



Université Abderrahmane Mira Bejaia  
Faculté de sciences humaines et sociales  
Département des STAPS

## **Mémoire de fin de cycle**

En vue de l'obtention du Diplôme master en STAPS

Filière: Activité physique et sportive scolaire

### **Thème :**

***Suivie des liens socio-affectifs au sein des groupes pédagogiques pendant la pratique d'EPS au lycée***

**Réalise par**

**Yakouben Zineddine**

**Boufala Hanane**

**Encadré par**

**Akache Mokrane**

**Année universitaire : 2021/2022**

## **Remerciement :**

*On aimerait remercier dieu de nous avoir donné la volonté et la patience de pouvoir amener ce travail à terme*

*Nous exprimons notre profonde gratitude à notre promoteur **Mr Akache mokrane** qui nous a fourni le sujet de ce mémoire et nous a guidées de ses précieux conseils et suggestions, et la confiance qu'il nous a témoignés tout au long de ce travail*

*Nous remercions également le directeur **de l'établissement du lycée de tazmalt** Mohamed Boudiaf pour nous avoir accueillis dans ses classes durant la réalisation de la partie pratique.*

*On tient à remercier tous les enseignants de département **STAPS** qui ont été présent pour nous aider et encourager dans l'accomplissement de ce travail de recherche et durant tout notre parcours.*

*Nous remercions également, nos chers parents pour leur soutien moral et matériel.*

*Enfin nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail*

## ***Dédicace :***

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.*

*A mes deux sœurs **Katia** et **Yasmine** pour leurs soutiens et leurs encouragements*

*À toute ma famille pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire*

*À mes amis chère du parcours : **hani, moumouh, nabila, lyna, hanane, cylvia, safia, djihane, farid anais nabil***

*A mes amis chers de jeunesse : **Cherif, Aziz et sa femme zaza, Sammer, malek, aimad, hicham, hamza, yanis, gaya ,raouf***

*À tous mes professeurs du département **STAPS***

*A ma binôme : **hanane***

*A notre cher ami du parcours qui nous a quittés trop tôt **Omar Boubaya** que dieu l'accueille dans son vaste paradis*

*Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes Proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragé au cours de la Réalisation de ce mémoire. Et à tous ceux qui sont proches à mon cœur et Dont je n'ai pas cité le nom.*

**ZINEDDINE**

## *Dédicace*

Je dédie ce modeste travail en premier lieu à mes parents qui m'ont Encouragé dans mes études, pour leur compréhension et leur soutien et qui M'ont fait connaître les portes du savoir.

A toute ma famille de proche ou de loin.

A mon adorable frère : **moussa**

A mes très chères sœurs : **Silya , Souad , Fatima , salwa**

A mon binôme : **Zizou**

A mes amis du parcours : **Djamila, Nabila, Lyna . Katia**

A tous mes professeurs du département **STAPS.**

Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes Proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragé au cours de la Réalisation de ce mémoire. Et à tous ceux qui sont proches à mon cœur et Dont je n'ai pas cité le nom.

**HANANE**

**Liste des figures :**

N	Intitulé de figures	Page
1	<i>Diagramme des Choix affectifs de tous les élèves</i>	36
2	<i>Diagramme des Choix affectifs des garçons des deux niveaux</i>	38
3	<i>Diagramme des Choix affectifs des filles des deux niveaux</i>	39
4	<i>Diagramme des Choix techniques de tous les élèves</i>	41
5	<i>Diagramme des Choix techniques des garçons des deux niveaux</i>	42
6	<i>Diagramme des Choix techniques des filles des deux niveaux</i>	44

**Liste des tableaux :**

N°	Intitulé de tableau	Page
<b>1</b>	<i>Choix affectifs de tous les élèves</i>	36
<b>2</b>	<i>Choix affectifs des garçons des deux niveaux</i>	37
<b>3</b>	<i>Choix affectifs des filles des deux niveaux</i>	39
<b>4</b>	<i>Choix techniques de tous les élèves</i>	41
<b>5</b>	<i>Choix techniques des garçons des deux niveaux</i>	42
<b>6</b>	<i>Choix techniques des filles des deux niveaux</i>	43

## Table des matières

I.	Introduction.....	2
	Partie théorique	
	Chapitre 1 : EPS	
I.	Définition d'EPS.....	6
II.	Rôle de l'éducation physique et sportive (EPS).....	7
III.	Les finalités de l'EPS.....	7
IV.	L'éducation physique et sportive au cycle moyen.....	9
IV.1.	Les objectifs de l'EPS.....	9
IV.1.1.	Objectif moteur.....	9
IV.1.2.	Objectif santé, hygiène de vie.....	10
IV.1.3.	Objectifs de savoir.....	10
IV.1.4.	Objectifs socio-affectifs.....	10
V.	EPS et socialisation.....	10
VI.	Compétence.....	11
VI.1.	Compétences transversales.....	11
VI.1.1.	Compétences intellectuelles.....	11
VI.1.2.	Compétences de nature méthodologique.....	11
VI.1.3.	Compétences de nature communicative.....	11
VI.1.4.	Compétences à caractère personnel et social.....	12
VI.1.5.	Transversalité et transférabilité.....	12
VII.	Matrice des ressources de connaissances:.....	13
VIII.	Place de l'EPS dans l'institution scolaire.....	13
I.	Définition du socio-affectif.....	16
II.	Définition développement socio-affectif :.....	16
III.	L'importance du développement socio-affectif :.....	16
IV.	Le rôle du développement du socio-affectif.....	17
V.	Le développement de l'enfant.....	17
V.1.	Le développement socio-affectif de 0 à 12 ans :.....	18
VI.	Les représentations sociales de l'EPS.....	19
VII.	Profil socio-affectif.....	19
VIII.	La socialisation.....	20
IX.	Le développement social à l'adolescence.....	21
IX.1.	Le rôle du jeu dans la socialisation de l'enfant.....	21
IX.2.	Relation affective enseignant/apprenant.....	23

X.	Les groupes en EPS .....	24
X.1.	Le fonctionnement des groupes .....	25
X.2.	Les formes de groupement en EPS .....	25
X.3.	La classification de Meirieu .F .....	26
X.3.1.	Groupe de monitorat.....	26
X.3.2.	Groupe à dominante productive .....	26
X.3.3.	Groupe à dominante d'apprentissage .....	26
XI.	La sociométrie de Moreno Mucchielli .....	26
XII.	Interaction et l'apprentissage.....	27
I.	Problématique .....	31
II.	Hypothèses de l'étude .....	31
II.1.	Hypothèse générale.....	31
II.2.	Hypothèses partielles .....	31
III.	<b>Objectifs de l'étude.....</b>	<b>32</b>
IV.	Définition des concepts (mots clefs) .....	32
IV.1.	Statut social.....	32
IV.2.	Le leader .....	32
IV.3.	L'isolé et l'exclu .....	32
V.	Lieu et Population de recherche.....	33
V.1.	La population .....	33
V.2.	Echantillon de la recherche.....	33
VI.	Méthodologie et outils de recherche .....	33
VI.1.	L'observation .....	34
VI.2.	Les outils statistiques .....	34
VI.3.	<b>Les moyennes arithmétiques.....</b>	<b>34</b>
VI.4.	<b>L'écart type .....</b>	<b>34</b>
VI.5.	<b>Tests statistiques .....</b>	<b>34</b>
VII.	Le sociogramme .....	34
VII.1.	Le sociogramme des relations affectives .....	34
VII.2.	Le sociogramme des relations techniques.....	34
I.	Présentation et discussion des résultats du nombre de choix obtenus. ....	36
<b>I.1.</b>	<b>Résultats du choix affectif .....</b>	<b>36</b>
<b>I.1.1.</b>	<b>Résultats du choix affectif de l'ensemble d'éléments des deux groupes: .</b>	<b>36</b>
<b>I.1.2.</b>	<b>Résultats relatifs au choix affectifs des garçons des deux groupes .....</b>	<b>37</b>

<b>I.1.3.</b>	Résultats des choix affectifs des filles des deux groupes .....	39
<b>I.1.4.</b>	Interprétation des résultats liés au liés au choix affectifs .....	40
<b>I.2.</b>	Résultats du choix technique .....	41
<b>I.2.1.</b>	<b>Résultats du choix technique de l'ensemble d'éléments des 2 groupes.....</b>	<b>41</b>
<b>I.2.2.</b>	Résultats relatifs au choix technique des garçons des deux groupes .....	42
<b>I.2.3.</b>	Résultats des choix techniques des filles des deux groupes .....	43
<b>I.2.4.</b>	Interprétation des résultats liés au liés au choix technique .....	44
<b>I.</b>	Déductions générales .....	47
<b>II.</b>	<b>Suggestions.....</b>	<b>47</b>
<b>III.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>49</b>
<b>IV.</b>	Références .....	52

# **Introduction**

# Introduction

## I. Introduction

Les activités physiques et sportives constituent depuis longtemps, une donnée permanente de la vie de l'homme. Car elles lui permettent de s'adapter à son milieu tout en étant interactif vis-à-vis de ses semblables, dans nos jours elle est de plus en plus pratiquée dans le milieu scolaire, se présente comme un enseignement global, car elle favorise le développement corporel, psychologique, et social de l'individu. (Commission nationale des programmes. 2016).

Tout en répondant au besoin et au plaisir de l'exercice physique pour l'enfant et l'adolescent, l'activité physique et sportive contribue à développer le sens de l'effort et de la persévérance. Elle amène à mieux se connaître et à mieux aller vers les autres, créant ainsi les conditions idéales pour l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie. En permettant aux élèves de mettre en acte des valeurs morales et sociales fondamentales comme le respect des règles collectives ou le respect de soi-même et d'autrui, elle contribue aussi à l'égalité des chances et à l'intégration, donnant à chacun les mêmes droits et les mêmes devoirs. Elle contribue à promouvoir le respect de l'éthique et des valeurs éducatives et humanistes du sport et donne sens à la notion de vivre-ensemble et à l'apprentissage de la vie associative, à l'inclusion et à l'éco-responsabilité. Elle participe pleinement à la santé globale des élèves (physique, psychique et sociale). (Bulletin officiel N°26, juillet 2021)

Les activités physiques et sportives constituent un facteur essentiel d'équilibre, de santé, d'épanouissement du citoyen et un élément fondamental de culture. Elles concourent au développement des valeurs essentielles pour l'avenir de la nation : la liberté, la responsabilité, la connaissance, le goût de la création le sens de la fraternité et de l'effort « ...au-delà de la simple acquisition de savoirs scolaires, l'élève construit sa personnalité, développe ses capacités de gestion de projets personnels phénomène d'autonomisation et de psychologisation »

L'étude de l'évolution des liens socio-affectifs des élèves de son contexte de la pratique de l'EPS implique au premier lieu l'exploration des contenus d'enseignement d'EPS via l'analyse de ces curriculums, pour mettre l'accent sur les profils d'entrée et sortie indiqués, ainsi que les processus d'enseignement-apprentissage à suivre. Puis en second lieu mettre la lumière sur la nature et les formes des relations et comportements qui peuvent avoir lieu au sein des groupes pédagogiques que ce soit positifs ou négatifs, aussi la manière de s'intégrer avec ces camarades de classe pendant les séances d'EPS.

## Introduction

Nous savons tous que la connaissance des lettres, des couleurs et des chiffres est essentielle pour se préparer à l'école, mais pour être capables d'apprendre au sein d'une classe, les enfants doivent également savoir gérer leurs sentiments, jouer et travailler avec les autres, et prêter attention aux instructions. Suite à une analyse épistémologique et historique, nous faisons l'hypothèse que l'avenir de l'Education Physique va se structurer autour du troisième objectif qui lui a été assigné,

L'adolescent dans sa quête identitaire, comme d'ailleurs tout individu appartenant à une société, a besoin des autres. L'individu est par nature profondément social. L'adolescent a besoin d'un triple réseau de relations pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie : la relation avec ses parents, la relation avec ses camarades du même groupe d'âge et la relation avec des adultes autres que les parents. (christine cannard, 2019)

La vérification de ces constats sur le terrain consiste à soumettre deux groupes de niveau différents à un test sociométrique à travers un questionnaire où les élèves sont interrogés au sujet de leurs choix affectif et technique de coéquipiers pour déterminer la place de chacun sur le sociogramme, et vérifier l'éventuel impact de la pratique d'EPS sur les liens sociaux affectif. A noter que dans cette étude on se contente d'évoquer les choix affectifs et technique que cumule chacun des interrogés sans se soucier de refus, ni d'autres type de relations qui figurent sur les sociogrammes telle que les relations d'indifférence, et d'antipathie. Le recueil de ces statistiques permettra de préciser la position de chaque sujet les uns par rapport aux autres.

# **Partie théorique**

# **Chapitre 01**

## **L'EPS**

### I. Définition d'EPS

L'éducation physique est une discipline d'enseignement, elle est une pratique professionnelle. Qu'elle utilise des théories scientifiques ou des discours rationnels ne fait pas d'elle, spontanément, une science et les tentatives de création d'une science de l'éducation physique n'ont en rien concurrencé la discipline scolaire (p.sarremjane, 2004)

Comme discipline d'enseignement, l'EPS, permet l'acquisition de connaissances et la construction des savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives. (arnaud,p, 1985)

Selon **Milaret** « c'est une discipline incluse dans les programmes d'enseignement, grâce à laquelle l'élève développe et entretient particulièrement ses conduites motrices et corporelles » (mialaret, 1979)

L'éducation physique est une pratique d'intervention, qui recherche une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicite. (parlebas, 1981)

Selon **E. LOISEL**, « l'éducation physique et sportive a pour objectif de libérer toutes les énergies du corps humaine puis de les coordonner, de les discipliner afin d'améliorer la santé de l'enfant, de le rendre plus fort, plus droit, plus courageux, plus beau et préparer son bonheur, d'accroître sa puissance sur le monde matériel et améliorer le rendement quantitatif et qualitatif de son action humaine. »

L'éducation physique ne se limite toutefois pas à la formation des aptitudes physiques et transcende la dimension purement récréative, la participation à de nombreuses activités physiques procure une connaissance et une idée des principes et des concepts tels que les « règles du jeu », le fair-play et le respect, la prise de conscience tactique et physique ainsi que la prise de conscience sociale liée à l'interaction personnelle et à l'effort d'équipe dans de nombreux sports.

Des objectifs qui vont au-delà de l'éducation physique comme la bonne santé, l'épanouissement personnel complet et l'inclusion sociale ajoutent à l'importance d'inclure cette matière dans les programmes scolaires. (LOISEL ERNEST, 1935)

### II. Rôle de l'éducation physique et sportive (EPS) :

Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Elle offre ainsi une complémentarité aux autres enseignements et assure l'indispensable équilibre du temps scolaire. En proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé, et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Elle participe ainsi à l'éducation à la santé. Le traitement des activités physique propose aussi des pratiques respectant les conditions de sécurité et permettant d'apprendre aux élèves la gestion du rapport « risque / sécurité ».

Les activités physiques et sportives constituent un facteur essentiel d'équilibre, de santé, d'épanouissement du citoyen et un élément fondamental de culture. Elles concourent au développement des valeurs essentielles pour l'avenir de la nation : la liberté, la responsabilité, la connaissance, le goût de la création le sens de la fraternité et de l'effort.

D'après (Garsault, 1979), l'éducation physique et sportive n'est pas l'éducation du corps, elle participe par le moyen des activités spécifiques à l'éducation intégrale ; c'est-à-dire qu'elle doit s'insérer harmonieusement dans l'action éducative d'ensemble, et qu'elle constitue une responsabilité majeure pour l'éducation. Il importe donc que l'instituteur soit chargé d'enseigner l'éducation physique et sportive en même titre que les mathématiques ou les disciplines d'éveil.

Donc, l'éducation physique et sportive doit contribuer à former des Hommes capables, en s'adaptant aux conditions de la vie moderne, de réaliser leur plein épanouissement sur le plan personnel et plan physique. (Delignières, garsault, 1993)

### III. Les finalités de l'EPS : (Didier, DELIGNIERES, 1996)

Les textes officiels récents ont précisé le cadre des finalités de l'Education Physique et Sportive, autour de trois axes principaux:

- Le développement des "capacités organiques, et motrices", c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève
- L'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés
- L'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

Ces finalités constituent un cadre de référence essentiel lorsque l'on se pose la question de l'utilité de l'E.P.S. Entendons-nous bien: nous n'avons pas la naïveté de croire que la définition de finalités détermine de manière linéaire l'utilité réelle d'une discipline. Les travaux en analyse de l'enseignement ont notamment nettement montré que les finalités n'étaient pas les organisateurs essentiels de l'enseignement (Durand, Cadopi et Riff, 1993). Néanmoins nous pensons que la définition institutionnelle des finalités constitue toujours un effort pour établir une correspondance entre le rôle dévolu à une discipline et les attentes de la société. Dans ce sens, même s'il est nécessaire de les préciser, voire de les amender partiellement, les finalités représentent à un moment donné des axes privilégiés de réflexion.

Une analyse plus fine de ce système de finalités nous permettra d'argumenter cette idée. L'examen des textes officiels régissant l'EPS montre que ces trois objectifs sont apparus de manière successive dans l'histoire de la discipline, et se sont en quelque sorte "sédimentés" en strates superposées.

La première est caractéristique de la période "eugénique" de l'EP, des origines aux années soixante (Delignières et Duret, 1990). Les préoccupations des pédagogues sont alors centrées sur le corps: il s'agit de "régénérer la race", "d'améliorer les qualités physiques du peuple". Ceci ne veut pas dire que des préoccupations d'ordre moral ne justifiaient par cette action sur le corps (During, 1984; Vigarello, 1978). Mais il nous semble que c'était avant tout une modélisation du corps qui organisait les "contenus" de l'époque.

Le second objectif renvoie quant à lui à une période "sportive", notamment marquée par les instructions Officielles de 1967. L'EPS n'entend plus servir au seul entretien et développement de la nature humaine, mais à l'instar des autres disciplines faire accéder les élèves à un versant spécifique de la culture. Les contenus vont alors s'organiser à partir des techniques sportives.

Enfin le dernier objectif est l'apparition extrêmement récente, sa première formulation explicite remontant à 1991 (Pineau, 1991). Cette apparition ne nous semble pas anodine, et reflète à notre sens une rupture profonde dans l'évolution de la discipline.

Il serait rassurant de voir dans l'avènement successif de ces objectifs un mouvement historique d'affinement et de progrès de l'EPS. Néanmoins nous pensons que les finalités officielles visent davantage à justifier la présence d'une discipline au sein de l'école qu'à orienter son utilité réelle (même si cette orientation peut être effective sur le long terme). Il nous semble qu'une discipline scolaire qui s'interroge sur ses finalités et les renouvelle est ou se perçoit fragile et

menacée au sein du système scolaire. Nous faisons l'hypothèse que l'introduction d'un nouvel objectif correspond à une tentative de sauvegarde de la discipline à un moment où l'objectif précédent tend à perdre de sa pertinence, et entre en décalage avec les attentes de la société (Didier, DELIGNIERES, 1996)

### **IV. L'éducation physique et sportive au cycle moyen :**

L'éducation physique et sportive au cycle moyen vise à atteindre la valeur morale du corps et suivre le dynamisme entre l'apprenant et l'environnement physique et humain, lui donner la possibilité de s'exprimer ainsi que ses potentiels comme l'exigent la situation, en choisissant des solutions appropriées pour elle et en adéquation avec ses capacités mentales et physiques, tel que la croissance motrice et le contrôle de corps et les des membres et leurs complémentarités, et la perception de l'effort et de son impact sur les organes vitaux, le développement de l'équilibre, de la perception et de la performances des mouvements de base se cristallisera plus tard au mouvements complexes et relativement complexe. (M. Pierron)

#### **IV.1. Les objectifs de l'EPS** (khalef sakina, chougui hanan, 2018/2019)

- Développer une attitude positive par rapport à des activités sportives, dans le but d'encourager ces activités tout au long de la vie.
- Développer des capacités appropriées dans la continuité de l'éducation physique du primaire.
- Développer des niveaux personnels de fitness et assez de connaissances pour que les élèves puissent mener un style de vie sain et actif.
- Mettre en relief l'assurance personnelle, des initiatives personnelles et la confiance en Soi.
- Reconnaître la responsabilité et comprendre la valeur du bien-être sportif.
- Reconnaître la valeur, les capacités et les limites personnelles et des autres.

#### **IV.1.1. Objectif moteur :**

- Développer les capacités et les ressources nécessaires la conduite motrice.
- Enrichir le répertoire moteur de base (locomotion, projection, réception).
- Construire et diversifier, enchaîner, combiner (juxtaposé, combiné).
- Elaboration à travers de la pratique des APS qui leur donne sens.

### IV.1.2. Objectif santé, hygiène de vie :

- Acquérir des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître : son corps, le respecter, le garder en bonne santé.
- Acquérir des connaissances sur soi spécifiques dans APS.
- Prendre des risques mesurés, mieux connaître son Corp., ses possibilités, ses réactions à l'effort.
- Savoir pratiquer sur le comment réaliser : sensations, émotions.

### IV.1.3. Objectifs de savoir

- Accéder au patrimoine culturel que représentent les différentes activités et pratiques sociales de référence.
- Acquérir des connaissances et des savoirs précis sur les différentes APS rencontrées ; règles à respecter, codes de mise en œuvre, repères dans l'environnement.

### IV.1.4. Objectifs socio-affectifs :

- L'EPS est un moyen d'expression, de communication et d'interaction langagières :  
Mettre des mots, mettre en mots en amont en aval, en classe pour :
- Parler de son activité, nommer ses actions, exprimer, communiquer ses émotions, ses sensations, échanger des impressions, communiquer avec les autres, donner son avis, dire ce qu'on a envie de faire.
- Agir avec les autres, tenir différents rôles, comprendre intérêt et contraintes des situations collectives, et comprendre les consignes les règles.
- Education à la responsabilité, à l'autonomie et participer à la mise en place et au travail en atelier.
- Jouer avec la règle pour mieux la comprendre, la faire vivre
- Accéder aux valeurs sociales et morales partagées.

## V. EPS et socialisation : (khalef sakina, chougui hanan, 2018/2019)

Les objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté, dans sa complexité de sens, sont réaffirmés « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » préambule de la loi d'orientation du 10.07.1989.

« En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté »

« Adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques, Si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les moyens de les dépasser. Elle est à cet égard un moment privilégié d'une prise de conscience de ces phénomènes et d'une éducation à la maîtrise de soi et à la civilité ; elle est encore l'occasion de porter un regard critique sur les pratiques des activités physiques, sportives et artistiques dans la société et sur leur dimension de spectacle »

« Le cours d'éducation physique et sportive et la participation à l'association sportive sont deux occasions de contribuer à l'éducation à la citoyenneté : ils permettent aux élèves d'être acteur de leurs pratiques, de prendre des décisions et des responsabilités, et d'occuper des rôles différents »

« Cela leur permet de s'engager lucidement dans les activités de leur choix et de témoigner une attitude citoyenne valorisant la solidarité.»

### **VI. Compétence :**

#### **VI.1. Compétences transversales :**

##### **VI.1.1. Compétences intellectuelles :**

- Observe et explore.
- Recherche personnellement des informations dans des documents et diverses sources.
- Trouve des solutions aux problèmes posés en fonction de son âge.
- Vérifie et valide les résultats.
- Il évalue les résultats de son travail.

##### **VI.1.2. Compétences de nature méthodologique :**

- Il planifie et organise son travail.
- Organiser des documents et les informations.
- Prépare les plans appropriés pour résoudre les situations problématiques.
- Réalise un projet individuel et s'implique dans un projet de groupe.

##### **VI.1.3. Compétences de nature communicative :**

- Développe ses capacités expressives « verbalement et par écrit ».
- Il utilise ses acquisitions dans toutes les formes de communications.

- Améliore l'adaptation de ses capacités expressives aux variables de la situation de communication.
- Il utilise les technologies de l'information et de la communication.

### **VI.1.4. Compétences à caractère personnel et social :**

- Exprime ses idées et échange des opinions respectant les étiques du dialogue.
- Il s'intègre au groupe de travail et contribue à la réalisation de tâches communes.
- Il se fait confiance et prouve son indépendance en tant qu'individu.
- Il accomplit les tâches qu'il s'était engagé à exécuter.
- Il évalue lui-même son travail et accepte l'évaluation par ses pairs du régiment.
- Avoir un sens de la curiosité, des connaissances, de l'initiative et de la créativité.

### **VI.1.5. Transversalité et transférabilité :**

Il apparaît en premier lieu que les compétences psychosociales sont « transversales ». Rey (1996) établit que les compétences transversales ne sont attachées à aucune discipline spécifique, mais peuvent être utilisées dans diverses disciplines ou domaines. Ces compétences Transversales, selon Langouche et ses collaborateurs (1996, p. 24), peuvent être « à dominante Socio affective (respecter l'autre, coopérer, etc.) ou à dominante cognitive (mémoriser, structurer l'information, etc.) ». Outre qu'elles rassemblent tous les attributs de la compétence, les compétences psychosociales ne sont pas circonscrites à un domaine ; elles peuvent être mobilisées dans un grand nombre de situations, y compris dans des situations nouvelles, ce qui est essentiel pour l'élève et pour l'enseignant.

Rey (1996) et Perrenoud (1997) lient transversalité, transfert et compétences. Selon Perrenoud (1997, p. 13), toute compétence serait transversale, au sens où « elle traverse diverses situations et ne s'enferme pas dans la situation initiale. Même une connaissance disciplinaire est à cet égard transversale. Elle est en quelque sorte une “ promesse de transfert ” ». Être compétent, c'est être capable d'affronter une situation nouvelle en mobilisant ce que l'on connaît déjà. Il ne s'agit pas cependant, comme le rapporte Le Boterf (1994), de piocher dans un stock de connaissances ou de capacités. Être compétent réside davantage dans la capacité à inférer, à produire des hypothèses, dans un contexte donné, pour construire de nouvelles informations. Travailler le transfert suppose certes qu'il y ait des connaissances acquises par l'élève, mais cela revient donc également « à former à des compétences » (Perrenoud, 1997, p.13), et plus

Spécifiquement à savoir mobiliser des représentations disponibles en mémoire de travail, construites à partir de connaissances et d'informations préalables, disponibles en mémoire à long terme. Ainsi, pour être capable de coopérer dans la classe avec ses pairs, un élève devrait, par exemple, savoir mobiliser en mémoire de travail, des connaissances sur les principes de fonctionnement en relation duelle, qu'il aura développées au préalable et mémorisées en tirant parti de ses expériences scolaires, familiales ou amicales. Lorsqu'il mobilise ses acquis et qu'il développe des compétences, l'élève doit transférer des connaissances acquises préalablement dans une situation donnée et les utiliser pour devenir compétent dans une situation nouvelle.

### **VII. Matrice des ressources de connaissances:**

Le plan des ressources pour la construction des compétences comprend un stock d'habilités et de connaissances que l'apprenant reçoit à ce stade par la pratique de l'activité physiques et sportives et de jeux préparatoires ou semi-sportifs paras sportifs, il acquiert les compétences à établir, ces connaissances et habilités se rapportent aux domaines structurés du sujet : physique, collectif et gymnastique (commission nationale des programmes., 2016)

### **VIII. Place de l'EPS dans l'institution scolaire : (madi.messoudi, 2020)**

Au sein des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. En proposant une activité physique régulière, elle participe à l'éducation à la santé et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Le traitement didactique des APSA propose des pratiques qui respectent les conditions de sécurité et permettent aux élèves d'apprendre à gérer le rapport «sécurité/risque». Chaque étape de la scolarité apporte sa contribution à cette construction progressive d'une formation physique complète et cohérente.

- **À l'école primaire** : Les élèves explorent leurs possibilités corporelles et construisent leurs premières compétences motrices.

- **Au collège** : Les élèves connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes. La pratique de l'EPS aide tous les collégiens à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement. Les élèves confrontés à la diversité du champ culturel des APSA évoluent, gagnent en efficacité, résolvent, stabilisent leurs réponses corporelles et développent leur potentiel physique. Les collégiens comprennent et assimilent les règles,

## Education physique et sportive

apprennent à s'intégrer dans une logique de projet. Le cours d'EPS propose un enseignement disciplinaire obligatoire dont tous les contenus sont précisés dans les programmes.

- **Au lycée** : Les élèves se déterminent et approfondissent leurs apprentissages : ils affinent leurs réponses motrices dans un nombre plus réduit d'APSA. Ils s'approprient les conditions pour développer leurs ressources physiques en vue de poursuivre une pratique physique régulière en dehors de l'école et pendant toute la vie.

# **Chapitre 2**

## **l'interaction**

### **socio-affectif**

### **I. Définition du socio-affectif :**

Selon dictionnaire Trésor de la Langue Française :

C'est les premières expériences de l'enfant..., les traces qui ont marqué sa personnalité (trésore, 1980)

Le terme « affectivité » a une double signification selon Piéron : c'est « la capacité individuelle à éprouver des sentiments ou des émotions » et « la réaction émotive généralisée ayant des effets définis sur le corps et l'esprit » (Baudier A et Céleste B, 2002)

Elle a été définie comme l'ensemble des états affectifs : sentiments, émotions et passions d'une personne. On distingue habituellement dans la vie de l'homme trois domaines : l'activité, l'intelligence et l'affectivité. Une telle distinction est purement arbitraire car ces trois éléments sont indissociables. Autant la sécurité, la joie et le bonheur peuvent favoriser l'épanouissement intellectuel, autant l'insécurité, la tristesse et l'angoisse peuvent le contrarier. Les préoccupations anxieuses et l'insécurité, qui freinent et inhibent le développement de l'individu, sont responsables de nombreuses inadaptations sociales. Elles se retrouvent dans les échecs scolaires, les névroses, les troubles psychosomatiques et certaines psychoses (Sillamy, N., 2003)

Certains psychologues et physiologues distinguent « l'affectivité de Base » ou (holothymie) qui recouvre les sentiments vitaux, l'humeur et les émotions et de « l'affectivité organisée et différenciée » ou (catathymie) qui recouvre manifestations plus complexes telles que les passions et les sentiments sociaux. (Bloch, H, Chemama, R.et Dépret, E., 1999)

### **II. Définition développement socio-affectif : (Milestones, 2019)**

Le développement socio-affectif est la capacité d'un enfant à exprimer ses émotions de manière efficace, obéir à des règles et des instructions, établir des relations positives avec les autres, et renforcer sa confiance. De nombreux facteurs influencent le développement socio-affectif, notamment la biologie, le milieu familial, le milieu scolaire et les expériences de vie de l'enfant.

### **III. L'importance du développement socio-affectif : (Milestones, 2019)**

Nous savons tous que la connaissance des lettres, des couleurs et des chiffres est essentielle pour se préparer à l'école, mais pour être capables d'apprendre au sein d'une classe, les enfants doivent également savoir gérer leurs sentiments, jouer et travailler avec les autres, et prêter attention aux instructions. Les enfants qui apprennent cela ont plus de chance de :

- Se faire des amis parmi les autres enfants de leur âge
- Renforcer leurs aptitudes verbales et de résolution de problèmes
- Obéir aux règles à la maison et à l'école
- Se concentrer et surmonter les difficultés
- Avoir confiance pour essayer quelque chose de nouveau

#### **IV. Le rôle du développement du socio-affectif :**

Les cinq premières années de vie jouent un rôle important dans la santé socio-affective générale de l'enfant. Voici quelques façons de soutenir ce domaine de développement en tant que parent:

- Organisez de nombreuses périodes de jeu avec d'autres enfants. Cela aidera votre enfant à savoir partager, collaborer et se faire de nouveaux amis.
- Concentrez-vous sur le bon comportement de votre enfant. En félicitant votre enfant régulièrement (3 fois plus souvent que la correction des erreurs), vous l'aidez à avoir plus confiance en lui.
- Adoptez des habitudes. Des heures régulières de repas, de jeu et de coucher favoriseront le passage d'une activité à l'autre pour votre enfant.
- Créez un ensemble de règles visuelles.
- Accrochez au mur une liste de 3 à 5 règles avec des dessins. Cela aidera votre enfant à apprendre les limites. (Milestones, 2019)

#### **V. Le développement de l'enfant :**

L'enfant depuis sa conception intra-utérine jusqu'à l'âge adulte se développe simultanément et souvent en interdépendance dans différents domaines :

- Développement affectif
- Développement socio-affectif
- Développement psycho-social
- Développement cognitif

Les émotions, la personnalité et les relations avec les autres font partie de la dimension affective et sociale du développement. La personnalité et le développement social ont des effets sur les aspects physiques et cognitifs du fonctionnement. Par exemple : l'anxiété (Papalia. D, 2010, p. 06).

### **V.1. Le développement socio-affectif de 0 à 12 ans : (Erik Erikson) (MIRRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, 1994)**

Le développement socio-affectif débute dès avant la naissance au stade intra-utérin.

En effet, même s'il est difficile de démontrer qu'il existe une relation socioaffective entre la mère et son enfant pendant la grossesse, il est constaté que l'enfant bouge lorsque la mère parle à l'enfant à naître.

Cette réaction est le résultat de l'interaction entre la mère et le milieu dans lequel l'enfant évolue. Il s'agit donc bien d'une réaction de type socio-affective.

Le psychanalyste américain (Erik Erikson), quand à lui, définit la construction de la personnalité comme un continuum sur toute une vie avec huit stades, dont quatre concernent l'enfant et introduit le rôle majeur de l'interaction de l'individu avec son environnement.

À chaque début de stade apparaît une tâche nouvelle du développement (biologique, cognitif, physiologique et social), une nouvelle énergie instinctive, de nouvelles perspectives, de nouveaux contacts et de nouvelles demandes de l'environnement social qui créent une vulnérabilité particulière avec laquelle la personne doit composer.

Les efforts psychologiques et organiques que doit déployer la personne pour s'adapter à ces nouvelles composantes engendrent une crise qui se traduit par un conflit entre deux attitudes possibles dont l'issue aidera l'individu à développer une personnalité saine ou moins saine.

Chaque crise engendre de l'anxiété et provoque un réaménagement différent des caractéristiques de personnalité. À chaque stade, il y a l'ascendance de la crise, la crise elle-même, puis sa résolution. Si elle est favorable, elle aboutit à l'élément positif-syntone du stade (sujet qui a tendance à être en harmonie avec le milieu dans lequel il se trouve), si elle est défavorable, à la composante négative-syntone.

Chaque stade du développement psychosocial correspond donc à la résolution d'un dilemme afin d'atteindre un équilibre. La résolution d'un stade selon Erikson, nous permet d'affronter plus facilement la résolution du stade suivant et permet l'émergence des qualités de base de la personnalité. Les quatre premiers stades correspondent aux dilemmes suivants : l'espoir, la volonté, le but et la compétence. Ces stades débutent dès la naissance et se poursuivent jusqu'à la fin de l'école primaire (12ans).

### **VI. Les représentations sociales de l'EPS :**

Représentations sociales de l'EPS est défini tout d'abord le concept de représentations sociales. En effet, il ne suffit pas d'admettre qu'il existe un décalage entre représentations sociales et visée institutionnelle concernant l'éducation physique en milieu scolaire, encore faut-il savoir de quoi on parle.

Par conséquent et en premier lieu, il faut avoir à l'esprit que toute représentation (au sens psychosociologique du terme) est avant tout une construction, qu'elle soit individuelle ou collective. C'est notamment le cas par exemple de l'archétype de l'homme viril et de la femme fragile dans nos sociétés patriarcales occidentales. Deuxièmement, il faut également admettre que cette fabrication individuelle ou collective, a une fonction que l'on peut qualifier. De plus, il est intéressant de pointer le fait que ces représentations sont qualifiées de sociales ; de fait, celles-ci sont fabriquées et injectées puis transportées, modifiées et enfin partagées au sein d'un espace social défini. En effet, comme l'ont démontré nombre d'en ce qui concerne spécifiquement le phénomène éducation physique, c'est bien de cela dont il s'agit. Sachant que cette représentation est « déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il [le sujet] est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. ». Pour reprendre une expression citée plus haut, « L'éducation physique, est peut-être la plus belle activité annexe, mais certainement pas la plus importante ». Il semble que cette phrase synthétise à elle seule l'image sociale de l'éducation physique en milieu scolaire ainsi que la place que la société dévoue à cette branche d'enseignement. Pour faire vite et pour simplifier le raisonnement (même si cette explication se veut volontairement très généralisant), cette branche est donc vue comme attractive, mais secondaire. Or nous l'avons vu, cette image est une construction sociale. (Idir et Chabou, 2015) (messaoudi, 2019/2020)

### **VII. Profil socio-affectif :**

La petite enfance est une période cruciale pour le développement des comportements socio-affectifs. Alors que les très jeunes enfants manifestent souvent de l'agression physique afin de résoudre un problème de nature sociale (Tremblay, 2010), les enfants d'âge préscolaire deviennent progressivement plus compétents socialement, c'est-à-dire qu'ils possèdent davantage d'habiletés sociales (ex. : la régulation émotionnelle) et émettent plus de comportements prosociaux (ex. : la

coopération et l'empathie). Des comportements d'isolement social peuvent également apparaître à cette période et se maintenir si aucune intervention n'est réalisée.

Approfondir les connaissances scientifiques et cliniques sur le développement des comportements socio-affectifs durant la période préscolaire permettra d'identifier différentes cibles afin d'intervenir précocement auprès des enfants dans le but d'accroître leur niveau de compétence sociale et de prévenir l'apparition de difficultés comportementales. (beaulieu, 2013)

### **VIII. La socialisation :**

La socialisation désigne le processus par lequel les individus intègrent les normes, les codes de conduite, les valeurs, etc... de la société à laquelle ils appartiennent. Elle peut être vue sous l'angle du conditionnement social ou l'individu devient en quelque sorte un microcosme qui hérite passivement des caractéristiques (langage culture valeurs modes de conduite) de son milieu d'appartenance. Cette conception du modèle de la personnalité de base est défendue par les anthropologues culturalistes pour Norbert, la socialisation est le processus d'intériorisation des normes du milieu. Pour Pierre Bourdieu la socialisation s'effectue à travers les habitus de classe. Mais contre cette « conception sur socialisée de l'homme » qui, d'Emile Durkheim à Talcott Parsons, envisage l'individu comme un « idiot culturel » totalement prisonnier de ses cadres de socialisation, la sociologie contemporaine met en avant une conception plus complexe.

On distingue deux formes de socialisation : primaire et secondaire. La première s'effectue pendant l'enfance, au sein des premières communautés d'appartenance telles que la famille.

L'enfant acquiert son langage, ses références culturelles majeures, son habitus social. Il est fortement « modelé » par cette empreinte culturelle précoce. La socialisation secondaire se développe à partir de l'adolescence. Les socialisations scolaire, professionnelle et politique sont des processus plus volontaires et conscients, d'où une empreinte moins forte.

Robert K. Merton parle de « socialisation anticipatrice » à propre des individus qui cherchent à s'intégrer dans le milieu, par exemple un jeune garçon qui veut devenir artiste ou écrivain, et s'identifier à un modèle dont il adopte consciemment les conduites les façons de parler et les codes vestimentaires pour J Piaget la socialisation est le produit d'un double processus d'assimilation d'accommodation. L'assimilation est l'intégration par l'individu des normes et des valeurs du milieu, l'accommodation était à l'inverse la façon dont les caractères propres de l'individu le façonnent et réagissent à son environnement. Les études sur la résilience confirment que l'individu

n'est pas le simple produit d'un milieu. Les façons de réagir à un environnement donné varient d'un individu à l'autre

Depuis les années 80, l'anthropologie de la culture met en avant la notion de réflexivité qui souligne les compétences des individus à réguler de façon consciente leur conduite et à analyser de façon lucide leur environnement. (Aitabbas.Foughali, 2015)

### **IX. Le développement social à l'adolescence :**

L'adolescent dans sa quête identitaire, comme d'ailleurs tout individu appartenant à une société, a besoin des autres. L'individu est par nature profondément social. L'adolescent a besoin d'un triple réseau de relations pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie : la relation avec ses parents, la relation avec ses camarades du même groupe d'âge et la relation avec des adultes autres que les parents (christine cannard, 2019)

#### **IX.1. Le rôle du jeu dans la socialisation de l'enfant (aoulmi,aoudia, 2013/2014)**

Le jeu est une nécessité physiologique de mouvement et de distraction, il remplit des fonctions fondamentales d'éducation et de socialisation, le jeu représente une véritable fonction aussi nécessaire au développement harmonieux de l'organisme que peuvent l'être les fonctions de la respiration ou de la circulation, il est l'intégration authentique de l'individu dans un groupe capable de poursuivre un but commun (Deldime.R, Vermeulen.S, 2004, p.213).

Le jeu a une importance capitale dans la vie de l'enfant car il procure du plaisir et veille l'intelligence, féconde l'ingéniosité, encourage l'activité, pousse à la concurrence, contribue au progrès, confère l'euphorie, dispense la solitude, anéantit le pessimisme et la dépression et assure la verdeur et la vivacité.

Pour l'enfant, le jeu représente un moyen privilégié de prendre contact avec le monde qui l'entoure et de découvrir le plaisir tout à la fois, il constitue chez l'enfant une activité constante, sérieuse et essentielle, par le jeu l'enfant exprime tout ses sentiments « ses désirs, son chagrin, ses joies, ses peines... etc » (Tavakoli.M, 2011, p.9-10).

Le jeu est l'un des premiers outils de socialisation de l'enfant, tout d'abord avec ses proches, ses parents, ses frères et sœurs, puis progressivement avec d'autres enfants et d'autres adultes dans le cadre des collectivités, l'enfant va développer ses compétences à travers le jeu, ainsi il va passer

## L'interaction socio-affectif

du jeu individuel, jeu parallèle au jeu associatif jusqu'à essayer d'atteindre la coopération qui se développe progressivement.

Le jeu conduit l'enfant vers l'intégration sociale ; les jeux de groupe par opposition aux jeux individuels, font intervenir la notion de loi (règles de jeu) commune au groupe et des rapports de compétition basés sur les compétences des participants, les compétences mises en jeu peuvent être intellectuelles (jeu d'échec) ou motrices (la marelle ) contribuant à l'intégration sociale (Lacombe.G, 2006, p.213).

Selon la conception de **M.klein**, le jeu est chez l'enfant un mode d'expression principal des mécanismes de défense et plus primitif contre l'angoisse, il est l'équivalent de l'association libre chez l'adulte. Tout acte ludique a ainsi une signification symbolique.

Cet auteur a revendiqué la mise en place de la technique de l'analyse par le jeu, par-là, même la technique d'analyse des enfants qui consiste à interpréter le jeu d'un enfant comme on interpréterait un rêve. Elle utilise le jeu comme médiation thérapeutique ; une façon de parler et d'associer librement. Elle le considère comme un moyen d'accès aux représentations internes et symboliques de l'enfant.

Avec cette conception, la psychanalyse interroge le jeu de l'enfant, qui ne peut plus être considéré comme une activité futile ou uniquement récréative. Le jeu apparaît tout à la fois comme une mise en scène des tensions psychiques de l'enfant et comme un moyen thérapeutique dans le cadre du transfert (Bailly.R, 2001, p.41).

Selon **D.W.Winnicott**, le jeu est le travail naturel de l'enfant, il est essentiel à son développement, à sa santé, c'est une thérapie en soi par soi, par son existence même, tout au long de son évolution et en dehors de toute psychothérapie dont il est le centre (ibid. p.232).

Le jeu reste par excellence un moyen pour solliciter l'enfant dans sa globalité, dans de réelles situations ludiques l'enfant guidé par le plaisir de la recherche et de la découverte, vivra de multiples expériences dans lesquelles ses potentialités mentales, perspectives, motrices et sociales seront sollicitées (Druart.D, Waelput.M, 2009, p.39).

L'enfant pourrait s'amuser seul en jouant, mais le fait d'être deux donneront aux enfants l'occasion de partager le matériel de jeu, de communiquer leurs idées, de tenir compte de l'opinion de l'autre, d'attendre leurs tours. Ils devront donc développer leurs habilités de

## l'interaction socio-affectif

Relation à l'autre pour que le jeu soit agréable. Ensemble, ils pourront aussi collaborer à l'élaboration d'une histoire, d'un scénario de jeu. Cette activité permet donc d'entrer en rapport avec les autres (Druart.D, Waelput.M, 2009, p.23-22).

Le jeu a aussi une fonction symbolique. En effet, certains jeux ou activités ludiques ont la capacité à donner vie à des affects, à des émotions par le déplacement sur les objets ou les personnes, le jeu est dans ce cas un langage non verbal porteur de toute l'interaction entre l'enfant et autrui.

L'enfant apprend par l'intermédiaire du jeu, les expériences qu'il peut engager ou non avec un objet, de plus, quand l'enfant joue avec d'autres personnes (adultes ou pairs), il est sensibilisé à l'existence de règles à respecté valables pour tous les joueurs, il permet également à l'enfant d'exprimer ses pensées ou ses sentiments, et ce qu'il a du mal à traduire par les mots, le jeu représente un outils indispensable pour que l'enfant développe des qualités propres au progrès intellectuel, social, cognitif... etc. (Sahuc.C, 2006, p.68).

Le jeu est une activité indispensable au développement psychique et physique d'un enfant. En ce sens, c'est une activité qui doit être prise très au sérieux par les parents et les enseignants pour le développement harmonieux de lapersonnalité de leur enfant.

### **IX.2. Relation affective enseignant/apprenant (benar,guendouz, 2019/2020)**

La relation affective en éducation a donc, de longue date, été approuvée pour ses effets bénéfiques, notamment en ce qui concerne le comportement de l'apprenant. Il n'est alors pas étonnant de retrouver le même éloge de la relation affective chez des penseurs qui ont proposés des approches éducatives à destination des jeunes les plus difficiles.

Ainsi, Pestalozzi fonde l'institut d'éducation pour les pauvres de Neuuhof : « Dans le domaine de la morale, j'enseigne la plupart du temps sans faire le maître d'école. Il faut s'engager comme un père de famille. Car c'est une telle relation, profondément et réciproquement éprouvée, qui donne l'espoir et la possibilité d'atteindre les buts de l'établissement. »

De même chez Bosco, qui ouvre dans le courant du XIXe siècle des foyers à destination des enfants des rues, abandonnés et délinquants, « l'affection tient lieu de règlement » et lui permet de soutenir sa méthode préventive en éducation, où « l'éducateur qui a gagné le cœur de son protégé [peut] exercer sur lui une grande influence » (p. 146). Il dénonce ainsi : « [Le fait de] remplacer

Progressivement la méthode qui consiste à prévenir les désordres avec vigilance et amour, par celle, moins onéreuse et plus expéditive, qui consiste à promulguer des lois. Ces lois qui, lorsque des châtiments les renforcent, allument des haines et engendrent des mécontentements ; et qui, si l'on néglige de les faire appliquer, engendrent le mépris de l'autorité et entraînent des désordres d'une extrême gravité. » (p. 163).

Les éducateurs doivent éprouver pour l'enfant de la « sympathie », conçue comme une « convergence de sentiments » (p. 13).

Plus récemment, Neill, pédagogue libertaire fondateur de Summerhill, a aussi défendu la relation affective en éducation : « Nos écoles de rééducation pour délinquants, avec leurs méthodes strictes et leur punition, n'enseignent que la haine. Le seul espoir pour notre monde malade, c'est qu'une nouvelle génération ait le droit de croître dans l'amour et non dans la haine. » (1966p92)

Le mot d'ordre commun aux méthodes de ces différents pédagogues est résumé par **Korczak**, fondateur d'un orphelinat et précurseur des droits de l'enfant : « Les enfants délinquants, eux, ont besoin d'amour. » Pour tous ces auteurs, l'affection est le moyen par excellence pour aider les jeunes les plus difficiles à quitter le chemin de la déviance. Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre ?* Où Rogers (1969, p. 100) exprime ses « convictions les plus profondes » en matière d'enseignement, il explique que la relation entre l'apprenti et le facilitateur qui pour lui n'est plus vraiment un enseignant dans le sens traditionnel mais plutôt un accompagnateur nécessite certaines attitudes pour être opérante : la considération et la confiance en l'apprenant. Rogers invite à « accepter les sentiments de l'apprenant, même s'ils dérangent et à se soucier de l'étudiant » Les concepts de « sollicitude » et de

« Compréhension empathique » sont mobilisés.

Pour lui, un changement général d'attitude enseignante dans le sens d'une amélioration de la relation pourrait générer une révolution dans le milieu scolaire. Les défenseurs contemporains du care en éducation, qui se revendiquent de **Noddings** (1984), ou encore les tenants d'une approche relationnelle en éducation (**Baker & Bridger, 1997**) prolongent ainsi le travail de Rogers.

### X. Les groupes en EPS : (Bastin Cédric, 2014/2015)

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

## L'interaction socio-affectif

C'est un espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent les uns vis-à-vis des autres ». S'il fallait faire ressortir quelques points de convergence des différentes définitions de ces auteurs, nous pourrions noter interaction et interdépendance des membres comme conditions d'existence des groupes .

En EPS, si l'on parle de groupe, on ne parle pas nécessairement d'équipe même si les deux notions semblent étroitement proches. Si l'on retrouve dans l'équipe tous les éléments précédemment cités pour les groupes, la dimension de l'équipe se traduit par une coopération et une solidarité plus marquée. L'intérêt de l'équipe prime souvent sur les aspirations individuelles. Elle se construit également sur le long terme et ne se fait pas de façon spontanée. Ainsi, les sports collectifs (ou d'équipes) illustrent ce qui pourrait distinguer le groupe de l'équipe.

Au cours d'une enquête qu'il réalisa dans une institution d'adolescentes délinquantes en 1930, l'Institut Hudson près de New York, Jacob Moreno, déjà inventeur du psychodrame mit au point la technique sociométrique.

Selon cet auteur, les êtres humains sont reliés par trois types, de relations possibles:

- des relations de sympathie, symbolisées de la manière suivante

A choisit B  $A \rightarrow B$

B choisit A  $A \leftarrow B$

A et B se choisissent mutuellement  $A \leftrightarrow B$

- des relations d'antipathie, symbolisées des traits discontinus. Par exemple:

A rejette B

- des relations d'indifférence:

### **X.1. Le fonctionnement des groupes :**

Le fonctionnement des groupes est étroitement lié à la nature du leadership qui s'y installe. Lewin (1943) a notamment travaillé sur l'influence du type de leadership (autoritaire, démocratique, et laisser-faire) sur le travail des groupes et la satisfaction des participants. Ses résultats suggèrent que le modèle démocratique soit le plus avantageux.

### **X.2. Les formes de groupement en EPS :**

- Les groupes de niveau
- Les groupes de besoin
- Les groupes affinitaires
- Les groupes homogènes/hétérogènes

- les groupes affinitaire
- les groupes d'urgence

### **X.3. La classification de Meirieu .F : (philippe meirieu)**

**Meirieu .F** apporte une approche des types de groupes qui bien que différente de celle traditionnelle présente néanmoins des vraisemblances. Il distingue quatre types parmi lesquels l'enseignant doit opter pour différencier sa pédagogie et l'adapter au public. Ce dernier parle de deux types de groupes.

#### **X.3.1. Groupe de monitorat**

Il s'agit de mélanger les élèves de niveaux différents, de « bons » élèves avec des « moins » bons ou en difficultés. Les bons élèves prennent provisoirement le relais de l'enseignant. Cela conduit à multiplier les opportunités de réussite et à développer des conduites responsables chez l'élève (Méard et Bertone, 1999). L'élève devient alors moniteur et joue le rôle de l'enseignant d'une certaine manière.

#### **X.3.2. Groupe à dominante productive**

Ici, la performance est l'objectif attendu. Les élèves jouent au même niveau et occupent des rôles qui mettent en valeur leurs compétences. - Groupe à dominante affective. Plutôt que de répartir les élèves en fonction de leurs compétences motrices, c'est le critère affectif qui prime. Cela permet de mobiliser les individus et leurs intérêts autour d'un projet commun.

#### **X.3.3. Groupe à dominante d'apprentissage**

Ce dernier groupe privilégie les interactions cognitives des différents membres afin de mieux réaliser certains apprentissages. Chacun doit pouvoir développer et / ou acquérir de nouvelles compétences. Au regard de ces deux approches, le choix du groupe dépend des objectifs que se fixe l'enseignant. Par conséquent, la constitution des groupes doit être pensée par l'enseignant en se basant essentiellement sur les compétences qu'il voudra développer chez les élèves.

### **XI. La sociométrie de Moreno Mucchielli :**

Tout comme Moreno s'accordent sur l'idée qu'il existe à l'intérieur des groupes une structure informelle. Ce dernier est à l'origine de la sociométrie. Elle permet de révéler la structure socio-affective des groupes mais également l'étude des dynamiques. Les liens affinitaires permettent de maintenir et de développer les relations des membres. Ainsi, dans les groupes, l'affectivité ou non va créer un réseau d'attractions et de répulsions entre les individus. Un élève

qui apprécie les membres d'un groupe aura tendance à vouloir l'intégrer alors qu'un élève qui n'apprécie pas un camarade voudra limiter les échanges avec celui-ci. Moreno évoque l'idée que les individus sont liés aux autres par trois relations possibles : la sympathie (sentiment positif qui rapproche les individus), l'antipathie (sentiment contraire de la sympathie) et l'indifférence (sa présence ou non n'a aucune importance). La connaissance de ce réseau est importante pour constituer des groupes mais également en vue d'améliorer le climat de la classe et favoriser la communication entre les élèves. (Bastin Cédric, 2014/2015)

### **XII. Interaction et l'apprentissage :**

L'étude des interactions entre enseignant et élève est depuis fort longtemps un courant de recherche important dans le domaine de l'éducation. Que ce soit dans un but de définir les caractéristiques du « bon enseignant » ou d'analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves, l'amélioration des relations entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que la compréhension des moyens pour y parvenir sont devenus de vrais enjeux tant pour les chercheurs que les praticiens , L'interaction fait partie des différents facteurs qui favorisent un meilleur apprentissage y compris les stratégies utilisées par l'apprenant, la méthode et le style de l'enseignant.

L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions ou des relations efficaces ou de plus en plus efficaces.

L'apprentissage est forcément interactif, ouvert à l'imprévu, vigilant aux obstacles, il se situe dans un contexte qui est le lieu d'émergence d'organisations cognitives et sociales en constante évolution. Pour **Chomsky**, apprendre se situe du côté de la performance, chez **Piaget** c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en disant que cognitivement le cerveau est vierge et les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie. Tandis que **Vigostky**, voit que l'apprentissage ne se construit qu'en interaction avec le contexte ; il ne se construit qu'en fonction d'interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels sont les premières étapes du processus acquisitionnels : créer et gérer les savoir-faire. Puisque notre travail s'intéresse aux interactions nous nous limitons notre recherche sur les théories d'apprentissage qu'avec celles qui servent à l'interaction au sein de la classe ainsi à l'extérieur de la classe.

Psychologue russe (Vygotski, 1934), connu pour ses recherches en psychologie du développement cognitif de l'enfant et fondateur du socio-constructivisme, il a émis l'hypothèse que les acquisitions

## L'interaction socio-affectif

étaient le produit des interactions sociales (Lafont, 2010 ). Une grande partie des recherches portant sur les rapports entre interaction-apprentissage. Notons par ailleurs, que l'intervention de l'enseignant reste indispensable et indissociable de l'apprentissage et du développement chez Vygostki (Joshua, 1996) et qu'à ce titre l'interaction d'enseignement-apprentissage constitue bien un objet central des recherches socio-constructivistes qui cherchent à rendre compte du processus interactif et des effets cognitifs de l'interaction. Sa théorie insiste sur le développement cognitif de chaque individu, qui est un processus essentiellement social qui dépend des interactions de l'enfant avec son entourage et ses partenaires plus ou moins habiles et expérimenté que lui.

L'interaction d'enseignement-apprentissage et plus précisément en classe, est l'interaction qui permet l'apprentissage et le développement en même temps. En effet, pour Vygotski, la classe est le lieu idéal de la psychologie, il faut tenir compte de manière constitutive (et non pas seulement additionnelle) de l'apport de l'adulte. La fonction de l'enseignant dans ce cadre est de fournir des intermédiaires sémiotiques qui permettront après l'intériorisation de disposer d'un support de généralisation et d'anticipation à l'intérieur de ce que Vygotski nomme la Zone Proximale de Développement.

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociaux-cognitives liées aux échanges didactique enseignant- apprenant et apprenant-apprenant. L'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent comme l'indique Gérard Bernier. Il ajoute aussi que, parmi les conditions d'apprentissage selon Vygotski n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes, également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et enseignant et élèves) que le savoir se construit. A partir de cette théorie, on peut répartir les rôles ainsi :

- Rôle de l'apprenant : résoudre le problème le savoir est construit par l'apprenant.
- Rôle de l'enseignant : organiser un milieu favorable pour l'apprentissage choix des situations, organisation de travail en groupe (coopération)

# Partie pratique

**Chapitre**

**Cadre**

**Méthodologique**

### I. Problématique

L'éducation physique développent les valeurs d'identité culturelle liées à la promotion de l'esprit de groupe et de l'esprit sportif, le respect de l'adversaire, la tolérance, la coopération, le sacrifice, l'honnêteté, l'estime de soi, l'appréciation des autres, la recherche de la réussite, l'acceptation de la critique, la créativité, la réalisation de soi, l'acceptation de la victoire et de la perte, et d'autres valeurs et critères positifs (Mohamed ben Naceur; Ahmed Ahcen, 2006).

Au travers d'une formation à l'usage des loisirs physiques et sportifs que l'EPS pourra justifier de son utilité sociale. La nature d'une telle formation doit être précisée: notamment nous pensons qu'elle repose moins sur l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques (même si ces acquisitions demeurent absolument nécessaires) que sur une transformation des attitudes des élèves, vis-à-vis des activités physiques, des situations d'apprentissage et de performance, vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur corps et de leur santé. Plus fondamentalement, cette pratique nécessite la construction, par chaque élève, de relations bien précises avec les autres de son milieu au cours de la pratique des activités physiques et sportives.

Dans l'autre côté la nature de l'EPS par son caractère (jeu et compétition) peut provoquer des situations conflue, des clans, et même des préférences et choix techniques diversifiés.

De ce fait la question qui se pose est la suivante

La pratique de l'EPS affecte-t-elle les sociogrammes caractérisant les groupes classes ?

#### Sous questions

- La pratique de l'EPS influence-t-elle les choix socio affectifs des élèves?
- La pratique de l'EPS influence-t-elle les choix techniques des élèves?
- La pratique de l'EPS influence-t-elle l'apparition des clans?

### II. Hypothèses de l'étude

#### II.1. Hypothèse générale

La pratique de l'EPS par son caractère influence la nature des liens entre individus et groupes

#### II.2. Hypothèses partielles

- Les choix affectifs des élèves sont déterminés par plusieurs facteurs, mais peuvent être influencés par la pratique d'EPS.

## Cadre méthodologique

- Les choix techniques sont de grande importance lors des différentes situations de jeu, donc la pratique de l'EPS favorise les choix techniques des élèves.

### III. Objectifs de l'étude

- Identifier les élèves dominants (le leadership) de la classe et qui maîtrise la classe durant la séance d'éducation physique et sportive.
- Identifier les clans de la classe pendant la séance d'EPS pour intervenir psychologiquement pour régler les problèmes.
- Identifier les situations d'isolement

### IV. Définition des concepts (mots clefs)

#### IV.1. Statut social

Le statut d'un individu est sa position sociale ou rang occupé dans un groupe. Ce statut varie évidemment en fonction du groupe d'appartenance. Chaque personne possède un statut global qui lui confère une position d'ensemble dans la société. Pour les jeunes qui s'adonnent à des activités la réussite constitue un moyen privilégié de rehausser leur image sociale.

#### IV.2. Le leader

Le leader dans notre étude est le sujet le plus populaire dans le groupe.

Il est évident que le capitaine d'équipe aura un prestige plus grand s'il s'impose par ses qualités personnelles et non point parce qu'il aura été nommé par l'entraîneur. C'est pourquoi il convient de déceler le leader informel qui a conquis ce rôle en raison de son comportement sain et sa compétence, l'entraîneur doit prendre conscience de ce type de conflit potentiel qu'en tienne une telle situation et tenter de les éviter.

#### IV.3. L'isolé et l'exclu

L'examen du sociogramme permet de déterminer rapidement les individus: isolés, car ils reçoivent aussi peu de choix que les autres, alors que les exclus recueillent de nombreux rejets.

Ce sont évidemment ces derniers qui poseront les plus grands problèmes, car ils perturberont l'atmosphère du groupe. En réaction à la frustration, subies ou ressenties, les rejetés se montreront généralement agressifs, car ils, perçoivent habituellement les relations sociales comme menaçantes.

## Cadre méthodologique

Ils auront donc tendance à restreindre le champ de leurs relations et à émettre des choix non réalistes.

### **V. Lieu et Population de recherche :**

#### **V.1. La population :**

La population étudiée est les élèves secondaires. Durant la période de janvier 2022, après les examens du 1<sup>ER</sup> trimestre.

#### **V.2. Echantillon de la recherche :**

L'échantillon est une fraction représentative d'un certain type de population tout fois il est essentiel que le nombre de personnes interrogés soit suffisant au besoin de la recherche. Notre échantillon, est choisi parmi les élèves du lycée Mohamed Boudiaf Tazmalt, une classe **1AS** et une autre de **3AS**, constitué de deux groupes de 35 élèves de taille globale, répartis comme suit : 16 élèves constituent le premier groupe dont 7 fille et 9 garçon et 19 élèves pour le deuxième groupe dont 11 filles et 8 garçons.

### **VI. Méthodologie et outils de recherche**

La nature de notre sujet ainsi que ces taches impliquent l'utilisation de la méthodologie descriptive ou le questionnaire s'avère l'outil le plus approprié considéré comme une technique d'investigation scientifique, à utiliser aux prés d'individus dans le but de voire le lien socio-affectif entre les élèves pour notre sujet de recherche.

Notre questionnaire se compose de trois items:

Le premier item composé de questions d'informations générales relatives aux élèves interrogés, le deuxième item se compose de questions relatives au choix socio-affectif de l'élève.

Le troisième et le dernier composé essentiellement de questions relatives au choix techniques des élèves.

Pour le construire, le chercheur s'est appuyé sur un ensemble de sources et de références académiques, en plus de multiples consultations de l'enseignant.

### **VI.1. L'observation**

L'observation a été utilisée pendant la phase exploratoire pour obtenir des informations préliminaires en observant les élèves de la population d'enquête, on a pu mettre et formuler les questions, et développer d'hypothèses.

### **VI.2. Les outils statistiques**

Un certain nombre de méthodes statistiques et de mesures ont été utilisées pour obtenir les résultats à l'aide du programme statistique XL states, parmi ces outils et mesures :

### **VI.3. Les moyennes arithmétiques**

Soit un échantillon de  $n$  valeurs observées  $x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_n$  la moyenne d'un caractère Quantitatif  $X$ , On définit sa moyenne observée comme arithmétique des  $n$  valeurs :

### **VI.4. L'écart type**

Une mesure de dispersion, est-elle destinée à donner une image au sujet de l'homogénéité des données

### **VI.5. Tests statistiques**

T test (test student)

Pour comparer les moyens des deux groupes afin de vérifier si une éventuelle différence calculée est suffisamment importante (signifiante) pour parler d'une véritable différence.

## **VII. Le sociogramme**

### **VII.1. Le sociogramme des relations affectives**

La représentation topographique des relations affectives montre que, du point de vue des choix simples, l'individu arrivant largement en tête: c'est le sujet le plus populaire. Nous le placerons donc au centre de la cible et nous situerons chacun de ses équipiers au niveau correspondant à son indice sociométrique.

### **VII.2. Le sociogramme des relations techniques**

Il se construit de la même façon que précédemment. Et pourtant la composition des deux groupes de sujets populaires, concerne le total des choix cumulé par chaque sujet sur le plan de leur compétence technique.

# Présentation et discussions des résultats

## I. Présentation et discussion des résultats du nombre de choix obtenus.

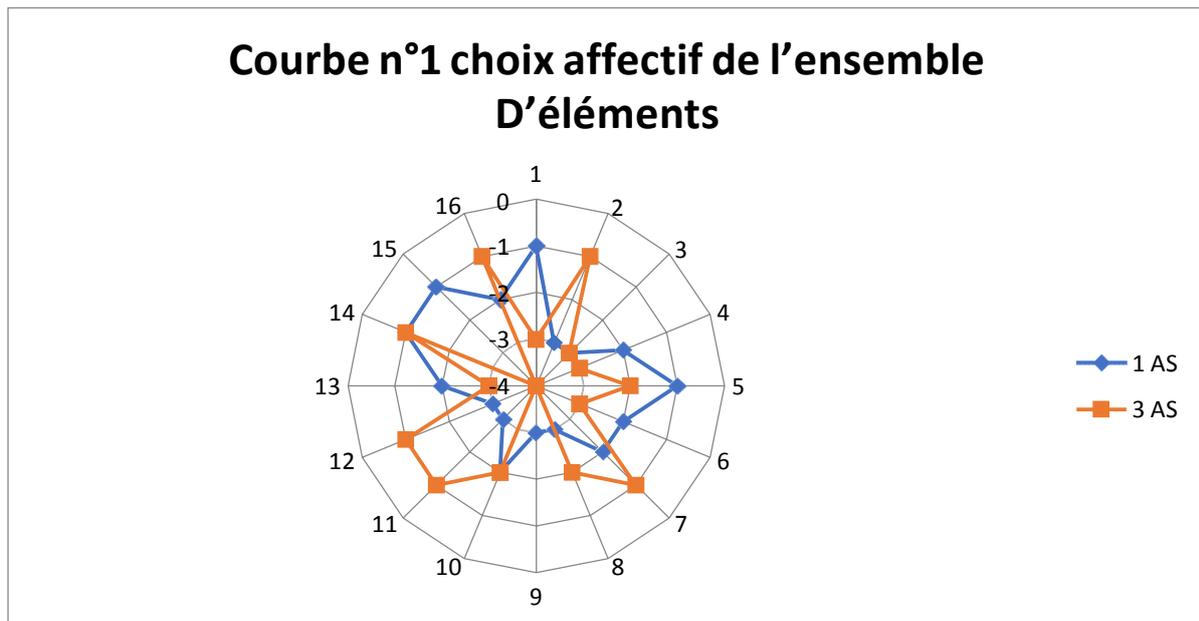
### I.1. Résultats du choix affectif

#### I.1.1. Résultats du choix affectif de l'ensemble d'éléments des deux groupes:

Tableau n°1 : nombre de choix obtenus de tous les élèves 1AS

Statistiques	Groupes		T test						
	1 S	2AS	Différence	T observée	T critique	ddl	P value	Alpha	Signification
Taille	15	18	0.2	0.598	2.040	31	0.554	0.050	Non significatif
Moyenne	2.2	2.0							
Ecart type	0.775	1.085							

Sources : résultats de l'étude de terrain



#### I.1.1.1. Discussion des résultats du choix affectif de l'ensemble d'éléments des deux groupes

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, on peut constater que :  
 Pour un échantillon de 35 individus comprenant 16 élèves 1AS et 19 élèves 3AS, les résultats étaient comme suit :

- Une moyenne de 2,2 choix pour les élèves de la classe 1 AS , avec un écart type de 0,775.
- Une moyenne de 2.00 choix pour les élèves de la classe 3 AS , avec un écart type de 1,08

La comparaison de ces résultats par le t test suivant les hypothèses H0, Ha indique :

H0 : La différence entre les moyennes est égale à 0.

Ha : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil  $\alpha=0,05$ , on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H0.

Donc pas de différences significatives entre les choix affectifs dès l'ensemble des élèves de la 1 AS et ceux de la 3AS en matière de choix cumulés, cependant le graphe montre que les élèves de la classe terminale sont plus regroupés autour d'un élément central que les élèves de la 1AS.

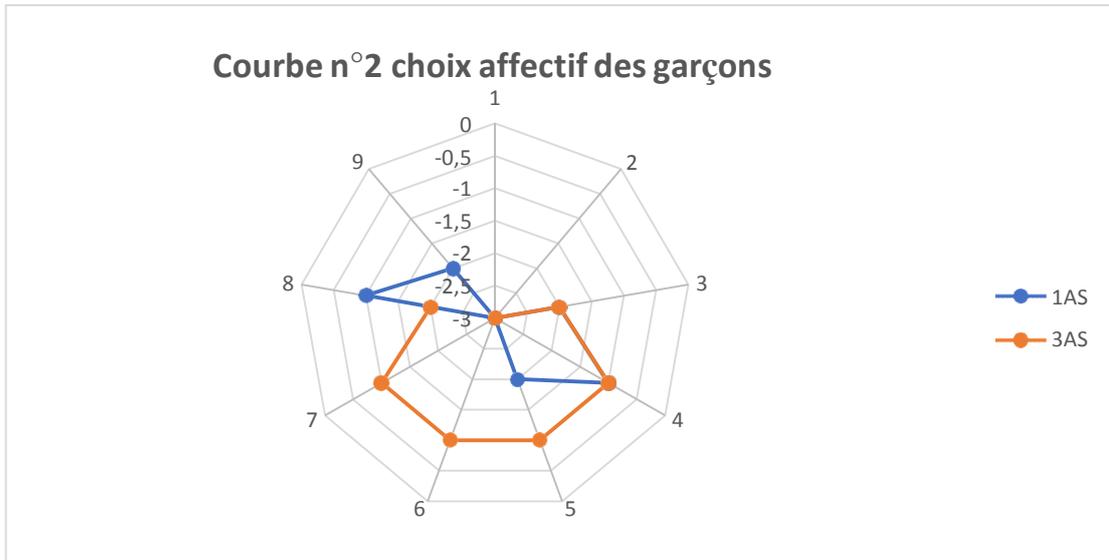
### I.1.2. Résultats relatifs au choix affectifs des garçons des deux groupes :

#### I.1.2.1. Présentation des résultats du choix affectifs des garçons des deux groupes

Le tableau N°2 : nombre de choix obtenus des garçons de 1 AS

Statistiques	Groupes		T test						
	Garçons 1 AS	Garçons 3AS	Différence	T observé	T critique	P value	ddl	Alpha	Signification
Taille	8	7	0.554	1.316	2.160	0.211	13	0.050	Non significatif
Moyenne	2.125	1.571							
Ecart type	0.835	0.787							

Sources : résultats de l'étude de terrain



### I.1.2.2. Discussion des résultats des choix affectifs des garçons des deux groupes

Suite aux résultats présentés dans le tableau et le graphe ci-dessus, on peut constater que :

Pour un échantillon de 17 garçons, les résultats étaient comme suit :

- Une moyenne de 2,12 choix pour les garçons de la classe 1 AS , avec un écart type de 0,83.
- Une moyenne de 1.57 choix pour les garçons de la classe 3 AS , avec un écart type de 0.57

La comparaison de ces résultats par le t test suivant les hypothèses  $H_0$ ,  $H_a$  indique :

$H_0$  : La différence entre les moyennes est égale à 0.

$H_a$  : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée 0.211 est supérieure au niveau de signification seuil  $\alpha=0,05$ , on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$ .

Donc pas de différences significatives entre les choix affectifs dès l'ensemble des élèves de la 1 AS et ceux de la 3AS en matière de choix cumulés, cependant le graphe montre que les élèves de la classe terminale sont plus regroupés autour d'un élément central que les élèves de la 1AS.

Donc pas de différences significatives entre les choix affectifs des garçons de la 1 AS et ceux de la 3AS. Contrairement à l'échantillon global les garçons de la première AS sont plus regroupés que ceux de la classe terminale.

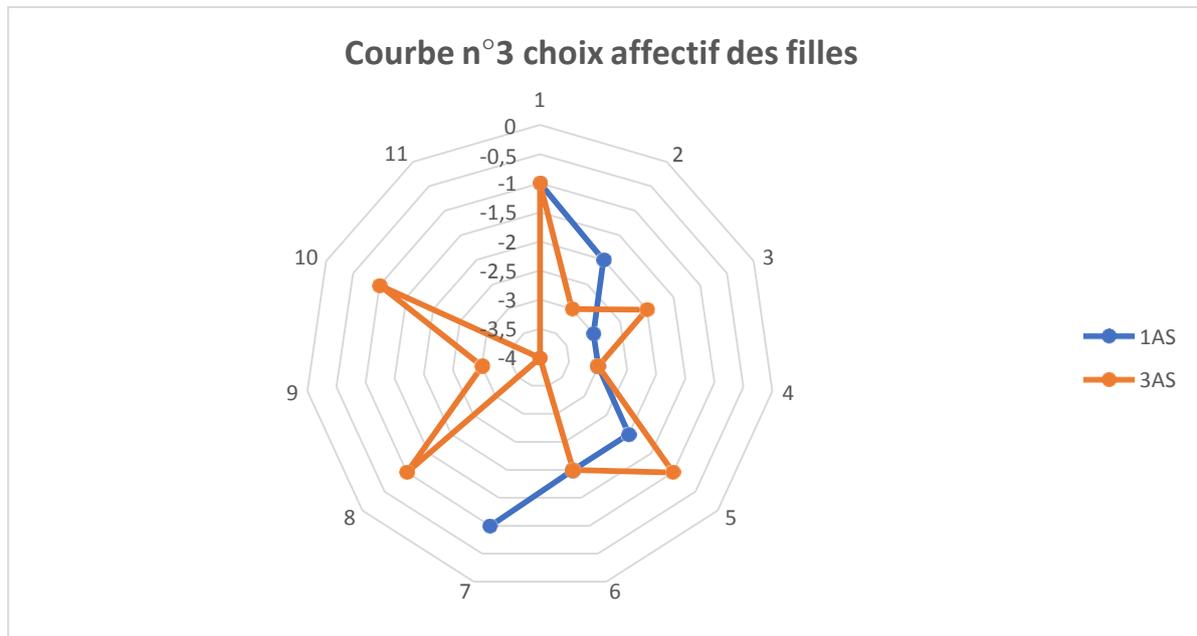
**I.1.3. Résultats des choix affectifs des filles des deux groupes**

**I.1.3.1. Présentation des résultats du choix affectifs des filles des deux groupes**

Tableau n°3 représentant **résultats du nombre de choix obtenus des filles de 1 AS**

Statistiques	Groupes		T test						
	Filles 1A S	Filles 3AS	Différence	T observé	T critique	P value	ddl	Alpha	Signification
Taille	6	10	-0.233	-0.433	2.145	0.671	14	0.050	Non significatif
Moyenne	2.167	2.400							
Ecart type	0.753	1.174							

Sources : résultats de l'étude de terrain



Source : résultats de l'étude pratique

**I.1.3.2. Discussion des résultats liés au choix affectifs des filles des deux groupes**

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, il convient de noter que :

Pour un échantillon de 18 filles, dont 7 du 1AS , et 11 du 3 AS, les résultats étaient comme suit :

- La comparaison entre les échantillons filles montre Une moyenne de 2,16 choix pour les filles de la classe 1 AS , avec un écart type de 0,75.
- Une moyenne de 2.40 choix pour les garçons de la classe 3 AS , avec un écart type de 1.17

La comparaison de ces résultats par le t test suivant les hypothèses  $H_0$ ,  $H_a$  indique :

$H_0$  : La différence entre les moyennes est égale à 0.

$H_a$  : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée 0.0.67 est supérieure au niveau de signification seuil  $\alpha=0,05$ , on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$ .

Donc pas de différences significatives entre les choix affectifs des filles de la 1 AS et Ceux de la 3AS. Contrairement a l'échantillon global les filles de la 3AS sont plus regroupés que ceux de la classe 1AS

#### **I.1.4. Interprétation des résultats liés au choix affectifs**

Suite aux résultats précédentes on peut constater qu'il ait toujours des petites différences, mais non significantes. Ceci peut être expliqué par le fait que les élèves à ce stade se préoccupent davantage par les résultats de travail plus tôt par l'entourage. Cependant les graphes montrent clairement les élèves de la classe terminale sont un peu mieux regroupés que ceux de la première AS, ce qui confirme notre première hypothèse.

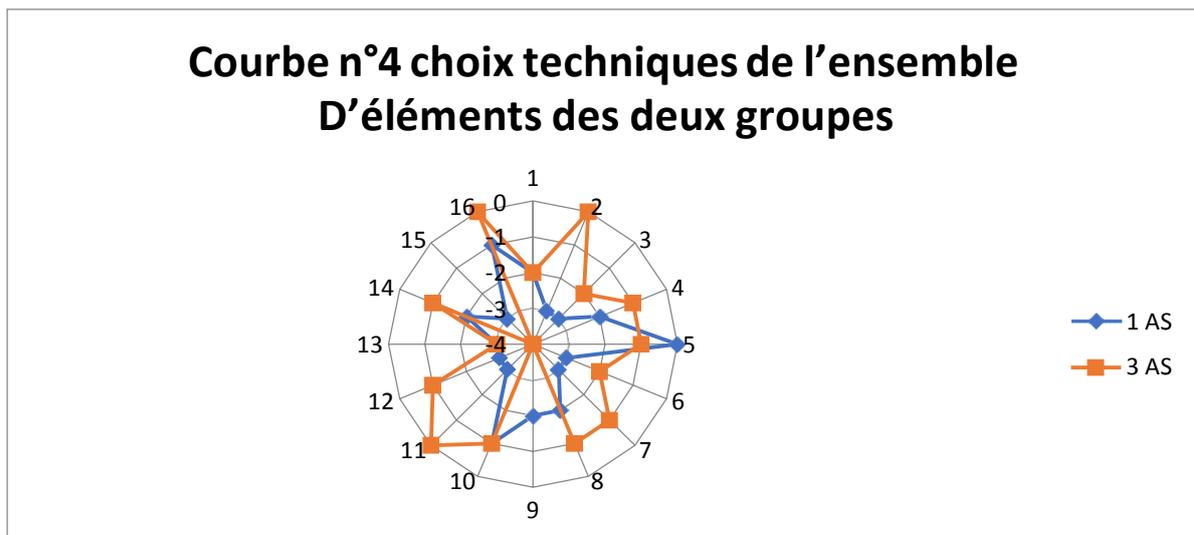
## I.2. Résultats du choix technique

### I.2.1. Résultats du choix technique de l'ensemble d'éléments des deux groupes:

Tableau n°4 : choix technique de l'ensemble d'éléments des deux groupes

Statistiques	Groupes		T test						
	1A S	3AS	Différence	T observé	T critique	P value	ddl	Alpha	Signification
Taille	15	18	0.762	2.141	2.052	0.041	27	0.050	significatif
Moyenne	2.429	1.667							
Ecart type	0.756	1.113							

Sources : résultats de l'étude de terrain



I.2.1.1. Discussion des résultats du choix technique de l'ensemble d'éléments des deux groupes:

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, on peut constater que :

Pour un échantillon de 35 individus comprenant 17 garçons et 18 filles, les résultats étaient comme suit :

- La comparaison entre les échantillons filles montre Une moyenne de 2,42 choix pour les filles de la classe 1 AS, avec un écart type de 0,75.
- Une moyenne de 1.667 choix pour les garçons de la classe 3 AS, avec un écart type de 1.11

H0 : La différence entre les moyennes est égale à 0.

Ha : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification  $\alpha=0,05$ , on doit rejeter l'hypothèse nulle H0, et retenir l'hypothèse alternative Ha.

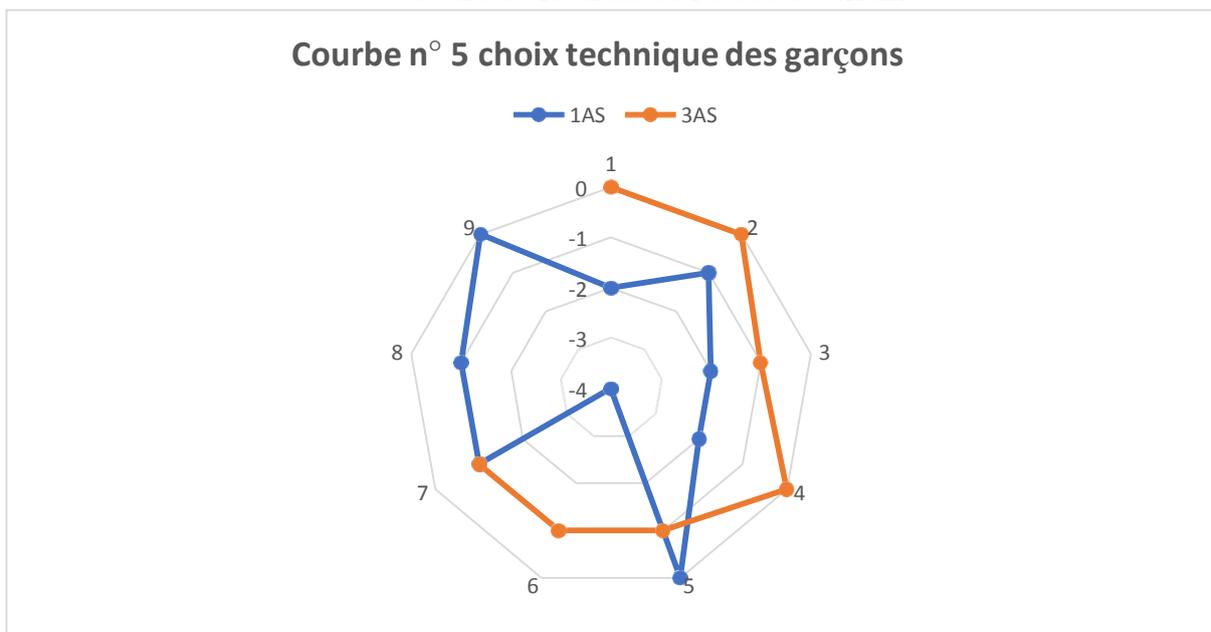
**I.2.2. Résultats relatifs au choix technique des garçons des deux groupes :**

**I.2.2.1. Présentation des résultats du choix technique des garçons des deux groupes**

Le tableau N°5 : **nombre de choix obtenus des garçons de 1 AS**

Statistiques	Groupes		T test						
	Garçons 1A S	Garçons 3AS	Différence	T observé	T critique	P value	ddl	Alpha	Signification
Taille	8	7	0.583	0.928	2.306	0.383	8	0.050	Non significatif
Moyenne	1.833	1.250							
Ecart type	1.169	0.500							

Sources : résultats de l'étude de terrain



**1.2.2.2.** Discussion des résultats des choix technique des garçons des deux groupes

Suite aux résultats présentés dans le tableau et le graphe ci-dessus, on peut constater que :

Pour un échantillon de 16 garçons, les résultats étaient comme suit :

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, on peut constater que :

- La comparaison entre les échantillons filles montre Une moyenne de 1.83choix pour les filles de la classe 1 AS, avec un écart type de 1.169.
- Une moyenne de 1.25 choix pour les garçons de la classe 3 AS, avec un écart type de 0.5

H0 : La différence entre les moyennes est égale à 0.

Ha : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée 0.383 est supérieur au niveau de signification  $\alpha=0,05$ , on ne doit pas rejeter l'hypothèse nulle H0, et retenir l'hypothèse alternative Ha.

Donc les différences ne sont pas significatives pour les garçons. Dans l'autre coté le graphe montre que les élèves du 1AS sont plus centrés que ceux de la terminale

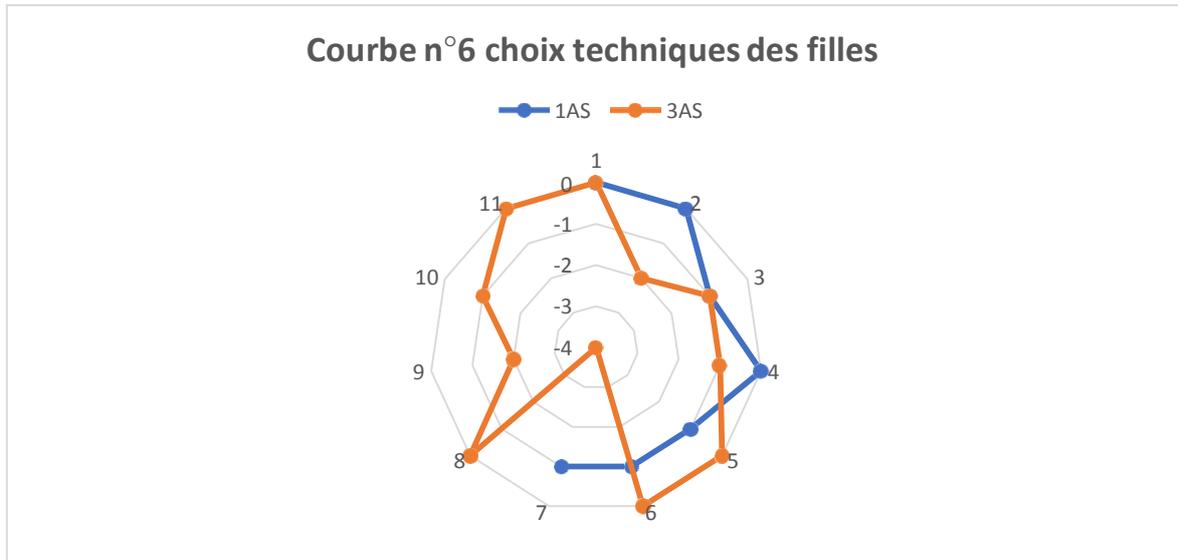
**1.2.3. Résultats des choix techniques des filles des deux groupes**

**1.2.3.1.** Présentation des résultats des résultats du choix affectifs des filles des deux groupes

Tableau n°6 représentant **résultats du nombre de choix obtenus des filles de 1 AS**

Statistiques	Groupes		T test						
	Filles 1A S	Filles 3AS	Différence	T observé	T critique	P Value	Ddl	Alpha	Signification
Taille	6	10	-0.833	-1.746	2.751	0.041	5	0.050	significatif
Moyenne	1.000	1.833							
Ecart type	0.000	1.1.69							

Sources : résultats de l'étude de terrain



Source : résultats de l'étude pratique

### I.2.3.2. Discussion des résultats liés au choix technique des filles des deux groupes

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, il convient de noter que :

Pour un échantillon de 16 filles, les résultats étaient comme suit :

La comparaison entre les échantillons garçons et filles montre

- La comparaison entre les échantillons filles montre Une moyenne de 1.00choix pour les filles de la classe 1 AS , avec un écart type de 0.0.
- Une moyenne de 1.83 choix pour les garçons de la classe 3 AS , avec un écart type de 1.169

$H_0$  : La différence entre les moyennes est égale à 0.

$H_a$  : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée 0.0.041 est inférieur au niveau de signification  $\alpha=0,05$ , on doit rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$ , et retenir l'hypothèse alternative  $H_a$ .

Donc les différences sont significatives pour les garçons. En même temps le graphe montre que les filles du 3AS sont plus centrées que celles de la terminale

### I.2.4. Interprétation des résultats liés au choix technique

En général les élèves du terminal sont plus structurés que ceux de la première AS car il s'agit de situations qui détermine directement le résultat de travail, les élèves du terminale comprennent

Mieux l'importance du choix technique donc ils en accordent plus d'importance que le choix affectif qui semble un petit peu ignoré dans les situations de pratique.

Contrairement aux élèves du 1AS, par manque d'expérience qui sont beaucoup plus affectifs dans leurs choix.

Chapitre v  
Conclusions et  
suggestions

### **I. Dédutions générales :**

À travers les résultats de cette recherche et en reliant les résultats de l'étude théorique et les études précédentes d'une part et les résultats de l'étude du terrain d'autre part peut être conclus ce que suit

- Ces résultats montrent que les élèves de la première AS sont beaucoup plus affectifs concernant leurs choix de partenaires que ceux des classes terminales qui sont à leur tour plus technique et tendent à choisir leurs camarades parmi ceux qui justifient plus de technicité.

Ces orientations des élèves peuvent être expliquées par le facteur de l'âge, et de l'expérience acquise de pratique de l'EPS, ils sont beaucoup plus murs, et conscients de tâches qu'on leur assigné et de ces exigences, alors que ceux de la première AS sont encore relativement jeunes, et peu expérimenté en matière de la pratique d'EPS.

Ce qui nous permet de déduire que la sociabilité que procure la pratique des APS, n'est pas nécessairement des renforcements de liens affectifs qui se produisent au sein des groupes scolaires par la pratique de l'EPS, mais plus tôt des modifications qui s'apportent à ces liens suivant la nature, le contexte et l'orientation des enseignements.

Ces déductions confirment l'apport de la pratique de l'EPS par rapport a la modification des liens socio-affectifs au sein des groupes d'EPS.

Enfin, il convient de noter que cette étude peut être considérée comme une approche théorique et pratique permettant de comprendre comment influence la pratique de l'EPS et comment les élèves interagissent avec. Cependant, la généralisation des résultats nécessite des études supplémentaires avec des échantillons plus grands.

### **II. Suggestions**

- afin d'assurer l'atteinte des objectifs assignés à l'enseignement de l'EPS, il est utile d'accorder une importance capitale non seulement aux contenus de l'enseignement de l'EPS, mais aussi et surtout au contexte de ces enseignements, stratégies pédagogiques, et moyens didactiques (choix des activités supports)

- Proposer et concevoir des environnements et des supports éducatifs qui favorise la consolidation des liens sociaux affectifs.

## Conclusions et suggestions

- Fournir aux enseignants et aux éducateurs les connaissances et les moyens didactiques (telle que les tests psychologiques et les équipements pour leur permettre de comprendre et de suivre les interactions des apprenants.

### III. Conclusion

Au cours des premières années de la vie, l'entourage dans lequel l'enfant évolue s'élargit, la famille, l'école, les différents lieux de vie lui permettent de se construire en tant que personne stable et responsable. Les enfants qui grandissent dans un milieu sain et porteur ont plus de chances de réaliser et d'atteindre un niveau optimal de développement social et affectif. L'éducation physique et sportive constitue une discipline privilégiée pour éduquer les enfants et les adolescents à la citoyenneté, **Thélot (2004)**.

La vérification de l'existence et de la nature des liens socio-affectifs entre les élèves dans le contexte de la pratique d'EPS a été réalisée suivant deux volets.

L'analyse bibliographique de l'EPS montre la nature ludique de la discipline qui vise essentiellement des finalités éducatives et qui doit répondre aux besoins de l'élève (enfant ou adolescent), à savoir découvrir et s'exprimer par des relations et des comportements liés à son environnement social et affectif.

Les différentes situations proposées sauvent créent des liens de sympathies entre élèves, se développent à l'amitié et forment des groupes soudés guidé par des leaderships.

Sur le plan pratique, la vérification de ces liens a été fait via une étude exploratoire auprès d'un échantillon composé de deux groupes selon l'expérience de la pratique de l'EPS, et de ce fait entre un groupe d'élèves de 1 AS, et un autre de 3 AS, les sujets de l'échantillon ont répondu à des questions relatives à leurs choix affectifs et techniques.

Dans une seconde étape, par des comparaisons successives entre les deux groupes en premier temps, les garçons, puis les filles des deux groupes nous avons constaté que la nature des relations entre élèves est subordonnée de plusieurs paramètres, le niveau d'étude et donc l'expérience de la pratique physique favorisant beaucoup plus les choix techniques, le facteur sexe précisant que les filles accordent relativement plus d'importance au côté affectif par rapport aux garçons, et en fin le facteur âge, plus qu'ils sont âgés, plus leurs choix deviennent plus rationnelles.

A partir de notre travail, nous sommes arrivées à décrire les relations sociales et affectives qui existent pendant la pratique sportive au sein des établissements scolaire. La même thématique pourrait être reprise en incluant plus de cas afin d'arriver à des résultats plus probants

## Conclusions et suggestions

En effet les relations entre les élèves pendant la séance d'EPS jouent un rôle très important sur leur développement social et affectif, elle aide l'enfant et le jeune à se construire et se connaître pour qu'il fasse lui-même les choix qui lui correspondent le mieux et dès lors lui réapproprier son chemin de vie et d'avenir.

Afin d'avoir des groupes équilibrés et d'éviter toute anarchie et bruit qu'il peut y avoir pendant la séance, nous proposons de donner le rôle de formation des groupes (chaque groupe dispose au moins d'un élève faible, un élève moyen et un élève fort) au professeur avec des situations d'apprentissage permettant de remédier la relation interactive des élèves.

# Bibliographie

## Bibliographie

### IV. Références

- Aitabbas.Foughali. (2015). *socialisation de l'eleve entre societ e et ecole*. univesite e de bejaia: staps bejaia.
- aoulmi,aoudia. (2013/2014). *Etude clinique du profil socio-affectif des enfants diabétiques  g es de 5 à 6 ans*. université de bejaia: encadr e par touati saida.
- arnaud,p. (1985). *la didactique de l'education physique*.toulouse: privat.
- Bastin Cédric. (2014/2015). *Constituer des groupes « viables » en sports collectifs*.Guadeloupe: Directrice : Madame LETIN Corinne.
- Baudier A et Céleste B. (2002). *Le développement affectif et social du jeune enfant*.paris: nathan.
- beaulieu, s. (2013). *ÉTUDE DU LIEN ENTRE LES FONCTIONS EXÉCUTIVES ET LE*.quebec.
- benar,guendouz. (2019/2020). *L'impact de la relation pédagogique sur l'apprentissage des apprenants en EPS*. université de bejaia: departements staps.
- Bloch, H, Chemama, R.et D pret, E. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. paris: larousse.
- bulletin officiel N 26,. (juillet 2021). l'education national de la jeunesse et des sports.*BO*.
- chebbi, M. (2016). Utilisation de la méthode de perception de l'effort (séance RPE : rating perceived exertion) dans la prévention du sur entraînement et des blessures musculaires chez des joueurs de soccer . Montréal.
- christine cannard. (2019). *le developpement de l'adolescent;l'adolecent a la recherche de son identité*. bruxelle belgique: boeck superieur.
- commission nationale des programmes. (2016). *curriculum de l'éducation physique et sportive*.algerie.
- D. Zimmermann. (1981). *Questions/ réponses sur l'éducation physique et sportive*, ,.france: ESF.
- Delign eres,garsault. (1993). *objectif et contenus d'EPS TRANSVERSALITE, UTILITE SOCIALE ET COMPETENCE*. PARIS: revue E.P.S.
- Didier, DELIGNIERES. (1996). APPRENTISSAGES ET UTILITE SOCIALE: que pourrait-on apprendre en EPSA *quoi sert l'Education Physique et Sportive*, 155-162.
- Foster, C., and al. (2001). ,A new approach to monitoring exercise training *J Strength Cond Res*, 15(1), 109-115.
- hamidi, b. (2020). *profil socio-affectif chez les enfants abandonn e* . université de bejaia.

## Bibliographie

- jodelet.d. (1989). *les representation social*. paris: Phenomene concept théorie.
- khalef sakina, chougui hanan. (2018/2019). *representation social des eleves secondaires et des parents envers l'eps(cas wilaya de bejaia)*. bejaia, departement staps: ikiouen mourad.
- laval, v. (2011). *la psychologie du développement modèles et méthode*. paris: armand colin.
- Ingebrigtsen, J., Dalen, T., Hjelde, G.H., Drust, B. et Wisloff, U cité dans Montassar Chabbi. (2015). Acceleration and sprint profiles of a professional elite football team in match play. *Eur J Sport Sei*, 15 (2), 101-110.
- LOISEL ERNEST. (1935). *LES BASES PSYCHOLOGIQUES DE L'EDUCATION PHYSIQUE*. PARIS: fernand nathan.
- M. Pierron. (s.d.). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: revue d'EPS.
- M. Vanek, B.J. Cratty. (1972). *Psychologie sportive et compétition*. Paris: Editions Jniversitaires.
- madi.messoudi. (2020). *impact de la representation sociale sur la pratique de l'eps au milieu scolaire*. uvivesité de bejaia: encadré par djerrada tinehinane.
- menadi.saadi. (2017/2016). *Réalité de La pratique de l'Education Physique et sportif en milieu scolaire*. bejaia: idir abdenour, staps bejaia.
- messaoudi, m. (2019/2020). *L'impact de la représentation social sur la pratique de l'eps au milieu scolaire*. bejaia.
- mialaret, g. (1979). histoire de l'education. *histoire de l'éducation*, 46.
- Milestones, S.-E. D. (2019). *early stages*. Consulté le mai 15, 2022, sur [www.earlystagesdc.org: https://www.earlystagesdc.org/sites/earlystages/files/dc/sites/%5Bcurrent-domain%3Aname%5D/page\\_content/attachments/SOCIAL%20EMOTIONAL%20FRENCH%2011-21-17.pdf](https://www.earlystagesdc.org/sites/earlystages/files/dc/sites/%5Bcurrent-domain%3Aname%5D/page_content/attachments/SOCIAL%20EMOTIONAL%20FRENCH%2011-21-17.pdf)
- MIRRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL. (1994). *theories du developpement de l'enfant*. belgique, bruxelle: de boeck superieur.
- P. Parleba. (1986). *Elements Sociologique du sport*. paris: PUF.
- p.sarremjane. (2004). *l'eps depuis 1945 histoire des théorie et des methode*. france: revue francaise de pédagogie.
- parlebas. (1981). contributon a un lexique commenté en science de l'action motrice. 324.
- philippe meirieu. (s.d.). *groupe et apprentissage*. Consulté le mai 14, 2022, sur <http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>

## Bibliographie

Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.

trésore, d. d. (1980). *thèmes chers à la psychologie contemporaine*. CNRS

# **Annexes**

## **Questionnaire**

### **Chers élèves**

Dans le cadre d'une recherche qui vise à suivre les liens socio- affectifs en relation avec la pratique de l'EPS, veuillez répondre aux questions d'étude liées à cette recherche scientifique

### **Note:**

Veillez lire chaque expression, puis y répondez, sachant qu'il n'y a pas de réponses correctes ou erronées, mais ce qui est important, c'est la façon dont votre réponse correspond à votre opinion.

Cependant nous vous garantissons de l'anonymat des réponses, et vous remercions pour votre précieuse collaboration.

1. Sexe:

Fille

Garçon

2. Niveau :

1 A S

2 A S

3 A S

3. Citez vos camarades de classe (actuelle) préférés durant la séance d'EPS par ordre de préférence

.....  
.....  
.....  
.....

4. Parmi vos camarades de classe (actuelle) citer ceux avec qui vous ne sympathisez pas .

.....  
.....  
.....  
.....

5. Parmi vos camarades de classe (actuelle), citez par ordre de préférence ceux avec qui vous aimez jouer plus durant la séance d'EPS.

.....  
.....  
.....  
.....

6. Parmi vos camarades de classe (actuelle), citez ceux que vous considérez que leurs niveaux de jeu ne vous convient pas.

.....  
.....  
.....

### **Résumé :**

Cette étude s'est intéressée aux liens socio-affectifs au sein des groupes scolaires pendant la pratique de l'éducation physique en supposant qu'avec la pratique de l'EPS le groupe va devenir plus soudé. Pour l'étude pratique nous avons opté pour la méthode descriptive en utilisant un questionnaire comme outil d'investigation.

Notre échantillon est constitué de deux groupes : un groupe de la classe 3AS composé de 18 élèves et un autre parmi les élèves d'une classe de 1AS composé de 15 élèves.

L'analyse des données recueillies, a montré que les choix socio affectifs et techniques des élèves sont subordonnés de plusieurs paramètres entre autres la pratique de l'EPS, mais aussi de sexe des sujets, il a été constaté que les filles accordent une importance au volet affectif, tandis que les garçons s'intéressent davantage au volet technique dans leurs choix.

Ces résultats soulignent l'importance de la pratique de l'EPS en termes de travail socio affectif.

### **Abstract**

This study focused on the socio-emotional ties within pedagogical groups during the practice of physical education, assuming that with the practice of PE the group will become more cohesive. For the practical study we opted for the descriptive method using a questionnaire as an investigative tool.

Our sample is made up of two groups: a group from the 3<sup>d</sup> year secondary school class with 18 students and another the 1<sup>st</sup> year secondary school class with 15 students.

The analysis of the data collected showed that the socio-emotional and technical choices of the pupils are subordinated to several parameters, among other things the practice of physical education, but also the sex of the subjects, it was found that the girls attach importance to the affective aspect, while boys are more interested in the technical aspect in their choices.

These results underline the importance of the practice of physical education in terms of socio-emotional work.