

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 7 (2012), pp. 3-16

Influence de la compétition et de la coopération sur les relations intergroupes en Éducation Physique et Sportive

Amaël André

Université de Rouen
amael.andre@wanadoo.fr

Pascale Deneuve

Université de Rouen
pascale.deneuve@univ-rouen

Résumé

Les élèves de SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnelle Adapté) sont souvent stigmatisés dans les collèges français. Cette recherche qui s'ancre dans le champ de la psychologie sociale montre l'impact de la compétition et de la coopération en EPS (Éducation Physique et Sportive) sur les relations entre les élèves de SEGPA et les élèves des classes ordinaires. L'expérimentation a été menée auprès de 138 collégiens. Les élèves des deux types de classes ont participé en commun à un cycle de danse hip-hop de 10 heures. Trois conditions (compétition interpersonnelle / coopération simple / coopération avec structuration de l'interdépendance des moyens) furent mises en place. Les résultats montrent que la structure d'interdépendance positive des moyens permet davantage que les deux autres conditions d'augmenter les attractions entre les élèves des deux classes. Dans les conditions coopératives, les attractions des élèves des classes ordinaires envers les élèves de SEGPA sont liées à la performance. En revanche les attractions des élèves des classes de SEGPA envers ceux des classes ordinaires ne sont pas liées à la performance.

Mots-clés : Relations intergroupes – Attractions interpersonnelles – Coopération – Compétition – Statut – Éducation Physique et Sportive

Introduction

L'école a pour mission de lutter contre toute forme de préjugés et de discriminations (MEN, 2006). Toutefois, les élèves de SEGPA¹ sont fortement stigmatisés dans les collèges français et les relations entre ces élèves et les élèves des classes ordinaires sont rares (Pasquier, 1999). Guimond, Dif et Aupy (2002) montrent ainsi que les élèves de SEGPA sont victimes de préjugés et de discriminations de la part des élèves issus des classes ordinaires. Le cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS) apparaît souvent comme un endroit privilégié pour développer des relations positives entre les élèves de SEGPA et les autres élèves car cette discipline ne mobilise pas prioritairement les ressources cognitives qui sont à l'origine de

leurs difficultés. Toutefois les études menées par Garel (2001) montrent que le mélange des élèves de SEGPA et ceux des classes ordinaires en EPS aboutit souvent à une accentuation du clivage entre les élèves des deux types de classe. Dès lors, les conditions à mettre en place en EPS permettant de favoriser des relations positives entre ces deux catégories d'élèves sont à identifier et à analyser. Les études de Deneuve, Genty et Dru (2002) puis celles d'André, Deneuve et Louvet (2010) montrent qu'en EPS, les activités de prise de risque pratiquées en situation de compétition interpersonnelle permettent de modifier les relations affinitaires entre des élèves issus de classes aux statuts différenciés. Toutefois les résultats de ces études montrent que seuls les élèves issus des classes spécialisées s'étant montrés très performants dans ces activités ont bénéficié d'un regard plus positif de la part des autres élèves. Dès lors il apparaît intéressant d'étudier l'influence de ce type d'APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) sur les relations entre les élèves de SEGPA et ceux des classes ordinaires selon d'autres modalités d'interdépendance. Parmi ces modalités, nous nous intéressons plus particulièrement à la coopération intergroupe. En effet dans la théorie du contact (Alport, 1954), celle-ci est considérée comme une condition d'atténuation des préjugés et des discriminations intergroupes. La structuration de la coopération peut s'envisager à deux niveaux : celui de l'interdépendance positive du but et celui de l'interdépendance positive des moyens pour atteindre le but. Ces deux niveaux pourraient affecter différemment le contact entre les membres de groupes différents. Dès lors la question posée est la suivante : Dans quelle mesure la structuration de l'interdépendance entre les élèves influence-t-elle les relations entre les élèves de SEGPA et les autres élèves ?

Cadre théorique

Relations interpersonnelles intergroupes et inégalité de statuts

En psychologie sociale, les études de Guimond, Dif et Aupy (2002) montrent l'existence du biais discriminatoire en faveur de son groupe d'appartenance dans le cadre des relations entre les élèves de SEGPA et les élèves des classes ordinaires. Ce biais qui consiste à avantager les membres de son propre groupe par rapport à ceux d'un autre groupe est lié au processus de catégorisation sociale à partir du statut de la classe d'appartenance. Ces auteurs indiquent que les élèves des classes ordinaires discriminent davantage que ceux de SEGPA confirmant ainsi l'influence du statut sur le biais discriminatoire mis en évidence par Kirchler, Pombeni et Palmonari (1994) dans le système scolaire. Les préjugés qui sont des attitudes négatives envers un individu en raison de son appartenance à un groupe apparaissent à la suite d'un processus de catégorisation sociale et sont liées à la volonté de maintenir ou d'accéder à une identité sociale positive (Tajfel et Turner, 1986). Selon la théorie de la dominance sociale, les membres du groupe doté d'un haut statut seraient plus enclins à utiliser les préjugés pour préserver et légitimer la hiérarchie sociale existante (Sidanius et Pratto, 1999). L'effet de favoritisme en faveur de son groupe d'appartenance a été confirmé à l'aide de mesures variées comme les perceptions intergroupes, l'évaluation de traits et de performances sur des tâches, la distribution de ressources et les évaluations sociométriques. Cette dernière dimension de l'expression des discriminations renvoie aux attractions interpersonnelles. Or comme le soulignent Aboud, Mendelson et Purdy (2003) à propos des relations ethniques, le développement des attractions interpersonnelles intergroupes (i.e., des attractions entre élèves issus de groupes ethniques différents) constitue un bon indicateur de l'atténuation des préjugés et des discriminations à l'école. Pour Michinov (2001), les attractions interpersonnelles se caractérisent par un sentiment positif envers autrui. Ce sentiment dépend de plusieurs facteurs psychosociaux : la perception de similitude (Byrne, 1970), la perception de compétence sur des dimensions valorisées et la proximité (Michinov, 2001). Au delà de la proximité physique, c'est la proximité fonctionnelle se définissant par les opportunités d'interaction entre les

individus, qui serait responsable des attractions interpersonnelles (Michinov, 2001). Il convient dès lors de s'interroger sur les conditions qui permettent de susciter des attractions entre les élèves des deux types de classes.

Influence du type d'APSA sur les relations interpersonnelles intergroupes

Des études menées en EPS montrent que la compétition interpersonnelle dans des activités de prise de risque permet d'augmenter les attractions entre des élèves issus de classes aux statuts sociaux inégaux (Deneuve, Genty et Dru, 2002 ; André, Deneuve et Louvet, 2010). La pratique commune de la danse hip-hop modifie les relations affinitaires entre les élèves de SEGPA et les élèves des classes ordinaires en permettant aux élèves des deux classes de partager des valeurs communes liées à la prise de risque. Soulé et Corneloup (2006) identifient deux grands types de prise de risque dans les pratiques sportives : la prise de risque physique qui est liée à la sauvegarde de l'intégrité physique et la prise de risque interactionnelle en rapport avec le risque de dévalorisation sociale. La danse hip-hop, en tant que pratique urbaine, véhicule une prise de risque physique importante à travers les acrobaties à réaliser et une prise de risque interactionnelle car il s'agit de faire face au regard des pairs (André, Deneuve et Louvet, 2010). Faure et Garcia (2005) indiquent à ce propos que les représentations des élèves vis-à-vis de cette activité sont axées sur la prise de risque, dimension importante dans les relations interpersonnelles à l'adolescence (Lightfoot, 1997). Si cette activité pratiquée en situation de compétition individuelle a permis de modifier les relations affinitaires entre des élèves issus de classes différentes, il semble intéressant d'étudier l'influence de cette activité pratiquée selon d'autres modalités d'interdépendance entre les élèves.

Influence du mode de structure d'interdépendance sur les relations interpersonnelles intergroupes

Deutsch (1949) distingue deux types de structuration de l'interdépendance entre les individus : les structures compétitives dans lesquels l'interdépendance est négative – on atteint son but si l'autre échoue – et les structures coopératives dans lesquels l'interdépendance est positive – on accède à son objectif si l'autre y parvient également. Dans la théorie des conflits réels, les études de Sherif (1966) montrent que la coopération intergroupe à travers la poursuite d'un but commun permet de diminuer les discriminations intergroupes. Les théories sociocognitives indiquent que la coopération permet d'atténuer la saillance de la catégorisation au profit d'une catégorisation commune (Gaertner, Mann, Murell et Dovidio, 1989). Les théories du contact soulignent, elles aussi, l'influence de la coopération sur les préjugés et les discriminations lors du contact intergroupe (Pettigrew, 1997). Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, de nombreuses études montrent que la coopération permet davantage que la compétition interpersonnelle de développer des attractions entre des élèves issus de groupes ethniques différents ou entre des élèves en situation de handicap et des élèves ordinaires (Johnson, Johnson et Marumaya, 1983 ; Slavin, 1991). Les éléments clés des dispositifs coopératifs sont les interactions dans des groupes restreints, la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive (Johnson et Johnson, 1989). Johnson et Johnson (2000) soulignent l'importance de l'interdépendance positive dans l'atténuation des préjugés et des discriminations à l'école. Pour Davidson (1994), cette interdépendance positive peut être structurée à plusieurs niveaux. Cet auteur distingue ainsi deux grands types de dispositifs coopératifs mis en place dans les classes à partir du niveau de structuration de l'interdépendance positive entre les élèves. Le premier, appelé coopération simple, structure l'interdépendance du but et des résultats. Les buts et les résultats communs sont spécifiés et les élèves doivent percevoir qu'ils ne peuvent atteindre le but que si les autres l'atteignent également. Dans ce type de dispositif, l'organisation des

moyens pour atteindre le but est libre. Le deuxième que nous appellerons coopération complexe, structure l'interdépendance du but et des résultats mais aussi celle des moyens pour l'atteindre. L'interdépendance des moyens existe lorsque les individus perçoivent que la tâche est structurée de telle manière qu'ils doivent coordonner leurs efforts avec les autres pour la réussir (Johnson et Johnson, 1989). L'interdépendance positive des moyens se décline sous trois formes interconnectées, à savoir l'interdépendance positive des ressources, des rôles et de la tâche. Lehraus et Buchs (2008) montrent que la structuration de l'interdépendance des ressources dans des dispositifs coopératifs lors de tâches d'étude de texte permet d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions entre des élèves de primaire par rapport à la coopération simple qui favorise la compétition entre les partenaires. Auriac-Peyronnet (2003) compare l'impact de la coopération simple par rapport à un dispositif jigsaw sur les interactions entre des élèves de l'école primaire dans le cadre d'un débat argumenté. Un dispositif jigsaw consiste à diviser la tâche en sous-tâches devant être réalisées par chaque membre du groupe. Cette étude indique que le dispositif jigsaw engendre des temps de discussion plus longs, une meilleure répartition des temps de parole entre les élèves et moins de conflits socio-relationnels. Pour cet auteur, ce type de dispositif permet de développer des attitudes positives envers les autres comme l'écoute du point de vue d'autrui alors que la coopération simple provoque une reproduction des statuts habituels dans la classe, la monopolisation de la parole par les leaders et des attitudes de compétition et de victimisation. En EPS, Dyson (2002) utilise en volley-ball le dispositif « learning teams » dans lesquels les rôles de coach ou de chronométreur sont mis en place. Cette étude qualitative montre que ce type de dispositif permet de développer des compétences sociales en favorisant des interactions positives comme des comportements d'entraide et des encouragements entre les élèves d'une même classe à l'école élémentaire. Néanmoins à notre connaissance aucune recherche ne s'est intéressée à l'influence du niveau de structuration de la coopération en EPS sur les relations entre des élèves issus de classes aux statuts sociaux inégaux.

Influence de la performance sur les relations interpersonnelles intergroupes

Les études de Deneuve, Genty et Dru (2002) mettent en évidence l'influence de la performance sur les attractions entre des élèves issus de classes aux statuts sociaux inégaux lors de compétitions interpersonnelles dans des activités de prise de risque. Seuls les élèves appartenant à la classe de bas statut s'étant montrés performants bénéficient de choix affinitaires de la part des élèves de l'autre classe. Dans le cadre de la coopération intergroupe, les travaux de Worchell (1986), menés en laboratoire, montrent que le résultat de la coopération entre des individus de groupes différents est déterminant quant à l'impact de celle-ci sur les relations intergroupes. En cas de succès de cette coopération, les relations intergroupes s'améliorent alors qu'en cas d'échec les individus manifestent des attitudes encore moins favorables vis-à-vis de l'autre groupe. En EPS, les études de Lafont, Proeres et Vallet (2007) indiquent l'impact de la performance de l'équipe de basket-ball sur les attractions entre les élèves d'une même classe. Toutefois, à notre connaissance aucune étude ne s'est intéressée à l'influence de la performance collective en situation de coopération en EPS sur les attractions entre des élèves issus de classes aux statuts sociaux inégaux.

Objectif et hypothèses

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'influence de la pratique partagée de la danse hip-hop sur les attractions entre les élèves de SEGPA et ceux des classes ordinaires en fonction du mode de structure d'interdépendance mis en place (interdépendance négative / interdépendance positive des buts et des résultats / interdépendance positive des buts, des résultats et des moyens).

Hypothèses

Hypothèse 1 : Compte tenu de l'influence de la structuration de l'interdépendance sur les attractions interpersonnelles intergroupes (Johnson, Johnson et Marumaya, 1983) et sur les interactions entre les élèves coopérant (Auriac-Peyronnet, 2003), nous pouvons poser notre première hypothèse : il y aura un effet significatif du mode de structure d'interdépendance sur les attractions entre les élèves ordinaires et les élèves de SEGPA.

Hypothèse 2 : A la suite des travaux de Deneuve, Genty et Dru (2002) sur l'influence de la performance individuelle sur les attractions interpersonnelles intergroupes et de ceux de Worchell (1986) sur l'importance du résultat de la coopération sur les relations intergroupes, nous émettons notre deuxième hypothèse : dans les conditions coopératives, les scores d'attraction envers les élèves de l'autre classe seront corrélés aux notes de performance de l'équipe.

Méthodologie

Population

138 élèves (environ 13 ans) issus de six collèges différents ont participé à l'expérimentation. 69 élèves appartiennent à des classes de cinquième ordinaire et 69 élèves font partie des classes de cinquième SEGPA. Nous n'avons sélectionné que des garçons car les filles étaient très peu nombreuses dans les classes de SEGPA sélectionnées et nous voulions éliminer le biais lié à la catégorisation de genre. Dans chacun des collèges, les élèves de SEGPA et ceux de cursus général étaient habituellement séparés en cours d'EPS. Aucun élève n'avait d'expérience particulière dans l'activité danse hip-hop. Nous avons pris soin de solliciter des collèges recrutant des élèves présentant des caractéristiques culturelles proches. En effet, ces établissements sont classés en zone rurale et accueillent des élèves issus de milieux populaires.

Déroulement de l'expérimentation

Dans un premier temps, dans chaque collège, les élèves de SEGPA et ceux des classes ordinaires étaient réunis en nombre égal (**Tableau 1**). Lors de cette première séance, les élèves ont répondu au questionnaire sociométrique (pré-test).

Tableau 1. Répartition des élèves de chaque collège dans les conditions expérimentales

MODALITÉS	COLLÈGE	NOMBRE D'ÉLÈVES DE SEGPA	NOMBRE D'ÉLÈVES ORDINAIRES
Compétition interpersonnelle	A	11	11
	B	12	12
Coopération Simple	C	10	10
	D	12	12
Coopération avec interdépendance des moyens	E	12	12
	F	12	12

Dans un deuxième temps, les élèves ont pratiqué en commun la danse hip-hop lors de deux séances d'une heure par semaine pendant cinq semaines. Trois conditions furent mises en place. Dans deux collèges, la variable compétition interpersonnelle a été introduite. Dans deux autres collèges, les élèves ont participé à une coopération simple. Dans les deux derniers collèges, les élèves ont pratiqué une coopération complexe (structuration de l'interdépendance

positive des moyens). Dans ces deux conditions coopératives, des équipes de quatre élèves étaient composées de deux élèves de classe ordinaire et de deux élèves de SEGPA. La dernière semaine était réservée à la production d'une performance évaluée en présence de l'ensemble du groupe. Enfin, deux semaines après l'évaluation, les élèves étaient sollicités pour répondre à un test sociométrique identique au premier (post-test).

Recueil des données

La méthode des échelles d'évaluation sociométrique a été utilisée pour mesurer les attractions des élèves envers ceux de leur classe et envers ceux de l'autre classe dans le groupe nouvellement formé et ceci à des moments différents. Cette technique est utilisée dans de nombreux travaux qui étudient les attractions interpersonnelles intergroupes dans le cadre scolaire (Schofield et Whithley, 1983; Yugar et Shapiro, 2001). Il était demandé aux élèves d'évaluer les autres élèves du groupe sur une échelle en 5 points (1 = pas du tout, 5 = beaucoup) à partir de deux questions : est-ce que tu aimerais travailler avec cet élève ? Est-ce que tu aimerais passer du temps libre avec cet élève ? Chaque point était accompagné d'un visage permettant de concrétiser les scores de l'échelle (1 = visage très triste, 5 = visage très joyeux). Cette méthode présente l'avantage de permettre à chaque élève de passer en revue l'ensemble des autres élèves du groupe et présente un haut niveau de fiabilité (Oden et Asher, 1977). Comme une forte corrélation a été trouvée ($r = .90$) entre les évaluations aux deux questions, la moyenne des scores sur les deux échelles a été utilisée dans l'analyse des résultats. Dans chaque collège, les précautions d'usage inhérentes à la passation des tests sociométriques ont été prises : confidentialité, mise à disposition des noms, prénoms et photos des sujets des deux classes et consignes clairement formulées pour engager les élèves à répondre spontanément (Parlebas, 1992).

Modalités d'interdépendance en danse hip-hop

Dans chacune des conditions, les élèves étaient amenés à choisir des formes corporelles proposées par l'enseignant pour construire une phrase gestuelle. Le but pour les élèves était ensuite de moduler cette phrase dans l'espace et dans le temps pour produire un effet chez le spectateur. Les formes proposées sont issues de deux styles de danse hip-hop : le popping qui consiste à produire des effets spéciaux par des dissociations fines entre les segments du corps principalement debout et le break dance axé sur la virtuosité et l'acrobatie au sol. Ces styles apparaissent conformes aux représentations qu'ont les adolescents de la danse hip-hop (Faure et Garcia, 2005).

Compétition interpersonnelle

Les élèves réalisaient une chorégraphie individuelle qu'ils ont montrée individuellement, à l'issue du cycle, devant le groupe, en passant par ordre alphabétique. Chaque élève s'est vu attribuer par l'enseignant une note sur vingt points correspondant à l'évaluation de la concentration (maîtrise de ses émotions), des acrobaties (prise de risque physique), de la dissociation sur les formes debout, de la modulation de la phrase dans l'espace (utilisation de l'espace de scène) et dans le temps (adéquation avec le rythme de la musique). Les résultats individuels étaient affichés au tableau, créant ainsi une comparaison sociale entre les élèves.

Coopération simple

Les élèves réalisaient une chorégraphie collective par équipe de quatre. Les partenaires de chaque équipe choisissaient en commun les formes corporelles de la phrase gestuelle, les directions à utiliser, le rythme de la musique et les postures de début et de fin de chorégraphie. À la fin du cycle, chaque équipe était notée sur vingt points correspondant à la moyenne des performances individuelles sur les mêmes critères que dans la compétition interpersonnelle.

Tous les élèves d'une même équipe avaient la même note. Ce type de dispositif mettait en jeu une interdépendance des buts et des résultats mais l'interdépendance des moyens pour atteindre le but n'était pas structurée à l'avance. L'organisation à l'intérieur de l'équipe est laissée libre.

Coopération complexe

Les élèves réalisaient une chorégraphie collective par équipe de quatre dans laquelle une répartition de rôles complémentaires était mise en place à plusieurs niveaux. D'une part, les élèves des deux classes avaient des responsabilités partagées concernant les choix à effectuer en commun. Trois formes corporelles étaient choisies par les élèves ordinaires et trois autres par les élèves de SEGPA afin de constituer la phrase composée des six formes corporelles. Les choix concernant l'utilisation de l'espace et ceux relatifs au choix du rythme étaient répartis entre les élèves des deux classes. D'autre part, les élèves des deux classes avaient des responsabilités partagées concernant les interactions motrices. En effet, les élèves devaient réaliser des contacts corporels acrobatiques dynamiques et statiques nécessitant une complémentarité des rôles de porteur et de voltigeur. Une coordination entre les danseurs était nécessaire lors des phases de synchronisation imposées. Enfin, les élèves devaient se répartir les directions à utiliser. À la dernière séance, chaque équipe s'est vue octroyer par l'enseignant une note sur vingt points correspondant à l'évaluation de l'équilibre lors des contacts entre les partenaires, de la synchronisation entre les danseurs lors de la réalisation de gestes dissociés et de l'utilisation collective de l'espace de scène. Les élèves d'une même troupe avaient la même note. Ce type de dispositif mettait en jeu une structuration de l'interdépendance positive des buts, des résultats et des moyens. Les rôles étaient partagés entre les élèves des deux classes et la coordination des actions des élèves était nécessaire pour atteindre le but.

Principaux résultats

Étude des scores sociométriques émis aux élèves de sa classe et à ceux de l'autre classe en fonction du mode d'interdépendance mis en place

Scores attribués par les élèves ordinaires

Nous utilisons le test de Kruskal-Wallis (test non paramétrique) qui permet de comparer trois échantillons indépendants (groupe compétition interpersonnelle / groupe coopération simple / groupe coopération complexe). Au pré-test, Le test de Kruskal-Wallis n'indique aucune différence significative entre les trois groupes en ce qui concerne les scores sociométriques attribués par les élèves ordinaires aux élèves de leur classe ($H = 2.22, p > .05$) et ceux donnés aux élèves de SEGPA ($H = 0.80, p > .05$). Au post-test, les résultats n'indiquent aucun effet significatif du mode d'interdépendance sur les scores attribués par les élèves ordinaires aux élèves de leur classe ($H = 3.88, p > .05$). En revanche, les résultats indiquent un effet significatif du type de structure d'interdépendance sur les scores donnés par les élèves ordinaires aux élèves de SEGPA ($H = 10.6, p < .01$). Le test de Dunn est utilisé pour comparer les échantillons deux à deux. Ce test montre que les scores attribués par les élèves ordinaires ayant pratiqué en condition de coopération complexe sont supérieurs à ceux ayant pratiqué en situation de coopération simple ($Q = 2.94, p < .05$) et à ceux ayant pratiqué en situation de compétition interpersonnelle ($Q = 2.63, p < .05$). Aucune différence significative n'apparaît entre le groupe ayant pratiqué la coopération simple et celui ayant pratiqué la compétition interpersonnelle ($Q = 0.26, p > .05$).

Ces scores sociométriques sont reportés dans le **Tableau 2**.

Tableau 2. Médianes et quartiles des scores attribués par les élèves des classes ordinaires aux élèves de SEGPA en fonction du mode d'interdépendance

		COMPÉTITION INTERPERSONNELLE			COOPÉRATION SIMPLE			COOPÉRATION COMPLEXE		
		Médiane	1°Quart	4°Quart	Médiane	1°Quart	4°Quart	Médiane	1°Quart	4°Quart
ORD→ORD	Pré-test	4.50	3.00	5.00	4.00	3.00	5.00	4.50	4.00	5.00
	Post-test	4.00	3.50	5.00	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00
ORD→SEGPA	Pré-test	2.00	1.00	3.00	2.75	3.00	2.50	2.50	2.00	3.00
	Post-test	2.50	1.25	3.00	2.75	2.00	3.00	3.50	3.00	4.00

ORD→ORD : scores émis par les élèves des classes ordinaires aux élèves de leur classe

ORD→SEGPA : scores émis par les élèves des classes ordinaires aux élèves de SEGPA

Scores attribués par les élèves de SEGPA

Au pré-test, le test de Kruskal-Wallis n'indique aucune différence significative entre les trois groupes expérimentaux concernant les scores sociométriques attribués par les élèves de SEGPA aux élèves de leur classe ($H = 1.17, p > .05$) et concernant ceux donnés aux élèves de l'autre classe ($H = 0.48, p > .05$). Au post-test, les résultats ne montrent aucun effet significatif du mode d'interdépendance sur les scores attribués par les élèves de SEGPA aux élèves de leur classe ($H = 1.74, p > .05$). En revanche, les résultats indiquent un effet significatif du mode d'interdépendance sur les scores donnés par les élèves SEGPA aux élèves de l'autre classe ($H = 7.79, p < .01$). Le test de Dunn indique que les élèves de SEGPA ayant pratiqué la coopération complexe octroient des scores supérieurs aux élèves ordinaires par rapport à ceux ayant pratiqué la coopération simple ($Q = 2.613, p < .05$) et par rapport à ceux ayant pratiqué la compétition interpersonnelle ($Q = 2.32, p < .05$). Aucune différence significative n'apparaît entre le groupe coopération simple et le groupe compétition interpersonnelle ($Q = 0.50, p > .05$). Ces scores sociométriques sont reportés dans le **Tableau 3**.

Tableau 3. Médianes et quartiles des scores attribués par les élèves des classes ordinaires aux élèves de SEGPA en fonction du mode d'interdépendance

		COMPÉTITION INTERPERSONNELLE			COOPÉRATION SIMPLE			COOPÉRATION COMPLEXE		
		Médiane	1°Quart	4°Quart	Médiane	1°Quart	4°Quart	Médiane	1°Quart	4°Quart
SEGPA→SEGPA	Pré-test	4.00	3.00	4.38	4.00	3.00	4.50	3.00	2.50	5.00
	Post-test	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	5.00
SEGPA→ORD	Pré-test	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.25	3.75
	Post-test	3.00	2.63	4.00	3.00	2.50	4.00	4.00	3.25	4.00

SEGPA→SEGPA : scores émis par les élèves de SEGPA aux élèves de SEGPA

SEGPA→ORD : scores émis par les élèves de SEGPA aux élèves des classes ordinaires

Étude de la corrélation entre les scores sociométriques reçus de la part des élèves de l'autre classe et les scores de performance collective dans les conditions coopératives au post-test

Scores reçus par les élèves des classes ordinaires

La mesure de la corrélation, à l'aide du coefficient de corrélation de Spearman, montre qu'au post-test, les scores reçus par les élèves des classes ordinaires de la part des élèves de SEGPA ne sont pas significativement corrélés à leurs scores de performance collective dans la condition coopération simple ($r = .11, p > .05$) ni dans la condition coopération complexe ($r = .22, p > .05$).

Scores reçus par les élèves de SEGPA

Au post-test les résultats indiquent que les scores sociométriques reçus par les élèves de SEGPA de la part des élèves des classes ordinaires sont significativement corrélés aux scores de performance collective dans la condition coopération simple ($r = .62, p < .01$) et dans la condition coopération complexe ($r = .48, p < .05$).

Discussion

Notre objectif était d'étudier l'influence de la pratique partagée de la danse hip-hop sur les relations entre les élèves de SEGPA et les élèves « ordinaires » en fonction des modes de structure d'interdépendance mis en place entre les élèves des deux classes.

Les résultats indiquent, conformément à notre première hypothèse, qu'il y a un effet significatif du mode de structure d'interdépendance sur les attractions entre les élèves des deux types de classe. Toutefois l'influence positive de la coopération par rapport à la compétition interpersonnelle mise en évidence dans plusieurs études (Johnson, Johnson et Marumaya, 1983) doit être nuancée en fonction du niveau de structuration de la coopération. En effet, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe ayant pratiqué la compétition interpersonnelle et le groupe ayant participé à la coopération simple. De plus les attractions des élèves envers ceux de l'autre classe sont significativement supérieures dans la coopération complexe par rapport à la coopération simple. Ces résultats obtenus sur les attractions sont en accord avec ceux des travaux d'Auriac Peyronnet (2003) à propos des interactions différenciées entre les élèves en fonction de la nature du dispositif coopératif mis en place. L'expérimentation a favorisé une proximité physique entre les partenaires des deux classes. Toutefois, les résultats confirment que ces effets sur les attractions ne sont pas automatiques (Maisonneuve, 1966). Au delà de cette proximité physique, c'est la proximité fonctionnelle à savoir les opportunités d'interactions et d'échanges entre les partenaires qui est facteur d'attraction (Michinov, 2001). Le dispositif de coopération complexe en structurant les moyens pour atteindre le but a sûrement provoqué davantage d'interactions entre les partenaires des deux classes que le dispositif de coopération simple. Les interactions positives comme les coordinations d'action et l'entraide (Lafont et Winykamen, 1999) étaient nécessaires lors des phases de synchronisation entre les danseurs et lors des contacts corporels. La complémentarité des rôles porteur/voltigeur lors des contacts acrobatiques imposait une prise de risque physique commune et une responsabilité vis-à-vis de l'intégrité physique de l'autre. Cette confiance entre les partenaires des deux classes s'est sûrement développée favorisant l'émergence d'une proximité affective. En partageant la responsabilité des choix des formes corporelles à réaliser, la coopération complexe nécessitait la prise en considération du point de vue de tous. Cette interdépendance des rôles a sûrement permis de valoriser tous les élèves, y compris ceux de SEGPA, en redéfinissant leur statut par l'intermédiaire d'un rôle à assumer. Cette responsabilité est d'autant plus importante pour les élèves de SEGPA qui éprouvent un besoin fort d'être reconnus. En revanche, la coopération simple, en exposant les différentes équipes au phénomène du « free-rider » (Slavin, 1983), présente l'inconvénient de

laisser la possibilité pour un individu d'exercer un leadership autoritaire limitant les échanges et les interactions équilibrées. Ce phénomène a bien été observé par Méard et Bertone (1998) dans le cadre de l'enseignement de plusieurs cycles de sports collectifs en collège, dans lesquels l'organisation interne des équipes était libre. Les comportements se traduisent alors par la mise en place d'une hiérarchie stérile des statuts aboutissant à des rejets entre les partenaires. Des mécanismes de monopolisation de l'activité décisionnelle ou le développement de leaders constants sont observés. Compte tenu du faible statut des élèves de SEGPA dans la hiérarchie scolaire (Garel, 2001), nous pouvons penser que cette inégalité dans les échanges a pu être renforcée. Il est possible que les élèves des classes ordinaires aient monopolisé l'activité décisionnelle reproduisant ainsi la hiérarchie des statuts scolaires entre les élèves des deux types de classes. Le mélange des élèves au sein de groupes coopératifs est régulièrement utilisé en EPS par les enseignants pour développer des relations positives entre les élèves. Dans ce cadre, les enseignants parient sur le fait que mettre ensemble des élèves issus de groupes différents favorise les échanges et les interactions intergroupes. Or, comme le note Auriac-Peyronnet (2003) à propos des relations inter sexes, il ne suffit pas de faire travailler les élèves en petit groupe à la poursuite d'un but commun pour envisager des modifications sur le plan des affinités intergroupes. Il serait intéressant de savoir si ces résultats peuvent être généralisés dans d'autres APSA et pour des relations entre d'autres catégories d'élèves. Il est à noter que l'expérimentation n'a pas modifié les attractions entre les partenaires de la même classe. Les expériences ayant toutes eu lieu en milieu d'année scolaire, le groupe classe constituait une structure affective assez stable dans laquelle les élèves se connaissaient bien et les attractions entre les élèves étaient déjà solidement ancrées. Une pratique commune du basket-ball de 12 heures n'était pas suffisante pour modifier ces attractions.

À l'issue de l'expérimentation, les résultats indiquent que les scores sociométriques reçus par les élèves de SEGPA de la part des élèves des classes ordinaires sont corrélés aux scores de performance collective dans les structures coopératives. Ces résultats confirment l'impact du résultat de la coopération sur les relations intergroupes (Worchell, 1986) et l'effet de la performance sportive sur les attractions entre les élèves (Deneuve, Genty et Dru, 2002). Par une évaluation publique et basée sur des critères communs, nous avons facilité la comparaison sociale entre les équipes, définissant ainsi une hiérarchie au sein du groupe nouvellement formé. Cette hiérarchie a sûrement créé une nouvelle catégorisation à partir du statut lié à la performance dans l'activité. La catégorie d'élèves s'étant montrée performante apparaîtrait alors comme un groupe de référence (Newcomb, 1970), foyer des attractions, alors que celle ayant réalisé une basse performance pourrait être considérée comme un groupe de référence négatif provoquant davantage de rejets. Si les élèves de SEGPA s'étant montrés performants ont bénéficié d'un niveau d'attraction plus important, c'est sûrement parce qu'ils ont fait preuve d'audace dans une activité nécessitant une prise de risque physique et interactionnelle importante (André *et al.*, 2010). Or la prise de risque est facteur de popularité à l'adolescence (Assailly, 1992). Nous pouvons penser que cette influence de la performance sportive sur les attractions est d'autant plus prégnante que la population expérimentale est exclusivement constituée de garçons. En effet, la prise de risque est une valeur importante dans la construction de l'identité masculine (Le Breton, 2002) et les travaux de Moser (1994) montrent que les attractions des garçons à l'adolescence reposent en partie sur les compétences sportives alors qu'elles sont davantage liées à l'apparence et à la convivialité chez les filles. De plus, ces adolescents sont issus de milieux populaires qui sont très sensibles à la culture hip-hop (Faure et Garcia, 2005). Il serait intéressant de savoir dans de prochaines études si ces résultats peuvent être généralisés pour une population féminine et pour une population de milieu favorisé. Les résultats indiquent que les scores sociométriques reçus par les élèves de SEGPA de la part des élèves de l'autre classe ne sont pas corrélés significativement

aux scores de performance. Notre deuxième hypothèse n'est donc qu'en partie validée. L'influence de la performance sur les attractions interpersonnelles interclasses doit être nuancée en fonction du statut de la classe d'appartenance. La performance caractérisée par une note renvoie à la dimension évaluative du système scolaire dont les élèves de SEGPA ont longtemps été les exclus. Nous pouvons penser que ceux-ci se réfèrent moins que les autres élèves à cette évaluation pour exprimer leurs attractions interpersonnelles. Les élèves de SEGPA seraient davantage sensibles à la dimension émotionnelle dans les relations interpersonnelles (Charrier, 2007). De plus, nous pouvons penser que, dans le cadre de l'évaluation scolaire, ces élèves en tant que membres de la classe à bas statut devaient faire la preuve de leur valeur alors que ceux appartenant à la classe de haut statut avaient moins besoin de le faire. Les élèves appartenant à la classe de haut statut social, quant à eux, résisteraient plus au changement afin de préserver la hiérarchie sociale existante basée sur les valeurs scolaires traditionnelles qui leur sont favorables (Kirchler, Pombeni et Palmonari, 1994).

Cette recherche a étudié les phénomènes relationnels dans leur contexte d'émergence. Nous sommes conscients que l'étude de ces relations entre individus dans un contexte naturel implique une interdépendance complexe entre différentes variables situationnelles et individuelles. Ceci rend nos interprétations délicates. Toutefois, nous pensons que nous sommes parvenus à mettre en évidence des relations invariantes entre des conditions et des effets sur les attractions entre les élèves des deux classes. Il serait intéressant dans une prochaine recherche d'enrichir les données quantitatives par des données plus qualitatives à partir d'observations ou d'entretiens afin de mieux comprendre la nature des interactions mises en jeu dans les processus d'attraction.

Conclusion

L'influence de la pratique partagée de la danse hip-hop sur les relations entre les élèves de SEGPA et les élèves de classes « ordinaires » dépend du mode d'interdépendance mis en place entre les élèves. À ce titre, notre étude a montré que la structuration de l'interdépendance positive des moyens dans des équipes sportives était une voie prometteuse pour susciter des attractions entre les élèves des deux classes. Comme le souligne Collicott (1992) le rôle de l'enseignant œuvrant en contexte d'inclusion scolaire est d'intégrer dans ses pratiques des stratégies pédagogiques favorisant les relations interpersonnelles. L'inclusion des élèves de SEGPA en classe ordinaire en EPS ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur les dispositifs à mettre en place au risque de produire des effets contreproductifs. En accord avec Falcoz et Koebel (2005), nous pensons que la pratique sportive n'a pas de vertus intégratives en elle-même mais que ses effets dépendent de la façon dont elle est organisée.

Note

1. Les SES (Section d'Enseignement Spécialisé) puis les SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnelle Adaptée) sont des structures implantées dans les collèges depuis 1967 qui accueillent des élèves qui ont des difficultés scolaires graves et persistantes mais qui ne sont pas considérés comme en situation de handicap.

Références bibliographiques

- ABOUD, F., MENDELSON, M. & PURDY, K., Cross-race peer relations and friendship quality, *International Journal of Behavioral Development*, n° 27, pp. 165-173, 2003.
- ANDRÉ, A., DENEUVE, P. & LOUVET, B., Danse hip-hop et discriminations entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de S.E.G.P.A, *Carrefours de l'Éducation*, n° 29, pp. 25-40, 2010.

- ASSAILLY, J. P., *Les jeunes et le risque*. Paris, Vigot, 1992.
- AURIAC-PEYRONNET, E., La mise en regard de deux dispositifs coopératifs, in E. Auriac PEYRONNET, (ed.). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, pp. 139-168, Pratiques pédagogiques, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2003.
- BYRNE, D., *The attraction paradigm*, New-York, Academic press, 1971.
- CHARRIER, E., *Les SEGPA: reproduction des inégalités sociales et stigmatisation des trajectoires scolaires*, Mémoire DSTS, ITS Tours, 2007.
- COLLICOTT, J., Enseignements à niveaux multiples: stratégies de mise en œuvre à l'intention des enseignants, in G. PORTER et D. RICHLER (sous la direction), *Réformer les écoles canadiennes. Perspectives sur le handicap et l'intégration*, pp. 205-225, North York, Institut Roeher, 1992.
- DAVIDSON, N., Cooperative and collaborative learning: an integrative perspective, in J. S. THOUSAND, R. A. VILLA & A. I. NEVIN (eds.), *Creativity and collaborative learning: a Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, pp.13-30, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1994.
- DENEUVE, P., GENTY, J. & DRU, V., Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçues en milieu scolaire, *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, n° 54, pp. 71-76, 2002.
- DEUTSCH, M., A theory of cooperation and competition, *Human relations*, n° 2, pp. 129-152, 1949.
- DYSON, B., The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program, *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 22, pp. 69-85, 2002.
- FALCOZ M. & KOEBEL, M., *Intégration par le sport : représentations et réalités*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- FAURE, S. & GARCIA, M. C., Les braconnages de la danse hip-hop dans les collèges des quartiers populaires, *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 133, pp. 244-257, 2003.
- GAERTNER, S. L., MANN, J., DOVIDIO, J. F., MURREL, A. J. & POMARE, M., How does cooperation reduce intergroup bias?, *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 59, pp. 692-704, 1990.
- GAREL, J. P., L'intégration des élèves de SEGPA en Éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions, *La nouvelle revue de l'A.I.S.*, n° 14, pp. 61-71, 2001.
- GUIMOND, S., DIF, S. & AUPY, A., Social identity, relative group status and intergroup attitudes : when favorable outcomes change intergroup relations...for the worse, *European Journal of Social Psychology*, n° 32, pp. 739-760, 2002.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T., *Cooperation and competition: theory in the research*, Edina, MN, Interaction Book CO, 1989.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & MARUMAYA, G., Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and meta-analysis of the research, *Review of educational research*, n° 53, pp. 5-54, 1983.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T., The three Cs of reducing prejudice and discrimination, in S. OSKAMP (ed.), *Reducing prejudice and discrimination, The Claremont symposium of Applied Social Psychology*, pp. 239-289, 2009.
- KIRCHLER, E., PALMONARI, A. & POMBENI, M. L., Social categorization processes as dependent on status differences between groups: a step into adolescent's peer-groups, *European Journal of Social Psychology*, n° 24, pp. 541-563, 1994.
- LAFONT, L. & WINNYKAMEN, F., Co-operation and competition in children and adolescents, in Y. Vanden AUWEELE, F. BAKKER, M. DURAND & R. SEILER (Eds.), *Textbook on psychology for physical educators*, Champaign, Il., Human Kinetics, pp. 379-404, 1999.
- LAFONT, L., PROERES, M. & VALLET, C., Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges between peers, *Social Psychology of Education*, n° 10, pp. 93-113, 2007.

- LE BRETON, D., *Conduites à risque*. Paris, PUF, 2002.
- LEHRAUS, K. & BUCHS, C., *Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. Processus interactionnels et situations éducatives*, pp. 159-179, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- LIGHTFOOT, C., *The culture of adolescent risk-taking*, New-York, Guilford Press, 1997.
- MAISONNEUVE, J., *Psychosociologie des affinités*, Paris, PUF, 1966.
- MÉARD, J. A. & BERTONE, S., *Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF, 1998.
- M.E.N., *Le socle commun de compétences et de connaissances*, Paris, Bulletin officiel, 2005.
- MICHINOV, E., L'attraction interpersonnelle : un concept en évolution, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 50, pp. 11-26, 2001.
- MOSER, G., *Les relations interpersonnelles*, Paris, PUF, 1994.
- NEWCOMB, T. M., *Manuel de psychologie sociale*, Paris, PUF, 1970.
- ODEN, S. & ASHER, S., Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, n° 48, pp. 495-506, 1977.
- PARLEBAS, P., *Sociométrie, réseaux et communication*, Paris, PUF, 1992.
- PASQUIER, J. L., L'intégration des SES/SEGPA dans les collèges en 1992 peut-elle nous éclairer au XXI siècle ?, *La nouvelle Revue de L'A.I.S.*, n° 8, pp. 32-37, 1999.
- PETTIGREW, T. F., *The complex link between intergroup prejudice and discrimination: a normative approach*, University of California, 1993.
- SCHOFIELD, J. & WHYTLEY, B. E., Peer nomination versus rating scale measurement of children's peer preferences, *Social Psychology Quarterly*, n° 46, pp. 242-251, 1983.
- SHERIF, M., *Group conflict and cooperation*, London, Routledge and Kegan Paul, 1966.
- SIDANIUS, J. & PRATTO, F., *Social Dominance: an Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*, New York, Cambridge University Press, 2001.
- SLAVIN, R., When does cooperative learning increase student achievement, *Psychological Bulletin*, n° 94, pp. 375-394, 1983.
- SLAVIN, R. E., *Cooperative learning: theory, research and practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1990.
- SOULÉ, B. & CORNELOUP, P., *Sociologie du risque dans les pratiques sportives*, Paris, Armand Colin, 2006.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C., The social identity theory of intergroup behavior, in S. WORCHEL & W. G. AUSTIN (ed.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago, MI : Nelson-Hall, 1986.
- WILDER, D. A., Reduction of intergroup discrimination through individuation of the out-group, *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 36, pp. 1361-1374, 1978.
- WORCHEL, S., The role of cooperation in reducing intergroup conflict, in S. WORCHEL & W. G. AUSTIN (ed.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago, Nelson-Hall, 1986.
- YUGAR, J. & SHAPIRO, E., Elementary children's school friendship : a comparison of peer assessment methodologies, *School Psychology Review*, n° 30, pp. 568-585, 2001.

Resumen

Los alumnos de la SEGPA (Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada) son generalmente víctimas de la estigmatización en las Escuelas Francesas. La presente investigación se apoya en la psicología social, presentando el impacto de la competición y la cooperación en Educación Física sobre las relaciones entre los alumnos de SEGPA y los alumnos de las clases normales. Participaron de esta evaluación 138 alumnos. Procedentes de dos tipos de clases participaron en común de un ciclo de danza hip-hop de 10 horas. Tres condiciones fueron implementadas (competición interpersonal / cooperación simple / cooperación con estructuración de interdependencia de los medios). Los resultados demuestran que la estructuración da interdependencia positiva de los medios, permiten más que las otras condiciones de aumentar las atracciones entre los alumnos de dos clases. Además, después de testear la experimentación, las atracciones de los alumnos de clases normales en relación a los alumnos de SEGPA son ligados por la performance. Sin embargo, las atracciones de los alumnos de SEGPA en relación a los alumnos de clases normales no son ligadas por la performance.

Palabras-clave: Relaciones intergrupales – Atracciones interpersonales – Cooperación – Competición – Estatus – Educación Física

Abstract

In French middle schools, the students from SEGPA (Adapted General and Professional Education Section) are often stigmatized. This study in social psychology shows the influence of the competition and cooperation in PE on the relationships between the students from SEGPA and the students from regular classes. 138 students from both classes participated in six hip-hop dancing classes. Three conditions (interpersonal competition/ simple cooperation/ cooperation structure with means interdependance) were set up. The results show that the attractions of the students for those from the other class increase more in the cooperation structure with interdependent means as opposed to the others conditions. Under the cooperative structures, the attractions between the students from regular classes to the SEGPA students are related to the team's performances. However the attractions between the students from SEGPA to the regular students are not related to the team's performances. The results were thought-provoking teachers as to the relational effects of structures put in place in an inclusion environment.

Keywords: Intergroup relationships – Interpersonal attractions – Cooperation – Competition – Status – Physical Education

Resumo

Os alunos da SEGPA (Secção de Ensino Geral e Profissional Adaptada) são muitas vezes estigmatizados nas escolas francesas. Esta investigação, baseada na Psicologia Social, mostra o impacto da competição e da cooperação em EFD (Educação Física e Desportiva) sobre a relação entre os alunos da SEGPA e os alunos das turmas do ensino regular. A experiência foi realizada com 138 alunos. Os alunos dos dois tipos de turmas participaram conjuntamente num ciclo de dança de hip-hop de 10 horas. Foram implementadas três condições: competição interpessoal / cooperação simples / cooperação com estruturação da interdependência dos meios. Os resultados mostram que a estrutura de interdependência positiva dos meios permitiu mais do que as duas outras condições aumentar a atracção entre os alunos dos dois tipos de turmas. Nas condições cooperativas, a atracção dos alunos das turmas do ensino regular em relação aos alunos da SEGPA está ligada ao desempenho. Em contrapartida, a atracção dos estudantes da SEGPA em relação aos alunos das turmas do ensino regular não está ligada ao desempenho.

Palavras-chave: Relações intergrupais – Atracções interpessoais – Cooperação – Estatuto – Competição – Educação Física e Desportiva