

PSYCHOLOGIE DES GROUPES

PLAN du COURS

1. Le GROUPE.....	2
A. Définitions	2
B. Dynamique de groupe :	4
C. La structure du groupe :.....	6
D. Fonctionnement du groupe :.....	13
E. Membres du groupe : les stéréotypes	17
F. Niveau individuel et performance du groupe.	19
2. La COHESION.....	21
A. Définition.....	21
B. Relation cohésion et succès :	22
C. Autres facteurs liés À la cohésion :	22
D. Développement de la cohésion :	23
E. Les styles D'ENTRAÎNEURS:.....	25
3. Le GROUPE en EPS et en SPORT.	26
A. Cohésion et apprentissage.....	27
B. Les formes de groupement.	28
C. Règles et milieux éducatifs	31

Selon **Meard.J. et Bertone.S**, in « *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS* », PUF, 1998, « *le problème prioritaire parce que préalable à tout enseignement à tout élève, c'est de socialiser les élèves, c'est à dire leur apprendre à vivre en société* ».

Or le groupe, qu'il soit redouté ou recherché, fait partie de la socialisation de l'individu et apparaît comme un élément indispensable dans la construction de la personne (importance des jeux de règles dans le groupe par exemple, vu en psychologie génétique).

Il apparaît aussi fondamental sur le plan de l'apprentissage, lorsque le formateur s'interroge sur ses caractéristiques afin de définir les savoirs appropriés à enseigner.

Le groupe est aussi impliqué dans la plupart des phénomènes sociaux ou titres d'actualités : groupes politiques, les bandes, les sectes, les gangs, les groupes d'action, etc.. et bien sur les groupes sportifs qui nous intéressent le plus.

Ainsi la compréhension du groupe, de ses composantes, de sa structure et de ses règles de fonctionnement sont nécessaire à tout futur formateur sportif.

Dans les activités physiques sportives et artistiques, le fait que l'élève apprenne en « faisant », et soit sollicité à l'échange par une particulière mobilité, et variété des formes de groupement, confère une spécificité groupale aux disciplines sportives ou artistiques.

Il s'agira donc dans ce cours d'analyser les facteurs déterminant du fonctionnement du groupe, en connaître les mécanismes et en cerner les limites.

Les études sur le fonctionnement des groupes sont issues de la **psychologie sociale**.

1. LE GROUPE

A. DEFINITIONS

Qu'est ce qu'un groupe ?

Pour **D.Delignères et P.Duret**. in « *Lexique thématique en STAPS* », VIGOT, Paris, 1995, « *forme de classification opérée par les individus eux-mêmes et qui ne peut se confondre avec une forme institutionnelle particulière. Le groupe à l'inverse de la catégorie socio-professionnelle où les personnes peuvent très bien ne pas se rencontrer, repose sur la **mise en présence*** »

⇒ *les membres du groupe doivent exister, être présents physiquement.*

Lewin.K in « *Frontiers in group dynamics* », Human relations 1947, définit le groupe comme « *ensemble des individus qui partagent un **destin commun*** ».

⇒ *les membres du groupe doivent avoir un objectif commun, un but à atteindre*

Sherif.M., in « *Intergroup relations and leadership* », 1962, le définit comme un « *ensemble d'individus amenés à réaliser un **but commun** par leurs activités **interdépendantes** (..) Structure sociale implicite ou formelle* ».

⇒ *les membres du groupe doivent agir les uns avec les autres pour atteindre le but fixé*

Rey.J.P , in Le groupe », Edition EPS « Pour l'action », 2000, « Un groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus. C'est une 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. »

⇒ Les membres du groupe doivent éprouver des affects (sentiments par exemple) les uns vis à vis des autres.

Ce qui apparaît donc comme fondamental c'est la notion de but à atteindre, la mise en présence et la notion d'interdépendance.

Par conséquent, on trouve **5 caractéristiques** du groupe en sport et A.P. :

- **Identité collective**

(Traits de caractéristiques commun aux membres du groupe, reconnaissables)

- Sentiment d'intention commune ou **objectifs communs**.

(But à atteindre)

- **Modalités** structurées de **communication**

(Échange de l'information au sein du groupe pour faciliter l'atteinte du but)

- **Interdépendance** au niveau de personnes ou de la tâche

(Interagir pour réaliser la tâche, par exemple se répartir les tâches, travailler ensemble, mettre au point une stratégie)

- **Attirance interpersonnelle**

(Relations courtoises ou au mieux affinités, qui facilitent l'échange d'information et le travail en commun).

On recense plusieurs types de groupes en psychologie sociale, selon les auteurs mais seulement certains correspondent à la définition précédente du groupe.

Lorenzi-Cioldi.F in « *individus dominants et groupe dominés* », PUG, Grenoble, 1988, identifient :

☞ **Le groupe agrégat** : ensemble d'individus relativement indifférenciés les uns des autres, sans véritable relation ou liens entre eux, caractéristiques interchangeable. Souvent un groupe dominé.

Par exemple, individus dans une file d'attente de caisse, groupe d'option STAPS.

Les individus poursuivent un objectif commun (passer à la caisse ou obtenir leur UE dans leur option), sont en présence physiquement (dans la file ou dans le cours) mais n'ont pas forcément d'interdépendance entre eux (ne se connaissent pas donc ne s'aident pas à mettre les courses sur le tapis ou ne s'entraident pas dans le cours sauf sur requête de l'enseignant).

Par contre des relations peuvent apparaître sur la durée de mise en présence de ces individus, notamment dans le second cas (semaines de travail en commun et obligation d'interactions). Dans ce cas le groupe peut devenir fonctionnel.

Dans le cas de la file d'attente, les auteurs pensent que seuls des événements fâcheux ou conflictuels pourraient amener les individus à interagir (prise d'otage par exemple,...)

- ☞ **groupe collection** : ensemble d'individus ayant leur propre spécificité, et qui conservent leur singularité. C'est généralement un groupe dominant. Chaque membre est autonome et responsable.

Comme pour le groupe agrégat, l'interdépendance n'est pas immédiate si les individus ne se connaissent pas.

Par contre, la spécificité de chacun des individus, la singularité peut amener les interrelations plus rapidement car les conflits risquent d'apparaître beaucoup rapidement (divergences de pensées, d'idées ou d'action). Si chacun des individus est capable de remplir des tâches différentes (exemple différents postes en option sport collectifs, les interactions vont se mettre en place d'elles mêmes comme les stratégies ou répartition des rôles).

- ☞ **groupe minoritaire** : ensemble d'individus qui éprouvent le besoin de se rendre visible pour faire reconnaître leur opinions : ce sont des « originaux ». Ils pratiquent en général des activités minoritaires (roller, skate, etc.). rentrent en conflit avec les valeurs traditionnelles. Refusent la conformité aux comportements, opinions et valeurs communément admises. Son influence dépend de sa visibilité sociale.

- ☞ **groupe déviant** : comme le groupe minoritaire à la différence de sa conduite sociale déviante (hooligans).

Ainsi, le conflit d'opinion semble être un des facteurs de sa constitution alors que l'on aurait tendance à penser le contraire (se mettre en groupe parce que l'on pense la même chose).

C'est comme si la divergence d'opinion favorisait l'émergence des groupes.

Cette divergence peut être interne au groupe (émergence des rôles) ou externe (les groupes se constituent par opposition à d'autres groupes déjà existants).

Pour **D.Oberlé** in « Vivre ensemble », revue Sciences Humaines H.S n°94, 1999, « *c'est dans l'interdépendance de ses membres qu'un groupe se forge* ».

Ce qui fait donc la différence entre les collections, agrégat et un véritable groupe ce sont les liaisons qui existent entre les membres :

- lien imaginaire (désirs et rêves des membres du groupe)
- lien fonctionnel (techniques ou savoir faire partagés)
- lien normatif (adhésion à un système de valeurs, de normes)

Aussi, il apparaît que le groupe **existe en tant que tel, si les membres du groupe ont décidé d'être ensemble** (à la différence d'une classe par exemple), c'est l'un des facteurs essentiels à la dynamique de groupe.

B. DYNAMIQUE DE GROUPE :

Les liens qu'entretiennent les membres, l'interdépendance signalée par D.Oberlé constituent la dynamique de groupe. L'action des uns, entraîne une réaction des autres, amenant ainsi l'équilibre au sein du groupe.

Une dynamique au premier sens du terme doit être comprise comme une énergie, une force supplémentaire qui permet à une structure de fonctionner.

En psychologie sociale, on parle de dynamique de groupe pour désigner le fait qu'un groupe est une structure qui évolue dans le temps. « L'interdépendance de ses membres et la présence d'un objectif commun génèrent des forces à l'origine des évolutions et des changements à l'intérieur d'un groupe, visant à assurer son équilibre » REY.J.P (op cit).

Ce sont donc les « *les régulations, les corrections adaptatives dans la structure du groupe* » qui assurent l'équilibre.

Par exemple, dans une équipe sportive, un joueur va avoir besoin de soutien psychologique (baisse de son estime de soi par exemple), un autre va avoir besoin d'un soutien technique (baisse de son efficacité), un autre aura besoin d'explications plus approfondies sur le déroulement du match par exemple (soutien cognitif). Ces « besoins » seront source de déséquilibre pour l'ensemble du groupe et la dynamique se mettra en place lorsque l'action des uns (entraîneur leader y compris) apportera des solutions aux problèmes des autres (chaque membre est régulé mais aussi régulateur).

Pour l'ensemble des auteurs, l'efficacité de la dynamique dépend:

- ⇒ de la taille du groupe,
- ⇒ de l'acceptation sociale au sein du groupe mais surtout de
- ⇒ de l'existence d'un projet d'intérêt collectif (**Monteil**, 1989).

☞ Taille du groupe :

Les « petits groupes » sont plus propices à la mise en place de dynamique car les conflits sont proportionnels au nombre des membres du groupe.

- ☞ Groupe de base : 4/5 personnes
- ☞ Groupe restreint : 8 à 12 personnes
- ☞ Groupe secondaire : groupe classe dont les rapports sont régis à partir de règles préétablies, ce qui le rend peu fonctionnel et peu dynamique selon **Vayer** (1993).

Les psychologues pensent même que le format 25/30 (type classe) est producteur d'anxiété (menace pour l'identité personnelle).

☞ Acceptation sociale

L'acceptation sociale renvoie au degré d'appartenance d'un individu à un groupe. Plus cette acceptation est grande plus l'individu sera à même de créer et gérer une dynamique.

De même que dans un groupe existent des attractions et répulsions entre les membres (relations interpersonnelles). La dynamique existe lorsque les répulsions sont minimales.

Test sociométrique de **Moreno J.L.** in « *psychothérapie des groupes et psychodrame* », PUF, 1965.

On demande aux sujets de choisir 2 partenaires pour :

- ☞ visionner une vidéo et faire des statistiques du match
- ☞ organiser un échauffement

☞ organiser une soirée après

Ainsi, on a 3 dimensions d'indices :

- ☞ **l'indice d'acceptation sociale** (nombre de fois où l'on a été choisi en général, ex 15 fois)
- ☞ **indice de réceptivité sociale** (nombre de fois où l'on a été choisi par le même participant)
- ☞ **indice de d'expansion affective** (choisi pour l'ensemble des activités)

On mesure les scores en divisant l'indice d'acceptation sociale le plus élevé (15 fois par exemple) par 4 : 0-3, 4-7, 8-11 et 11-15. En traçant ensuite les flèches de relations on trace le portrait dynamique du groupe.

Ainsi apparaissent les isolés, les cliques (plus de 2 joueurs qui se choisissent réciproquement), les paires et les chaînes. (Ce sera l'objet du TD n°1)

On peut donc voir apparaître les relations interpersonnelles (attractions et répulsions).

☞ Projet d'intérêt collectif :

Il renvoie à ce que les auteurs appellent (voir partie définition) le but ou le destin commun.

Les groupes ne peuvent fonctionner que s'ils ont des tâches à remplir, quelque chose à faire, à atteindre (tâche collective et non pas individuelle).

Selon la nature du groupe ou tout du moins les raisons qui poussent les individus à être ensemble, les projets sont de nature différente.

Pour les groupes sportifs, le projet repose souvent sur le gain d'un match, classement sur une saison, etc... mais les projets peuvent aussi dépasser la principale activité comme organiser des soirées pour collecter des fonds, vente de tee shirts, etc...

Même les groupe « d'amis » ont forcément des projets comme partir en vacances, manger au restaurant, etc.. et la dynamique se met en place pour connaître le lieu des vacances, du restaurant, l'heure, le jour, etc... Qui décide ? Qui est d'accord ? Qui préfère tel ou tel endroit ? Se mettent alors en place les compromis, concessions, les votes à majorité, unanimité, etc... donc les régulations et surtout la répartition des rôles dans le groupe (construction de la structure du groupe).

La dynamique, les forces impliquées n'existent donc que si le groupe a un projet.

C. LA STRUCTURE DU GROUPE :

On trouve dans le groupe, une organisation en rôles, une hiérarchie de pouvoir et de statuts (par exemple l'équipe).

Cette organisation dépend des interactions entre ses membres, la façon dont ils se perçoivent, ajoutées à cela, leurs attentes personnelles et collectives.

Pour qu'un groupe forme une équipe efficace, 2 caractéristiques importantes :

- ⇒ **Les rôles attribués aux membres**
- ⇒ **Les normes définies au sein du groupe**

ROLES DE GROUPE.

Rôle : Ensemble des comportements souhaités ou requis de la part d'une personne qui occupe une position donnée au sein d'un groupe comportement lié au statut. Aspect dynamique du statut (attitudes et comportements). Exemple : leader de l'équipe

Statut : position des individus les uns par rapport aux autres. Exemple : Capitaine de l'équipe

Le statut dépend parfois du comportement et du rôle de l'individu dans le groupe.

Par exemple le capitaine (**statut**) est souvent celui qui régule et prend des décisions, dynamise l'équipe, communique avec tous les membres, est le plus performant au regard de l'atteinte du but (**comportement**), c'est donc le leader (**rôle**).

Pour **Bales.R.** in « *Interaction process analysis* », Chicago, 1950, il y a 3 dimensions pour différencier les rôles

- ☞ **L'activité** (membres plus ou moins actifs)
- ☞ **Type de sociabilité** (positive)
- ☞ **Investissement dans la tâche** (atteinte des buts du groupe)

On distingue également 2 sortes de rôles :

- ☞ **Les rôles sociaux** : renvoient aux statuts et positions au sein d'un groupe. Par exemple, le leader/capitaine pour les raisons citées précédemment.
- ☞ **Les rôles sociétaux** : renvoient aux statuts et positions au sein de la société. Par exemple, un leader qui aurait les qualités précédentes mais qui aurait en plus un âge plus élevé que les autres membres du groupe (respect de la position des « anciens » dans la société, patriarche) et un statut plus élevé (chef d'entreprise ou métiers hiérarchiquement reconnus par exemple).

Ces 2 types de rôles existent indépendamment l'un et l'autre et la confusion entre ces rôles sociaux et sociétaux n'a pas lieu d'être dans une équipe sportive, mais on y a parfois recours pensant résoudre les conflits de décisions (exemple de désaccord sur le choix du capitaine à compétences de leader égales). La décision issue de la confusion des rôles peut devenir nouvelle source de conflit, notamment s'il existe des rôles non officiels au sein du groupe ;

- ☞ **Rôles Officiels** (entraîneur, capitaine d'équipe). Ces rôles sont définis par la structure et correspondent à des attentes spécifiques pour le reste du groupe.
- ☞ **Rôles Non officiels**, par ex pouvoir et structure sociale au sein d'une bande. Ces rôles peuvent évoluer. On parle alors du leadership non officiel (c'est à dire non reconnu des instances qui définissent les rôles). Ce phénomène est souvent observable dans les classes scolaires difficiles. Le leader officiel (reconnu par l'enseignant et l'administration) possède le statut de délégué de classe mais ne joue peut être pas forcément son « rôle » de leader au sein de la classe. Souvent la norme à laquelle il adhère (la norme scolaire basée sur le travail, le progrès, etc..) est différente de celle de la classe (norme « anti-scolaire » basée sur le chahut...) et donne lieu à la reconnaissance d'un autre leader mais non officiel (« le perturbateur de la classe »)

Tout comme la confusion entre les rôles sociaux et sociaux, la présence de rôles officiels et non officiels au sein d'un groupe nécessite une forte gestion de la part des membres et se pose souvent comme source de conflit.

On voit donc à travers ces rôles l'importance du LEADER ou LEADERSHIP.

Leadership : à la fois un processus (influence) et une propriété (qualité et capacité de l'individu).

Pour **BARROW**, 1977, le leadership est « *un processus de comportement qui pousse les individus et les groupes à atteindre les objectifs fixés* ».

On définit les pouvoirs spontanés du leader, ses caractéristiques par :

- ☞ Estime de tous les membres du groupe
- ☞ Initiatives structurantes, relations / travail
- ☞ Présence qui motive les autres.

Par définition, dans les équipes sportives, le leader du groupe est l'entraîneur (rôle social). Les sports collectifs possèdent un autre leader à travers le capitaine qui doit être accepté par tous les membres du groupe. Les comportements attribués à ces 2 rôles sont différents, comme si le capitaine était le « sous leader », son rôle visant à l'application des règles par « transmission » de l'entraîneur.

Dans les autres activités où ce « second » rôle n'est pas défini, la mise en place des rôles non officiels est plus fréquente, et donc plus difficile à gérer par le leader (entraîneur). La communication, et surtout l'attribution des rôles et tâches de chacun est fondamentale. Exemple dans un groupe de Danse comme une compagnie, on peut définir le responsable au regard de l'administration, de la communication, de l'aspect chorégraphique, de l'aspect technique, de manière à ce que les tâches soient définies en cas d'absence du leader...

L'efficacité du groupe provient de la compréhension et de l'acceptation des rôles. La confusion des rôles nuit au rendement du groupe.

NORMES DES GROUPES ET CONFORMISME.

Norme : ce qui est désirable et fait valeur de quasi description.

Une « norme » est un niveau de rendement, un modèle de comportement ou de croyance.

On peut fixer les normes de façon officielle ou non officielle. Par exemple, norme de productivité comme le nombre d'heures d'entraînement par semaine (fixé par le club et que le joueur peut augmenter à son gré).

Dans un groupe, les normes sont créées progressivement, « par tâtonnements successifs puis par influence mutuelle » selon **Oberlé**.D (op.cit), c'est la « normalisation » à l'inverse du conformisme (intervient lorsque les normes existent déjà dans le groupe).

Par exemple, l'heure du début de l'entraînement est 18h (norme officielle) et les joueurs ont pris l'habitude d'arriver sur les lieux environ une demi-heure à l'avance (norme non officielle) pour se préparer et commencer à l'heure. Un nouvel élément aura le choix de se fixer sur la norme officielle ou non officielle, sachant que pour la dynamique il aura tendance à se calquer sur la norme non officielle.

En psychologie sociale, on parle de normes sociales, reconnues ou non par le droit (institutionnel), partagés à des degrés divers par les différents groupes sociaux qui composent une société à un moment donné de son histoire (L. **Mucchielli**, in « *La découverte du social*,... », 1998). Ainsi certaines normes apparaissent comme **contraignantes**, c'est à dire celles qui entraîne une sanction juridique ou physique (les normes familiales, normes officielles) et d'autres moins mais qui régissent notre vie quotidienne (façon de s'habiller, de parler, de se comporter, etc...). Les normes peuvent être énoncées de manière claire (règlement intérieur par exemple) mais souvent, elles apparaissent comme implicites : « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » !!!.

Dans tous les cas, une norme, quelle qu'elle soit, se respecte (**conformisme**) ou dans le cas contraire on parle de « **déviance** ».

Conformisme :

Oberlé.D in « *le groupe en psychologie sociale* », Dunod, 1990 :

« *Le conformisme se manifeste par le fait qu'un individu modifie ses comportements, ses attitudes, ses opinions pour les mettre en harmonie avec ce qu'il perçoit être les comportements, les attitudes, les opinions du groupe dans lequel il est inséré ou souhaite être accepté* ».

On se conforme (modifie ses attitudes ou comportement) pour être en accord avec la majorité du groupe auquel on souhaite appartenir.

Pou reprendre l'exemple de l'heure d'entraînement, on va se conformer à la norme du groupe en arrivant une ½ heure à l'avance, alors que peut être que dans le club précédent, on arrivait 5 minutes avant le début de la séance.

Se pose alors la question de savoir « pourquoi les individus se conforment-ils ? ».

H.C. Kelman, 1958, identifie 3 raisons :

- ⇒ Par **complaisance** : il permet à l'individu de ne pas se faire remarquer, le conformisme n'atteint pas les croyances profondes de l'individu
- ⇒ Par **identification** : on veut plaire aux membres du groupe, préserver des relations positives, l'enjeu est l'acceptation sociale (voir précédemment)
- ⇒ Par **intériorisation** : on est convaincu de ce que l'on voit et de ce que l'on entend, et l'individu n'a plus l'impression de se conformer mais d'adhérer aux opinions ou comportements, il intériorise. La majorité a une haute crédibilité ;

Quoi qu'il en soit, c'est la majorité du groupe qui pousse les autres individus à se conformer.

L'expérience de **Asch** cité par Moscovici, « psychologie sociale des relations à autrui », NATHAN, 1994, montre que certaines personnes se conforment aux autres pour éviter de se distinguer (hypothèse)

✘ **Hypothèse de Asch S.E.** in « *Studies of independence and conformity* », Psychological Monography, 1956.

Pour **Asch**, la Conformité : « *au delà du phénomène de mode, c'est la préoccupation constante de plaire à l'autre, de faire comme lui, au point où l'EGO devient ALTER EGO (jumeaux sociaux), assimilation à autrui (Moscivici)* ».

Expérience :

Il propose à des sujets réunis en groupe d'évaluer différentes longueurs. Ils doivent désigner parmi 3 longueurs celle qui est égale à la longueur étalon.

Groupe de 7 à 9 personnes. Dans chaque groupe 1 seul sujet est naïf, les autres (la majorité) sont complices et sur 12 essais donnent des réponses plus ou moins fausses (7 fois) quand à la bonne distance et ce **toujours avant** le sujet naïf.

Résultats : les sujets se conforment à 33 % (environ 1 sujet sur 3) **Pourquoi ?**

2 raisons:

- ⇒ soit parce qu'ils étaient sûrs que le reste du groupe donnait la bonne réponse « *plusieurs paire d'yeux voient mieux qu'une seule* » (**intériorisation**)
- ⇒ soit parce qu'ils ne désiraient pas être « *différents* ». La seule chose qui leur importe est de ne pas paraître différent du reste du groupe (**complaisance**)

Ainsi, les individus se conformeraient de manière quelque peu « **inconsciente** », le **consensus** apparaît alors comme un passage obligé pour se sentir membre d'un groupe.

Le conformisme est donc important au sein d'un groupe en termes d'acceptation sociale mais il peut aussi freiner l'évolution du groupe dans la mesure où il peut entraîner des comportements répréhensibles à l'insu des individus (tout dépend de la norme du groupe): « la recherche du consensus à tous prix prime sur tout le reste et aboutit à des comportements moutonniers, qui inhibe l'esprit critique, l'indépendance de pensée et la recherche d'alternatives à une décision rationnelle. Il peut aboutir à des prises de décisions catastrophiques » (exemple du nazisme, guerre du Vietnam, Hooligans, etc...)

Ainsi **Moscovici et Faucheux C in** « *Social influence conformity bias and the studies of active minorities* », N.Y, 1976 on mis en évidence la possibilité « d'ébranler la majorité » autrement dit de remettre en cause les normes du groupe par la « minorité » du groupe. L'individu prend alors le risque d'être rejeté du reste du groupe.

C'est le problème de la « minorité dissidente » et de son influence au sein d'un groupe alors qu'il ne bénéficie pas de la confiance des autres. Les auteurs parlent d'influence consciente et inconsciente.

L'Hypothèse est que tout individu n'est pas à l'aise dans les situations de conflit, et que certains individus ont du mal à se conformer lorsqu'ils sont animés d'un conflit externe important (dire ou faire ce que l'on ne pense pas), c'est souvent la minorité dite « active ». Souvent, dans les groupes, c'est celui « qui a toujours quelque chose à dire » (sans pour autant être le leader du groupe).

Dans le cas de la minorité qui offre ce conflit, au moins une partie de la majorité du groupe est sensible aux arguments :

- ⇒ soit parce cela correspond à ce que l'on pense en privé
- ⇒ soit parce qu'ils ébranlent les convictions évidentes
- ⇒ soit parce qu'on est attiré par ceux qui mettent en branle la majorité

Il y a alors un Sentiment **d'ambivalence** envers celui ou le groupe qui cherche à influencer mais différent selon si c'est une majorité ou minorité :

- ⇒ majorité : attirance publique et réserve privée

⇒ minorité : hostilité publique et attirance privée.

Pour **Moscovici**, ce conflit est interne et doit se résoudre de manière inconsciente par le sujet lui-même.

En gros si l'on va publiquement dans le sens d'une opinion qui n'est pas la nôtre (réduction du conflit externe), on va augmenter son conflit interne, inconscient et vice et versa. C'est comme si le sujet cherchait à maintenir son équilibre.

Cf. expérience de **Mugny et Perez** auprès d'une population d'étudiants espagnols catholiques portant sur l'opinion / à l'avortement / contraception. L'idée normative de cette population est « contre l'avortement et contre la contraception » (valeurs catholiques).

On propose un questionnaire orienté positivement sur l'avortement (items directs signifiant « c'est bien ») et positivement sur la contraception (mais items indirects c'est à dire « c'est bien » par des formulations détournées).

Ce plaidoyer est distribué par un groupe minoritaire de jeunes qui prônent un discours différents de la norme des étudiants espagnols.

Les résultats de l'expérience montrent que ces derniers apparaissent, par leur réponse au questionnaire, comme opposé à l'avortement et favorable à la contraception.

Ainsi ils ne changent par leur opinion de base sur l'avortement (« contre ») car le conflit d'opinion externe est trop important (tout est « clairement dit ») mais par contre ils modifient, de façon inconsciente, leur opinion sur la contraception (ils deviennent « pour ») car les items sont indirects, c'est à dire plus ou moins flous, et donc le conflit externe est peu important (« ce n'est pas clair »).

C'est comme si ils cherchaient à maintenir un certain équilibre en terme de conflit par rapport à la source d'influence (influence inconsciente).

Quel intérêt dans le fonctionnement d'un groupe ?

C'est de savoir qu'il est difficile de changer « directement » les normes d'un groupe mais qu'il est possible des les ébranler en proposant des arguments « indirects » c'est à dire qui vont influencer inconsciemment les individus, puis la norme.

Prenons un exemple dans les APSA, avec un groupe de danse :

Un nouvel entraîneur prend en charge un groupe existant qui fonctionnait avec certaines normes, par exemple de commencer la séance, « à froid », arrivant à 17h55 pour un début à 18h.

Même si le professeur est le leader, il est tout de même minoritaire au sein de ce groupe, et sa norme de fonctionnement est que l'on se « pré-échauffe » pendant au moins un quart d'heure avant le début du cours (pour débloquent articulations, etc., réveiller le corps).

Comment faire pour que les individus se conforment à cette « nouvelle » norme ?

De **façon directe** : imposer la norme. Or cette dernière étant non officielle, il se peut que certains des membres « campent » sur la norme officielle de 18h comme début du cours (« on ne va pas changer ce que l'on fait depuis des années » !!!). Certains pourront se conformer pour « adhérer » et « faire bien » aux yeux du professeur mais sans comprendre l'intérêt. Par exemple, ils sont dans la salle à 17h45, et discutent, assis, jusqu'à ce que le cours commence (donc toujours pas de pré-échauffement).

De **façon indirecte**, c'est à dire inconsciente. En expliquant la première fois l'intérêt de se pré-échauffer (permet parfois de rentrer plus vite dans une séance technique ou de création

chorégraphique) mais sans l'imposer. La suite de la méthode « indirecte » se poursuit au fil des séances, le professeur se pré-échauffant lui-même, comme d'habitude, et en sautant de temps en temps le premier exercice d'échauffement qui « met en route » le corps de façon globale (les danseurs sont alors un peu moins « prêts » physiquement et ont alors du mal à suivre) ou en rentrant directement dans la création (les danseurs se « plaindront » alors de ne pas être « échauffés »). Tout en respectant les normes de sécurité physique (on ne commence pas un travail sans être échauffés), la norme de l'entraîneur va peu à peu se mettre en place, de façon inconsciente, puis consciente. C'est un, puis 2, puis plusieurs danseurs qui se conformeront à la norme mais seulement parce que cette dernière est crédible (même si nouvelle).

Ainsi, le processus est plus long, car il vient de la minorité mais il a le mérite de modifier une norme établie et apparemment inadéquate.

Pour **Oberlé.D (op cit)**, « *la meilleure façon d'éviter les inconvénients de la pression à la conformité, consiste à favoriser le doute, la réflexion, l'esprit critique, en particulier par l'acceptation des points de vue minoritaires* »

Par la suite, tout nouveau danseur intégrant le groupe, se conformera à la norme soit par complaisance, soit par identification mais surtout par intériorisation.

Déviance :

La déviance est « un comportement qui échappe aux règles admises par la société », déviant est l'adjectif qui désigne « la personne dont le comportement s'écarte de la norme sociale admise ».

Ainsi, pour qu'il y ait déviance, il faut que 3 éléments soient réunis (« la déviance », Sciences Humaines H.S n°99, 1999) :

- ⇒ Existence d'une norme
- ⇒ Un comportement de transgression de cette norme
- ⇒ Une stigmatisation de cette transgression (désignation, reconnaissance de la déviance et mise à l'écart du groupe déviant. Ex : handicapés, malades mentaux, étrangers, cités urbaines)

Il existe différents courants théoriques de la déviance portant essentiellement sur les grandes transgressions de normes sociales (viols, crime, drogue, recel, etc...) mais dans l'ensemble, on peut dire que la transgression des normes existent en cas de :

- ⇒ Conflit (idéologique, culturel, personnel, etc..)
- ⇒ Culture déviante (apprentissage des transgressions)
- ⇒ Evolution de la société.

En effet, la transgression (déviance) existe de toute part mais peut apparaître en tant que telle à une époque et pas à une autre. Selon les auteurs, ce sont les transgressions « justifiées » puis normalisées qui font évoluer les normes.

Par exemple, à partir du 1^{er} janvier 2008, fumer dans un lieu public deviendra un comportement déviant alors qu'il y a 10 ans, cela paraissait normal. Pour prendre un exemple contraire, l'homosexualité a pendant longtemps, été considérée comme une perversion haïssable méritant châtiement tandis que c'est aujourd'hui une revendication identitaire perçue comme légitime dans la société (voir les **comportements déviants en Sport**, partie « **règles et milieux éducatifs** »)

Ce qu'il faut retenir de cette déviance au regard de la structure d'un groupe, c'est qu'elle doit être :

- ⇒ Réprimandée, sanctionnée si elle est injustifiée
- ⇒ Prise en compte si elle bouleverse des normes qui doivent évoluer au sein du groupe

Pour conclure, les normes et le conformisme mettent en évidence :

- ⇒ Importance de normes et de l'adhésion (conformisme) dans le fonctionnement interne du groupe, pour la reconnaissance sociale. S'écarter des normes entraîne la désapprobation et le rejet du groupe.
- ⇒ Importance de **l'autorité** (valeur et soumission) quand au respect des normes
- ⇒ Possibilité de mise en branle de normes par les minorités « actives »
- ⇒ Possibilité de déviance par rapport aux normes

D. FONCTIONNEMENT DU GROUPE :

IDENTITE SOCIALE DANS LE GROUPE

Les Interactions sociales sont nécessaires pour construire sa propre identité.

Nous l'avons vu, s'intégrer à un groupe suppose :

- ⇒ Se conformer aux normes (voir ci-dessus)
- ⇒ Se soumettre à l'autorité

L'individu doit donc se conformer et se soumettre mais tout en conservant sa propre **identité**.

Identité sociale : être **reconnu et jouer un rôle** tout en se percevant comme **différent** des autres. Cette perception est liée au groupe et met en évidence l'importance de la comparaison sociale.

Tout individu a besoin d'une estime de soi positive (comparaison favorable aux normes du groupe et aux autres membres du groupe).

L'estime de soi est la représentation globale et subjective qu'a un individu de sa propre valeur en général.

Pour appartenir à un groupe x, il faut se trouver des similitudes avec les membres de ce groupe, tout en continuant à nous distinguer de chaque individu qui le compose, sous peine de perdre notre individualité.

Tout individu membre d'un groupe a besoin de connaître son rôle au sein de ce groupe, aussi bien dans les tâches collectives (que dois-je faire), dans les relations interpersonnelles (comment suis-je perçu par autres membres du groupe ?), dans les statuts (qui suis-je dans ce groupe ?) que dans les rôles non officiels (suis je le leader du groupe ?).

Par conséquent la communication et la clarté des rôles contribuent à l'identité sociale de chacun des membres du groupe.

Le besoin de comparaison sociale existe lorsque le sujet est dans un état d'incertitude (estime de soi et reconnaissance sociale), **Festinger** in **Faucheux et Moscovici** « *Psychologie sociale, théorique et expérimentale* », 1971. Cela renvoie à un autre champ de la psychologie, lorsque Wallon in « *les origines du caractère chez l'enfant* », 1949, met en évidence l'importance du processus de comparaison sociale (approbation d'autrui) dans la construction de la personnalité de l'enfant.

En cas d'incertitude de l'individu, les critères de comparaison sont fournis par les autres groupes auquel les sujets n'appartiennent pas vraiment (**groupe de référence** selon **Sherif**, 1956).

Les **groupes de références** sont « les groupes auquel l'individu se rattache personnellement en tant que membre actuel ou auxquels il aspire à se rattacher psychologiquement, ou en d'autres termes ceux auxquels il s'identifie ou désire s'identifier ».

En effet, si le sujet ne « trouve » pas sa place dans son propre groupe, il a tendance à prendre « référence, modèle » sur des groupes similaires (autre équipe, autre club) et se projeter dans une éventuelle place dans ce groupe « de référence ».

Par exemple, « je ne joue pas comme titulaire dans mon équipe mais si j'appartenais à tel club, je jouerais tous les dimanches ». Cette pensée est liée à une incompréhension de sa propre identité au sein du groupe « je suis remplaçant mais je ne sais pas pourquoi », d'où l'importance de la définition et clarté des rôles.

Ainsi, l'individu a besoin de se sentir différent des autres, cela peut aller jusqu'à l'**Unicité** : motivation à se différencier des autres (singularité). En général se trouve dans les pratiques individuelles. (« Être le seul à... ») Peut donner lieu à des comportements déviants comme s'exclure d'un groupe ou se retrouver à l'écart

Tout comme l'individu a besoin d'identité sociale, tout groupe en éprouve la nécessité.

Les groupes ont tendance à **l'ethnocentrisme**: tendance à juger son propre groupe comme meilleur que les autres. Si l'individu imagine positivement un futur partenaire, un groupe x conçoit facilement avec agressivité l'existence d'un autre groupe y. S'il est nécessaire d'en percevoir les similitudes et les différences, le groupe x tente toujours d'affirmer sa supériorité sur les membres du groupe Y.

Exemple : si je me dis Corse, je dois trouver les caractéristiques propres à tous les bretons tout en préservant mon individualité par mes différences (j'ai beaucoup voyagé, j'ai fait mes études sur le continent) tout en identifiant en quoi les Corses sont meilleurs que les Parisiens).

C'est malheureusement ce genre de raisonnement qui conduit à fabriquer des idées toutes faites sur les autres, ce que nous appellerons un peu plus loin les **stéréotypes**.

la singularisation peut poser d'autres problèmes.

Expérience de **Codol.J.P** in « *Différenciation et indifférenciation sociale* », Bulletin de Psychologie, 1984.

Analyse de la perception que les individus ont des autres.

On demande à une population STAPS s'ils pensent ressembler aux autres, si les autres se ressemblent et enfin si d'autres étudiants (filière psychologie) se ressemblent. Voir résultats:

Est ce que vous pensez qu'entre vous , vous vous ressemblez?	Est ce que vous pensez qu'entre eux, vos camarades de la filière STAPS se ressemblent ?	Est ce que vous pensez, qu'entre eux, les étudiants de la filière psychologie se ressemblent ?
3,6/9	4,8/9	6,8/9
		Spécialistes sport co : 7,8/9
		Spécialistes sports individuels 5,8/9

Ici les STAPS se sentent tellement différents des autres, qu'ils ne voient pas dans leur groupe ce qu'ils voient chez les autres.

Cet aspect est renforcé chez les sports co, qui sont à la recherche d'unicité au sein de leur propre équipe.

Un autre problème de la singularisation est celui du rapport à la norme et des comportements déviants (ambivalents) :

- ☞ Soit trop loin des normes du groupe (exemple prendre des risques inconsidérés pour se faire remarquer par l'entraîneur afin de jouer titulaire)
- ☞ Soit trop près, « **fayoter** » selon **Monteil**. On recherche alors une trop grande conformité aux règles et normes que les autres (exemple respecter tellement les consignes de l'entraîneur que cela en devient inadaptés dans les situations nécessitant la prise de risque)

ATTITUDE DE SOUMISSION

La soumission est une **Attitude** : façon dont 1 individu se situe par rapport à des objets divers (position qui traduit la valeur attribuée à un objet).

Expérience de **Festinger et Carlsmith** in « *Cognitive consequences of forced compliances* », 1959.

Expérience de soumission forcée.

On demande à des sujets de réaliser une tâche monotone et ennuyeuse (type travail à la chaîne, placer des bobines sur un plateau, les enlever, et recommencer,...).

On leur demande ensuite, après rémunération (de 1\$ à 20 \$) de mentir au groupe suivant, c'est à dire de dire que la tâche étaient plaisante (échelle d'attitude allant de « très plaisant » à « très monotone »).

Résultat : les sujets les moins rémunérés (1\$) présentaient une attitude plus favorable (soumission) que ceux qui avaient été plus rémunérés.

Les attitudes peuvent être modifiées par des actes de soumission mais ce qui paraît bizarre c'est que le montant de la rémunération influe de manière négative sur l'attitude (on aurait tendance à penser le contraire).

Festinger va donner comme explication, la **dissonance cognitive**.

Il y a dissonance quand 2 cognitions (pensées) ou actes diffèrent l'une de l'autre mais avec implication psychologique. (NB : l'état de neutralité n'est pas étudié dans cette théorie, car il n'y a pas d'implication psycho).

Par rapport à l'expérience les sujets rémunérés 1\$ sont dans une situation plus dissonante donc plus motivante que ceux rémunérés 20\$:

Soit : G la cognition soumission (mentir), D la cognition attitude et C la cognition relative à la récompense.

C1 : 1\$

C2 : 20\$

Par définition D s'oppose à G (on ne ment pas, c'est interdit) et C implique G (je suis récompensé si je ment)

Dissonance = somme des dissonances / somme des dissonances + consonances.

Dans notre cas, dissonance D = D / D + C1 (1) ou Dissonance D = D / D + (C2) 20 soit

Donc C1 plus dissonant que C2, ce qui se justifie par le fait que les sujets pensent « j'ai beaucoup menti car cette tâche ne vaut que 1\$ » alors que dans C2 « j'ai peu menti car on m'a quand même payé 20\$ pour cette tâche ».

On peut trouver le même cas de figure chez un enfant pour qui tout comportement déviant serait puni sévèrement. L'interdit a plus de valeur car il est sanctionné, donc les situations « interdites » seraient plus motivantes, excitantes pour ces derniers...

Quelle implication dans le champ sportif ?

Cela voudrait dire que les sportifs trouvent leur tâche (exemple entraînement) plus intéressante s'ils ne sont pas récompensés. Cette théorie s'oppose donc au renforcement béhavioriste (motivation si récompense). Cela est vrai mais seulement et seulement si on laisse le « libre choix » (pas de contrainte) aux sportifs pour réaliser la tâche. On est donc plus facilement soumis si on trouve soi-même un intérêt à la tâche (exemple : s'entraîner pour être meilleur et non pas pour obtenir des récompenses).

Donc, plus la valeur de l'objet est importante, plus il est facile de s'y soumettre.

Nous reverrons cet aspect en psychologie de la motivation, en STAPS 2^{ème} année.

C'est donc le type d'autorité qui est ici mise en cause, car il n'y a soumission qu'au regard d'une autorité.

AUTORITE ET POUVOIR DANS LE GROUPE.

Autorité : instance hiérarchique en fonction d'une position sociale. L'institution dispose d'un pouvoir qui est la conséquence de l'autorité.

Exercice du pouvoir : capacité à obtenir des comportements sans avoir recours à la force.

Le **pouvoir** : usage légitime de la violence selon **Weber.M** in « types d'autorité », Dunod, 1965

L'autorité est un pouvoir légitime, 3 aspects :

- ⇒ **Autorité charismatique** : qualités réelles ou supposées du chef. Fragile si mise en cause des capacités
- ⇒ **Autorité traditionnelle** : us et coutumes, de génération en génération (filiation, hiérarchie traditionnelle)
- ⇒ **Autorité rationnelle / légale** : relative aux procédures des statuts et des rôles, codes et règlements (arbitre).

Le pouvoir est un phénomène analysable au regard de :

- ⇒ **Attributs personnels** : valeur du chef détermine les performances des individus
- ⇒ **Pertinence des actes et attitudes du chef** : fonctions identifiées des membres du groupe
- ⇒ **Capacités à agir sur les membres du groupe** (peur, pression, confiance, admiration)

Ce Phénomène est analysable dans le contexte scolaire par exemple au regard de la nature des enseignants (on retrouvera ce point dans la cohésion).

- ⇒ **Enseignant autoritaire** : entraîne des phénomènes parasites comme apathie, désintérêt, inhibition et anxiété. En fait 2 types de réactions : apathie / obéissance et révolte / agressivité.
- ⇒ **Enseignant « Laisser faire »** : rendement faible, travail de mauvaise qualité, agressivité, apparition des leaders. L'absence du maître est vécu comme un abandon.

Cette question a été soulevée à partir des années 60 et la réponse s'est formulée en termes de « **dynamique du groupe classe** » et **non-directivité**.

La **non-directivité** consiste à laisser les élèves travailler seuls, s'organiser en sous groupes. Direction **démocratique** qui consiste à redistribuer le pouvoir (pédagogie institutionnelle) et qui suppose que l'enseignant doit être intégré au groupe (c'est à dire joue pleinement son rôle de leader).

E. MEMBRES DU GROUPE : LES STEREOTYPES

Les Stéréotypes sociaux se définissent comme une représentation fondée culturellement (traditions) Ils véhiculent un « à priori » défavorables car ils ne correspondent pas toujours à la situation concernée.

Par exemple la représentation sociétale de la **différence hommes et femmes** est un stéréotype (domination masculine et soumission féminine).

Les stéréotypes sont donc des généralisations qui accentuent les différences et peuvent conduire à des pensées radicales (racisme, jugements extrêmes) mais ils sont nécessaires à la vie des groupes car ils fournissent des informations sur le fonctionnement de ces groupes.

Les Interactions groupales sont la plupart du temps compétitive (se mesurer aux autres).

En valorisant ce qui fait la force de chacun, les différences, les groupes contestataires et minoritaires relancent la compétition et se reconstituent une image positive de leur groupe (slogan de « *Black is Beautiful* » aux States dans les années 70).

Les stéréotypes existent entre les groupes mais également entre les membres d'un même groupe.

Ce ne sont pas vraiment les stéréotypes en eux mêmes qui sont gênants mais plutôt l'utilisation négative que l'on peut en faire pour juger et dévaloriser autrui.

Voici des exemples de stéréotypes courants et influençant la vie des groupes.

- ⇒ **Performance intellectuelle et physique** :

Maccoby et Jacklin in « *The psychology of sex differences* », 1974 cité par Moscovici.

Parmi les stéréotypes on peut retenir les variables suivantes quand aux différences par rapport à la performance intellectuelle

- ↪ **Filles** : grande aptitude verbale
- ↪ **Garçons** : aptitudes visuo-spatiales et mathématiques
- ↪ **Personnalité** : agressivité chez les hommes

Explication : cerveau masculin + latéralisé (responsables des capacités précédentes)

En termes de performance physique, nul n'est besoin de rappeler que les performances féminines sont considérées comme inférieures....

- ⇒ [Les stéréotypes sexuels en terme de psycho sociale,](#)
- ↪ **Hommes** : **instrumental** (performance, inhibé, s'implique avec autrui uniquement par rapport à des buts déterminés). la confiance en soi et la directivité. **Individualiste**.
- ↪ **Femmes** : **expressif** (se livre, juge les gens sur les qualités personnelles, intérêts pour autrui). concernées par le bien être des autres. **Collectiviste**.

Autre stéréotype : les femmes seraient plus influençables que les hommes et d'autant plus lorsqu'elles sont placées en public

- ⇒ [Les femmes et les hommes dans le groupe](#)

Pour **Eagly** A.H in « *Sex, differences in social behaviour : a social-rôle interpretation* », New Jersey, 1987 :

Importance de l'appartenance à un groupe par rapport aux attentes professionnelles et rôles (compétences et convictions différentes selon les hommes et les femmes).

Pour **Eagly**, le rôle attribué à chaque sexe représente une norme du groupe. Lien entre la participation professionnelle et les « attributs » :

- ↪ **Attribut communautaire** qui correspond à la vie domestique pour la femme
- ↪ **Attribut agentif** qui correspond à la place publique pour l'homme

- ⇒ [Identités sexuelles sociales](#)

Identité sociale :

- ↪ Partiale
- ↪ Dépend de l'appartenance à une catégorie sociale
- ↪ Charge émotionnelle liée à cette appartenance

Les représentations sociales des sexes montrent qu'il est plus avantageux d'appartenir à un **groupe masculin**, **Laqueur T.W**, in « *Making sex : body and gender from greeks to Freud* », 1990, Havard University Press.

L'école représente l'institution où les attentes et le cadre est différent de la famille, c'est un nouveau contexte dans lequel l'enfant doit reconstruire son identité.

Expérience de Lloyd et Duveen, in « *Gender Identities and education : the impact of schooling* », Gde Bretagne, 1992 ont réalisé une étude sur le contexte scolaire (primaire).

Au premier trimestre des groupes féminins et masculins se forment naturellement ou par l'enseignant.

- ↪ Les jeux masculins s'orientent vers l'utilisation de matériel, de construction, d'activité

↳ Les filles jouent plutôt attablées, lisent.

On distingue alors 2 catégories :

- ↳ **Forte identité sexuelle** : les filles et les garçons jouent avec les groupes de leur sexe
- ↳ **Faible identité sexuelle**, ils jouent avec des groupes d'autres sexes

La **forte identité sexuelle** est plus flagrante chez les **filles** dès la fin de la première année scolaire.

Ainsi l'ensemble de ces stéréotypes sociaux peuvent expliquer certaines tensions ou conflit au sein de groupes mixtes, ou de représentations que l'on peut se faire d'autres groupes.

Ils sont à prendre en compte au niveau de la régulation du groupe et du fondement des normes du groupe. En d'autres termes, ils sont parfois reproduits et parfois contredit, tout dépend des convictions et idéologies qui animent les membres du groupe, et qui plus est le leader. L'essentiel étant qu'ils ne perturbent pas les performances du groupe et donc l'atteinte de l'objectif commun.

F. NIVEAU INDIVIDUEL ET PERFORMANCE DU GROUPE.

Selon **Weinberg R.S. et Gould D.** in « *Psychologie du sport et de l'activité physique* », Vigot 1997, « *la plupart des entraîneurs et psychologues sportifs s'accordent à dire que les meilleurs individus ne forment pas forcément les meilleures équipes* ».

« *Une bonne équipe est meilleure que la somme de ses parties. La façon de jouer collectivement est un élément important de l'équation* ».

Selon **STEINER** (1972), les pertes de performances ont 2 causes :

- ↳ **Motivation** : lorsque tous les joueurs ne sont pas à 100%
- ↳ **Coordination** : réglages pas au point, tactique inefficace.

Les sports qui font appel à l'interaction et coordination sont les plus sujets à ces pertes que par exemple, les sports comme la natation ou l'athlétisme.

L'effet RINGELMANN (1900 environ complété dans les années 70) :

Situation de Tir à la corde entre 2 groupes.

La performance relative des individus diminuait au fur et à mesure que la taille du groupe augmentait :

- Groupe de 2 : **93%**
 - Groupe de 3 : **85%**
 - Groupe de 8 : **49%**
- } du potentiel collectif.

En fait les sujets pensent que les autres tirent, donc ils tirent moins sur la corde (manque de motivation) : paresse sociale.

La **paresse sociale** selon **Harkins.S.G.** in « *Social loafing and social facilitation* », 1987 : existe lorsque l'individu est incapable d'évaluer sa prestation individuelle quand il agit avec les autres.

Pour **Monteil.J.M.** in « *Eduquer et former : perspectives psychosociales* », PUG, 1989, cette paresse sociale est renforcée par les conditions dans lesquelles sont placés les individus.

Dans une série d'expériences, il tente de montrer que c'est le contexte scolaire qui force parfois les élèves à la paresse sociale.

Il compare 2 groupes d'élèves de 4^{ème} : 4^{ème} **A** de niveau scolaire élevé et 4^{ème} **B** de niveau faible et les place dans 2 conditions :

Condition 1 : comparaison sociale, c'est à dire que les bons et les mauvais élèves sont clairement identifiés

Condition 2 : sans comparaison, c'est à dire on mélange les élèves sans préciser le niveau scolaire de chacun.

On expose un cours à ces élèves dans les 2 conditions et on précise à la moitié de chaque groupe qu'une interrogation orale aura lieu durant le cours (situation de **visibilité sociale**) et à l'autre que nul ne serait interrogé durant le cours (situation **d'anonymat**) ;

Finalement personne n'est interrogé oralement mais une interrogation écrite a lieu à la fin du cours, les copies sont corrigées par des professeurs extérieurs à l'expérience (pas au courant).

Les résultats sont les suivants :

Les bons élèves (A) réussissent mieux en situation de visibilité et d'autant plus s'ils sont dans les conditions 1 (comparaison sociale)

Les mauvais élèves (B) échouaient conformément à leur habitude mais réussissaient quand même mieux en situation de comparaison (condition 1) et dans l'anonymat (nul ne serait interrogé durant le cours) ;

Pour Monteil, les élèves adoptent un comportement correspondant à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux.. « les bons élèves réussissent et les mauvais sont en echec ».

Les mauvais élèves (classe B) adoptent automatiquement la « paresse » car leurs performances ne sont jamais reconnues.

On note alors l'importance de la comparaison sociale et de la reconnaissance des valeurs de chacun.

Au niveau sportif, on retrouve ce schéma avec les bons et les mauvais joueurs.. Placer les meilleurs ensemble apparaît comme un moyen de progresser plus vite mais conforte les autres (moins bons) dans la paresse sociale... Se pose alors le problème du choix des groupes, et du niveau de compétence de chacun, ce que nous verrons dans la 3^{ème} partie....

Conclusion...

Différents facteurs pèsent sur la structure et le fonctionnement du groupe.

Un groupe a pour objectif un résultat commun (cognitif, moteur, affectif, etc..) et ce résultat ne peut être atteint que si l'ensemble des membres du groupe poursuivent ce même objectif. C'est ce qu'on appelle la dynamique de groupe. Or cette dynamique ne peut exister que s'il existe une certaine COHESION au sein du groupe..

2. LA COHESION.

Question : les équipes cohésives ont-elles plus de succès que les équipes qui n'en n'ont pas ?

A. DÉFINITION

En 1950, **FESTINGER**, in « *Social pressures in informed groups : a study of a housing project* », N.York, 1950, définit la **cohésion** de la manière suivante :

« *La cohésion, c'est l'ensemble des forces qui agissent sur les membres pour les faire demeurer au sein d'un groupe* ».

CARRON, 1982 :

« *C'est un processus **dynamique** se traduisant par la tendance d'un groupe à se tenir ensemble et à rester uni dans la poursuite de ses buts et objectifs* ».

La cohésion est donc directement liée à la dynamique de groupe.

Pour **Rey.J.P** (op cit), « De nombreux phénomènes sont réunis sous l'idée de cohésion : attractions entre les individus, pour le groupe, pour la tâche, homogénéité des opinions, des statuts, etc... »

La cohésion au sein d'un groupe est fondamentale pour la dynamique dans la mesure où elle favorise la communication, la coopération, élève l'estime de soi, du groupe et crée un sentiment de sécurité au sein du groupe.

La cohésion sous-tend des facteurs d'attraction que les auteurs distinguent en **attraction sociale** et **attraction personnelle**.

La première, **sociale**, se manifeste lorsque l'individu est attiré par ce que représente le groupe ou ses membres (image, intérêt, résultats, qui correspondent à l'individu)

La seconde, **l'attraction personnelle**, repose sur la perception des membres du groupe, sur le plan affectif (jouer avec ses amis même si ces derniers n'excellent pas vraiment au basket par exemple)

A partir de là, on distingue 2 types de cohésion :

⇒ **Cohésion face à la tâche** : travail d'un groupe pour réaliser un travail commun, atteindre un objectif (Coordination des efforts ou travail d'équipe). Cette Cohésion repose sur les attractions sociales

⇒ **Cohésion sociale** : appréciation entre les membres d'une équipe (attraction personnelle).

La présence des 2 types de cohésion est gage de « cohésion totale » mais il est possible que l'une existe sans l'autre.

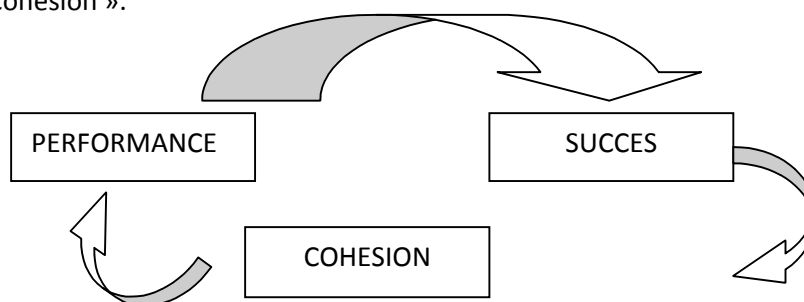
Dans ce cas, les performances peuvent être affectées (en termes de succès)

B. RELATION COHESION ET SUCCÈS :

Certaines équipes ont des résultats excellents sans qu'il y ait pour autant une bonne entente entre les joueurs. Cela peut s'expliquer par les relations entre cohésion et succès.

En effet,

- ⇒ La Relation est positive dans les taches interactives comme sports collectifs, quelque soit la cohésion (sociale ou Tache)
- ⇒ Relation neutre ou négative dans les tâches coactives (individuelles).
- ⇒ Les effets positifs sont plus importants lorsque l'on est sur une relation cohésion tâche et performance que cohésion sociale et performance, car ce qui compte avant tout c'est l'atteinte de l'objectif commun. Les équipes sportives existent avant tout au regard de la performance, objectif, que par rapport aux affinités des joueurs.
- ⇒ La performance a plus d'effets sur la cohésion que la cohésion sur la performance. En effet, obtenir de bons résultats renforce les attractions (2 types) tandis qu'une forte cohésion (2 type) ne garantit pas forcément la victoire. Le niveau de compétence au cours de la tache est fortement impliqué, notamment dans les sports collectifs, basés sur l'incertitude (de l'équipe adverse en particulier).
- ⇒ En fait, la relation « cohésion – performance » est une relation circulaire « succès – cohésion ».



C. AUTRES FACTEURS LIES À LA COHESION :

On note 3 autres facteurs : conformisme – stabilité – objectifs collectifs.

- ⇒ Conformisme : attitudes et comportement du groupe (habits, habitudes d'entraînements, rituels, etc...). voir partie sur conformisme.
- ⇒ Stabilité : taux de changement et temps que les membres du groupe ont passé ensemble. **Carron** (82), étude sur le Base Ball, résulte que les équipes qui avaient de meilleurs résultats furent celles dont la ½ vie (temps écoulé avant que le groupe perde la moitié de ses membres) était de 5 ans.

Pour **Worchel.S.** in « *les cycles de groupe et l'évolution de l'identité* », PUG, 1999, il existe **4 périodes dans la vie d'un groupe :**

1. **Identification** (identité sociale du groupe, normes et valeurs). 1^{ère} étape de « connaissance des membres du groupe », identités de chacun, règles de fonctionnement.
2. **Productivité** : examination des buts, centre d'intérêts possible du groupe, production et analyse des ressources de chacun (tactiques et stratégies). « stade de vie » du groupe.
3. **Individuation** : conflits, absence, apparition des sous-groupes. Caractérisation personnelles (morcellement). Stade la paresse sociale. Négociation nécessaire des normes et valeurs, reconnaissance individuelles.
4. **Déclin** : vulnérabilité du groupe (départs), reconstruction des normes et valeurs.

La dynamique (et donc la cohésion) vise à maintenir les groupes au 2^{ème} stade, « stade de vie » du groupe.

C'est au 3^{ème} stade que l'on peut observer les comportements déviants, la remise en cause des normes par les minorités, etc..

⇒ **Objectifs d'équipe collectifs plutôt qu'individuels.**

Rappelons qu'un groupe est pour **Sherif.M.**, in « Intergroup relations and leadership », 1962, un « ensemble d'individus amenés à réaliser un **but commun** par leurs activités **interdépendantes** (...) »

Les objectifs individuels doivent forcément être ramenés au projet collectif pour que la cohésion soit maintenue (au moins celle face à la tâche).

Par exemple, lorsqu'un joueur agit « perso » dans un match parce que des « recruteurs » sont dans les tribunes, cela peut nuire au déroulement des actions collectives et donc à la cohésion face à la tâche.

D. DEVELOPPEMENT DE LA COHESION :

Toute la difficulté de l'entraîneur ou du leader est de maintenir la cohésion au sein de son groupe. 2 facteurs sont alors primordiaux : la communication efficace et rôle des entraîneurs.

⇒ **Communication efficace :**

La communication renvoie à la fois au **contenu** (ce qui est dit) et la **forme** (comment est-ce dit).

Concernant le **contenu**, il concerne la tâche : les feedbacks (retour sur les résultats) pour ce qui est de la tâche, consignes, critères de réussite (« on a réussi quand... »), Stratégies à employer, distribution des rôles, etc...

Le contenu revoie aussi aux relations interpersonnelles, c'est à dire mettre à plat les tensions possibles au sein du groupe (« si quelqu'un a quelque chose à dire »), la dédramatisation des relations (« elle / il pense que je suis nul »), et surtout l'atténuation des « rumeurs ».

L'entraîneur doit au minimum « rentrer » dans les relations interpersonnelles négatives du groupe, son objectif doit rester sur l'accomplissement de la tâche. La médiation entre les membres du groupe revient en général au leader officiel (capitaine) ou non officiel (le « psy » du groupe). L'entraîneur intervient seulement et seulement si la détérioration des relations influence le bon déroulement de la tâche (ex « je ne veux pas travailler avec lui, parce que.... »).

Le contenu de la communication, vise au maintien de l'harmonie au sein du groupe.

Ainsi, pour **Orlick** in « *In pursuit of excellence* », human Kinetics, 1900, « *l'harmonie se développe lorsque vous écoutez les autres et qu'ils vous écoutent, lorsque vous êtes sensibles à leurs sentiments et eux aux vôtres, et lorsque vous les aidez et qu'ils vous aident* ».

Ici, on voit le rôle primordial du leader.

Concernant la **forme**, pour **Moscovici** (opcit), la communication revêt 2 aspects, **Verbale** et **non verbale** et Selon **Weinberg & Gould** (op cit), il existe 3 types de communication :

Intra personnelle : sorte de dialogue intérieur que le sujet fait avec lui même. Exemple : évaluation de la difficulté d'une tâche, estime de soi, etc...

Interpersonnelle : minimum de 2 personnes et un échange significatif. Le message est général, il ne nécessite pas forcément de réponses. Exemple : consignes, règles, explications, etc...

Non verbale : renvoie aux gestes, attitudes, qui révèlent un certain nombre d'éléments : exemple colère et traits tendus du visage, rougeur ; stress et crispation du corps, balbutiement, regards intenses, voix forte, aigüe, expressive,

Voir à ce propos l'article sur la communication chapitre 12 in Weinberg & Gould.

La **communication verbale** dont parle Moscovici renvoie à la communication interpersonnelle de Weinberg & Gould.

Pour Moscovici, elle est au cœur de la performance et de la compétence.

Elle nécessite la répétition du message, le questionnement.

Celui qui parle doit adopter le même style verbal que les autres en modifiant son débit, sa voix, son accent, son langage.

⇒ **Rôle primordial des entraîneurs**

ou de l'enseignant en expliquant le rôle de chacun dans l'équipe. Tout le monde doit de sentir important quelque soit sa tâche « estime de soi »

Il est alors important de « valoriser tout acte », du porteur d'eau à l'attaquant «STAR » de l'équipe.

La cohésion du groupe (sociale et face à la tâche) repose sur la compréhension du groupe de l'intérêt des rôles de chacun.

Voir à ce propose le film « Rédemption », 2007, portant sur la création d'une équipe de football américain au sein d'un centre de détention américain. Le travail du « coach » est essentiellement basée sur l'importance de l'estime de soi, le rôle de chacun au sein de l'équipe (quarter back, réceptionneur, etc..) et la solidarité à développer chez les individus pour gagner le match.

E. LES STYLES D'ENTRAÎNEURS:

On peut penser que l'entraîneur joue un rôle de leadership par rapport au groupe.

C'est le rôle officiel de l'entraîneur. Les leaders du groupe s'inscrivent aussi dans ce processus.

L'entraîneur ou l'enseignant représente l'autorité et il doit rester le leader légitime au sein du groupe pour qu'il y ait des intérêts communs.

Pour **Weinberg & coll**, un leadership peut avoir 2 styles :

- ☞ **démocratique** : entraîneur qui permet de participer aux prises de décision qui affectent :
 - ☞ les objectifs du groupe
 - ☞ les méthodes d'entraînement
 - ☞ les stratégies et tactique.

On dit de cet entraîneur qu'il est orienté vers l'athlète, coopératif, porté sur la relation humaine. Il laisse une grande part à la concertation. Parfois problème de simulacre de négociations...

- ☞ **autocratique**. Il est alors plus distant des joueurs et insiste sur son autorité personnelle dans son travail avec eux. N'incite pas aux suggestions :
 - ☞ plutôt orienté vers la victoire
 - ☞ organise tout
 - ☞ tourné vers la tâche.

Référence à la partie du cours « autorité et pouvoir ».

En EPS ou en Sport, il semble que ce style soit + bénéfique dans les classes difficiles (anomiques) et lorsqu'il existe un « leader négatif » au sein de la classe (pression de l'enseignant).

Blake et Moulton, 1969, pensent qu'il est facile d'intégrer les deux, tout dépend :

- ☞ des facteurs de situation
- ☞ des caractéristiques du membre du groupe.

3. LE GROUPE EN EPS ET EN SPORT.

« Le problème prioritaire, parce que préalable à tout enseignement et à toute étude, c'est de « socialiser » les élèves, c'est-à-dire leur apprendre à vivre en société », Prost cité par **Meard.J et Bertone.S** in « Autonomie de l'élève et intégration des règles en EPS », PUF, 1998.

En effet, le groupe dans tout milieu éducatif constitue le mode de fonctionnement privilégié pour toute acquisition de savoir. Pour ce faire, se pose le problème du « groupe » dans les APSA par exemple et de sa nature, sa constitution, etc.. qui pourrait permettre d'optimiser les apprentissages.

En d'autres termes la forme de groupement des élèves favorise-t-elle l'acquisition de savoir ?

Si oui y a-t-il des formes à privilégier plus que d'autres ?

Enfin, comment l'élève se « conduit – il » dans la relation aux autres ?

Est-il apte à fonctionner en groupe, à se socialiser ?

Pour **Meard et Bertone**, l'enseignement des APSA est propice à la formation de groupes car l'élève apprend en « faisant ». Le sport et l'EPS ont donc une spécificité « groupale ». A la différence des disciplines uniquement cognitives, les élèves ne sont pas « rangés, assis, immobiles », mais plutôt continuellement mobiles en étant exposé au regard des autres, jugement, l'inhibition, l'émulation, coopération, oppositions, enthousiasme, désillusion donc finalement déjà dans une dynamique de groupe.. L'autonomie au regard des règles sera fondamentale pour gérer ces émotions (partie 3).

Ce qui fait la différence en terme de groupement entre l'EPS et le Sport est que l'un est obligatoire pendant que l'autre est volontaire (au niveau de la pratique).

EPS : discipline scolaire incluse dans les programmes d'enseignement...**compléter DEF**

Def sport

Ainsi le groupe sportif est plus à même de générer une dynamique que le groupe Classe.

[Le groupe classe](#)

En effet, la classe c'est un regroupement institutionnalisé d'élèves en fonction de différents paramètres (niveau scolaire atteint, âge, etc..)

La classe possède une certaine rigidité.

De surcroît, elle est hétérogène (cf.Histoire et évolution de l'Ecole). Merieu (87) cité par SENERS in « la leçon d'EPS », Vigot, 1993 « *il est vrai que l'hétérogénéité des classes pose aux professeurs d'importants problèmes au plan de l'enseignement* ».

« *Il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leur classe est constituée d'élèves répartis sans tenir compte de leurs aptitudes physiques et capacités d'apprentissage moteur* ». M.Pieron in « Pédagogie des APS », Edition EPS, 1992.

Délicat car structure de la classe figée.

Ainsi ce qui caractérise le groupe en EPS, c'est la dynamique (cohésion) qui doit exister au sein de ce groupe, afin d'envisager des apprentissages.

☞ Le groupe sportif

Mais même en sport, l'entraîneur est amené à former des groupes afin de viser des apprentissages et des performances (voir cohésion chapitre).

Ces groupes sont formés en sport selon l'âge des sujets et les performances (minimes, poussins, etc...), il existe par conséquent différentes catégories dans différentes APSA. (Gym, sport co,..)

Possibilités de sur classement de catégories selon certaines conditions (comme à l'école finalement).

Les groupes sportifs tendent à une certaine homogénéité.

Dans les 2 cas, sport ou EPS, les relations affinitaires (cohésion sociale) permettent une augmentation des interactions, participation et activité cognitive des sujets (**FRAYSSE, 1992**). Mais les affinités ne sont pas toujours compatibles avec apprentissages, d'autant plus si le groupe est hétérogène.

Ainsi, c'est la présence d'un objectif commun ayant une valence positive (intérêt spontané) qui constitue le seul moyen de constituer des groupes d'actions.

Il est préférable que l'objectif émane du groupe, bien que dans le cas scolaire, les objectifs soient fixés par le ministère (programmes).

Que ce soit en sport ou en EPS, on voit ici l'intérêt de la fixation d'objectifs en accord avec les apprenants (ces derniers participent à la construction de leur savoir et cela suppose la création d'une dynamique).

A. COHESION ET APPRENTISSAGE

Rappel : la dynamique dépend de la taille du groupe mais surtout de l'existence d'un projet d'intérêt collectif (**Monteil, 1989**).

☞ Groupe de base : 4/5 personnes

☞ Groupe restreint : 8 à 12 personnes

☞ Groupe secondaire : groupe classe dont les rapports sont régis à partir de règles préétablies, ce qui le rend peu fonctionnel et peu dynamique selon **Vayer (1993)**.

Les psychologues pensent que le format 25/30 est producteur d'angoisse (menace pour l'identité personnelle).

Donc la « classe » est par définition « anti-dynamique » (NB : Classer = séparer, ranger).

La classe est donc une juxtaposition de projets individuels et ses sous groupes sont divergents et concurrents.

Il ne suffit pas de grouper les élèves pour que la cohésion et la valence apparaissent, il faut un projet commun.

A ce propos, **TAIANA.F** in « **Les situations défis** », EPS n°244, 1993, proposent aux élèves des « situations défis » en Football, où les élèves choisissent leur partenaires et adversaires.

Autre spécificité du système scolaire, c'est qu'il ne tient pas compte des particularités de l'EPS, comme les APS en terminale, les horaires, donc bien souvent il faut refaire les groupes.

De plus lorsque l'on sépare un groupe, même secondaire, cela entraîne une nouvelle dynamique, nouvelle cohésion. Se pose alors à nouveau le problème du projet commun.

Une des caractéristiques du sport étant la compétition, le problème de la performance individuelle se pose alors notamment dans les sports collectifs. Sur quels critères former les groupes ? Performance ? Maîtrise ? Les groupes de travail peuvent – il être différents des groupes de compétition ? quels sont les formes de groupement sont les plus favorables aux apprentissages ?

Dans les 2 cas se pose la question de « Comment grouper les élèves de manière à faire émerger des projets communs ? »

B. LES FORMES DE GROUPEMENT.

La formation des groupes correspond aux orientations pédagogiques selon la classe, le groupe, le contexte, etc..

Il existe différentes formes de groupement pour mettre les élèves en action.

Ces groupements sont valables aussi bien au niveau scolaire que sportif et présentent chacun des avantages et inconvénients.

☞ Groupes de niveau.

Identification de critères objectifs permettant de classer les élèves ou de catégoriser (grilles de niveau).

Outils didactiques à la base pour conserver une certaine objectivité.

Il faut différencier niveau (critères) et performance (résultat).

Négatif : motivation ou désintérêt de la part des élèves.
But de compétition à forte habileté perçue (attitude suffisante)
Dynamique mal adaptée aux objectifs de travail.

Positif : proposer des tâches correspondant au niveau des élèves.

☞ Groupes de besoin.

On groupe les élèves par lacunes. Ce qui implique que les élèves peuvent avoir des performances différentes.

Ce type de groupe n'est pas basé sur la performance. Deux élèves peuvent avoir des performances différentes et avoir des lacunes identiques sur la liaison course/impulsion, tout comme ils peuvent avoir un même niveau de performance mais besoin différents (course de haie et nombre d'appuis ou foulées).

Négatif : gestion pédagogique difficile et problème pour certains élèves : ex de l'élève asthmatique.

Positif : intégration, d'élèves de tous niveaux et cohésion par rapport à la tâche (ex de la VMA).

☞ Groupes affinitaires.

Classification différente du comportement moteur.
Basé sur la motivation d'affiliation, climat agréable.

Pour **Frayse**, in « *Relation entre le développement cognitif et compétences interactives* », Université de Provence, 1992, la relation amicale se définit comme « relation de réciprocité entre 2 partenaires au sein de laquelle les échanges et les expériences se font de manière privilégiée ».

L'auteur dit aussi que les partenaires amis expriment une prédominance des comportements de coopération.

Mais apparemment, les filles tirent plus profit de la relation amicale que les garçons, d'un point de vue de l'apprentissage.

Pas de conséquences sur organisation des situations pédagogiques.

Par exemple : groupe en gymnastique avec utilisation du code en ateliers.

Négatif : Dégradation des conditions de travail. Attitudes inverses des valeurs du système scolaire : bruit, discussion, kamikaze. Amusement.

Positif : Les relations cordiales favorisent les interactions entre pairs (voir partie suivante).
Permet d'engager l'élève où il est exposé physiquement, affectivement au regard de l'autre : danse (choré devant élèves moqueurs, gym, parade si pas confiance, arbitrage en sport co).

☞ Groupes hétérogènes.

Idée que les différences de niveau sont le moteur des transformations des élèves.

L'intention est de développer des stratégies de compensation : entraide, attitude autonome,.

Equité dans les rapports d'opposition.

Négatif : suffit-il de créer des groupes pour développer un rapport de coopération ?
Un élève plus habile est-il apte à aider celui qui l'est moins ? (dyades)
Elèves qui font semblant de s'aider..

Positif : mélange des attentes des élèves (buts motivationnelles, affinités)...

☞ Groupes mixtes.

3 manières d'aborder le problème de la mixité :

- démixer : nouveaux groupes, pb de la citoyenneté
- niveau et mixité : développement du marquage sexuel des APSA
- **mixité : développement de la motricité et éducation (groupes hétérogènes)**

☞ Groupes en fonction des APSA (pôle culturel)

Taille, poids (combat, gym, danse et portés).

Négatif : nombre optimal des élèves dans le groupe
Reproduire le modèle institutionnel.

Positif : jouer sur les variables (ajuster le modèle au groupe et à la situation : surnombre, taille des équipes).

☞ Groupes viables.

Pour qu'un groupe fonctionne, coordination nécessaire de :

- Possibilité du contexte (espace, tâche,..)
- Caractéristique intrinsèque du groupe.

« Former des groupes, s'est s'engager sur une réflexion sur la nature des différentes activités déployées par les élèves ».

Enseignant est constamment amené à remanier les groupes : effectifs, variables didactiques, affinités chez les filles,..)

☞ Groupes d'urgence.

Utilisation des élèves leaders de la classe mais tendance à la discrimination. D'un autre côté, utilisés occasionnellement, ces groupes permettent de cerner les rôles non officiels de la classe.

Les leaders deviennent interface entre le groupe et l'enseignant mais à manier avec modération (dérives).

NB : La place des élèves dans le groupe, exemple lorsque le professeur explique, démontre un certain accord entre les profs et les élèves.

Se tenir près, milieu, loin ou derrière le prof qui parle a des significations différentes.

Aux places centrales se tiennent ceux qui ne désirent pas forcément se montrer.

Doit-on conserver le même groupe tout au long du cycle ou situation?

Pour Meirieu.Ph in « *De la classe progrès à la classe obstacle* », Cahiers pédagogiques n°279,1989 : « *On a intérêt à multiplier les formes de groupement pour ne pas tomber dans des cercle vicieux* ».

- ☞ Les groupes de niveau nécessitent des ajustements en fonction des progrès des élèves (tennis de table)
- ☞ On peut modifier sur une séance mais pas en permanence (perte de cohésion, dynamique du groupe)
- ☞ Maintenir les groupes permet la stabilité du groupe, cohésion. Référence à la pratique institutionnelle.

En fait cela dépend des activités, des élèves et de la cohésion de départ.

Dans tous les cas, le but est de faire émerger une dynamique groupale, une cohésion.

En termes d'apprentissage, la dynamique préférable est celle regroupant les élèves face à un objectif commun (attitude et autonomie également).

Le rôle du groupe vaut alors par la médiation qu'il autorise entre l'élève et le savoir, ainsi qu'entre l'élève et l'enseignant.

Une des conditions de cette médiation réside dans l'établissement de **règles** et le respect de ces dernières pour pouvoir « vivre en société », autrement dit être « socialisé ».

C. REGLES ET MILIEUX EDUCATIFS

Le groupe pose le problème de « l'attitude » de l'apprenant par rapport aux relations interpersonnelles. Nous avons vu plus haut que l'élève était confronté dans les APSA à un certain nombre d'émotions qu'il doit gérer pour pouvoir se socialiser.

Pour gérer ces différentes émotions et relations aux autres, il est important que l'élève possède une certaine « autonomie ».

L'attitude autonome c'est selon **Meard.J et Bertone.S**, « avoir un projet, une activité intentionnelle, apprendre seul ou collaborer aux apprentissages des autres ».

Une **attitude** c'est « un état dans lequel le sujet est prêt à répondre d'une certaine manière à une certaine stimulation » (**Grawitz cité par Meard et Bertone, P169**). Orientation et prédisposition de la personne en fonction de son expérience, de son Habitus.

Selon **Postic** in « Observation et formation des enseignants », PUF, 1977, « *l'attitude est l'organisation des processus motivationnels, perceptifs, cognitifs et affectifs influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement* ».

Donc une attitude est un comportement prédispositionnel.

L'autonomie, est une finalité. Elle est relativement complexe à définir mais on peut synthétiser en disant que c'est une conduite au regard de la loi (nomos). Ainsi une conduite adaptée au regard des règles. Dans le cadre développemental c'est un concept de maturation.

On trouve 2 conceptions de l'autonomie de l'élève : une conception « **émancipatrice** » (spontanéité, création,..) et une conception « **conformiste** » (élève qui accepte les règles, qui apprend seul, qui a bien intégré son « métier d'élève » selon **Perrenoud**, 1994).

Dans les 2 cas se pose la question de :

☞ **la nature des règles**

☞ **la relation à ces règles.**

NATURE DES REGLES

Une **règle** c'est une prescription qui émane d'une autorité ou alors un procédé de résolution de problèmes (tache).

La règle peut alors avoir 2 fonctions :

- ☞ **Sociale** (maintenir l'ordre, morale, valeurs, norme, attributions de pouvoirs et de rôles)
- ☞ **Opératoire** (qui permettent le fonctionnement du sujet dans la situation : conditionnent l'efficacité)

Une règle peut avoir les 2 fonctions selon le cadre dans lequel elle s'applique.

Les règles suivantes ont été définies dans le cadre de l'EPS (Meard et Bertone) mais sont aussi « valables dans le milieu de l'éducation sportive. Les auteurs en distinguent 4 types :

☞ **Règles institutionnelles**

C'est-à-dire en relation avec l'autorité institutionnelle, elles dépassent le strict cadre du cours d'EPS ou de sport. : la Loi.

Ex : heure d'arrivée et départ, modalités de fonctionnement (tenue, discipline, ..), fonctionnement administratif (licence, carnet de correspondance, ..), respect de l'autorité institutionnelles (enseignant, entraîneur,).

☞ **Règles des jeux sportifs**

Composent l'essence de l'activité : Règlement, arbitrage, rôles, fair play, négociation de règles.

Nous avons vu que ces règles dans le développement de l'enfant pouvaient être spontanées ou imposées.

☞ **Règles de sécurité**

Obligations visant le maintien de l'intégrité des personnes. Elles sont souvent incluses dans le règlement institutionnel mais renvoient aussi à une responsabilité individuelle. Elles impliquent une interprétation du risque encouru.

Ex : Générales aux APSA comme s'échauffer avant de pratiquer ou spécifiques à certaines qui suscitent des conduites à risques : escalade et encordage/assurage, gym et parade, etc..

☞ **Règles groupales**

Ces sont des conventions, des arrangements à la différence des règles institutionnelles.

Elles sont spécifiques à chaque groupe, changeantes et souvent implicites.

Elles sont généralement fondées sur de grands principes et valeurs comme égalité des droits, ..

Ex : Coopération, rangement matériel, cohésion, dynamique, acceptation des formes groupales instituées, comportement socialisé, rotations des rôles,

☞ **Règles d'apprentissage**

Elles correspondent aux « opérations à intégrer pour apprendre ».

Ex : s'auto évaluer, apprendre seul, solliciter l'entraîneur ou camarades, évaluer, conseiller les autres

RELATIONS A LA REGLE

Le but de l'éducation est de donner une relation « positive » à l'ensemble de ces règles.

Or force est de constater l'augmentation croissante des comportements déviants au regard de chacune de ces règles :

Règle	Comportements déviants
<u>Règles institutionnelles</u>	Retards Absences injustifiées
<u>Règles des jeux sportifs</u>	Tricherie Refus de se faire arbitrer Protestations /arbitre
<u>Règles de sécurité</u>	Conduites à risques et irresponsables
<u>Règles groupales</u>	Disputes, conflits Non participation Comportem. malveillants
<u>Règles d'apprentissage</u>	Refus d'apprentissage Représentations négatives Fayotage Moindre effort

Ces comportements peuvent s'expliquer à travers les concepts de :

Anomie (déviance involontaire) : certains rejettent ou plutôt ignorent l'appareillage institutionnel réglementaire. Méconnaissance de la règle.

Autonomie négative (déviance volontaire) : adhésion à des valeurs différentes de celles de l'école : délinquants. Souvent ce sont des « anomiques » qui ont vécu beaucoup trop d'échecs. Rejet de la règle.

Le but de l'éducation est alors d'amener les apprenants vers l'autonomie en passant par :

Hétéronomie (soumission) : application des règles sous contrôle externe, docilité, soumission à la règle, comportement souvent observés à l'école. La règle est une contrainte. Problème de la soumission qui implique une possible incompréhension des règles en elle-même et une absence d'autonomie et réinvestissement

Autorégulation : application des règles sans contrôle externe. Règles reconnues qui ont un sens car reliées à un principe, une loi. Conduite normative. Intégration de la règle.

Autonomie : participation à l'élaboration de la règle et négociation. La règle est perçue comme un processus, construite et applicable de manière instantanée. C'est le dernier niveau d'utilisation des règles.

Quelques moyens pédagogiques pour aider au rapport positif et tendre vers l'autonomie.

- ☞ **Incitation** (note, diplôme, motivation extrinsèque)
- ☞ **Persuasion** (en jouant sur l'affectif, arrangement affectif, négociation)
- ☞ **Obligation** (respect d'engagement de valeurs, exercice de l'autorité ou du pouvoir : coercition)
- ☞ **Dissuasion** ou contrainte (négociation)
- ☞ **Explicitation** (mise en mots, clarification pour éviter les non dits)
- ☞ **Justification** (explicitation des motifs qui fondent la règle)
- ☞ **Variabilité** (nature des modifications dont elle peut être l'objet)

Nb : importance de la notion de projet de l'élève et de contrat.

BIBLIOGRAPHIE

- Asch S.E.** in « *Studies of independence and conformity* », Psychological Monography, 1956, 10
- Bales.R.** in « *Interaction process analysis* », Chicago, 1950, 7
- D.Delignères et P.Duret.** in « *Lexique thématique en STAPS* », VIGOT, Paris, 1995, 2
- D.Oberlé** in « Vivre ensemble », revue Sciences Humaines H.S n°94, 1999,, 4
- Eagly A.H** in « *Sex, differences in social behaviour : a social-rôle interpretation* », New Jersey, 1987 :, 18
- Festinger et Carlsmith** in « *Cognitives consequences of forced compliances* », 1959., 15
- Festinger** in **Faucheux et Moscovici** « *Psychologie sociale , théorique et expérimentale* », 1971,, 14
- FESTINGER**, in « *Social pressures in informed groups : a study of a housing project* », N.York, 1950, 22
- Frayse**, in « *Relation entre le développement cognitif et compétences interactives* », Université de Provence, 1992, 30
- Harkins.S.G.** in « Social loafing and social facilitation », 1987 :, 20
- L.Mucchielli**, in « *La découverte du social,...* », 1998, 9
- Laqueur T.W.**, in « *Making sex : body and gender from greeks to Freud* », 1990, Havard University Press, 19
- Lewin.K** in « *Frontiers in group dynamics* », Human relations 1947, 2
- Lloyd et Duveen**, in « *Gender Identities and education : the impact of schooling* », Gde Bretagne, 1992, 19
- Lorenzi-Cioldi.F** in « *individus dominants et groupe dominés* », PUG, Grenoble, 1988, 3
- M.Pieron** in « Pédagogie des APS », Edition EPS, 1992, 27
- Maccoby et Jacklin** in « *The psychology of sex differences* », 1974 cité par Moscovici., 18
- Meard.J. et Bertone.S.**, in « *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS* », PUF, 1998,, 2
- Meirieu.Ph** in « *De la classe progrès à la classe obstacle* », Cahiers pédagogiques n°279,1989, 31
- Monteil.J.M.** in « *Eduquer et former : perspectives psychosociales* », PUG, 1989,, 20
- Moreno J.L.** in « *psychothérapie des groupes et psychodrame* », PUF, 1965., 6
- Moscovici et Faucheux C** in « *Social influence conformity bias and the studies of active minorities* », N.Y, 1976, 10
- Oberlé.D** in « *le groupe en psychologie sociale* », Dunod, 1990 :, 9
- Orlick** in « *In pursuit of excellence* », human Kinetics, 1900, 25
- Rey.J.P** , in Le groupe », Edition EPS « Pour l'action », 2000, 3
- SENER** in « la leçon d'EPS », Vigot, 1993, 27
- Sherif.M.**, in « Intergroup relations and leadership », 1962, 3, 24
- TAIANA.F** in « *Les situations défis* », EPS n°244, 1993, 28
- Wallon** in « *les origines du caractère chez l'enfant* », 1949,, 14
- Weber.M** in « types d'autorité », Dunod, 1965, 17
- Weinberg R.S.et Gould D.** in « *Psychologie du sport et de l'activité physique* », Vigot 1997, 19
- Worchel.S.** in « *les cycles de groupe et l'évolution de l'identité* », PUG, 1999, 24