient élevés dès le pré-test. De plus, chaque élève de 5^e générale coopérait avec deux élèves de sa classe. Or nous pouvons penser que la classe constituait un réseau relationnel relativement stable. A l'issue des quatre semaines d'expérimentation, si les évaluations sociométriques reçues par les élèves de SEGPA de la part des coéquipiers ont significativement augmenté en danse hip-hop, ce n'est pas le cas en course de relais. Pourtant, les différents éléments de l'apprentissage coopératif étaient présents dans les deux activités offrant aux élèves des deux classes l'opportunité d'interagir positivement. Les résultats montrent que la mise en place de cette forme de travail n'est pas une condition suffisante pour favoriser l'acceptation des élèves de SEGPA. Les résultats des recherches sur l'impact de l'AC sur l'acceptation des élèves en grande difficulté menées à l'école primaire (Piercy *et al* 2002) doivent donc être nuancés au regard de la référence culturelle des APSA enseignées pour des adolescents du secondaire. L'adolescence est un âge pendant lequel les élèves sont très conformes à leur groupe de pairs et résistent davantage au changement que les plus jeunes (Brown 2004). Accepter un élève de SEGPA fortement stigmatisé au collège peut présenter le risque de s'éloigner des normes de son groupe et ainsi le risque d'une dévalorisation sociale. Il serait intéressant dans une prochaine étude d'envisager les relations entre les élèves de SEGPA et les autres élèves non pas simplement au niveau interpersonnel mais aussi au niveau intergroupe.

Contrairement aux scores d'acceptation, les résultats ne montrent pas d'effet de l'APSA en situation d'AC sur les nominations réciproques. Les scores de nominations réciproques et les scores de nominations inter classes sont restés stables dans les deux activités pratiquées. Pourtant dans cette étude, la pratique coopérative de la danse hip-hop offrait l'opportunité aux élèves de partager des valeurs communes et les conditions d'une proximité fonctionnelle (i.e., opportunités d'interaction entre les pairs). Or ces deux conditions apparaissent comme des facteurs de l'amitié à l'adolescence (Maisonneuve *et al* 1993). Nous pouvons penser que cet absence de changement dans les relations amicales est liée à la définition même de l'amitié. Celle-ci se caractérise, d'une part, par la durabilité des relations. Nous pouvons supposer qu'une expérimentation de quatre semaines ne constituait pas une durée suffisante pour que des relations amicales puissent apparaître. Celles-ci se caractérisent par la confiance mutuelle qui s'installe au cours d'une histoire suffisamment longue. Il serait intéressant dans une prochaine étude de mettre en place une expérimentation plus longue pour savoir si des amitiés peuvent se nouer entre les élèves des deux classes. D'autre part, l'amitié est définie par la notion de choix électif. Voilà pourquoi l'outil utilisé dans cette étude était un outil sociométrique à nominations limitées. Les choix des

élèves se sont sûrement portés sur les camarades de leur propre classe. En effet la classe constitue le foyer des amitiés à l'adolescence (Maisonneuve *et al* 1993). Ceci explique probablement l'absence de changement dans les relations amicales entre les élèves des deux classes.

Bien que cette étude révèle des effets de la référence culturelle de deux APSA pratiquées en situation d'AC sur les relations entre les élèves des classes générales et les élèves de SEGPA, les résultats méritent d'être examinés avec précaution. D'une part, les élèves de SEGPA représentent une population spécifique constituée d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui n'entre pas dans la classification habituelle des élèves en situation de handicap. Les résultats d'études précédentes menées dans le cadre de disciplines intellectuelles ont montré que l'AC pouvait avoir une influence sur l'acceptation des élèves en situation de handicap physique ou intellectuelle (Margolis *et al* 1991). Il serait intéressant de savoir si les résultats de cette étude peuvent être généralisés avec des élèves reconnus comme étant en situation de handicap. D'autre part, bien que les techniques sociométriques utilisées dans les études sur l'acceptation et l'amitié se soient révélées efficaces et utiles, elles ne rendent pas compte de l'ensemble des relations que les jeunes peuvent entretenir avec leurs pairs dans la classe. Il serait intéressant dans une prochaine étude d'utiliser des outils complémentaires permettant d'observer les interactions comportementales entre les élèves de SEGPA et ceux des classes générales.

CONCLUSION

Cette étude a montré que la référence culturelle de deux APSA enseignées en contexte d'apprentissage coopératif avait un impact sur l'acceptation des élèves de SEGPA mais pas sur les relations amicales entre les élèves des deux classes. La mise en place d'équipes d'apprentissage coopératif est une condition insuffisante pour obtenir une modification systématique des relations entre les élèves des deux types de classe. Au delà de la structuration des interactions, ces résultats invitent les enseignants à réfléchir à la programmation et au traitement didactique des APSA dans une perspective d'intégration sociale des élèves de SEGPA. Le partage de valeurs communes apparaît essentiel dans cette perspective. Il s'agit dans ce cadre pour l'enseignant d'identifier les valeurs pouvant être partagées par des adolescents différents.

Amaël ANDRÉ

IUFM de Rouen

Université de Rouen

CIVIIC EA 2657

amael.andre@wanadoo.fr

Pascale DENEUVE

IUFM de Rouen

Université de Rouen

CETAPS EA 3832

pascale.deneuve@univ-rouen

Christophe CARPENTIER

carpentof@orange.fr

Abstract : The aim of the present study was to examine the effect of cooperative learning on social relationships between regular students and students from special education classes according to the cultural physical activities taught. 84 seventh-graders from 4 classes and 28 mainstream students with learning disabilities participated in the experiment. Two classes practiced relay-race whereas the two others practiced hip-hop dancing. Two sociometric methods were used : sociometric ratings and sociometric nominations. The results showed that sociometric ratings of students with learning disabilities increased more in hip-hop dancing than in relay-race. However, no effect was found on the sociometric nominations.

Keywords : peer acceptance, friendship, special education, cooperative learning, physical education, hip-hop dancing, relay race.

Bibliographie

- Adamkiewicz E. (1998) « Les performances sportives de rue » — *Les Annales de la recherche urbaine* 79 (50-57).
- André A., Deneuve P. & Louvet B. (2010) « Danse hip-hop et discriminations entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de SEGPA » — *Carrefours de l'Éducation* 29 (25-40).
- Asher S.-R. & Dodge K.-A. (1986) « Identifying children who are rejected by their peers » — *Developmental Psychology* 22 (444-449).
- Assailly J.-P. (1992) *Les jeunes et le risque*. Paris : Vigot.
- Bazin H. (1995) *La culture hip-hop*. Paris : Desclée de Brower.
- Berndt T.-J. & Ladd G.-W. (1989) *Peer relationships in child development*. New York : Wiley.
- Brown B.-B. (2004) « Adolescents' relationships with peers » — in : R. Lerner et L. Steinberg (Eds.) *The handbook of adolescent psychology* (363-396). New York : Wiley.
- Brown B.-B., Eicher S.-A. & Petrie S. (1986) « The importance of peer group affiliation in adolescence » — *Journal of Adolescence* 9 (73-96).
- Bukowski W.-M. & Hoza B. (1989) « Popularity, friendship : Issues in theory, measurement, and outcome » — in : T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.) *Peer friendships in child development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Coie J.-D. & Dodge K.-A. (1983) « Continuities and change in children's social status : A five-year longitudinal study » — *Merrill-Palmer Quarterly* 22 (261-282).
- Delignières D. (1993) « Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque » — in : J. P. Famose (éd.) *Cognition et Performance* (79-102). Paris : Publications INSEP.
- Faure S. & Garcia M.-C. (2005) *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute.
- Garel J.-P. (2001) « L'intégration des élèves de SEGPA en Éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions » — *La Nouvelle Revue de l'AIS* 14 (61-71).
- Goudas M. & Magotsiou E. (2009) « The Effects of Cooperative Physical Education Program on Student's Social Skill's ». — *Journal of Applied Sport Psychology* 21 (356-364).

- Harel S. (2003) « La citoyenneté, que peut encore en dire ? » — *Revue EPS* 293 (23-25).
- Hoyle S.-G. & Serafica F.-C. (1988) « Peer status of children with and without learning disabilities » — *Learning Disability Quarterly* 11 (322-332).
- Jacques N., Wilton K. & Townsend M. (1998) « Cooperative-learning and social acceptance of children with mild intellectual disabilities » — *Journal of Intellectual Disabilities Research* 42 (29-36).
- Johnson D.-W. & Johnson R.-T. (1989) *Cooperation and competition : Theory in the Research*. Edina, MN : Interaction Book CO.
- Jordan D. & Le Metals J. (1997) « Social skilling through cooperative learning » — *Educational Research* 39 (3-21).
- Kennedy C.-H., Cushing L. & Itkonen T. (1997) « General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities » — *Journal of Behavioral Education* 7 (167-189).
- Loret A. (1995). *Génération glisse*. Paris : Éditions Autrement.
- Maassen G.-H. & Verschuere K. (2005) « A two dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative to the Asher and Dodge System » — *Merrill-Palmer Quarterly* 51 (192-212).
- Maisonneuve J. & Lamy L. (1993) *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Margolis H. & Freund L.-A. (1991) « Implementing cooperative learning with mildly handicapped students in regular classrooms » — *International Journal of Disability, Development and Education* 31 (117-133).
- Mascret N. (2009) « Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles » — *eJRIEPS* 16 (55-72).
- MEN (2002) *Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*. Paris : Circulaire 111 du 30 avril 2002.
- MEN (2006) *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*. Paris : Bulletin officiel.
- MEN (2008) Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Paris : Bulletin Officiel.
- 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 » — *Psychological Bulletin* 113 (99-128).
- Ochoa S.-H. & Olivarez A. (1995) « A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities » — *The Journal of Special Education* 29 (1-19).
- Parlebas P. (1981) *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Piercy M., Wilton K. & Townsend M. (2002) « Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative techniques » — *American Journal of Mental Retardation* 107 (352-360).
- Poulain F. & Dishion T.-J. (2008) « Methodological Issues in the Use of Peer Sociometric Nominations with Middle School Youth » — *Social Development* 17 (908-921).

- Putnam J.-W. (1998) *Cooperative learning and strategies for inclusion : celebrating diversity in the classroom*. Baltimore : Brookes.
- Putnam J., Markovchick K., Johnson D.-W. & Johnson R.-T. (1996) « Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities » — *The Journal of Social Psychology* 136 (741-752).
- Putnam J.-W., Rynders J.-E., Johnson R.-T. & Johnson D.-W. (1989) « Collaborative skill for promoting interactions between mentally handicapped and non handicapped children » — *Exceptional Children* 55 (550-557).
- Wentzel K.-R. (1991) « Relations between social competence and academic achievement in early adolescence » — *Child Development* 62 (1066 – 1078).
- Wolfensberger W. (1983) « Social Role Valorization : A proposed new term for the principle of normalization » — *Mental Retardation* 21 (234-239).