



ACADÉMIE  
DE NANTES

Liberté  
Égalité  
Fraternité



## *Entre mixité et diversité, Penser une EPS - bien-être*

### *Mixité plurielle et interactions sociales*

**Nicolas CHEVAILLER**

Professeur d'EPS, Saint Sébastien sur Loire, (44)

*Le mot mixte vient du mot latin "misceo" qui signifie "mélanger" ou "composer de plusieurs choses de natures différentes". Cette définition nous invite à nous questionner sur le sens attribué à "mélange". Il semble réducteur de l'associer aux seuls filles et garçons à l'heure où le code de l'éducation<sup>1</sup> rappelle le droit à l'éducation à tout enfant se trouvant sur le territoire national, quels que soient son origine et ses modes de vie ou d'habitation. L'enseignant se retrouve face à une classe qui mélange en son sein des élèves singuliers de par leurs sexes, leurs histoires, leurs ressources ou encore leurs envies. Comment faciliter ce mélange pour que les interactions sociales aient une incidence positive sur les apprentissages de chacun des élèves de la classe ?*

*Le présent article pose le postulat que la compréhension et la prise en compte de ces éléments sous-jacents issus de cette mixité plurielle permet la construction d'un engagement collectif positif ou le groupe vient soutenir l'individu dans ses apprentissages.*

<sup>1</sup> Code de l'éducation, partie législative (articles L111-1 à L974-3), 06 mai 2021.





# Interactions sociales au sein du groupe

Les interdépendances nombreuses, au sein d'un groupe classe, rend difficile la compréhension des interactions sociales qui se jouent de façon plus ou moins visibles entre les élèves. Elle oblige l'enseignant à prendre en compte l'engagement de chacun dans le collectif pour décrypter et comprendre les interactions sociales afin de percevoir si elles sont un levier ou un facteur limitant aux apprentissages. L'observation du seul enseignant ne suffit pas "pour approcher leur monde propre en accédant aux dimensions subjectives de leur activité"<sup>2</sup>.

Un suivi sous forme "d'enquête"<sup>3</sup> est privilégié pour accéder aux préoccupations des élèves. Il est basé sur le questionnement et la reformulation pour les aider à verbaliser ce qu'ils ressentent. Il fait émerger l'origine des difficultés qui peuvent être du côté de l'individu, du groupe ou des deux. Cette enquête sert à la fois l'adolescent pour une auto-évaluation et à l'enseignant dans le cadre de son accompagnement éducatif.

Deux classes de quatrième, proposant des profils différents, vont servir de support à cette réflexion. La première questionne l'interaction d'un groupe classe avec trois élèves mal entendant qui sont en inclusion qu'en EPS. La deuxième est une classe de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) qui interroge l'identification des interactions sociales au sein d'un mélange complexe qui regroupe des élèves porteurs de troubles cognitifs, de l'attention, psychologiques ou encore pour certains des difficultés socio-économiques.

---

## L'élève et son engagement dans l'interaction sociale

---

Se mélanger aux autres ne va pas de soi. Certains intègrent un groupe par obligation scolaire et d'autres se mettent volontairement en retrait et refusent de se mélanger. La perception de soi influence positivement ou négativement cette action d'aller vers les autres. Il semble pertinent de développer le regard objectif de l'élève sur soi pour qu'il ait une représentation lucide de ses capacités afin de s'engager sereinement dans une relation avec les autres. Pour y arriver, l'élève situe son engagement dans le groupe à l'aide d'une échelle descriptive (tab 1). Cette prise de conscience est favorisée par le questionnement de l'enseignant qui prend appui sur des éléments factuels comme la présence et la qualité des échanges verbaux en direction des autres membres du groupe. Cette démarche inductive permet à l'élève d'accéder petit à petit à la signification qu'il donne à l'action de se mélanger et aux interactions sociales qu'il vit.

---

<sup>2</sup> SEVE (C.) « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

<sup>3</sup> Ibid

## Tab 1 : Le degré d'engagement dans le groupe

Dans la classe de quatrième accueillant trois élèves sourds, la relation aux autres présente des similitudes. L'engagement de chacun d'eux est inexistant lors d'un mélange avec les autres élèves. Le questionnement a permis de faire émerger les raisons de ce refus. Ils ont l'impression d'être observés, critiqués. Cette perception de la situation engendre un sentiment d'insécurité lorsqu'ils sont mélangés avec les autres. L'enjeu, pour l'enseignant est d'agir sur cette représentation pour améliorer le rapport aux autres.

L'élève / relation à soi	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
<b>Son engagement dans le groupe</b>	<p>Je ne m'engage pas avec les autres membres du groupe.</p> <p>Il se centre sur lui. Il s'isole du groupe pour ne pas être responsable de l'échec de celui-ci et être la cible de remarques</p>	<p>Je m'engage avec les autres de façon irrégulière.</p> <p>Il prend sur lui pour aller vers les autres mais à la moindre difficulté perçue, il se renferme sur lui-même.</p> <p>Les interactions sociales affinitaires sont privilégiées</p>	<p>Je m'engage avec les autres quand ils me le demandent.</p> <p>Il s'engage dans les interactions sociales.</p> <p>Il réalise ce qu'on lui demande de faire</p>	<p>Je vais vers les autres, je leur donne mon avis et j'ose donner des conseils.</p> <p>Il influence positivement les interactions sociales en osant donner son avis et conseiller ses camarades</p>
<b>Suivi sous forme d'enquête</b>	<p>Pourquoi préfères-tu rester avec tes copines ou copains ?            Tu ne te mélanges pas avec les autres ?            Arrives-tu à identifier les raisons ?            Tu redoutes quoi ?</p>			

Autant dans le premier exemple, un profil similaire est constaté dans le rapport aux autres, autant dans la classe de SEGPA, les quatre profils d'engagement cohabitent et les raisons sous-jacentes à ces interactions sociales sont nombreuses et différentes. Il devient difficile pour l'enseignant d'avoir une vision juste de la situation et de savoir dans quelle direction aller pour améliorer les interactions sociales. Il y a, par exemple, deux élèves qui ont des troubles psychologiques entraînant des réactions opposées. Nathan, à la moindre réflexion, se bloque et s'isole alors que Sidonie donne son avis au groupe et se permet de le critiquer malgré les remarques du collectif.

## Le groupe et son acceptation des individualités

"Le groupe est un espace social où les individus partagent un destin commun"<sup>4</sup>. Ils ressentent un sentiment d'appartenance vis-à-vis de lui qui conduit, parfois, à rejeter la venue de nouveaux éléments ou à refuser d'intégrer un autre groupe car les changements remettent en cause ce cadre établi sécurisant. Quatre degrés d'acceptation des individualités par le groupe sont identifiés (Tab.2). Tout comme précédemment, la compréhension de ces phénomènes nécessite un questionnement des élèves pour accéder à la signification donnée à la nature des interactions sociales qui se jouent à l'intérieur du groupe.

Tab 2 : Le degré d'acceptation des individualités par le groupe

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Acceptation des individualités par le groupe	Être seul Le groupe rejette ou met à l'écart certains élèves	Être ensemble L'élève est toléré dans le groupe mais aucune tâche ne lui est proposée	Réaliser ensemble L'élève réalise des tâches au sein du groupe mais elles sont secondaires pour la réussite de celui-ci	Interrelation La responsabilité de chacun est engagée dans la réussite collective
Suivi sous forme d'enquête	Tous les élèves de votre groupe ont-ils un rôle ? Samy a quel rôle ? Vous passez tous dans au moins deux rôles (pareur, porteur, voltigeur) ? Que pourriez-vous faire pour que Oscar ne soit pas que pareur ?			

La classe accueillant les trois élèves sourds offre un climat de classe serein propice aux apprentissages de chacun. Elle se situe au degré quatre. Le collectif essaye de mettre les élèves sourds en situation de réussite.

De la même façon que précédemment, il est difficile d'identifier le degré d'acceptation des individualités par le groupe, dans cette classe de SEGPA, car les quatre semblent présents au grès des mélanges proposés. Il est compliqué, de plus, d'arriver à percevoir le poids des individus dans le fonctionnement du collectif.

Cette classe de SEGPA et ses problématiques multiples mettent en lumière la difficulté à identifier la nature des interactions sociales qui se jouent dans les nombreux mélanges que proposent un groupe classe. Combien d'élèves silencieux subissent le poids du groupe sans que l'enseignant ne les remarque ? Il semble nécessaire, à la lumière des propos précédents de proposer des aménagements accessibles à chacun des membres du groupe sans les cibler au préalable pour un élève en particulier. Chacun peut s'en emparer en fonction des besoins qu'il perçoit. L'enseignant l'accompagne dans son cheminement.

<sup>4</sup> LEWIN (K.), « Frontiers in group dynamics », *human relations* n°1, 1947



# Interactions sociales et leviers d'apprentissages

Après avoir identifié le degré d'engagement de l'élève au sein du groupe (Tab.1) et son acceptation par celui-ci (Tab.2), l'enseignant réfléchit à une démarche d'enseignement à mettre en place pour faire évoluer ces interactions sociales dans ces dimensions individuelles et collectives. Ces transformations passent par l'amélioration de l'estime de soi de chacune des individualités du groupe. Au regard des deux exemples étudiés précédemment et plus particulièrement la classe de SEGPA, il semble impossible de proposer des adaptations individuelles pour répondre aux besoins de chacun sans s'épuiser et échouer dans cette mission au vu de la multiplicité des profils. La démarche retenue, pour agir sur l'estime de soi de chacun afin de changer la nature des interactions sociales, est de proposer des adaptations collectives accessibles à tous. Chacun peut s'en emparer en fonction de ses besoins. L'enjeu est que le collectif vienne soutenir l'individu dans ses apprentissages pour l'aider à développer une représentation objective et positive de ce qu'il est. "L'élève est différent comme et avec les autres"<sup>5</sup>. Le degré quatre n'est pas le graal à atteindre à tout prix. Il est possible, au regard du profil du mélange qu'atteindre le degré trois sur une des deux dimensions soit un objectif ambitieux.

---

## La théorie de l'autodétermination : support de cette démarche

---

Selon la théorie de l'autodétermination<sup>6</sup>, chaque élève, présent dans le groupe s'engage individuellement et collectivement à la condition que les trois besoins psychologiques fondamentaux soient satisfaits. Il est donc nécessaire de définir chacun d'eux pour faire des choix ciblés dans la construction de la forme de pratique scolaire et permettre ainsi de faire évoluer la nature des interactions sociales au sein du groupe.

### Besoin de compétences : le pouvoir moteur

L'élève a besoin de se sentir efficace et en réussite pour oser aller vers les autres. La situation proposée doit être perçue comme accessible. L'accessibilité peut être atteinte par la mise en place d'un pouvoir moteur utilisable par tous. Son rôle est de simplifier une habileté motrice pour que l'élève puisse réaliser l'action prévue. Ce pouvoir se décline en plusieurs degré (Tab.3) pour accompagner les élèves vers le progrès. L'élève et/ou l'équipe choisissent, avant le match, le pouvoir moteur utilisé. Un exemple (Tab.3) est proposé dans le CA4 en volley-ball pour une classe de cinquième.

---

<sup>5</sup> ANDRE (A.), KOGUT (P.), TANT (M.), MIDELET (J.) « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif » In « la citoyenneté » coord. Amael André, Eds EPS, Collection pour l'Action, 2014

<sup>6</sup> SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°157, octobre-novembre-décembre, 2006

Tab 3 : Proposition de progression des pouvoirs moteurs en volley-ball

Couleur de chasuble	Jaune	Vert	Bleu	Orange
Renvoi	Je peux me déplacer de 3 pas pour faire une passe à 2 mains	Je fais la passe au-dessus de la tête	J'ai le droit à plusieurs touches de balles consécutives	J'ai le droit à une touche de balle
Réception ballon	Ballon bloqué	Ballon bloqué au-dessus tête	Renvoi passe haute ou manchette	Renvoi passe haute ou manchette

### Besoin de proximité sociale : jouer collectivement avec la manière

L'élève a besoin de se sentir respecté et connecté au groupe. L'interdépendance positive est recherchée au sein du mélange. La responsabilité de chacun est engagée dans la réussite collective. Pour autant, le risque est de stigmatiser un élève car il est perçu comme la raison de l'échec pour le collectif mais aussi de mettre une pression inhibitrice à l'individu. Pour pallier ces écueils, l'interdépendance positive peut prendre la forme d'une reconnaissance collective quand l'équipe joue collectivement avec "la manière"<sup>7</sup>. "La manière" révèle les acquisitions visées par l'enseignant tout en favorisant la mise en place d'une approche collaborative sereine car le gain du match n'est pas remis en cause.

En volley-ball, par exemple, lors d'un tournoi entre quatre équipes, une victoire rapporte trois points et une défaite un point. Si chacun des équipiers arrive à marquer en zone arrière, lors d'un même match, alors l'équipe a un bonus de un point qu'il gagne ou qu'il perde. Ce bonus valorise la construction d'une rupture, par chacun des élèves, en recherchant à atteindre la zone arrière du terrain adverse.

### Besoin d'autonomie : un cadre d'analyse et de fonctionnement commun pour des choix individuels

L'élève a besoin de se sentir à l'origine de ses actions. La notion de choix pour les élèves est au centre des préoccupations de l'enseignant. Rien n'est imposé à l'élève. L'enseignant propose des aménagements accessibles à chacun des élèves de la classe et ils peuvent s'en emparer librement en fonction de ses besoins. Dans le tableau trois (Tab3), par exemple, l'élève choisit le pouvoir moteur qu'il veut utiliser en volley-ball. Cette démarche, centrée sur l'activité de l'élève, évite à l'enseignant de s'épuiser dans des adaptations individuelles et elle permet à des élèves qui semblent ne pas en avoir besoin de les utiliser s'ils le souhaitent. Une élève qui maîtrise la passe à dix doigts fait, pourtant, le choix, ponctuellement, de bloquer le ballon au-dessus tête (chasuble vert). Après questionnement de l'enseignant, il s'avère qu'elle a peur de se faire mal en réception

---

<sup>7</sup> MASCRET (N.) Badminton scolaire : gagner ou perdre avec la manière", les cahiers du CEDRE/CEDREPS, 2006, vol 6, 44.

quand certains élèves jouent. Cette étape lui a permis de prendre conscience que son bagage technique lui permet de réceptionner ces ballons sans se faire mal.

### Connaissance du résultat par l'élève

Les choix forts, réalisés par l'enseignant, dans la construction de la forme de pratique, ne suffisent pas à modifier la nature des interactions sociales au sein du groupe. Un dispositif est mis en place pour renseigner l'élève sur ses actions avec un observateur et une fiche d'observation. L'individu et le collectif ont besoin de connaître le résultat de leurs actions pour identifier les progrès et faire des choix en lien avec leurs ressources du moment. A ces conditions, l'élève, en se sentant compétent, connecté et autonome, s'engage dans des interactions sociales propices aux apprentissages. Gabriel, dans la classe de quatrième SEGPA, ose, grâce à la possibilité de bloquer le ballon (chassable jaune), aller jouer celui-ci car il a des chances de réussir à le renvoyer à ses partenaires et de contribuer à la construction d'une attaque efficace.

---

### Illustration dans les deux classes de quatrième étudiées, CA4, ultimate

---

Il est proposé, pour les deux classes de quatrième, une forme de pratique scolaire dans le même champ d'apprentissage et dans la même APSA afin de comparer les choix effectués par l'enseignant. Trois équipes de quatre joueurs s'affrontent sur un terrain d'handball en extérieur. La zone d'en but est la zone des six mètres. Un point est marqué quand le disque est réceptionné dans cette zone. Un match gagné rapporte trois points et un match perdu rapporte un point. Il est possible de gagner un bonus collectif en jouant collectivement avec la manière. La qualité du bonus (Tab4) varie en fonction du nombre de joueurs qui arrivent à marquer au cours d'un même match.

Tab 4 : Le bonus

Nombre de joueurs qui arrivent à marquer au cours d'un même match	Bonus collectif	Match gagné	Match perdu
<i>2 joueurs</i>	0	3 points	1 point
<i>3 joueurs</i>	0,5	3,5 points	1,5 points
<i>4 joueurs</i>	1	4 points	2 points

Chaque équipe dispose d'un pouvoir moteur choisit avant le match mais il peut être modifié à la mi-temps. Le tableau ci-dessous (Tab.5) explique le pouvoir moteur accessible à chacune des équipes de la classe.

**Tab 5 : Proposition de progression du pouvoir moteur en ultimate**

<b>Besoins de compétences (pouvoir moteur)</b>	La mise en place du pouvoir moteur et des différents degrés possibles doit permettre à chaque élève de se sentir compétent car en réussite		La mise en place du pouvoir moteur et des différents degrés possibles doit permettre à chaque élève de se sentir compétent car en réussite
	<b>Degré 1</b>	<b>Degré 2</b>	<b>Degré 3</b>
<b>Pouvoir moteur L'élève a le droit de toucher le disque avec toutes les parties de son corps et de le faire tomber. Cette action ne sera pas considérée comme une faute.</b>	Chacun des élèves de l'équipe a la possibilité d'utiliser ce pouvoir autant de fois qu'il le désire pendant l'échange.	Un seul élève d'une même équipe, peut utiliser ce pouvoir. Lorsque le disque est repris par l'équipe adverse, le pouvoir moteur est de nouveau en jeu.	L'élève qui utilise ce pouvoir est désigné avant le match. Le pouvoir peut être attribué à un autre élève à la mi-temps.

Les élèves, dans le cadre proposé par l'enseignant, réalise des choix forts (Tab.6) dont l'objectif est de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux pour chacun des élèves, dans la construction de sa forme de pratique en ultimate. Malgré des interactions sociales différentes au sein des deux classes étudiées, l'enseignant propose une forme scolaire de pratique où la nature du pouvoir moteur est identique. L'adaptation à la spécificité du mélange passe par la façon d'utiliser celui-ci. L'équipe choisit un des trois degrés au regard des ressources motrices des individualités.

**Tab 6 : Choix au regard des trois besoins psychologiques fondamentaux en ultimate**

	<b>4ème avec 3 élèves sourds</b>	<b>4ème SEGPA</b>
<b>Besoin de proximité sociale (Bonus)</b>	Si chaque élève de l'équipe marque 1 ou 0.5 point alors l'équipe a un bonus d'1 point à additionner aux points rapportés par la victoire ou la défaite.	Le dispositif est le même
<b>Besoin d'autonomie (Choix)</b>	L'équipe choisit, avant le match, le pouvoir moteur qu'ils vont utiliser. Ils peuvent changer le projet uniquement à la mi-temps du match	Le dispositif est le même



Le choix, réalisé par le collectif, s'appuie sur une fiche d'observation (Tab.7) qui renseigne, pour chaque élève, l'utilisation du pouvoir moteur et son efficacité dans la zone d'en but. Au regard des données prélevées, le projet peut être modifié à la mi-temps.

Tab 7 : Fiche d'observation pour un groupe de 4ème SEGPA

Equipe	Réception du disque dans l'en-but	Passe décisive	Pouvoir moteur Tout le monde peut l'utiliser au cours d'un échange
Sidonie	x		xxxx
Océane	xx	xxx	
Amine	xxxx	xxx	
Laura		x	xx
<b>Bonus collectif</b>	3 joueurs marquent = 0.5 point		

Le bonus collectif rapporte 0.5 point car trois élèves ont réussi à marquer. Au regard des observations, il semble judicieux pour l'équipe de garder ce type de pouvoir car deux élèves sont en difficulté. Sidonie se déplace vers l'avant car elle a réussi à marquer une fois mais elle a du mal à réceptionner le disque. De son côté, Laura n'a pas réussi à marquer et à peu utilisé le pouvoir moteur car son jeu est très statique. Pour cette dernière, un début d'engagement est constaté car elle restait immobile toute la durée des matchs précédents. L'enseignant, lors des régulations, prend appui sur le cadre d'analyse commun pour souligner les actions positives et renforcer cette estime de soi. "- Laura, que s'est-il passé quand tu as utilisé le pouvoir moteur ?"- "J'ai réussi à faire une passe décisive et Amine a marqué." Elle prend conscience, petit à petit, qu'elle peut contribuer au succès de l'équipe grâce à l'utilisation du pouvoir moteur. Son estime de soi s'améliore et elle impacte positivement son engagement dans le collectif.



## Conclusion

Une classe regroupe, en son sein, des élèves ou chacun d'eux possède une histoire singulière et des besoins propres. La composition des groupes crée des mélanges où les interactions sociales sont multiples et difficiles à identifier par l'enseignant. Elle dépasse le mélange des filles et des garçons. Il devient difficile, voire impossible de proposer des accompagnements individualisés pour que chaque élève s'épanouisse dans le groupe sans que l'enseignant s'épuise et oublie certains d'entre eux.

C'est pourquoi, cet article propose des adaptations collectives accessibles à tous où chaque élève peut s'en emparer en fonction de ses besoins. Elles peuvent prendre la forme de pouvoirs moteurs évolutifs (Tab.4). L'enseignant s'appuie sur la théorie de l'autodétermination<sup>8</sup> pour proposer des adaptations pertinentes au regard du profil du mélange. Les interactions sociales vont devenir un levier pour les apprentissages lorsque chaque élève issu du mélange va se sentir compétent, connecté au groupe et à l'origine de ses actions. A ces conditions, le collectif va venir soutenir l'individu dans ses apprentissages.

---

<sup>8</sup> Ibid