

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

N° 5 (2011), pp. 46-57

Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée

Amaël André

IUFM de Rouen
amael.andre@univ-rouen.fr

Pascale Deneuve

IUFM de Rouen
pascale.deneuve@univ-rouen.fr

Résumé

Les élèves de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont souvent victimes d'exclusion dans les collèges français. Cette recherche montre l'impact du mode de structure d'interdépendance en Éducation Physique et Sportive sur l'acceptation des élèves de SEGPA intégrés dans les classes ordinaires.

L'expérimentation a été menée auprès de 114 collégiens. Les élèves ont participé à un cycle de danse hip-hop de 14 heures. Deux types de dispositifs (coopération simple / coopération avec structuration de l'interdépendance des moyens pour atteindre le but) furent mises en place.

Les résultats montrent que la structure d'interdépendance positive des moyens permet davantage que l'autre structure d'augmenter l'acceptation des élèves de SEGPA. Dans les conditions coopératives, l'acceptation est liée à la performance. Ces résultats invitent les enseignants à réfléchir aux dispositifs mis en place lors de l'inclusion des élèves de SEGPA en classe ordinaire.

Mots-clés : Apprentissage coopératif – Dispositif coopératif – Acceptation par les pairs – Éducation physique et sportive – Éducation spécialisée

Introduction

Les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont des structures de l'éducation spéciale qui sont implantées dans les collèges français depuis 1967. Celles-ci accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes ne pouvant être comblées par des actions de soutien (MEN, 2006). Pasquier (1999) indique que ces élèves sont souvent stigmatisés et rejetés au sein des établissements scolaires. La volonté institutionnelle est de favoriser l'intégration de ces élèves en classe ordinaire afin de développer leur intégration sociale. Pour Wolfensberger (1983), celle-ci va au-delà de la simple intégration

physique et renvoie au développement de relations sociales positives avec les pairs. L'EPS, parce qu'elle ne mobilise pas prioritairement les ressources qui sont au cœur des difficultés des élèves de SEGPA apparaît comme une discipline privilégiée pour favoriser cette intégration (Garel, 2001). Pourtant, cet auteur indique que le mélange des élèves ordinaires et des élèves de SEGPA en cours EPS n'atténue pas les rejets de ces derniers. Ces résultats confirment ceux obtenus sur l'intégration des élèves en grande difficulté en classe ordinaire dans les disciplines intellectuelles (Ochoa et Olivarez, 1995). Dès lors quelles sont les conditions à mettre en place en EPS qui permettent de favoriser l'intégration sociale des élèves de SEGPA ?

Pour Ward (1991), l'acceptation par les pairs est un signe de l'intégration sociale. L'acceptation par les pairs correspond au degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs dans un groupe (Maassen et Verschueren, 2005). Un des indicateurs de cette acceptation est le statut sociométrique (Cillessen et Bukowski, 2000). Comme le notent ces auteurs, les indices sociométriques offrent une fenêtre unique pour identifier le degré d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Le statut sociométrique est défini par deux dimensions (Frederickson et Furnham, 1998). D'une part, la préférence sociale correspond au fait d'être aimé par les pairs. D'autre part, l'impact social désigne le fait d'être remarqué par ses pairs. Parmi les facteurs de l'acceptation par les pairs, les auteurs en psychologie sociale se sont particulièrement intéressés au rôle joué par la performance et par les habiletés sociales (Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993).

Dans le domaine de l'EPS et du sport, de nombreuses études ont montré que la performance sportive et l'acceptation par les pairs étaient fortement liées (Weiss, 2004). Landers-Pott et Grant (1997) ont montré que la performance sportive était un indicateur du statut sociométrique d'élèves âgés de cinq à huit ans. Caussgrove, Dunn et Bayduzza (2007) ont indiqué que des niveaux élevés d'acceptation correspondaient à des bonnes performances sportives chez des élèves de 10 ans. Weiss et Duncan (1992) ont trouvé une forte corrélation entre les indices sociométriques et les compétences sportives d'élèves âgés de 8 à 13 ans. Dans le domaine de l'intégration à l'école primaire, Deneuve, Genty et Dru (2002) ont montré que les liens entre la performance sportive et l'acceptation des élèves de CLIS (Classe d'Intégration Spéciale) intégrés en EPS dépendaient de la nature risquée de l'activité pratiquée. En effet les résultats ont révélé que les élèves de CLIS s'étant montrés performants dans des activités acrobatiques ont bénéficié d'une meilleure acceptation de la part des pairs contrairement à ceux ayant obtenu une bonne performance dans des activités de lancer. Au collège, André, Deneuve et Louvet (2010) ont indiqué que la relation entre l'acceptation des élèves de SEGPA et la performance sportive dépendait de la référence culturelle de l'activité. Ainsi, les indices sociométriques des élèves de SEGPA (âgés de 12 à 13 ans) étaient corrélés avec leur performance en danse hip-hop alors qu'aucune corrélation significative n'est apparue en course de durée. Si ces deux dernières recherches ont révélé des liens entre l'acceptation et la performance dans des activités sportives spécifiques, celles-ci n'ont été menées que dans le cadre d'une pratique sportive individuelle. Il apparaît intéressant de savoir si cette relation entre la performance sportive et l'acceptation perdure dans le cadre de pratiques sportives collectives.

Le deuxième facteur de l'acceptation par les pairs identifié dans la littérature en psychologie sociale est la capacité à interagir positivement avec les pairs (Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993). Celle-ci apparaît particulièrement prégnante lors de la préadolescence (Dodge, Coie et Brakke, 1982). A ce titre, l'apprentissage coopératif apparaît comme une méthode pertinente à mettre en place à l'école pour favoriser l'acceptation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Johnson et Johnson, 1989). L'apprentissage coopératif est un format d'instruction

dans lesquels les élèves travaillent dans des petits groupes structurés afin d'apprendre les contenus de la leçon (Putnam, 1998). Dans le domaine de l'éducation spéciale, il a été montré que l'apprentissage coopératif permettait de développer des interactions positives entre les élèves ordinaires et les élèves en grande difficulté scolaire (Gillies et Ashman, 2000; Putnam, Rynders, Johnson et Johnson, 1989). L'apprentissage coopératif permet d'augmenter l'acceptation des élèves en situation de handicap physique et intellectuelle (Kennedy, Cushing et Itkonen, 1997). Les études de Piarczy, Wilton et Townsend (2002) montrent que l'apprentissage coopératif permet d'augmenter l'acceptation des élèves en grande difficulté scolaire à l'école primaire. Putnam, Markovchick, Johnson et Johnson (1996) ont aussi indiqué des effets positifs de l'apprentissage coopératif sur l'acceptation des élèves en grande difficulté âgés de 11 à 15 ans.

Pour Johnson et Johnson (1989), trois éléments clés doivent être pris en compte lors de l'implémentation de l'apprentissage coopératif : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et les habiletés sociales. Tout d'abord, l'interdépendance positive existe quand les membres du groupe partagent un but et des résultats communs et travaillent ensemble pour réussir la tâche. Ensuite, la responsabilité individuelle nécessite la contribution de chacun à l'atteinte du but. Enfin, les habiletés sociales concernent la nécessité d'entraide entre les élèves à travers des conseils, des retours d'information, des choix communs afin de réussir la tâche proposée.

Pour Johnson et Johnson (1989), ces trois éléments sont plus ou moins présents en fonction du type de dispositif d'apprentissage coopératif. Davidson (1990) 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 dispositif de coopération simple et le dispositif de coopération complexe. Le premier type de dispositif 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 type de dispositif 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. Dans un dispositif de coopération complexe, la tâche peut être divisée en sous-tâches à réaliser par chaque membre du groupe (i.e., dispositif puzzle). Des rôles complémentaires peuvent être aussi assignés aux élèves (i.e., dispositif équipe coopérative).

Buchs (2007) a montré que la structuration de l'interdépendance des moyens dans des dispositifs coopératifs lors de tâches d'étude de texte permet d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions entre des élèves par rapport à la coopération simple qui favorise la compétition entre les partenaires. Auriac-Peyronnet (2003) a comparé l'impact de la coopération simple par rapport à un dispositif puzzle sur les interactions entre des élèves de l'école primaire dans le cadre d'un débat argumenté. Cette étude a indiqué que le dispositif puzzle a engendré une plus grande participation de tous (i.e., responsabilité individuelle) et des interactions plus positives entre les élèves (i.e., habiletés sociales) que la coopération simple. Cette dernière a provoqué une reproduction des statuts habituels dans la classe, la monopolisation de la parole par les leaders et des conflits socio relationnels entre les élèves. En EPS, les études de Dyson (2002) ont mis en avant l'importance d'attribuer des rôles complémentaires dans les situations d'apprentissage coopératif proposées afin de favoriser des interactions et des attitudes positives entre les élèves. Toutefois à notre connaissance, aucune

étude ne s'est intéressée à l'influence de la nature du dispositif d'apprentissage coopératif sur l'acceptation des élèves de l'éducation spéciale intégrés en EPS.

L'objectif de cette recherche est double. D'une part, elle vise à identifier l'impact du type de dispositif coopératif (coopération simple versus coopération complexe) mis en place en EPS sur l'acceptation des élèves de SEGPA. D'autre part, elle vise à identifier les relations entre la performance en danse hip-hop et l'acceptation de ces élèves dans le cadre de l'apprentissage coopératif.

1. Méthode

1.1. Population

114 élèves de classe de sixième issus de deux collèges ont participé à l'expérimentation^o 86 élèves (38 filles et 48 garçons) étaient issus de quatre classes ordinaires et 28 élèves (8 filles et 20 garçons) appartenaient à deux classes de SEGPA. Dans chaque collège, deux classes ordinaires présentant des caractéristiques similaires proches ont été sélectionnées. Les quatre classes accueillait des élèves au niveau scolaire moyen et issus majoritairement de milieux défavorisés. Les classes ordinaires comprenaient respectivement 21 élèves et 22 élèves dans les deux collèges. Dans chacun des collèges, 14 élèves appartenant à la classe de sixième SEGPA ont participé à l'étude. Ces élèves étaient ponctuellement intégrés en classe ordinaire dans des disciplines comme la musique, la technologie et l'EPS. Les élèves des classes ordinaires et ceux de SEGPA n'avaient pas d'expérience particulière en danse hip-hop. Selon l'avis des enseignants d'EPS, les élèves des deux classes avaient des niveaux physiques similaires en EPS. Tous les élèves ont fourni une autorisation parentale afin de participer à cette expérimentation.

1.2. Déroulement

Dans un premier temps, sept élèves de SEGPA ont été intégrés dans chaque classe ordinaire. La première séance était réservée à des activités de présentation afin de s'assurer que les élèves puissent bien identifier les élèves de l'autre classe. A la fin de cette séance, les élèves ont rempli le questionnaire sociométrique (pré-test). Dans un second temps, les classes ont vécu un cycle de danse hip-hop de 7 séances de deux heures pendant 4 semaines. Ceci correspond à la durée officielle d'un cycle d'EPS au collège. Deux classes (i.e., une dans chaque collège) ($N = 57$, 23 filles et 34 garçons) ont pratiqué dans un dispositif de coopération simple (Groupe coopération simple) et deux classes ($N = 57$, 23 filles et 34 garçons) ont pratiqué dans un dispositif de coopération complexe (Groupe coopération complexe). Lors de la dernière séance, la performance des élèves a été évaluée par deux experts en danse hip-hop. Enfin deux semaines après la dernière séance, les élèves ont été de nouveau réunis pour répondre au questionnaire sociométrique (post-test).

1.3. Procédure

1.3.1. La danse hip-hop

Dans chacune des classes, les élèves devaient moduler une phrase gestuelle dans l'espace et le temps afin de produire un effet chez les spectateurs. Dans une première étape du cycle, les élèves devaient choisir des formes gestuelles et les assembler pour constituer une phrase. L'accent était aussi porté sur la concentration^o Les formes proposées étaient issues de deux styles de danse hip-hop : le popping et le break-dance. Le popping consiste à produire des effets spéciaux par des dissociations fines entre les segments du corps principalement debout. Le

break dance est axé sur la virtuosité et l'acrobatie au sol. Ces deux styles de danse apparaissent conformes aux représentations qu'ont les adolescents de la danse hip-hop (Faure et Garcia, 2005). Dans une deuxième étape du cycle, les élèves devaient choisir l'espace et le temps utilisé afin de moduler la phrase. Chaque séance était composée d'une phase d'échauffement, d'une phase d'exploration et/ou reproduction de formes, d'une phase de structuration en commun de la chorégraphie lors de laquelle les élèves devaient choisir en commun les formes, le temps et l'espace utilisés. Enfin la dernière phase de la séance était consacrée à la démonstration par chaque équipe de la chorégraphie devant le reste de la classe.

1.3.2. Mise en place de l'apprentissage coopératif

A chaque début de séance, des équipes de quatre élèves étaient constituées. Elles comprenaient un élève de SEGPA et trois élèves ordinaires. Dans deux classes, il y avait une équipe de cinq. Chaque classe comprenait ainsi sept équipes. Les espaces des équipes étaient bien séparés et étaient identiques dans chaque classe.

Coopération simple

Une interdépendance des buts et des résultats a été mise en place. En effet les élèves avaient pour but commun de réaliser une chorégraphie collective afin de produire un effet chez le spectateur et les résultats étaient communs aux membres de l'équipe puisque ceux-ci avaient la même note. En revanche, l'interdépendance des moyens n'était pas structurée. L'organisation à l'intérieur de l'équipe concernant les choix communs et la répartition des rôles coopératifs était laissé libre.

Coopération complexe

En plus de l'interdépendance des buts et des résultats, l'interdépendance des moyens a été structurée. En effet à chaque séance, lors des choix communs, chaque membre de l'équipe était responsable d'une partie de la phrase et/ou de la chorégraphie. Cette division des tâches en sous tâches correspond à un dispositif puzzle. Par exemple pour le choix d'une phrase composée de quatre formes, chaque membre de l'équipe était responsable de l'une des formes gestuelles et devait l'apprendre aux autres. L'assemblage des formes choisies constituait ainsi la phrase. De plus, les élèves devaient assumer des rôles complémentaires de danseur et de spectateur à l'intérieur de l'équipe. Cette structure avec répartition des rôles sociaux correspond à un dispositif appelé équipe coopérative. Les spectateurs devaient donner des retours d'informations aux danseurs par rapport à des critères de réalisation précis. Les élèves occupaient ces deux rôles alternativement.

2. Instruments

2.1. Questionnaire sociométrique

La méthode des évaluations sociométriques (Oden et Asher, 1977) a été utilisée dans cette étude pour mesurer l'acceptation par les pairs. Selon Maassen et Verschueren (2005), cette méthode est appropriée pour mesurer l'acceptation par les pairs car elle permet à chaque élève d'évaluer tous les autres élèves de la classe et permet ainsi à l'acceptation globale de chaque élève d'émerger. La technique employée par Frederickson et Furnham (1998) pour identifier l'acceptation des élèves en grande difficulté intégrés en classe ordinaire a été utilisée dans notre étude. Dans chaque classe, une liste composée de tous les noms et prénoms des élèves de la classe a été fournie à chaque élève. Il a été ensuite demandé aux élèves de répondre à la question : « A quel point aimerais tu jouer avec cet élève ? » Les élèves disposaient de quatre

choix pour répondre. Le premier était un visage sourire indiquant qu'ils avaient envie de jouer avec cet élève. Le second était un visage neutre qui désignait le fait que cela ne les dérangeait pas de jouer avec cet élève. Le troisième était un visage triste indiquant qu'ils n'avaient pas envie de jouer avec cet élève. Enfin le dernier choix était un point d'interrogation qui désignait le fait qu'ils ne connaissaient pas assez cet élève pour répondre. Les élèves devaient entourer l'un des quatre symboles pour chacun des autres élèves de la classe. Une fois le premier questionnaire rempli, il a été fourni aux élèves une seconde liste identique à la première. Sur celle-ci, les élèves devaient répondre à la question suivante : « A quel point aimerais tu travailler avec cet élève ? » Les élèves disposaient des quatre mêmes alternatives pour répondre.

Pour chaque item (i.e., jouer avec et travailler avec), Les scores de préférence et d'impact des élèves ont été calculés. Le score de préférence correspond au nombre de visages sourires moins le nombre de visages tristes. Le score d'impact désigne le nombre de visages sourires plus le nombre de visages tristes. Afin de contrôler le nombre d'élèves dans chaque classe, les scores ont été transformés en indices en divisant chaque score par le nombre total d'individus qui ont répondu au test. Les scores de préférence obtenus sur les deux échelles étant très corrélés ($r = .84$), ces deux scores ont été agrégés en un seul score à partir de la moyenne obtenue. De même, les scores d'impact sur les deux échelles ont été fortement corrélés ($r = .87$). Un seul score d'impact correspondant à la moyenne des deux scores a été retenu. La distribution du score de préférence s'étendait de -1 à 1. La distribution du score d'impact s'étendait de 0 à 1.

Dans chaque collège, les précautions d'usage (Parlebas, 1992) ont été prises : confidentialité, mise à disposition de photos et consignes clairement formulées pour engager les élèves à répondre spontanément.

2.2. Evaluation de la compétence

Les élèves ont été évalués par deux enseignants experts en danse hip-hop pendant la dernière séance. Deux évaluations ont été réalisées lors de la réalisation collective des chorégraphies : une évaluation de la performance individuelle et une évaluation de la performance collective. L'évaluation de la performance individuelle était basée sur 10 points. Chaque élève était évalué sur la maîtrise des formes gestuelles à partir des critères suivants : amplitude (2 points), équilibre (2 points), dissociation (2 points), enchaînement (2 points) et présence (2 points). L'évaluation de la performance collective était elle aussi basée sur une score de 10 points. Elle concernait la structuration de la chorégraphie. L'utilisation collective de l'espace (i.e., espace de scène utilisé, niveaux, et formations) était notée sur 5 points et l'utilisation collective du temps (i.e., synchronisation et décalage) était évaluée sur 5 points. Le coefficient d'accord entre les deux experts est apparu très bon pour les scores de performance individuelle (ICC = .90) et pour les scores de performance collective (ICC = .93).

3. Analyse

Quatre ANOVAs à 2 facteurs, Groupe (coopération simple versus coopération complexe) x Temps (pré-test versus post-test), à mesures répétées ont été conduites sur chacune des variables dépendantes (i.e., scores de préférence des élèves de SEGPA, scores de préférence des élèves ordinaires, scores d'impact des élèves de SEGPA et scores d'impact des élèves ordinaires) afin d'examiner l'influence du type de dispositif mis en place sur l'acceptation des élèves.

Les corrélations entre les scores de performance en danse hip-hop et les scores d'acceptation au post-test ont été calculées à l'aide du coefficient de corrélation de Bravais-Pearson afin d'examiner les relations entre la performance et l'acceptation°

4. Résultats

4.1. Influence du type de dispositif et du temps sur les indices d'évaluation sociométrique

Les moyennes et les écart-types des scores d'évaluation sociométrique des élèves des deux groupes lors du pré test et du post-test sont présentés dans le **Tableau 1**. Les résultats du test de Student pour groupes indépendants confirment que les scores de préférence des élèves de SEGPA sont significativement inférieurs à ceux des élèves ordinaires dès le pré test, $t(112) = -7.14, p < .001$. En revanche les résultats ne révèlent pas de différence significative entre les scores d'impact des élèves ordinaires et ceux de SEGPA lors du pré-test, $t(112) = -1.72, p > .05$.

Tableau 1. Moyennes et écart-types des indices sociométriques des élèves dans les deux conditions aux deux temps de mesure

Variable/ Temps	Groupe					
	Coopération complexe			Coopération simple		
	N	M	SD	N	M	SD
IP SEGPA						
Pré-test	14	-0.22	0.19	14	-0.20	0.17
Posttest	14	-0.09	0.15	14	-0.27	0.23
IP Ordinaires						
Pré-test	43	0.17	0.24	43	0.48	0.14
Posttest	43	0.16	0.26	46	0.51	0.12
II SEGPA						
Pré-test	14	0.45	0.12	14	0.48	0.14
Posttest	14	0.41	0.08	14	0.51	0.12
II Ordinaires						
Pré-test	43	0.53	0.11	43	0.48	0.12
Posttest	43	0.50	0.12	43	0.50	0.12

Note : IP = Indices de préférence ; II = Indices d'impact.

Les ANOVAs (i.e., Groupe x Temps) à mesures répétées conduites sur les indices de préférence des élèves ordinaires ont montré que l'effet d'interaction n'était pas significatif, $F(1, 84) = 0.64, p > .05$, tout comme les effets principaux du groupe, $F(1, 84) = 0.03, p > .05$, et du temps, $F(1, 84) = 0.03, p > .05$. En revanche les résultats ont été différents pour les élèves de SEGPA. En effet même si les effets principaux du groupe, $F(1, 26) = 3.41, p > .05$, et du temps, $F(1, 26) = 0.49, p > .05$, n'étaient pas significatifs, l'effet d'interaction (i.e., Groupe x temps) était significatif, $F(1, 26) = 6.02, p < .05$. La nature du dispositif mis en place pendant l'expérimentation a eu un impact sur l'évolution des indices de préférence des élèves de SEGPA.

Les analyses subséquentes ont indiqué que les indices de préférence des élèves de SEGPA ont augmenté significativement entre le pré test ($M = -0.22, ET = 0.19$) et le post-test ($M = -0.09, ET = 0.15$) dans le groupe coopération complexe, $t(13) = -2.15, p < .05$, alors qu'il n'y avait pas de différence significative entre les scores obtenus par les élèves de SEGPA au pré-test ($M = -0.20, ET = 0.17$) et ceux obtenus au post-test ($M = -0.27, ET = 0.17$) dans le groupe coopération simple, $t(13) = 1.25, p > .05$.

Les ANOVAs (i.e., Groupe x temps) à mesures répétées menées sur les indices d'impact n'ont montré aucun résultat significatif ni pour les élèves de SEGPA, ni pour les élèves ordinaires. En

effet, pour les élèves de SEGPA, l'effet d'interaction (i.e., Groupe x Temps) n'était pas significatif, $F(1, 26) = 1.65, p > .05$, et les effets principaux du groupe et du temps n'étaient pas non plus significatifs, $F(1, 26) = 3.33, p > .05$, $F(1, 26) = 0.01, p > .05$, respectivement. Pour les élèves ordinaires, l'effet d'interaction n'était pas significatif, $F(1, 84) = 0.77, p > .05$, et les effets principaux du groupe et du temps n'étaient pas non plus significatifs, $F(1, 84) = 0.11, p > .05$, $F(1, 84) = 0.77, p > .05$, respectivement.

4.2. Corrélations entre les indices sociométriques des élèves de SEGPA et les scores de performance

Les résultats des tests de corrélation ont montré une corrélation significative entre les indices de préférence des élèves de SEGPA et les scores de performance individuelle en situation de coopération simple, $r = 0.70, p < .01$, et en situation de coopération complexe, $r = 0.58, p < .05$. De même, les scores de préférence sont apparus fortement corrélés avec les scores de performance collective dans le groupe coopération simple ($r = 0.73, p < .01$) et dans le groupe coopération complexe ($r = 0.68, p < .05$). En revanche aucune corrélation n'est apparue significative entre les scores d'impact des élèves de SEGPA et les scores de performance individuelle pour le groupe coopération simple ($r = -0.24, p > .05$) et pour le groupe coopération complexe ($r = -0.13, p > .05$). Les corrélations entre les scores d'impact et les scores de performance collective n'étaient pas non plus significatives pour le groupe coopération simple ($r = -0.02, p > .05$) et pour le groupe coopération complexe ($r = -0.13, p > .05$).

5. Discussion

Cette recherche avait un double objectif. Elle visait tout d'abord à étudier l'impact du type de dispositif coopératif mis en place en danse hip-hop sur l'évolution de l'acceptation des élèves de SEGPA. Ensuite, il s'agissait d'étudier les relations entre l'acceptation des élèves de SEGPA et la performance dans un contexte d'apprentissage coopératif.

Concernant le premier objectif de l'étude, les résultats ont indiqué que la nature du dispositif coopératif a eu un impact sur l'acceptation des élèves de SEGPA. En effet les scores de préférence des élèves de SEGPA ont davantage augmenté pour le groupe coopération complexe que pour le groupe coopération simple.

Ces résultats confirment, dans le cadre de l'intégration des élèves de SEGPA, les résultats obtenus par Auriac-Peyronnet (2003) et Buchs (2007) sur l'influence du niveau de structuration de l'interdépendance positive sur les relations entre les élèves. Dans notre étude cette structure de l'interdépendance des moyens s'exprimait à deux niveaux : la complémentarité des rôles et la division des tâches. D'une part, nous pouvons penser que la complémentarité des rôles de danseurs et de spectateurs dans le dispositif de coopération complexe a favorisé les interactions positives entre les élèves des deux classes. En effet comme le montre Dyson (2002) en EPS, celle-ci permet aux élèves d'avoir une responsabilité accrue dans l'équipe et provoque des interactions positives comme les retours d'information et les conseils (Dyson, 2002). D'autre part, nous pouvons supposer que la division des tâches lors des choix chorégraphiques communs a permis à chaque membre de l'équipe d'avoir une responsabilité et de structurer les échanges. Cette structuration des échanges apparaît d'autant plus importante pour des élèves en grande difficulté scolaire qui ont souvent des difficultés pour communiquer. Ainsi, la coopération complexe nécessitait la prise en considération du point de vue de tous et 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. En revanche, la coopération simple, en exposant les différentes équipes au phénomène du « cavalier seul » (Slavin, 1983), présentait l'inconvénient de laisser la possibilité pour un individu d'exercer un

leadership autoritaire limitant les échanges et les interactions équilibrées. Le phénomène observé par Méard et Bertone (1998) dans le cadre de l'enseignement de plusieurs cycles de sports collectifs en collège, s'est sûrement produit. Il s'agit d'une hiérarchie stérile des statuts, d'une monopolisation de l'activité décisionnelle par des leaders aboutissant à des conflits entre les partenaires.

Les résultats ont indiqué que les indices sociométriques des élèves ordinaires sont restés stables quelque soit le dispositif mis en place. Nous pouvons supposer que la structure relationnelle au sein des classes ordinaires était stable. Une expérimentation de 14 heures était insuffisante pour changer cette structure. De plus les indices d'impact des élèves de SEGPA ne se sont pas modifiés. Ces indices étaient proches de ceux obtenus par les élèves ordinaires dès le pré-test. Les élèves de SEGPA étaient bien identifiés et rejetés en raison de la stigmatisation dont ils sont la cible (Pasquier, 1999). Dès lors, l'augmentation de l'acceptation reposait davantage sur les indices de préférence que sur ceux d'impact.

Concernant le deuxième objectif de l'étude, les résultats ont indiqué que les scores de performance individuelle étaient corrélés avec les scores de préférence des élèves de SEGPA au post-test. Ces résultats sont en accord avec ceux d'André et al. (2010) obtenus dans le cadre d'une pratique individuelle. Dans notre étude, malgré le dispositif coopératif mis en place, la performance individuelle des élèves était bien visible puisque les élèves devaient exposer leur corps face au public. La performance en danse hip-hop a sûrement eu une valeur importante pour ces élèves. En effet celle-ci fait partie d'une culture sportive adolescente axée sur les valeurs de frisson, de fun et d'exhibition à laquelle les adolescents, surtout ceux de milieux défavorisés, sont sensibles (Adamkiewikz, 2000). De plus l'obtention d'une bonne performance dans cette activité nécessitait une prise de risque physique à travers les acrobaties à réaliser et une prise de risque social pour rester concentré devant les autres. Or la prise de risque est facteur de popularité à l'adolescence, particulièrement pour les garçons (Assaily, 1992).

Les résultats ont aussi montré que les indices de préférence des élèves de SEGPA étaient corrélés avec les scores de performance collective. Dans cette expérimentation, ces scores révélaient la qualité de la structuration collective de la chorégraphie. En ce sens, les élèves de SEGPA ayant reçu un bon score ont su s'intégrer dans un collectif en coordonnant leurs actions avec les autres élèves. Nous pouvons dès lors penser que l'acceptation des élèves de SEGPA qui est liée à leur capacité à coopérer a été davantage positive dans les groupes s'étant bien organisés.

Si cette étude montre des effets sur l'acceptation des élèves de SEGPA en EPS, elle présente certaines limites. Tout d'abord, les élèves de SEGPA représentent une population particulière constituée d'élèves en grande difficulté scolaire mais qui ne rentre pas dans la classification habituelle des élèves en situation de handicap. Il serait intéressant de savoir, dans de prochaines recherches, si les résultats de cette étude peuvent être généralisés avec d'autres types d'élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, l'expérimentation n'a duré que 14 heures. Des études menées sur une durée plus longue permettraient de savoir si ces résultats perdurent dans le temps. Enfin, les outils de mesure de l'acceptation utilisés dans cette étude se sont limités aux questionnaires sociométriques. Il serait intéressant dans une prochaine recherche d'enrichir ces données quantitatives par des observations des interactions entre les élèves afin de mieux comprendre la nature des processus mis en jeu dans l'acceptation.

Cette étude a montré que la nature du dispositif mis en place en EPS avait un impact sur l'acceptation des élèves de SEGPA. De plus, elle a indiqué que l'acceptation de ces élèves était liée aux scores de performance dans un contexte d'apprentissage coopératif. Ces résultats invitent les enseignants d'EPS à réfléchir aux dispositifs mis en place lors de l'intégration d'élèves à besoins éducatifs spécifiques. Il ne suffit pas de mélanger des élèves différents au sein de groupes coopératifs pour obtenir des bénéfices en matière d'intégration sociale. La mise en place de dispositifs coopératifs dans lesquels le partage des tâches et la complémentarité des rôles sociaux sont bien structurés apparaît comme une condition prometteuse pour favoriser les relations entre des élèves différents. Il reste aux enseignants d'EPS à identifier comment implémenter ce type de dispositif dans diverses activités sportives.

Bibliographie

- ADAMKIEWICZ Eric. «Les performances sportives de rue», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 79, 2000, pp. 50-57.
- ANDRE Amaël, DENEUVE Pascale, LOUVET Benoit. «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, 2010, pp. 25-40.
- ASSAILLY Jean Pascal (sous la direction). *Les jeunes et le risque*, Paris : Vigot, 1992, 255 pages.
- AURIAC PEYRONNET Emmanuelle (sous la direction). *Je parle, tu parles, nous apprenons*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 344 pages.
- BUCHS Céline. «Travail en duo sur des textes à l'école primaire : le rôle de la distribution des informations», *Actualités Psychologiques*, n° 19, 2007, pp. 63-77.
- CILLESSEN Antonius, BUKOWSKI William. «Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection», *New Directions for Child Development*, n° 88, 2000, pp. 3-10.
- DENEUVE Pascale, GENTY Jacques, DRU Vincent. «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, 2002, pp. 71-76.
- DAVIDSON Neil (sous la direction). *Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers*, NY: Addison-Wesley Publishing Company, 1990, 417 pages.
- DODGE Kenneth, COIE John, BRAKKE Paul. «Behavioral patterns of socially rejected and neglected preadolescents and peer rejection: The roles of social approach and aggression», *Journal of Abnormal child psychology*, n° 10, 1982, pp. 389-409.
- DYSON Ben° «The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program», *Journal of teaching in Physical Education*, n° 22, 2002, pp. 69-85.
- FAURE Sylvia, GARCIA Marie Carmen° «Les braconnages de la danse hip-hop dans les collèges des quartiers populaires», *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 133, 2003, pp. 244-257.
- FREDERICKSON Norah, FURNHAM, Adrian° «Sociometric-status-group classification of mainstreamed children who have moderate learning disabilities: An investigation of personal and environmental factors». *Journal of Educational Psychology*, n° 90, 1998, pp. 772-783.
- GAREL Jean Pierre. «L'intégration des élèves de segpa en Education physique et sportive : entre espoirs et illusions», *La nouvelle revue de l'A.I.S.*, n° 14, 2001, p. 61-71.
- GILLIES Robyn, ASHMAN Adrian° «The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school», *Journal of Special Education*, n° 34, 2000, pp. 19-27.
- JOHNSON David, JOHNSON Roger (sous la direction). *Cooperation and competition: theory and research*, Edina, MN: « Interaction Book Co », 1989, 257 pages.

- KENNEDY Craig, CUSHING Lisa, ITKONEN Tiina. «General Education Participation Improves the Social Contacts and Friendship Networks of Students with Severe Disabilities», *Journal of Behavioral Education*, n° 7, 1997, pp. 167-189.
- LANDERS- POTTS Melissa, GRANT Linda. «Competitive climates, athletic skill and children's status in after-school recreational sports programs», *Social Psychology of Education*, n° 2, 1997, p. 297-313.
- MAASSEN Gerard, VERSCHUEREN Karine. «A two dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative to the Asher and Dodge System», *Merrill-Palmer Quarterly*, n° 51, 2005, pp. 192-212.
- M.E.N° Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves, Paris, Bulletin officiel, 2002.
- M.E.N. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, Paris, Bulletin officiel, 2006.
- MEARD Jacques André, BERTONE Stefano. Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, Paris, PUF, 1998, 239 pages.
- NEWCOMB Andrew, BUKOWSKI William, PATTEE Linda. «Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status», *Psychological Bulletin*, n° 113, 1993, pp. 99-128.
- OCHOA Salvador, OLIVAREZ Arturo. «A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities», *The Journal of Special Education*, n° 29, 1995, pp. 1-19.
- ODEN Susan, ASHER Steven° «Coaching children in social skills for friendship making», *Child Development*, n° 48, 1977, pp. 495-506.
- PARLEBAS Pierre. *Sociométrie et communication*, Paris, PUF, 1992, 242 pages.
- PASQUIER Jean Luc. «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, 1999, pp. 32-37.
- PIEARCY Maureen, WILTON Keri, TOWNSEND Michael. «Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative techniques», *American Journal of Mental Retardation*, n° 5, 2002, pp. 352-360.
- PUTNAM Joanne (sous la direction). *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*, Baltimore: Brookes, 1998, 288 pages.
- PUTNAM Joanne, MARKOVCHICK Kevin, JOHNSON David, JOHNSON Roger. «Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities», *The Journal of Social Psychology*, n° 136, 1996, pp. 741-752.
- PUTNAM Joanne, RYNDERS John, JOHNSON Roger, JOHNSON David. «Collaborative skill for promoting interactions between mentally handicapped and non handicapped children», *Exceptional Children*, n° 55, 1989, pp. 550-557.
- SLAVIN Robert. «Synthesis of research on cooperative Learning», *Educational Leadership*, n° 4, 1983, pp. 71-82.
- WOLFENBERGER Wolf. «Social Role Valorization: A proposed new term for the principle of normalization», *Mental Retardation*, n° 21, 1983, pp. 234-239.
- WARD James. «Integrating Students with Down Syndrome into Secondary School», Dans Carey DENHOLM, James WARD (sous la direction), *Adolescents with Down Syndrome: International Perspectives on Research and Programme Development. Implications for Parents, Researchers and Practitioners*, pp. 39-50, Victoria, BC, University of Victoria, 1991, 225 pages.
- WEISS Maureen (sous la direction). *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, Morgantown: Fitness Information Technology, 2004, 352 pages.
- WEISS Maureen, DUNCAN Susan° «The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation», *Journal of Sport & Exercise Psychology*, n° 88, 1992, pp. 102-120.

Resumen

Los alumnos de la SEGPA (Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada) son generalmente víctimas de la exclusión en las Escuelas Francesas. La presente investigación se apoya en la psicología social, presentando el impacto del modo de estructuración de interdependencia en Educación Física sobre la aceptación de los alumnos de SEGPA integrados en las clases regulares.

Participaron de esta evaluación 114 alumnos. Participaron en común de un ciclo de danza hip-hop de 14 horas. Dos dispositivos fueron implementadas (cooperación simple / cooperación con estructuración de interdependencia de los medios para alcanzar el fin).

Los resultados demuestran que la estructuración da interdependencia positiva de los medios, permiten más que los otros modos de interdependencia de aumentar la aceptación de los alumnos de SEGPA. Además, después de testar la experimentación, la aceptación de los alumnos de SEGPA es ligado por la performance. Estos resultados invitan a los profesores a reflexionar sobre los dispositivos implementados durante la inclusión de los alumnos de SEGPA en las clases regulares.

Palabras-clave: Aprendizaje cooperativo – Dispositivo cooperativo – Aceptación de pares – Educación física – Educación especial

Abstract

In French middle schools, the students from SEGPA (Adapted General and Professional Education Section) often suffer from exclusion^o. This study shows the influence of the interdependence structure in Physical Education on the acceptance of students from SEGPA integrated in regular classes. 114 students took part in this study. Two types of structures (simple cooperation / cooperation structure with means interdependence) were set up.

The results showed that the acceptance of the SEGPA students increase more in the cooperation structure with interdependent means as opposed to the other structure. Under the cooperative structures, the acceptance of SEGPA students was related to the performances. The results were thought-provoking teachers as to the relational effects of structures put in place in an inclusion environment.

Keywords: Cooperative learning – Cooperative structure – Peer acceptance – Physical education – Special education

Resumo

Os alunos de SEGPA (Secção de Ensino Geral e Profissional Adaptado) são geralmente vítimas de exclusão nas escolas francesas. Esta investigação que se apoia na Psicologia Social mostra o impacto do modo de estruturação da interdependência em Educação Física sobre a aceitação dos alunos de SEGPA integrados em classes regulares.

Participaram nesta experimentação 114 alunos. Participaram num ciclo de dança hip-hop de 14 horas. Foram implementados dois dispositivos (cooperação simples / cooperação com estruturação de interdependência dos meios para atingir o fim).

Os resultados mostram que a estruturação da interdependência positiva dos meios permite mais do que qualquer outro modo aumentar a aceitação dos alunos de SEGPA. Em condições cooperativas, a aceitação dos alunos está ligada ao desempenho. Estes resultados convidam os professores a reflectirem sobre os dispositivos implementados durante a inclusão dos alunos de SEGPA em classes regulares.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa – Dispositivo cooperativo – Aceitação pelos pares – Educação física – Educação especial