

LES REGROUPEMENTS D'ÉLÈVES

EN CLASSE D'ÉDUCATION PHYSIQUE



LA CLASSE D'EP EST L'OBJET DE PHÉNOMÈNES DE GROUPE ASSEZ PARTICULIERS. L'AUTEUR MÈNE UNE ÉTUDE SUR LES CHOIX, LES CARACTÉRISTIQUES ET LES EFFETS DES REGROUPEMENTS DES ÉLÈVES.

MARC BEAUDENON

PAR P. BORDES

LA CLASSE : UN GROUPE À GÉRER

D'avantage que par ses contenus, l'EP semble avoir longtemps été caractérisée par ses formes d'enseignement, ses méthodes ou ses styles d'intervention [1].

Depuis maintenant une bonne vingtaine d'années, les problèmes relatifs à l'organisation de la classe sont peu à peu passés au second plan. Aujourd'hui, les préoccupations semblent en effet davantage liées à la spécificité de la discipline : qu'enseigne-t-on ? Comment ? Selon quelles procédures et avec quelles probabilités de réussite ? Globalement deux voies se sont imposées : la centration sur l'analyse des « tâches motrices » et la compréhension de ce qui se joue dans les « apprentissages moteurs » d'une part [2] ; la réévaluation des aspects didactiques avec notamment la perspective d'une meilleure présentation et organisation des contenus à enseigner [3] d'autre part.

Ces deux démarches, pour légitimes qu'elles soient, ont eu pour effet de reléguer au second plan les préoccupations d'ordre proprement pédagogique.

Le fameux « triangle didactique » (1) lui-même tait cette dimension nécessairement collective de l'enseignement scolaire. Ne convient-il pas, aujourd'hui, de reconsidérer cette présentation en y intégrant la dimension profonde de la classe dans une configuration

en tétraèdre : savoir, enseignant, élève et « groupe classe » ? [4].

Qu'on le veuille ou non, la classe est un groupement d'élèves. Un groupement et non un groupe dans la mesure où le critère décisif d'un groupe, le but commun [5, 6], est loin d'être systématiquement présent dans la classe ou même dans les divers regroupements auxquels procède l'enseignant. En effet, tout acte qui consiste, pour l'enseignant, à rassembler géographiquement des élèves, ne peut être assimilé à la formation d'un groupe et encore moins d'une équipe. Dans le cas d'ateliers - en gymnastique ou en athlétisme - les élèves n'ont aucun but commun. De ce fait, selon ce critère définitoire, ils ne constituent pas un groupe mais un rassemblement, mis en place afin de faciliter le déroulement de la séance. Même dans le cas de la formation d'équipe, par exemple en sports collectifs, il convient de distinguer ce que Olson [7] et Daval [8] appellent « but commun » et « but partagé », ce dernier terme pouvant être traduit par « objectif ». Ainsi, dans une équipe de handball, en cours d'EPS, il est faux de penser que tous les élèves ont en commun la recherche de la victoire sur l'équipe adverse. Certains peuvent avoir pour seul souci de marquer des buts, de se mettre en évidence - surtout si l'évaluation pratiquée valorise ce type de conduite - et cela sans rechercher aucunement une victoire collective.

Ainsi, à la différence de la quasi-totalité de ses collègues des autres disciplines, l'enseignant d'EPS est d'abord quelqu'un qui gère des groupes, quels que soient ses choix d'activités, ses options méthodologiques ou didactiques. Or, de même qu'il est indispensable de concevoir des progressions didactiques qui articulent les logiques des savoirs et les logiques des élèves, de même « il est nécessaire de ne pas abandonner au hasard l'organisation de l'espace social où vont se dérouler ces apprentissages » [9]. Quelles sont aujourd'hui les procédures utilisées par les enseignants pour organiser cet espace humain ? Dans quels buts ? En fonction de quelles activités ? Des logiques sont-elles repérables ?

COMMENT PROCÈDENT LES ENSEIGNANTS D'EPS ?

À la question de l'organisation de l'espace social de la classe, les réponses historiques apportées depuis le milieu des années 1960 font apparaître des options assez contrastées. Tantôt, dans le cas de l'éducation sportive, l'option consistait à partir du niveau de performance des élèves, puis à les répartir dans des clubs dont la composition était arrêtée pour l'année scolaire. La représentation graphique la plus parlante de ce mode de fonctionnement était celle de l'organigramme [10]. À l'opposé, l'éducation corporelle

Deux options en totale opposition

Éducation sportive	Éducation corporelle
Organigramme	Sociogramme
Structure formelle	Structure informelle
Clubs distincts	Groupe classe
Groupes de niveau	Groupes affinitaires
Non mixité	Mixité
Stabilité des collectifs	Brassage relationnel
Imposition par l'enseignant	Choix des élèves

s'attachait constamment à réévaluer le poids de la dynamique groupale et relationnelle au point de privilégier les regroupements par affinités [11]. Si ces deux options n'ont plus guère cours [12] dans leur application systématique, il semble, intuitivement, qu'elles aient fortement influencé le déroulement actuel des séances.

Quelles sont les voies choisies par les enseignants d'EPS et comment s'appliquent-elles ? Une enquête par questionnaire portant sur

Six modalités dégagées à la suite des entretiens préalables

Homogène : l'enseignant constitue les groupes en répartissant les élèves selon les mêmes niveaux d'habiletés ou de performance.

Hétérogène : l'enseignant constitue les groupes en associant des niveaux de performance différents.

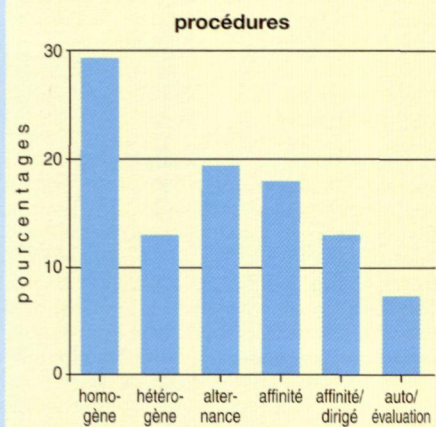
Alternance : l'enseignant décide d'alterner les séances ou les situations en procédant tantôt par groupes homogènes, tantôt par groupes hétérogènes.

Affinité : l'enseignant laisse les élèves libres de s'associer avec qui ils souhaitent.

Affinité/dirigé : l'enseignant alterne une séance ou une situation, à regroupement libre et une séance à regroupement imposé.

Auto-évaluation : l'enseignant distingue des niveaux repères qui servent de critères à partir desquels les élèves se répartissent.

Schéma 1. Choix des procédures de répartitions des élèves



BEATRICE ZIMMER

240 enseignants de collège de la région parisienne a permis de saisir les modalités de regroupement privilégiées, dont nous présentons les principaux résultats.

Quelles formes de regroupements ?

Nos répondants avaient à se positionner selon six modalités, dégagées à la suite d'entretiens préalables, en fonction de 16 activités communément enseignées en EPS et renvoyant à des logiques internes contrastées. L'ensemble des réponses obtenues apparaît, pour le moment sans les activités support (schéma 1 et encadré). La modalité dominante est la répartition par niveaux homogènes, totalisant presque 30 % des réponses. Les deux modalités suivantes, très proches l'une de l'autre, sont les modalités *alternance*, avec presque 20 % des réponses et *affinité* avec, elle aussi, pas loin de ces mêmes 20 %.

Ces trois procédures représentent à elles seules presque les trois quarts de toutes les modalités utilisées en EPS. On retrouve ici, mais cette fois intégrées dans un même fonctionnement global, les deux tendances qui s'excluaient dans l'opposition : « éducation sportive - éducation corporelle ». On peut penser que l'idée d'une différenciation pédagogique, réaffirmée à l'orée des années 1980 par J.-P. Astolfi et L. Legrand [13] et reprise dans les textes officiels de 1985, a peu à peu diffusé dans la profession au point d'impulser une diversification des modes d'organisation de la classe.

Mais il y a peut-être une raison plus endogène à cette évolution. Il se peut que ce soit la prise en compte de la logique même des activités enseignées, de leur mode de fonctionnement propre, qui incite à une différenciation dans la nature des regroupements à proposer aux élèves. Observerait-on une congruence entre les exigences des situations motrices enseignées et les caractéristiques de l'espace social à organiser [14] ?

Logiques de regroupements et logiques d'activités.

Nous avons émis l'hypothèse que les modes de regroupement utilisés ne se distribuaient pas au hasard mais qu'ils étaient directement en rapport avec la logique interne de l'activité

proposée. Les résultats enregistrés ont effectivement fait état de procédures extrêmement contrastées.

Natation

Ici, la modalité de répartition des élèves par niveaux homogènes est écrasante. L'enseignement de cette activité ne semble connaître qu'un seul mode de gestion humaine : la répartition par niveaux distincts regroupant des élèves de valeur sensiblement égale. Nous avons pu mettre en évidence que ce choix de modalité était dicté par deux paramètres qui entrent en conjonction. Le plus souvent les enseignants ont à résoudre des problèmes de place dans les bassins. Se pose alors la question de la gestion de l'espace qu'il faut bien arriver à régler. Cet état de fait entre en correspondance avec une conception très « technique » ou « techniciste », de l'enseignement de cette activité. Ces deux éléments incitent à regrouper les élèves en fonction des problèmes spécifiques qu'ils rencontrent, de façon à faciliter l'action des enseignants et à rendre, à leurs yeux, celle-ci plus efficace.

Course d'orientation

Pour cette activité, on constate une organisation de l'espace social totalement inverse de celle de la natation. Ici la nécessaire coopération entre les élèves est constitutive du bon déroulement de la séance. On peut penser qu'il y a tout intérêt pour les enseignants à regrouper des élèves qui s'entendent bien. L'aspect technique de l'enseignement est minoré au profit d'une gestion humaine du groupe qui doit vivre une expérience originale, souvent hors du regard de l'adulte et de son contrôle. La procédure dominante va dans ce sens. Avec la répartition *par affinités*, les enseignants jouent pleinement la carte du réseau informel cohésif. Cette cohésion est censée prémunir le groupe d'éventuels problèmes relationnels qu'il pourrait rencontrer (litiges, disputes, voire abandon de certains), alors même que l'enseignant ne pourrait pas intervenir.

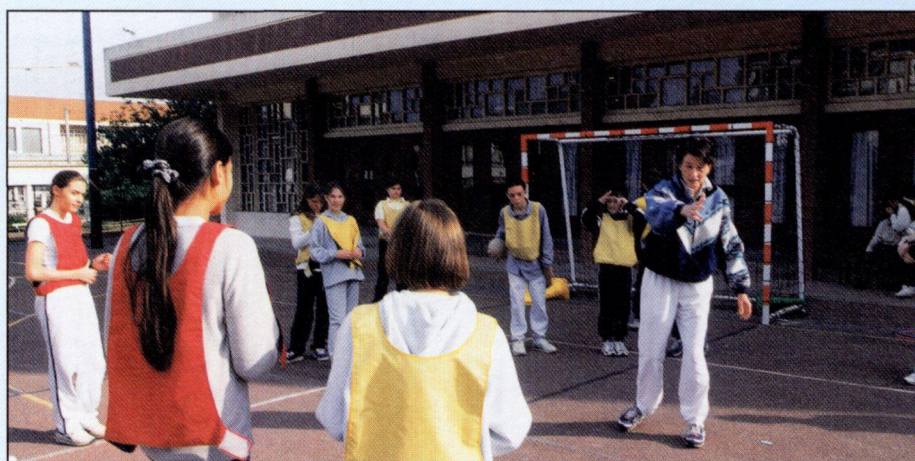
Handball

Ici, les modalités choisies se répartissent selon un spectre plus large. Toutes les procédures apparaissent en effet dans nos résultats.

Cependant deux d'entre elles semblent se détacher. La procédure par *alternance*, qui navigue entre groupements homogènes et groupements hétérogènes (équipes de même force mais composées d'élèves de niveaux différents), est privilégiée par 39 % des enseignants de notre échantillon. Avec 26 % des réponses, la procédure *affinité/dirigé* vient en second. Celle-ci permet d'alterner des situations où les élèves sont répartis par le professeur selon leur niveau, et des situations où les élèves sont laissés libres de se choisir. Si l'on rapproche ces deux modalités, ce sont en fait 64 % des enseignants qui, de façon systématique, optent pour une redistribution des cartes du réseau relationnel. On constate ici une relative mise à l'écart des procédures qui consistent à conserver systématiquement les mêmes collectifs afin de stabiliser les réseaux de communication [15]. S'adapter à autrui, quel qu'il soit, adversaire comme partenaire, est au fondement des pratiques de sports collectifs. C'est ce qui est privilégié à ce niveau d'enseignement. La logique de l'activité entre ici en congruence avec les modes de regroupement qui invitent à l'adaptabilité.

Badminton

Là encore, il apparaît que la totalité des modes de regroupement des élèves soit utilisée par les enseignants. Cependant, comme dans le cas de l'activité précédente, deux modalités se distinguent : les regroupements *homogène* et *alternance* (respectivement 34 et 26 %). Bien que différentes de celles qui sont privilégiées dans l'activité handball, ces deux modalités jouent à la fois sur le niveau des participants (il s'agit de regrouper des élèves capables de jouer ensemble), mais aussi sur la richesse que constitue, dans l'opposition, la confrontation à un adversaire qui ne soit pas de son niveau. Les procédures de type « défi », « handicap » ou « jeu à thème » sont en effet maintenant régulièrement utilisées par les enseignants qui évitent ainsi de figer le tissu relationnel de la classe, tout en maintenant un niveau élevé d'intérêt pour tous. Comme dans le cas précédent, il apparaît que la logique de fonctionnement de l'activité débouche sur un traitement scolaire spécifique de l'espace social de pratique. L'hétérogénéité ne semble plus un pro-



MARC BEAUDENON

blème insurmontable. Au contraire, elle nourrit aujourd'hui l'inventivité didactique des enseignants.

CLASSES D'ACTIVITÉS ET MODALITÉS DE REGROUPEMENT

À la suite de ces résultats, on peut se demander si, au-delà de la spécificité de chaque pratique physique, il n'est pas possible de dégager des grandes tendances relatives aux « familles » d'activités enseignées. Nous avons regroupé celles-ci selon la classification des structures motrices, proposée par P. Parlebas (2). Pour chaque classe de situation motrice, nous avons conservé les procédures selon nous, les plus utilisées, c'est-à-dire celles qui dépassent le seuil des 20 % de réponses (tableau ci-dessous). On constate que les cinq classes offrent des profils contrastés qui les singularisent. Si l'on réunit les cas identiques des classes qui ne mettent en jeu que des partenaires : classes (P) et (I, P), on distingue 4 cas de figure qui spécifient les procédures utilisées.

Les activités ne nécessitant aucune interaction opératoire entre élèves : classe (O)

Cette classe est essentiellement illustrée par deux procédures. La logique même d'appropriation des activités qui la composent néces-

site un travail fin et laborieux de répétition gestuelle, de mise en place d'automatismes et d'affinements proprioceptifs sans interactions motrices avec autrui et dans un environnement physique certain. Ces activités sont perçues comme très exigeantes d'un point de vue technique. Elles passent souvent pour répétitives et non ludiques. On comprend mieux alors que les deux procédures privilégiées par les enseignants soient les regroupements homogènes, permettant un travail selon les besoins des élèves, et, ponctuellement, les regroupements par affinités qui permettent de « tenir » la classe en brisant cette logique trop « scolaire » aux yeux des élèves. On a ici affaire à un compromis entre les exigences de l'enseignant par rapport à des apprentissages bien circonscrits et la conservation d'un taux favorable d'engagement de la part des élèves, sans lequel ces apprentissages ne sont pas envisageables.

Les activités mettant en jeu le seul partenariat entre les élèves : classe (P) et (I, P)

On retrouve le même souci dans ces classes d'activités. Impossible, en effet, d'engager les élèves dans ces pratiques à forte coloration affective sans s'assurer d'une participation effective de leur part. Il faut être en confiance pour s'engager dans des situations où le risque physique est bien présent comme en acrogy-

Répartition des modalités dominantes selon les classes de structures motrices proposées au seuil choisi des 20 %

Classe	Activités	Modalités
(O)	Saut, lancer, gymnastique, natation	Affinité Homogène
(P)	Relais, danses	Affinité
(I, P)	Course orientation, escalade	Affinité
(A)	Tennis de table, badminton	Homogène
	Lutte/judo, boxe/karaté	Alternance
(P, A)	Handball, volley-ball, Rugby	Alternance Affinité/dirigé



MARC BEAUDENON



BÉATRICE ZIMMER

ou en escalade. Il convient aussi pour l'enseignant d'être sûr que les consignes de sécurité seront effectivement appliquées. C'est donc à partir d'une trame relationnelle favorable, qui mette en confiance et qui anticipe les éventuels conflits, que cet engagement sera facilité. On peut penser que seul ce climat propice, tel que peut le permettre la modalité *affinité*, pourra déboucher sur des apprentissages plus techniques et l'appropriation de connaissances spécifiques.

Les activités mettant en jeu l'opposition entre les élèves : classe (A) et (P, A)

S'agissant des activités d'opposition interindividuelles (duels singuliers ou collectifs), les résultats enregistrés mettent en avant une modalité spécifique : la procédure *alternance*. Rappelons qu'il s'agit, dans ce cas, de composer tantôt des groupes homogènes, tantôt des groupes hétérogènes. Il semble que, respectant en cela les logiques internes de ces activités, les enseignants prennent en compte les rapports de force à l'œuvre dans ces affrontements directs. Deux solutions s'offrent à eux, qu'ils vont utiliser alternativement. Soit (c'est la solution d'évidence) regrouper les élèves en fonction de leur niveau afin de permettre un travail spécifique mais aussi de conserver intacte la motivation liée au jeu lui-même. Soit (c'est la solution complémentaire et semble-t-il aujourd'hui indissociable) réunir volontairement dans la composition des équipes ou dans les oppositions, des élèves de niveaux différents. Il s'agit là d'une procédure assez originale qui n'apparaît dans aucune des autres classes d'activités.

CONCLUSION

Faute d'une articulation fine entre modes de regroupement et logique des activités proposées, l'enseignant s'expose aujourd'hui, en EPS, à des déconvenues certaines : refus de s'engager, perte de motivation, chute de la participation, voire chahut. Or, l'essentiel du souci des professeurs est de rendre les élèves occupés, actifs et contents, selon la célèbre formule de Placek [16]. C'est ce que l'on constate à travers nos résultats. Toutefois, si

les enseignants semblent tout faire pour que l'engagement des élèves soit maximal, ils restent globalement attachés à leur mission fondamentale qui est de faire apprendre. La différenciation constatée dans les diverses modalités de regroupement nous invite à penser que, d'avantage qu'un « gentil organisateur », l'enseignant d'EPS est aussi très sensible à la façon dont il va faire passer ses « contenus » sans dénaturer la logique des activités supports. On constate en effet des lignes de force sensibles dans les formes d'organisation de l'espace social de la classe. Au-delà des adaptations ponctuelles de chaque enseignant aux particularités locales de ses interventions, on observe que, selon la logique des savoirs dispensés, l'on retrouve des grandes tendances qui font converger structure des tâches et formes d'organisation

de l'espace social. Sur ce dernier point, il apparaît que les aspects pragmatiques semblent définitivement l'avoir emporté sur les positions idéologiques défendues dans les années soixante et soixante-dix. Tout se passe comme si, alors même que la réflexion sur les meilleures options à prendre concernant l'organisation et la gestion de cet espace restait encore confidentielle [15, 17], la prise en compte, plus ou moins réfléchie ou théorisée, des logiques internes des activités enseignées se dessinait, de façon quasi-empirique certes, mais selon des lignes de force bien marquées. Reste à se poser la question des effets de ces choix. Quelles sont, par exemple, les conséquences réelles de la modalité *affinité*, qui laisse à penser que les élèves se choisissent sur un mode amical ? La cohésion d'un groupe influence-t-elle, dans la classe d'EPS, les apprentissages individuels des élèves, comme on le pense souvent ? Peut-on mettre en avant des formes de regroupement davantage propices que d'autres aux progrès scolaires des élèves ? Ces questions restent pour le moment en débat. Nos propres travaux nous laissent à penser que les affirmations toutes faites, et souvent puisées dans la littérature psychosociologique, sont loin d'être vérifiées dans la classe d'éducation physique [18]. Il y a là, en tout cas, un bel objet de recherche pour qui prend véritablement au sérieux les questions proprement pédagogiques liées au fonctionnement réel de la classe.

Pascal Bordes,

Professeur agrégé d'EPS,
Maître de conférences UFR-STAPS,
Paris V.

Notes

- (1) Il convient de rendre à J. Houssaye la paternité de l'expression « triangle pédagogique », avancée dès 1979. J. Houssaye, « Sujet, mort et folie en pédagogie, In *Le sujet de l'éducation*, Paris, Beauchesne.
- (2) Cet auteur distingue 8 classes d'équivalences qui regroupent des situations motrices identiques du point de vue de l'action motrice sollicitée et qui sont obtenues en fonction de la présence ou de l'absence de chacun de ces critères. Trois critères de base se combinent : (I), pour incertitude du milieu physique, (P), pour présence de partenaire(s) et (A), pour présence d'adversaire(s) in Parlebas (P.), *Activités physiques et éducation motrice*, Paris, INSEP, 1976.

Bibliographie

- [1] During (B.), *La crise des pédagogies corporelles*, Paris, Scarabée, 1981.
- [2] Famose (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP, 1990.
- [3] Marsenach (J.), *Éducation physique et sportive, quel enseignement ?* Paris, INRP, 1991.
- [4] Segert (R.), « La dimension profonde », *Animation et éducation*, 106, 15, 1992.
- [5] Sherif (M.), « Comment associer l'étude sur le terrain et l'expérimentation de laboratoire dans la recherche sur les petits groupes ? ». In G. Lemaire et J.-M. Lemaire (coord.), *Psychologie sociale et expérimentation*, Mouton/Bordas, Paris, pp. 157-172, 1969.
- [6] Anzieu (D.) et Martin (J.-Y.), *La dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, 1968.

- [7] Olson (M.), *Logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978.
- [8] Daval (R.), *Logique de l'action individuelle*, PUF, Paris, 1981.
- [9] Monteil (J.-M.), *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, 1990.
- [10] Lycée de Corbeil, *Revue EPS* n° 75, 1965.
- [11] Brohm (J.-M.), « Une pratique pédagogique : ce que je fais concrètement », in M. Bernard (coord.), *Quelles pratiques corporelles maintenant ?* J.-P. Delarge, Paris, pp. 125-142, 1978.
- [12] Benoit (J.) et coll., « À propos de la non-directivité », *Revue EPS* n° 103, 31-36, 1970.
- [13] Astolfi (J.-P.) et Legrand (L.), « Différencier la pédagogie », in *Pour un collège démocratique*, p. 35, 1982.
- [14] Flament (Cl.), *Réseaux de communications et structures de groupes*, Paris, Dunod, 1965.
- [15] Grehaïne (J.-F.), « Les formes de groupement en sports collectifs. Des aspects contradictoires », *Revue EPS* n° 265, 71-73, 1997.
- [16] Placek (J.-H.), « Conceptions of success in teaching : Busy, happy and good ? ». In T. Templin et J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*, Champaign, Human Kinetics, pp. 46-56, 1983.
- [17] Hauw (D.), « Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants ». In J.-P. Rey (coord.), *Le groupe*, Paris, Éditions Revue EPS, pp. 89-104, 2000.
- [18] Bordes (P.), *L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves*. Doctorat de Sociologie. Paris V, 2000.