



## La création d'affiliation en éducation physique

Mises en œuvre de principes pédagogiques et didactiques porteurs d'affiliation entre élèves et groupes d'élèves en éducation physique

### Résumé

L'affiliation entre élèves est prépondérante dans de nombreuses problématiques scolaires comme la motivation, le climat scolaire, les discriminations, le harcèlement et l'inclusion scolaire et sociale. En nous appuyant sur les déterminants psychosociaux de l'affiliation interpersonnelle et intergroupe, nous identifions les principes pédagogiques et didactiques qui, en éducation physique (EP), soutiennent l'affiliation. Nous illustrons ces principes au travers d'une séance inclusive basée sur la gymnastique artistique. Cette séance a été construite spécifiquement pour apaiser des relations difficiles entre les élèves de classes venant faire leur dernière année de primaire dans une nouvelle école suite à une restructuration scolaire (arrivants) et les élèves des classes habituelles de cet établissement (accueillants). Les changements d'attitudes et de comportement entre élèves documentent scientifiquement l'efficacité des principes identifiés. Ancrés sur des éléments communs aux activités physiques et sportives, ces principes sont didactiquement transposables à d'autres activités et à d'autres problématiques relationnelles.

### Introduction

La création d'affiliation entre les élèves durant les cours d'Éducation Physique (EP) facilite la vie collective de la classe, l'entraide, les apprentissages coopératifs et des attitudes positives entre les élèves dans la classe, mais aussi ailleurs et plus tard (Margas & Rull, 2016). L'affiliation est donc un pilier pour de nombreuses

problématiques scolaires comme l'inclusion (Loreman, 2007) et la prévention des discriminations et du harcèlement (Pellegrini & Bartini, 2000). En tant que source de motivation durable pour l'activité physique (Ntoumanis, 2001) et en tant que besoin humain fondamental (Leary & Baumeister, 1995), l'affiliation permet aussi, à long terme, l'accès au bien-être et à la santé (pour revue, McLaughlin & Clarke,

2010). Créer de l'affiliation au sein de sa classe constitue donc un enjeu considérable pour l'enseignant d'EP.

### Les déterminants de l'affiliation entre élèves en EP

*Les déterminants qui peuvent être manipulés dans toutes les disciplines scolaires.*

Tout d'abord, la mise en place d'interactions sociales et de contacts entre élèves est évidemment nécessaire à la création d'affiliation entre eux. De plus, lorsque les appartenances de groupes sont saillantes lors du contact (p. ex., contacts entre élèves d'une classe ordinaire et élèves à besoins particuliers intégrant la classe à temps partiel), celui-ci modifie les jugements et les comportements non seulement vis-à-vis de l'élève en contact, mais aussi vis-à-vis de l'ensemble des individus de son groupe d'appartenance (Pettigrew & Tropp, 2008). Toutefois, ces contacts peuvent aussi engendrer le rejet et doivent être étayés via d'autres variables.

La nature du contact est en effet déterminante dans la construction de l'affiliation ou du rejet. Les coopérations font émerger un destin commun à l'origine de meilleures relations interpersonnelles ou intergroupes (Pettigrew & Tropp, 2008). La création d'affiliation en EP nécessite donc de dépasser les normes de sélection et de compétition, prégnantes dans les activités physiques et sportives (APS), pour privilégier les coopérations. Le climat motivationnel de maîtrise plutôt que de compétition, la pédagogie coopérative (Buchs, 2017), et le traitement didactique des activités sont des voies de réponse.

Les émotions à l'égard de l'autre sont aussi déterminantes. Ainsi, faire baisser l'anxiété avant un contact (Pettigrew & Tropp, 2008), réduire l'incertitude en imaginant le contact à venir (Crisp, Stathi, Tuner, & Husnu, 2009) et en apportant des connaissances sur l'autre (notamment sur les caractéristiques méconnues), se mettre à la place de l'autre en inversant les rôles, en s'entraînant, pour

favoriser l'empathie sont des éléments qui soutiennent l'affiliation.

*Les déterminants spécifiques à la discipline EP.*

L'EP, en multipliant les interactions sociales, permet déjà de s'appuyer fortement sur les déterminants précédents. Mais elle possède en plus des éléments spécifiques particulièrement porteurs d'affiliation.

Tout d'abord, l'engagement corporel la différencie des autres disciplines. Il induit du risque perçu (penser qu'on peut se blesser en chutant), nécessaire à l'acquisition de certaines compétences (savoir chuter en combat, savoir assurer en escalade), même si les activités se déroulent en sécurité (Rull & Margas, sous presse). Or ce risque perçu est affiliatif lorsqu'il est partagé et source de rejet s'il ne l'est pas (Rull & Margas, 2016). Face au risque, la proximité des personnes rassurantes est recherchée et l'apport de sécurité (aide, parade) et le support social



(i.e., encourager, rassurer, soutenir) sont donc affiliatifs.

Ensuite, apprendre par corps en EP implique des émotions particulièrement intenses et fréquentes (peur de voler en escalade, échange interminable en volley-ball), voire des douleurs (en course de durée, en musculation). Or, partager de tels états affectifs est source d'affiliation entre individus (Livingstone, Spears, Manstead, Bruder, & Shepherd, 2011). De même, les contacts physiques entre élèves, lorsqu'ils sont bienveillants (aide, parade) et encore plus face à une situation d'engagement corporel partagé (par exemple en rugby), sont sources d'affiliation (Hertenstein, Verkamp, Kerestes & Holmes, 2006).

## Mise en œuvre didactique lors d'une séance inclusive de gymnastique en primaire

Suite à une restructuration scolaire dans le canton de Genève, deux classes d'élèves (arrivants) ont dû réaliser leur dernière année de primaire (11-12 ans) dans un établissement voisin, entraînant des relations difficiles avec les élèves des classes

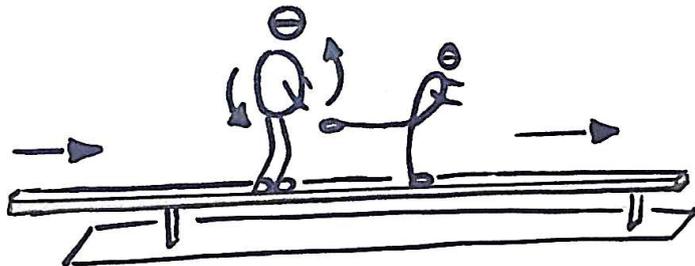


Figure 1

habituelles de l'école (accueillants). Nous avons collaboré avec l'équipe enseignante de l'école et notamment l'enseignante d'EP pour mener une intervention visant à transformer cette dynamique. Une séance affiliative d'EP en gymnastique artistique, regroupant des moitiés de classes arrivantes et accueillantes a donc été construite. Dans le descriptif qui suit, les principes sont rappelés entre parenthèses.

L'enseignante d'EP commence par présenter les uns aux autres les élèves arrivants et les élèves accueillants avant d'expliquer le déroulement de la séance (connaissance de l'autre, baisse de l'anxiété intergroupe) et d'indiquer les binômes constitués d'un élève de classe arrivante et d'un élève de classe accueillante qui réaliseraient ensemble les ateliers gymniques (destin commun).

En échauffement, les élèves trottaient en écrivant leur prénom que le partenaire essaie de découvrir (connaissance de l'autre, coopération), se mobilisent mutuellement certaines articulations (contact bienveillant, destin commun), se déplacent à deux dans l'espace en brouette (contact physique

bienveillant, joie partagée). Avant de présenter les trois ateliers qui composent le corps de séance, l'enseignante rappelle les dangers associés à la gymnastique (risque perçu partagé) et explique en conséquence que les exercices seront faits tour à tour et que lorsqu'un élève exécute l'exercice, le partenaire est responsable de la sécurité de l'autre et l'accompagne, l'aide et le rassure, avant inversion des rôles (support social et sécuritaire, coopération, empathie).

Le premier atelier (Figure 1) est une traversée de poutre avec pirouette et planche faciale à réaliser les yeux bandés (risque subjectif partagé). Le partenaire doit guider, dire quand réaliser les exercices, encourager, rassurer, et aider si nécessaire (support, coopération).

Même si une surface de tapis plus que suffisante assure la sécurité, le partenaire est dit responsable de la sécurité et à la parade (apport perçu de sécurité face au risque) avant que les rôles ne soient inversés (empathie).

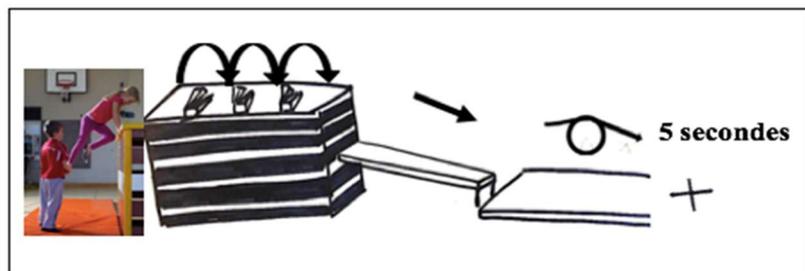


Figure 2

Le second atelier (Figure 2) est réalisé aussi les yeux bandés (risque perçu partagé). Le partenaire aide physiquement son binôme à monter sur le caisson et lui tient la main durant le parcours en hauteur. Il l'informe des obstacles puis de la descente sur le banc incliné (coopération, contact physique bienveillant). Le parcours se termine par un demi-tour suivi d'une roulade arrière et d'un appui tendu renversé, toujours aidé du partenaire avant inversion des rôles (empathie, coopération).

Le troisième atelier est un cochon pendu à réaliser sur la barre haute des barres asymétriques qui nécessite la parade de

l'enseignante (risque perçu partagé). L'élève monte s'asseoir sur la barre haute puis se renverse vers l'arrière en cochon pendu. Le partenaire doit l'encourager à le faire, le rassurer et le soutenir (support social) avant inversion des rôles (empathie). La séance se termine par un retour au calme, des étirements communs, un bilan et le rangement, toujours en binôme, du matériel.

### Conclusion

Si on peut discuter de l'intérêt didactique des tâches proposées pour les acquisitions gymniques, l'enjeu est ici de créer de l'affiliation interclasses. La comparaison des effets de cette séance affiliative avec ceux d'une séance également réalisée par binôme interclasse, basée sur les mêmes acquisitions motrices, mais n'utilisant pas les principes affiliatifs (par ex. moins d'engagement corporel, moins de contacts, moins de coopération et de soutien réciproque) montrent que la séance affiliative génère chez les élèves arrivants (1) plus d'affiliation envers l'élève « accueillant » avec qui ils étaient en binôme, mais aussi (2) envers l'ensemble des élèves « accueillants » et (3) un sentiment d'appartenance à l'école accru (Margas, Buchs, Cazin, & Babel, 2018). Ces mesures, obtenues via un questionnaire spécifiquement conçu et validé pour appréhender ces construits chez des élèves

de primaires, attestent donc les principes affiliatifs décrits dans cet article.

Même si certaines logiques internes d'APS semblent plus propices à la création d'affiliation, ces principes sont transposables à d'autres APS et à d'autres problématiques relationnelles interpersonnelles (arrivée d'élève, harcèlement) ou intergroupes (inclusion d'élèves à besoins particuliers). Identifier ces principes permet de mieux comprendre la spécificité affiliative de l'EP (Margas & Bernard, 2017) et ouvre sur des réponses aux problématiques de climat scolaire, d'inclusion scolaire, de harcèlement, de lutte contre les discriminations, tout en restant intégré dans le programme scolaire et l'essence de l'EP. Cela recentre d'ailleurs sur l'importance des spécificités corporelles et affectives de l'EP au sein du système éducatif.

Nicolas Margas<sup>1</sup>, Céline Buchs<sup>2</sup>, Claire Cazin<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>UNICAEN, CESAMS, EA 4260, France  
<sup>2</sup>Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation, Suisse



Contact : [nicolas.margas@unicaen.fr](mailto:nicolas.margas@unicaen.fr)

### Bibliographie

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne: Peter Lang.
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N. and Husnu, S. (2009), Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1-18.
- Hertenstein, M. J., Verkamp, J. M., Kerestes, A. M., & Holmes, R. M. (2006). The communicative functions of touch in humans, nonhuman primates, and rats: A review and synthesis of the empirical research. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 5-94.
- Livingstone, A. G., Spears, R., Manstead, A. S. R., Bruder, M., & Shepherd, L. (2011). We feel, therefore we are: Emotion as a basis for self-categorization and social action. *Emotion*, 11(4), 754-767.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3, 22-38.
- Margas, N., & Bernard, R. (2017). Les effets spécifiques de l'EPS pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : approche selon le modèle du contenu du stéréotype. Congrès international de l'ACAPS. Dijon, France, 29-31 octobre.
- Margas, N., Buchs, C., Cazin, C., & Babel, C. (2018). L'engagement corporel en EPS comme levier particulier pour l'intégration scolaire dans un contexte relationnel difficile lié à l'accueil d'élèves nouvellement arrivés. Biennale Romande de la Recherche en Éducation Physique et Sportive. Lausanne, Suisse, 17 mai.
- Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporalité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, &

- P-P. Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris : Editions revue EPS.
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91-103.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Pelligrini, D., A., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Rull, M., & Margas, N. (2016). La dimension sociale de l'engagement corporel en EPS. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris: Editions revue EPS.