



HAL
open science

Qu'est-ce qu'un élève pense avoir appris ? Quelles sont les représentations de l'apprentissage des élèves de 5ème d'un collège ZEP dans les APSA de la CP4 ?

Clément Sevrain

► To cite this version:

Clément Sevrain. Qu'est-ce qu'un élève pense avoir appris ? Quelles sont les représentations de l'apprentissage des élèves de 5ème d'un collège ZEP dans les APSA de la CP4 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2014. hal-01841940

HAL Id: hal-01841940

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01841940>

Submitted on 17 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du
MASTER STAPS

Par Clément SEVRAIN

Et sous la direction d'Alain GORSE

**« Qu'est-ce qu'un élève pense avoir appris ? »
Quelles sont les représentations de
l'apprentissage des élèves de 5^{ème} d'un collège
ZEP dans les APSA de la CP4?**

Année 2013-2014

Table des matières

| | |
|--|----|
| A. Partie théorique : position du problème. | 3 |
| A.1. Les représentations sociales : Définition et mise en relation terminologique | 4 |
| A.1.1. Introduction : les représentations... et l'apprentissage | 4 |
| A.1.2. Des représentations sociales | 5 |
| A.1.3 ... aux croyances. | 7 |
| A.1.4 Classer les représentations : la fiche ressource. | 8 |
| A.2. Délimitation de notre champ d'étude des représentations | 8 |
| A.3. Ma motivation expliquant le choix du sujet de cette étude | 8 |
| A.5. Mes hypothèses de recherche | 9 |
| B. Partie méthodologique : protocole de la recherche | 10 |
| B.1. Les protocoles de recherche utilisés pour les représentations : Généralités | 11 |
| B.2 Le questionnaire de type Likert comme protocole de recherche : Présentation et déroulement et justifications. | 12 |
| B.4 Précisions concernant les caractéristiques de l'objet d'étude..... | 13 |
| C. Les résultats : compte-rendu et interprétations | 14 |
| C.1. Exposé des résultats bruts | 15 |
| C.1.1 Résultats des « Elèves mixtes » | 15 |
| C.1.2 Comparaison Filles/Garçons..... | 19 |
| C.2. Interprétations | 29 |
| C.2.1. Réponses aux hypothèses | 29 |
| C.2.2. Analyse de la pertinence des interprétations | 31 |
| D. Discussion et CONCLUSION | 32 |
| D.1. Les contraintes pratiques rencontrées | 33 |
| D.2. Les hypothèses de départ | 33 |
| D.2. La validité de l'outil | 33 |
| D.3. Les prolongements de la recherche..... | 33 |
| E. Annexe..... | 35 |
| F. Bibliographie..... | 41 |
| Résumé..... | 43 |

A. Partie théorique : position du problème.

A.1. Les représentations sociales : Définition et mise en relation terminologique

A.1.1. Introduction : les représentations... et l'apprentissage

Les représentations constituent aujourd'hui un thème de recherche répandu sur lequel il existe une littérature abondante. Comme le souligne D. JODELET (2009), « nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure ¹ ». En effet, il faut s'ajuster en permanence à notre environnement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. Le Petit Larousse nous donne pour définition d'une représentation (en psychologie) : « *perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., dans lequel vit le sujet* ² ». Notons d'ores et déjà le caractère subjectif et personnel de la représentation. Il n'existe pas d'image juste ou erronée d'un objet, mais une copie reconstruite au travers d'un filtre perceptif singulier ou commun à un groupe social. Pour C. DORVILLE ³, la représentation serait « *une forme première de connaissances : chaque individu décode l'environnement, les objets, les situations, d'une façon qui lui est particulière* ». Si nous contextualisons ces propos par rapport à l'élève et l'école, nous pouvons dire que chaque élève construit sa propre représentation. Au cours d'un cursus il retient ce que bon lui semble. Si une multitude de contenus est donnée durant chaque cycle, chaque élève nourrit sa représentation de l'activité en faisant un tri subjectif. Simplement mais sans discréditer notre sujet de recherche ; qu'est-ce que les élèves pensent avoir appris après un cycle ? Notons dès ce préambule que nous acceptons la notion d'apprentissage non pas comme un « processus » mais bien par son « état final ».

On peut se placer selon différent point de vue suivant ce que l'on place au centre de nos propos. Si l'on se place du côté de l'enseignant d'EPS, un apprentissage des élèves, comme état final, s'observe, se constate. D'une part, l'enseignant observe une amélioration de la motricité (acquisitions motrices), c'est-à-dire une technique inter-individuelle selon les ressources de chacun. Et on ne peut parler d'apprentissage que quand l'élève est capable de reproduire cette acquisition motrice durablement.

Du côté de l'élève, (et c'est la position que j'utiliserai) un apprentissage fait partie de sa représentation. Au niveau de l'amélioration de sa motricité l'élève a l'impression d'aller *plus vite en dribblant avec la balle, d'être plus habile en boxe française pour toucher* et dans la performance il constate qu'il *réussit plus de passe, il marque plus, il saute plus haut etc....* L'élève réalise une activité de métacognition, puisque la métacognition s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion, verbalisée ou non, sur cette action. « La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède » ⁴.

Ainsi, dans cette recherche, je me centre sur l'élève. Mais, il me semble nécessaire de souligner la différence entre les contenus que transmettent l'enseignant et le traitement qu'en fait l'élève. A ce propos, le concept de « *traduction* » cher à M.SERRES pose que « *toute mise en relation implique une transformation* ». L'idée centrale de cette théorie est « *qu'un savoir de quelque nature qu'il soit peut être mis en relation avec d'autres savoirs* ⁵ ». Y.LEZIART parle alors de « *circulation des savoirs qui souligne l'échange des savoirs et en*

¹ D. JODELET, 2009, *Les représentations sociales*, Collection Sociologie d'aujourd'hui, PUF

² Le Petit Larousse 2011

³ C. DORVILLE, Décembre 1987, « *La représentation sociale de l'enseignant d'EPS comme facteur de changement pédagogique* », Revue STAPS n°16

⁴ Delvolvé N., *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education, 2005

⁵ Y. LEZIART, 2010, « *Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis* », ejrieps, p. 11

conséquence leur modification ». Chaque élève s'approprie alors différemment les savoirs et construit une représentation de ses apprentissages.

La représentation de l'apprentissage est bien une pensée subjective de l'élève et la recherche ici présente peut me donner des indications sur la façon dont les élèves de cinquième se représentent leurs acquis. Une chose semble primordiale pour que notre modeste étude soit viable. Est-ce que les élèves sont capables de prendre conscience de leurs actions, de leurs apprentissages ? Comme le souligne Testevuide (2009)⁶, « *l'élève peut devenir un pratiquant lucide, c'est-à-dire capable de prendre conscience des différents niveaux de contrôle mis en jeu dans ses mouvements* » et c'est d'ailleurs l'objectif premier de l'EPS. En effet, quand l'élève sera face au questionnaire, il va réfléchir s'il est capable d'effectuer l'action (connaissance, capacités, ou attitudes). Finalement, il met en jeu une activité « *préréflexive, qui traduit le fait que certaines traces perceptives de l'action sont ressenties ou conscientisées par les pratiquants dans le cours même de leurs actions, et peuvent être mises en mots, racontées après l'action* ». Puisque j'annonce à chaque leçon les capacités, connaissances, attitudes travaillées, j'espère que les élèves prennent conscience, ressentent qu'ils apprennent ces items, et en fin de cycle ils retrouveront ces derniers sur des questionnaires.

A.1.2. Des représentations sociales ...

A.1.2.1. Définition d'un concept

Pour S. MOSCOVICI, la représentation sociale est le produit et le processus d'une activité de construction mentale par un appareil psychique humain. En effet, elle est une élaboration dans la mesure où elle active des processus et l'activation permet d'arriver à un produit. La représentation est sociale car elle est propre à notre société, à notre culture. Ainsi, la représentation sociale ne peut être construite en dehors d'un groupe de personnes.

Il nous semble alors intéressant de nous baser sur la définition de D. JODELET, qui explique que « *le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels, socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale*⁷ ».

A.1.2.2. Constitution et dynamique

Nous venons de voir qu'une représentation « sociale » n'est pas le résultat de l'agrégation de connaissances individuellement acquises, mais plutôt le résultat de l'élaboration de ces connaissances au travers de communications au sein de groupes. F. ELEJABARRIETA considère la représentation sociale comme « *l'élaboration d'un objet social avec l'objectif d'agir et de communiquer*⁸ ».

Mais comment s'élaborent les représentations sociales ?

Selon ce même auteur, deux processus interviennent : l'objectivation et l'ancrage.

L'objectivation désigne l' « *étape par laquelle un objet qui nous est abstrait devient une réalité concrète* ». Elle comporte plusieurs sous-étapes que nous illustrons par des exemples de raisonnement d'élève en Boxe Française :

- Une sélection et une décontextualisation des éléments de l'objet (*toucher l'adversaire*).

⁶ Testevuide.S, (2009), Trois niveaux d'organisation du contrôle du mouvement pertinents pour l'enseignant, in HUG.F, Le mouvement, revue EPS.

⁷ D. JODELET, op.cit.

⁸ F. ELEJABARRIETA, 1996, « *Le concept de représentation sociale* », in JC. DESCHAMPS et JL. BEAUVOIS, *Des attitudes aux attributions*, PUG

- La formation d'une image ou « schéma figuratif », qui peut être définie comme une structure imageante rendant « visible » une structure conceptuelle (*je dois toucher pour ne pas lui faire mal*).

- La naturalisation va permettre de remplacer l'objet social représenté par l'image ou le schéma figuratif (*je ne frappe pas, je touche l'adversaire pour ne pas lui faire mal*)

Cela peut être dangereux car on rend quelque chose de moins précis avec des propriétés qu'il ne possède pas mais que son objectivation possède. C'est pourquoi une fois la représentation constituée, elle doit être ancrée dans le système de valeurs du sujet afin de lui donner une efficacité concrète. Les représentations sont donc organisées autour de points d'ancrages qui ont une très grande stabilité.

L'ancrage est un processus qui concerne l'enracinement social de la représentation : il va permettre de la situer par rapport au système de valeurs du groupe dans lesquelles cette représentation apparaît. Il consiste en l'incorporation d'éléments nouveaux dans des catégories familières, il est complémentaire de l'objectivation. (« *en EPS en boxe française il faut toucher l'adversaire pour ne pas lui faire mal* ») Pour FS. KOHL, « *l'ancrage donne une signification à l'objet et assure l'interdépendance des éléments de la représentation* »⁹.

En résumé, les processus d'objectivation et d'ancrage fonctionnent dans une relation dialectique pour rendre intelligible un objet abstrait et ainsi faciliter la compréhension et la communication dans la vie quotidienne des individus.

A.1.2.3. Structure : noyau central et éléments périphériques

Les représentations sociales apparaissent constituées d'un double système : le système central d'une part, et le système périphérique d'autre part.

Le système central est lié aux conditions historiques, sociologiques, idéologiques. Il est directement associé aux valeurs et aux normes. Ce système central, appelé aussi « noyau central », définit les principes fondamentaux. D'après JC. ABRIC¹⁰, la fonction génératrice postule que les éléments du noyau central fondent la signification de la représentation sociale. La stabilité constitue la propriété essentielle du noyau central : il assure le maintien et la pérennité de la représentation.

Autour du noyau central, et organisé par lui, se trouvent des éléments ou « schèmes » périphériques. Ce système périphérique est, lui, à la différence du système central, lié au contexte. Il permet l'adaptation, mais aussi l'évolution de la représentation.

C'est l'existence de ce double système qui explique que les représentations sociales sont caractérisées par des divergences individuelles sensibles à l'égard de l'objet, tout en étant organisé autour d'un noyau central commun. C'est pourquoi les représentations sociales sont « à la fois stables et mouvantes, rigides et souples, collectives et individuelles ».

A.1.2.4. Mécanismes de transformation

Les représentations sociales ne sont donc pas des structures figées, mais elles peuvent être soumises dans certains cas, à des transformations profondes et durables.

Les transformations n'affectent pas directement le noyau central de la représentation mais elles touchent dans un premier temps les éléments périphériques qui jouent en quelque sorte un rôle de « pare-chocs ».

⁹ FS. KOHL, 2006, Les représentations sociales de la schizophrénie, p. 16, Elsevier Masson

¹⁰ JC. ABRIC, 1994, « Les représentations sociales : aspects théoriques », in JC. ABRIC, Pratiques sociales et représentations, PUF, p.10-36

Selon C. FLAMENT¹¹, qui s'intéresse à l'influence des pratiques dans l'évolution des représentations, deux cas de transformations sont envisageables :

- La transformation brutale : elle est en rupture avec le passé, et résulte d'une pratique en nette contradiction avec la représentation. Dans ce cas, la pratique nouvelle va affecter les schèmes périphériques pour former des « schèmes étranges ».

Ce sont des constitutions temporaires, qui vont permettre de supporter pour un temps la contradiction mise à jour par la rencontre de la représentation et de la pratique. Mais lorsque les contradictions deviennent trop nombreuses, elles créent une incohérence dont on ne peut sortir « soit par un retour aux pratiques anciennes, soit par une restructuration du champ de représentation ».

- La transformation progressive : elle résulte de l'augmentation de la fréquence de pratiques qui vont progressivement entraîner une modification au niveau d'activation des schèmes périphériques.

A.1.3 ... aux croyances.

Nous avons vu qu'une représentation se transforme. Après un cycle, les élèves ont transformés leurs pouvoirs moteurs mais cette transformation s'est effectuée au sein d'un groupe social. En effet, j'insiste sur le fait que la dimension socio-culturelle accompagne les transformations des pouvoirs d'action individuels car elles en sont le produit. Enfin, les acquisitions en EPS sont d'une part des représentations fonctionnelles se traduisant par des programmes moteurs mais aussi des représentations pour l'action. Ce sont ces représentations pour l'action qui sont au centre de notre propos, c'est-à-dire que ce sont des représentations sociales qui accompagnent les représentations fonctionnelles (programme moteurs) soit en les précédents, soit en se transformant sur la base de la perception des nouveaux pouvoirs moteurs nouvellement mis en place. Cette représentation s'étant transformée, quand je demanderai aux élèves de remplir un questionnaire, il le fera selon ce qu'il croit avoir appris (sa croyance).

Une croyance est « *une unité élémentaire de connaissance, reliant un objet/une cible à un attribut*¹² ».

L'hypothèse que nous posons pour cette recherche sera la suivante : **plus l'élève croit avoir acquis une compétence** (que l'institution nous demande de décomposer en trois dimensions interstructurées **connaissance/capacité/attitude**), **plus il accordera de l'importance (de 0 à 10) à ces trois dimension, dans sa représentation**. On remarque donc que croyance et représentation son liés mais une croyance est « *un état psychologique qui porte à donner son assentiment à une représentation*¹³ ». On peut parler de croyance représentationnelle.

Les croyances représentationnelles sont constituées sur un mode réflexif, et s'expriment dans des jugements prédicatifs* (*catégorique) qui édifient et manipulent des modélisations théoriques. C'est l'entendement comme faculté de juger, comme synergie des opérations logiques de la pensée. Cela permet à un sujet d'adhérer à des croyances qu'il énonce de façon semi-propositionnelle* (*partiellement définie, difficilement justifiable). En effet si l'on demande à un élève de nous justifier pourquoi il croit avoir appris « le fouetté » en Boxe Française, sa capacité d'argumentation serait limitée. Mais cet aspect justificatif ne nous intéresse pas. En effet, nous voulons savoir si les croyances représentationnelle de

¹¹ C. FLAMENT, 2009, « Structure et dynamique des représentations sociales », in D. JODELET, Les représentations sociales, Collection Sociologie d'aujourd'hui, PUF, p. 224 à 239

¹² O.RASCLE, P.SARRAZIN, in *Croyances et performance sportive*, revue EPS, p11-13

¹³ O.RASCLE, P.SARRAZIN, op.cit.

l'apprentissage des élèves sont plus orientées vers des connaissances théoriques, des habiletés motrices ou des connaissances sur une attitude à respecter.

A.1.4 Classer les représentations : la fiche ressource.

Un support permet de savoir si une représentation est orientée vers une connaissance théorique, une habileté motrice ou une connaissance sur une attitude à respecter. A la fin d'un cycle en EPS, le professeur observe et évalue si oui ou non un élève a acquis une somme de capacités, connaissances et attitudes selon une fiche ressource.

Les fiches ressources font parties des programmes rédigés par le législateur de l' Education Nationale. Selon A.Hebrard (1987)¹⁴, elles représentent les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être qu'un élève doit acquérir. Il existe cinq niveaux de compétences attendues tout au long de la scolarité. A la fin du collège, les élèves doivent avoir atteint le niveau 2 de compétence dans les quatre CP.

Une fiche ressource est une proposition institutionnellement acceptée comme référence possible. Elle est composée des compétences attendues. Les compétences attendues articulent les dimensions motrices et méthodologiques et représente un ensemble structuré d'éléments que l'élève doit acquérir en fin de cycle. Ces compétences attendues se subdivisent en connaissances, capacités et attitudes à acquérir.

Les connaissances sont les informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physiques, sportives et artistiques, sur sa propre activité et celle d'autrui.

Les capacités sont les habiletés, techniques, savoir-faire, renvoyant à des connaissances mises en œuvre, des ressources mobilisées, à l'activité de l'élève.

Les attitudes sont les valeurs renvoyant à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir, vis-à-vis de lui, des autres et de l'environnement. Nous distinguerons 3 catégories d'attitudes, de type sécuritaire, règlementaire et « respectueuse ».

A.2. Délimitation de notre champ d'étude des représentations

Le champ de notre étude découle de la psychologie sociale car les élèves se situent dans un groupe classe, leurs représentations, leurs croyances peuvent être influencées par les autres par l'interaction sociale.

Le cadre de cette modeste étude est un collège en Zone Educative Prioritaire.

J'observerai une population d'élèves de même âge et de même niveau scolaire, c'est-à-dire une classe de cinquième, soit 21 élèves car la capacité de représentation, et plus précisément la maturation du système nerveux central est différente selon l'âge (sa maturation complète n'est atteinte qu'à l'âge de 18 ans) et pourrait fausser nos résultats.

Je prendrai en compte de manière différenciée les filles et les garçons en faisant une comparaison entre eux pour tenter de percevoir des résultats différents dans les réponses du questionnaire, ce qui peut, peut-être, valider nos hypothèses de recherche.

A.3. Ma motivation expliquant le choix du sujet de cette étude

Au début et à la fin de chaque leçon, je demande à mes élèves ce qu'ils ont retenus. Je m'aperçois alors que certains élèves donnent des réponses totalement différentes dans leur première intention. Par exemple, en acrosport un élève me parle de sécurité instinctivement quand un autre me dit qu'il faut que la chorégraphie soit originale. Ici, c'est la chose première

¹⁴ A.Hébrard, EPS réflexions et perspectives, 1987

qui semble être apparue est apparue dans leur esprit, ce qu'ils pensent important. En lien avec les fiches ressources en EPS, je me suis donc posé la question si les élèves se représentaient les acquis en EPS, davantage sur le plan attitudinel ou en connaissances déclaratives ou bien encore sur des modalités d'habiletés motrices. En fait, c'est une représentation de leur apprentissage qui s'est forgée. Pour rester en lien avec ma préparation au CAPEPS, j'ai décidé de mettre en lien ce que pensait les élèves avec (au travers du filtre représentationnel des fiches ressources. De ce fait grâce à cet outil, cette catégorisation me permet de classer les représentations de leurs acquis vers les connaissances, les capacités et les attitudes.

Cette recherche me paraît intéressante à effectuer car comme dit P.Meirieu « *On n'a aucune chance de faire progresser un sujet si on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas évoluer, c'est-à-dire non pas les substituer, mais les transformer* ». De plus je ressens le besoin de savoir ce que les élèves pensent avoir appris. Cela me permet de mieux connaître les élèves, de comprendre la manière dont ils fonctionnent.

A.5. Mes hypothèses de recherche

Je formule une hypothèse principale et 2 hypothèses secondaires.

Hypothèse principale :

- **Dans les APSA de la CP4, les élèves de 5^{ème} d'un collège ZEP ont une représentation de leurs apprentissages axée sur des attitudes.** Je pense que les attitudes sont une dimension construite prioritairement par les élèves car les enseignants en ZEP insistent sur cela (respect des règles, attitude de respect).

Hypothèses secondaires :

- **Dans les APSA de la CP4, les garçons de 5^{ème} ont une représentation de leur apprentissage plus orientée sur des capacités que les filles.** Je pense que les garçons sont plus à la recherche de performance que les filles et de ce fait ils retiennent plus la manière de faire (capacités) pour être les meilleurs.

- **Dans les APSA de la CP4, les filles de 5^{ème} ont une représentation de leur apprentissage plus orientée sur des connaissances que les garçons.** Quand je fais verbaliser mes élèves, j'ai l'impression que ce sont les filles qui répondent le plus souvent à des questions sur les connaissances déclaratives.

B. Partie méthodologique : protocole de la recherche

B.1. Les protocoles de recherche utilisés pour les représentations : Généralités

L'étude d'une représentation passe par l'identification des différents éléments qui la constituent : ainsi, nous allons devoir dresser une liste d'opinions, de croyances, d'informations que les membres d'un groupe donné partagent à propos d'un objet (ici leurs apprentissages).

Il existe aujourd'hui une multitude de méthodologies destinées à recueillir des représentations d'un objet particulier.

C. BONARDI et N. ROUSSIAU¹⁵ distinguent six outils principaux : l'entretien, le questionnaire, l'analyse documentaire, l'association libre, l'approche monographique et des techniques utilisant le dessin ou des supports graphiques.

Il existe surtout deux grands types de méthodes¹⁶.

-Les discours : l'entretien est une technique très souvent utilisée pour collecter les discours exprimant opinions, croyances, idées et attitudes concernant divers objets sociaux. Cela est très intéressant mais est très couteux en temps.

-Les démarches associatives et réflexives à partir de stimuli variés : les associations correspondent à une production verbale à partir d'un stimulus qui peut être de nature variée : un mot, une image... On distingue ici trois principales techniques : l'association libre, la méthode des cas (ou les situations de résolution de problème), la planche inductrice et le dessin. L'association libre consiste à présenter au sujet un mot, une courte phrase, une expression... et à leur demander ensuite d'y associer d'autres mots.

Une méthode expérimentale permet de mesurer des croyances sur soi. Parmi elles, le Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) permet de mesurer le concept de soi physique¹⁷. Ce test évalue les perceptions de soi à travers neuf dimensions spécifiques : *santé, coordination, activité physique, adiposité, compétences sportives, apparence physique, force, souplesse, endurance* ainsi que de deux composantes affective globales, *l'estime de soi*, et la *satisfaction de soi*.

Le format de réponse est une échelle de type Likert., c'est une forme de questionnaire psychologique permettant de quantifier les attitudes. C'est une question fermée avec des propositions de réponses graduées de 1 à 10 ou de pas d'accord à complètement d'accord. Ce type de questionnaire me permet de quantifier les attitudes (ici les croyances représentationnelles) des sujets.

Enfin, en psychologie sociale des questionnaires sont utilisés. Il existe ainsi différents types de questions. La typologie du questionnaire est étudiée suivant différents points de vue, principalement la formulation de la question, le format de la réponse, le nombre de choix possibles. Les types de questions les plus communs sont la Question à choix multiple, à double réponse, conditionnelle, dichotomiques, direct, fermée, filtrée, guidée, ouverte, piège, courte, longue.

Notons que les méthodes de recueil doivent respecter des critères scientifiques, et notamment la validité.

La validité « renvoie au problème de savoir si le chercheur observe vraiment ce qu'il pense observer »¹⁸. Pour accroître la validité d'une méthode, différents moyens existent : je peux

¹⁵ C. BONARDI et N. ROUSSIAU, 1999, *Les représentations sociales*, Dunod, Paris

¹⁶ P. MOLINIER, P. RATEAU, V. COHEN-SCALI, 2007, *Les représentations sociales*, Pratique des études de terrain, PUR

¹⁷ Marsh (1994), in *Croyances et performance sportive*, 2005

¹⁸ P. MOLINIER, P. RATEAU, V. COHEN-SCALI, op.cit., p. 76

prolonger les interactions, les contacts avec les sujets, je peux multiplier les techniques utilisées...

B.2 Le questionnaire de type Likert comme protocole de recherche : Présentation et déroulement et justifications.

Le questionnaire que nous allons utiliser est un questionnaire de type Likert. Selon Mc Iver & Carmines (1981)¹⁹, cette méthode est sans doute la plus intuitive qui soit.

En quelque sorte, Likert soumet directement aux sujets dont il souhaite mesurer l'attitude, des propositions à juger selon une échelle prédéterminée. D'une manière générale donc, après avoir rassemblé une série de propositions relatives à l'échelle à construire, ces items sont soumis à un petit échantillon de sujets. Ceux-ci sont invités, pour chacun d'eux, à émettre un jugement, c'est à dire à marquer leur degré relatif d'accord en indiquant une croix dans la colonne qui convient en regard de chacune des propositions

L'échelle que j'ai construite est graduée de 0 à 10. Les élèves estiment sur cette échelle, l'importance des apprentissages. Les items proposés sont des items des fiches ressources simplifiés (connaissance, capacité et attitude).

Pour essayer de confirmer notre hypothèse, je vais tenter de saisir les représentations des élèves à la suite de trois cycles d'apprentissage et cela dans trois APSA différentes, bien qu'appartenant à la même CP4, et au moyens de questionnaires. Nous planifions les différentes opérations de collectes de données par la passation des questionnaires de la façon suivante :

Le déroulement du protocole a lieu dans le gymnase à la fin de l'avant-dernière leçon d'un cycle. Les élèves sont rassemblés autour d'un tableau dans le gymnase avec un stylo. Ils ont alors dix minutes pour remplir la fiche distribuée. Il s'agissait pour eux sur une échelle de 0 à 10 l'importance de ce qu'ils pensent avoir appris. Les communications sont interdites et les élèves sont séparés.

Il est important d'expliquer aux élèves que ce n'est pas noter, c'est anonyme, et qu'ils n'hésitent pas à mettre 0 ou 10 à un item qu'ils estiment/n'estiment avoir/ne pas avoir appris.

J'ai porté mon choix sur l'utilisation de cette échelle pour différentes raisons. Tout d'abord comme le souligne DEMEUSE²⁰, « *cette méthode est simplifiée, modulable et intuitive* ». L'utilisation de la fiche d'identité permet de différencier Filles et Garçons, ce qui est essentielle pour vérifier mes modestes hypothèses de recherches.

Enfin, le questionnaire me permet de déterminer la façon dont les élèves se représentent leurs acquis. Les élèves sont guidés en lisant les items simplifiés (tirés des différentes connaissances, capacités et attitudes des fiches ressources) et cela permet à l'élève de donner plus d'importance à un item qu'à un autre. L'objectif est ensuite d'indexer les réponses, de faire un classement afin de les traiter statistiquement en fonction des connaissances, capacités et attitudes pour connaître l'orientation de la représentation qu'ont les élèves de leurs apprentissages.

¹⁹ Mc Iver, J.P. and Carmines, E.G. (1981). Unidimensional scaling. London: Sage Publications, Coll. Sage University papers, Quantitative Applications in the social Sciences, No. 24

²⁰ http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf

B.4 Précisions concernant les caractéristiques de l'objet d'étude

Le thème principal est la représentation ou croyance des élèves, c'est-à-dire la façon dont les élèves de cinquième se représentent leurs acquis.

Différents paramètres interviennent et caractérisent notre recherche :

Tout d'abord, les recherches s'inscrivent dans le cadre d'un collège en Zone éducative Prioritaire.

Les APSA de la CP4 que j'ai choisis, s'inscrivent dans les différents sous groupements de cette CP4 : le Badminton est un sport duel de raquette, la Boxe Française est un sport duel de combat, le Volley-Ball est un sport collectif.

L'intérêt de cette CP4, est que le règlement est détaillé et les capacités sont facilement identifiables par les élèves (plus difficile en Course d'orientation, ou en danse par exemple).

C. Les résultats : compte-rendu et interprétations

C.1. Exposé des résultats bruts

Tout d'abord, je précise que j'ai travaillé sur des tableaux de tri à plat. C'est à dire que les résultats obtenus à chaque question seront présentés sous forme de représentation de diagrammes en bâtons dans un premier temps sur le regroupement des données des deux échantillons. Puis dans un second temps par une mise en parallèle les données fournies par les deux échantillons garçons et filles.

Le seul indicateur de dispersion qui sera invoqué sera la moyenne des scores obtenus. C'est-à-dire des effectifs pour chaque question et par groupe.

Les résultats suivants sont issus à chaque fois des données de 7 Filles pour les résultats des filles, 7 garçons pour les résultats des garçons, puis l'addition de ces deux échantillons pour le résultat des Elèves mixtes.

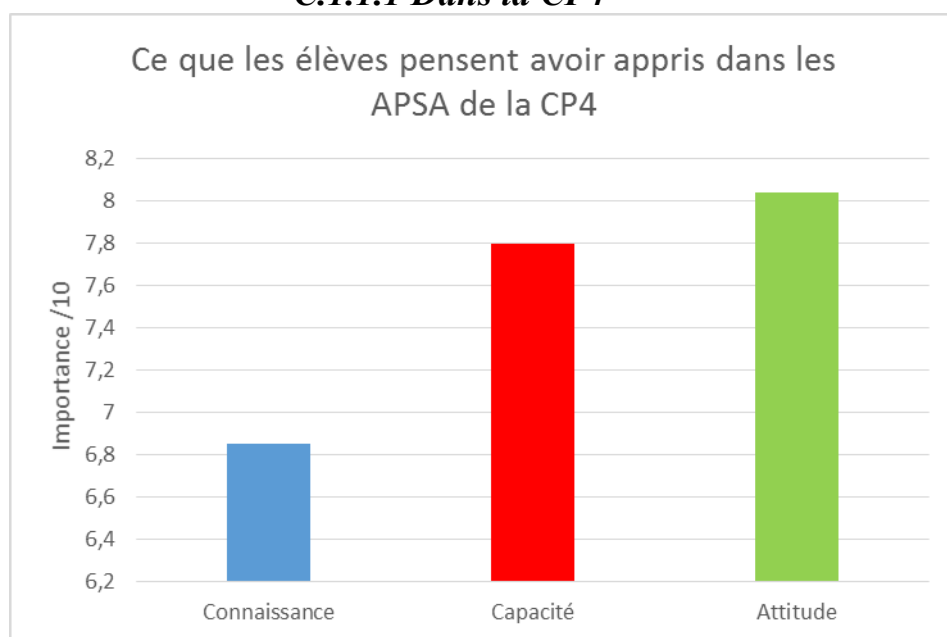
Le compte-rendu des résultats s'effectuera selon un plan qui commence par des résultats totaux puis en s'affinant par genre et par APSA ; Dans un premier temps, je présente les résultats totaux mixtes (14 élèves) puis les résultats seront détaillés par filles (7 élèves) et par garçons (7 élèves). Enfin, les résultats seront exposés avec les données globales dans la CP4 puis le détail par APSA, Badminton, Boxe Française puis Volley-Ball.

En outre, les résultats exposés seront interpréter par des indices de centralité. J'utiliserai les moyennes pour justifier mes résultats.

Enfin, je précise que dans une première partie je ne fais que décrire les résultats observés, puis dans une seconde partie j'expliquerai leurs interprétations.

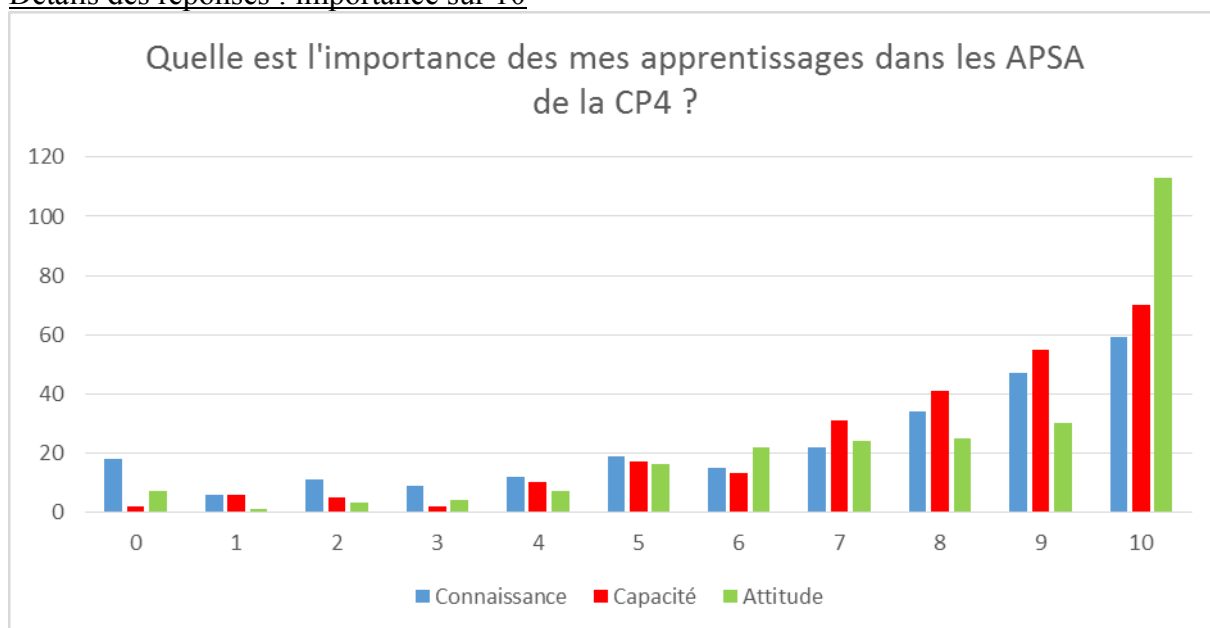
C.1.1 Résultats des « Elèves mixtes »

C.1.1.1 Dans la CP4



D'après les résultats, on peut voir que les élèves accordent plus d'importance à l'apprentissage d'attitudes (8,04/10 en moyenne) dans la représentation de leur apprentissage. Puis l'apprentissage de capacités représente une importance de 7,79/10 dans la représentation de leur apprentissage et surtout l'apprentissage de connaissances est moins important (6,85/10 en moyenne). Dans tous les cas, ces résultats compris entre 6,85 et 8,04 me permet de penser modestement et avec prudence que les élèves pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes dans les 3 APSA de la CP4 en donnant plus d'importance aux attitudes.

Détails des réponses : importance sur 10

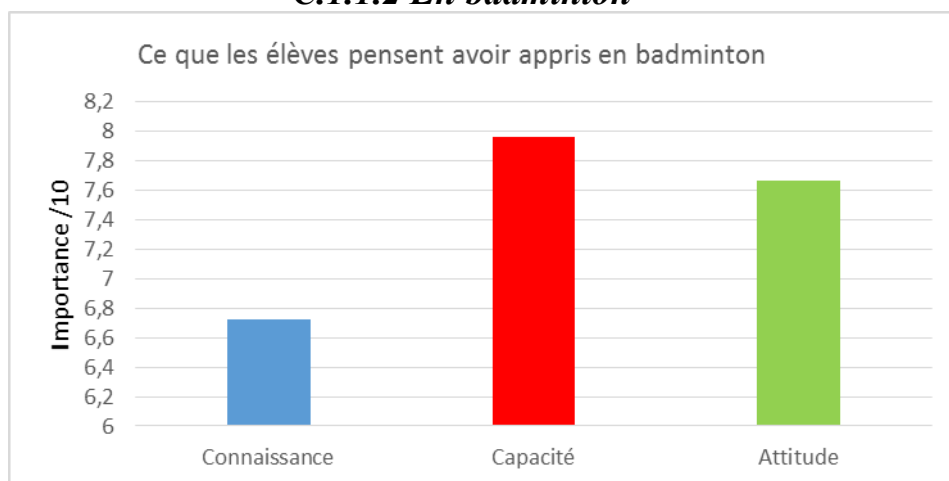


A l'aide de *l'Annexe 1 : 14 élèves mixtes CP4*, on observe que de manière générale, les élèves pensent clairement avoir appris de nouvelles capacités, attitudes, connaissances car il y a des pics de réponse à 10 (nous verrons ce que cela signifie *cf.interprétation*).

-L'apprentissage d'attitudes est plus souvent jugé très important (10) que les capacités et les connaissances.

-L'apprentissage de connaissances est plus souvent jugé peu ou pas important (de 0 à 4).

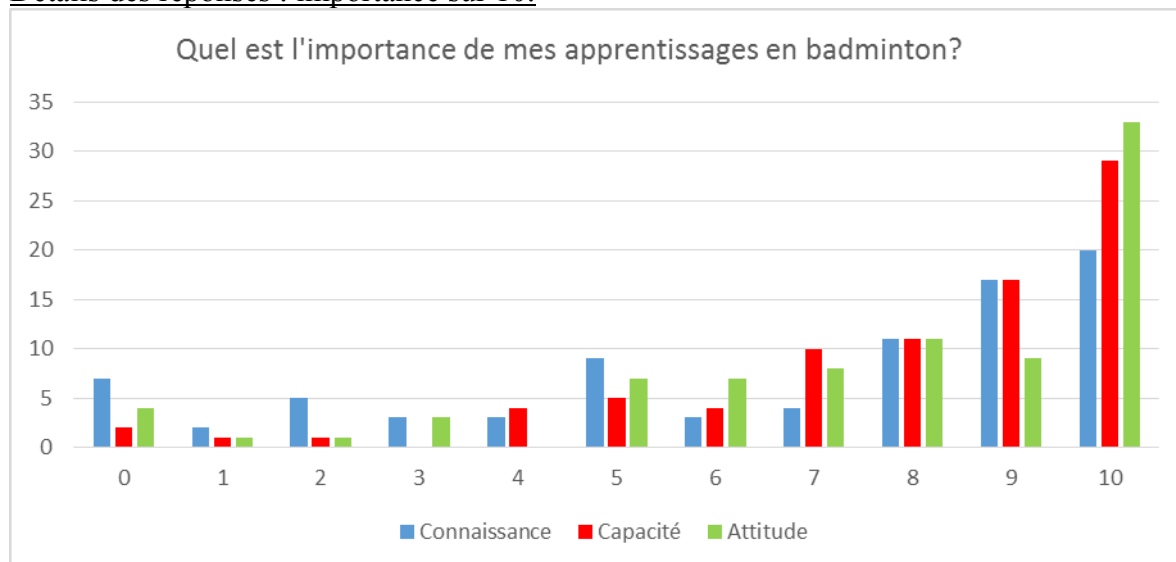
C.1.1.2 En badminton



On peut voir que les élèves accordent plus d'importance à l'apprentissage de capacités (7,96/10 en moyenne) puis d'attitudes (7,66/10 en moyenne) dans la représentation de leur apprentissage en badminton. L'apprentissage de connaissances semble moins important pour eux (6,72 en moyenne).

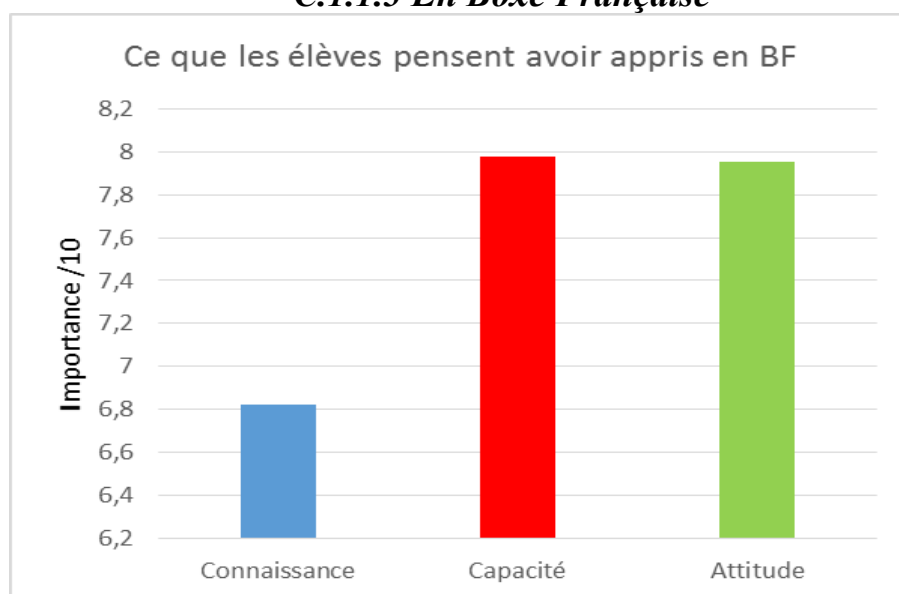
Dans tous les cas, ces résultats compris entre 6,72 et 7,96 me permet de penser modestement et avec prudence que les élèves pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes dans les 3 APSA de la CP4 en donnant plus d'importance aux capacités.

Détails des réponses : importance sur 10.



- A l'aide de l'*Annexe 2 : 14 Elèves mixtes Bad*, on observe plusieurs résultats intéressants :
- De manière générale, les élèves pensent clairement avoir appris de nouvelles capacités, attitudes, connaissances car il y a des pics de réponse à 10 (nous verrons ce que cela signifie *cf. interprétation*).
 - L'apprentissage d'attitudes est plus souvent jugées très importante (10) que les capacités et les connaissances.
 - L'apprentissage de connaissances est plus souvent jugée peu ou pas important (de 0 à 4).

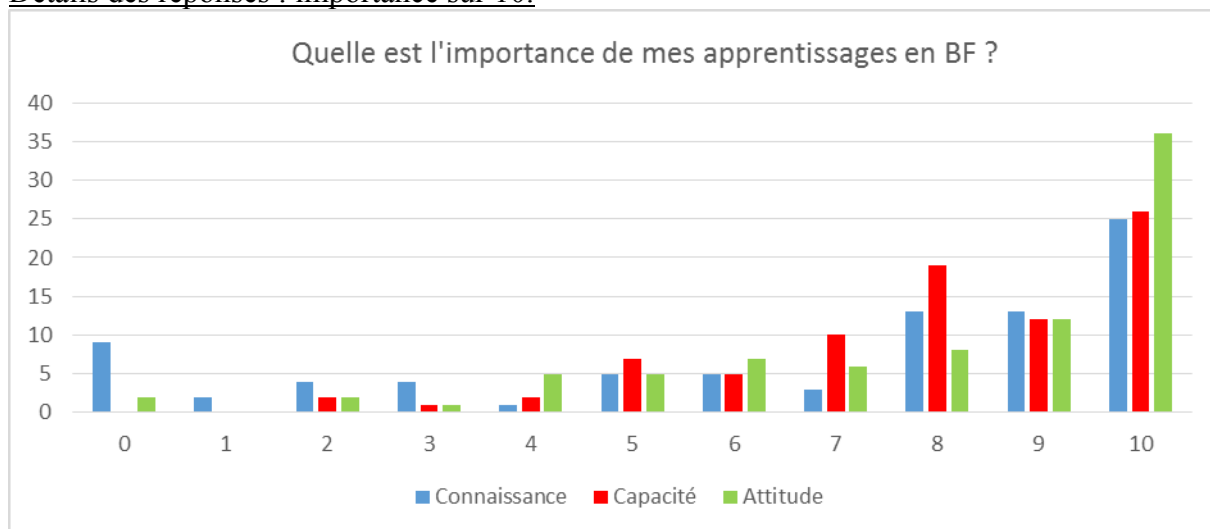
C.1.1.3 En Boxe Française



En Bonxe Française, les élèves accordent plus d'importance à l'apprentissage de capacités (7,97/10 en moyenne) puis d'attitudes (7,95/10 en moyenne) dans la représentation de leur apprentissage. L'apprentissage de connaissances semble encore moins important (6,82 en moyenne).

Dans tous les cas, ces résultats compris entre 6,82 et 7,97 me permet de penser modestement et avec prudence que les élèves pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes dans les 3 APSA de la CP4 en donnant plus d'importance aux capacités et attitudes.

Détails des réponses : importance sur 10.



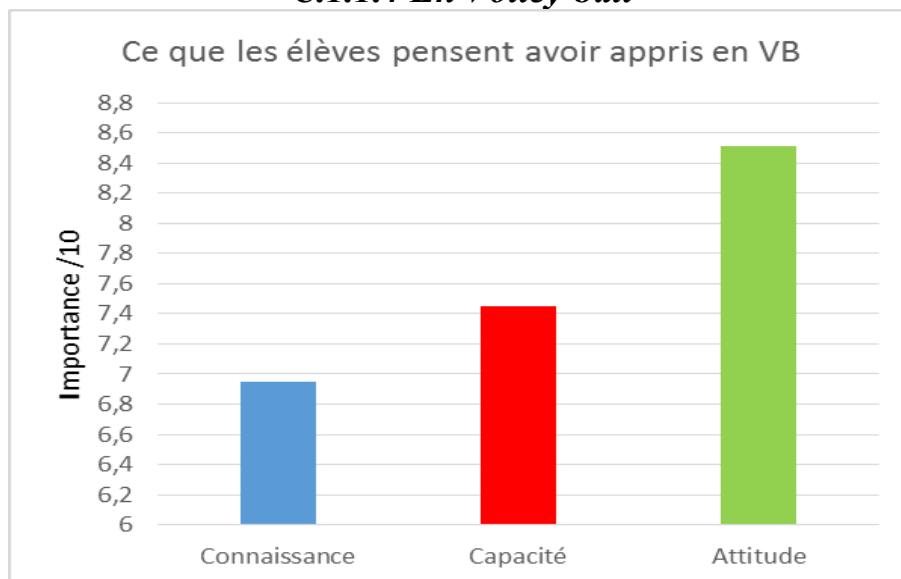
A l'aide de l'annexe 3 : 14 élèves mixtes Boxe Française, on observe que les élèves pensent clairement avoir appris de nouvelles capacités, attitudes, connaissances car il y a des pics de réponse à 10.

-Les élèves pensent que les attitudes apprises sont très importantes (pics de réponse à 10 encore plus marqué qu'en Badminton).

-L'apprentissage de connaissances est plus souvent jugé peu ou pas important (de 0 à 4)

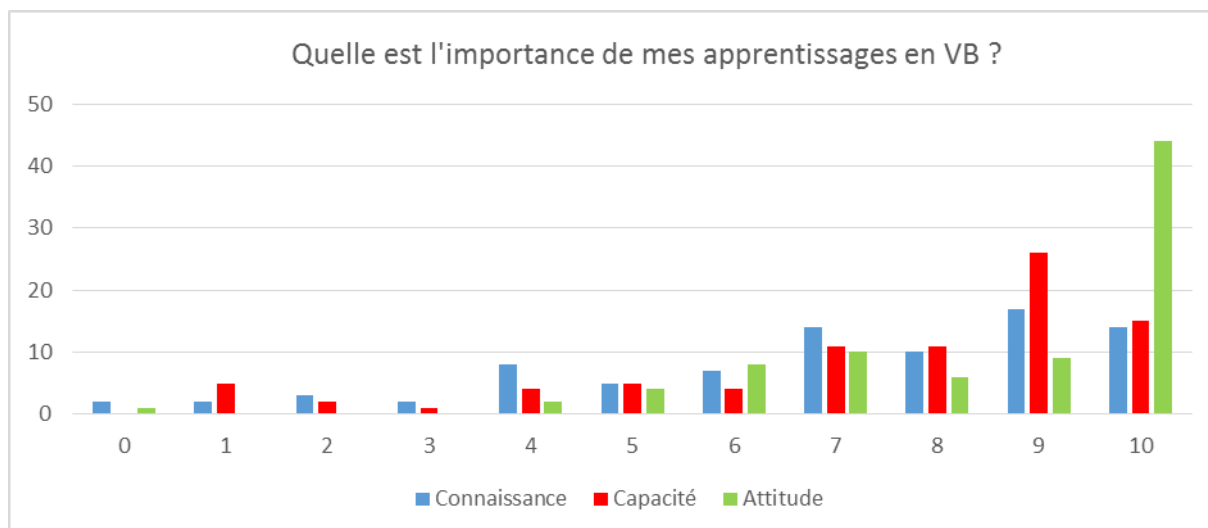
-L'apprentissage de capacités apparaît important dans cette APSA car il y a très peu de réponses entre 0 et 4.

C.1.1.4 En Volley-ball



Avec ces résultats on observe une certaine rupture. Les élèves accordent encore une fois, mais de manière plus prononcée, plus d'importance à l'apprentissage d'attitudes (8,51/10 en moyenne) dans la représentation de leur apprentissage. Puis l'apprentissage de capacités représente une importance de 7,45/10 dans la représentation de leur apprentissage et l'apprentissage de connaissances est toujours moins important (6,95/10 en moyenne). Dans tous les cas, ces résultats compris entre 6,95 et 8,51 me permettent de penser modestement et avec prudence que les élèves pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes dans les 3 APSA de la CP4 en donnant plus d'importance aux attitudes.

Détails des réponses : importance sur 10 :



A l'aide de *l'Annexe 4 : 14 élèves mixtes en Volley-Ball*, on observe plusieurs que les élèves pensent clairement avoir appris de nouvelles attitudes (pic à 10). En revanche l'importance donnée à l'apprentissage de capacités et de connaissances semble relative à la vue de la répartition entre 6 et 9 (nous verrons ce que cela signifie *cf.interprétation*).

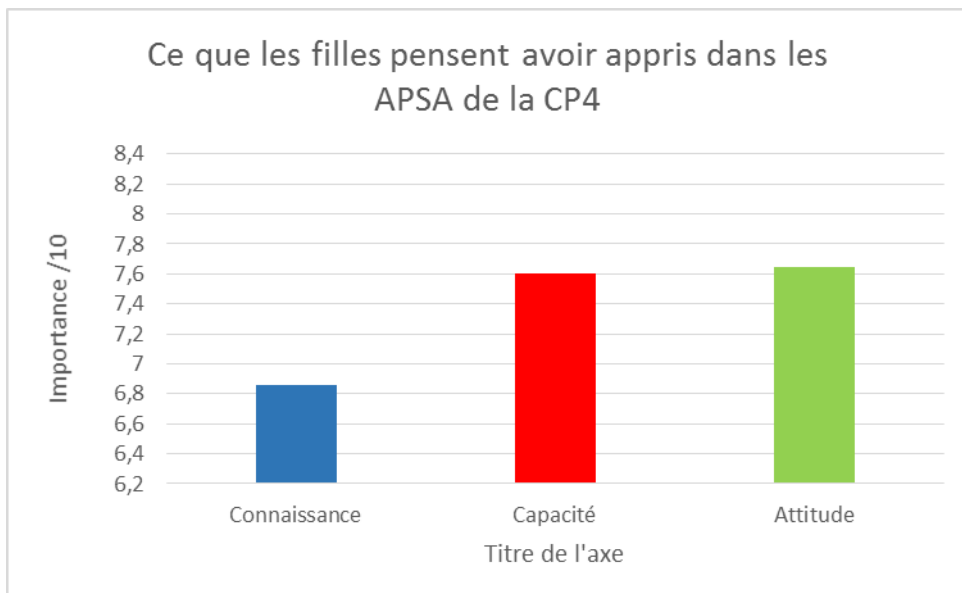
-Les élèves pensent que les attitudes sont très importantes (pic de réponses à 10 encore plus marqué).

-L'apprentissage de connaissance semble prendre une légère importance dans la représentation de leur apprentissage (moins de pics de 0 à 4).

C.1.2 Comparaison Filles/Garçons

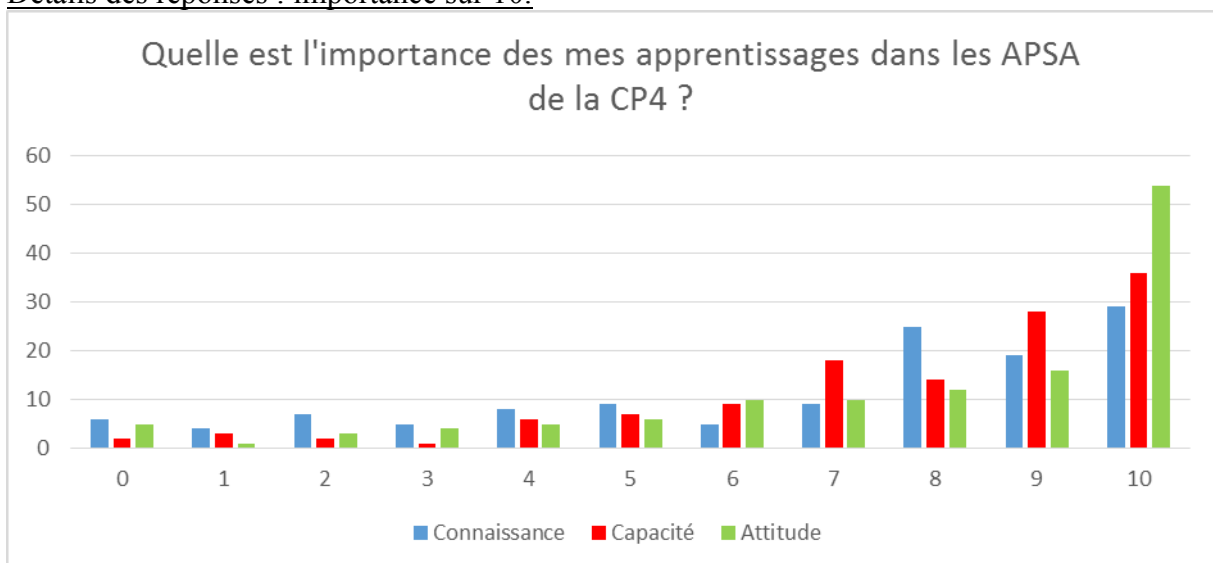
C.1.2.1 Dans la CP4

(Voir page suivante)



Ces résultats nous montrent que les Filles pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes dans les APSA de la CP4 mais qu'elles ont donné plus d'importance à certaines catégories : Elles accordent plus d'importance à l'apprentissage d'attitudes (7,64/10 en moyenne) et de capacités (7,60/10) dans la représentation de leur apprentissage contrairement à l'apprentissage de connaissances qui est encore jugé le moins important (6,85/10 en moyenne).

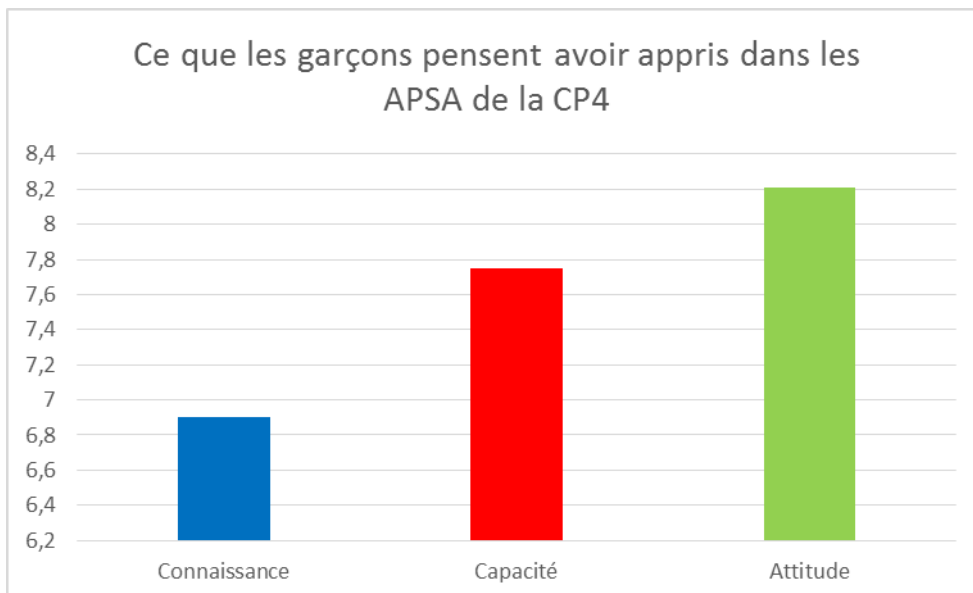
Détails des réponses : importance sur 10.



A l'aide de l'Annexe 5 : 7 Filles en CP4, on observe que les filles pensent clairement avoir appris de nouvelles attitudes et les jugent très importantes (pic à 10).

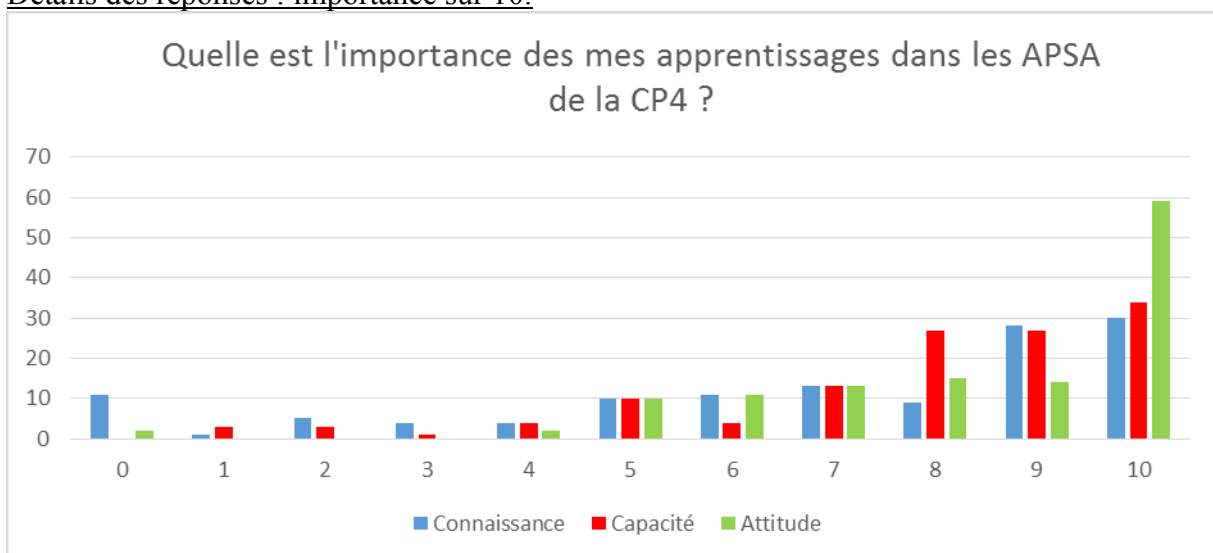
-L'apprentissage de capacité est relativement importante avec la plupart des réponses entre 7 et 9.

-L'apprentissage de connaissances prend moins d'importance dans la représentation de leur apprentissage (beaucoup de réponse entre 0 et 5).



On observe que les Garçons accordent, de manière plus prononcée que les Filles, plus d'importance à l'apprentissage d'attitudes (8,21/10 en moyenne) dans la représentation de leur apprentissage. Les garçons ont à priori modifié leur représentation plus par l'apprentissage d'attitude (peut être parce que je les rappelle à l'ordre plus fréquemment en leur expliquant la bonne conduite à tenir et le respect des règles). l'apprentissage de capacités représente une importance de 7,75/10 dans la représentation de leur apprentissage et l'apprentissage de connaissances est moins important (6,90/10 en moyenne).

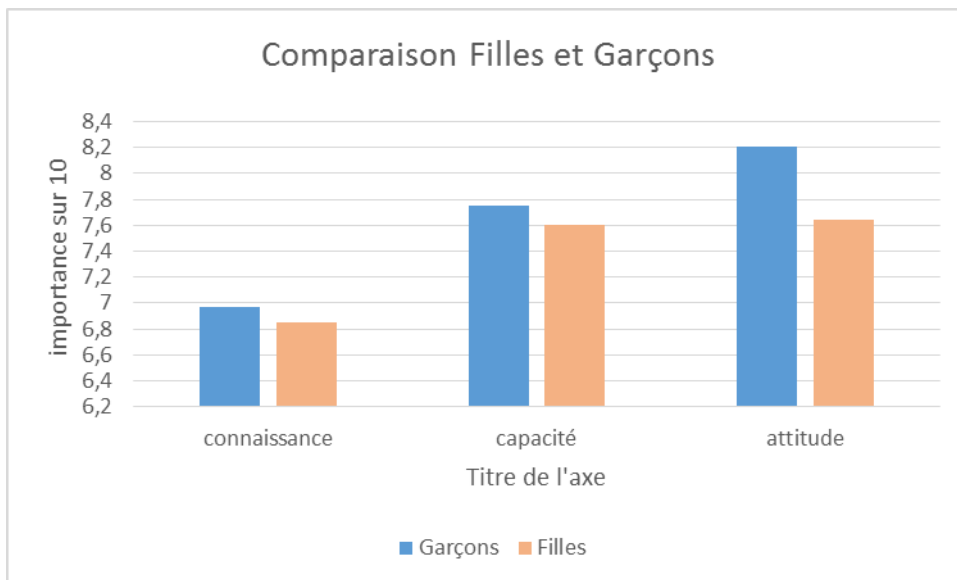
Détails des réponses : importance sur 10.



A l'aide de *l'annexe 6* : 7 garçons en CP4, on observe que les Garçons pensent clairement avoir appris de nouvelles attitudes (pic à 10 plus prononcé que les Filles).

-En revanche l'importance donnée à l'apprentissage de capacités et de connaissances semble relative à la vue de la répartition entre 7 et 9

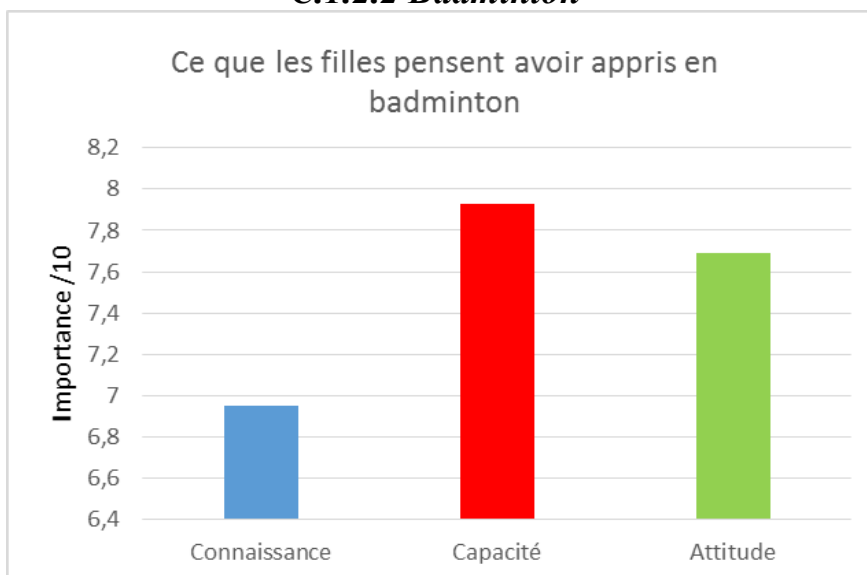
-L'apprentissage de connaissances semble souvent pas importante dans la représentation de leur apprentissage (pic de réponses à 0)



-Finalement, on voit que les garçons ont donné plus d'importance à l'apprentissage des 3 domaines dans leurs représentations.

-La différence la plus conséquente réside dans le domaine des attitudes (8,21 pour les garçons et 7,64 pour les filles)

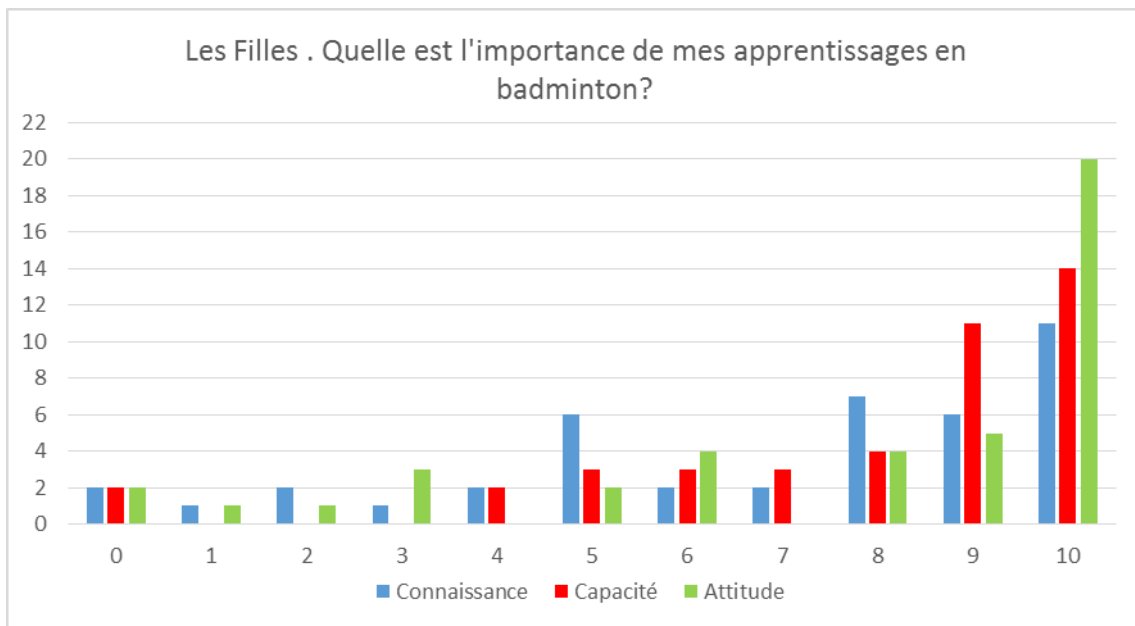
C.1.2.2 Badminton



On observe que pour les Filles en Badminton, l'apprentissage de capacité est le plus important. Elles accordent plus d'importance à l'apprentissage de capacités (7.92 en moyenne) et d'attitudes (7,69 en moyenne) dans leurs représentations de leur apprentissage. L'apprentissage des connaissances semble moins important (6,95 en moyenne).

Détails des réponses : importance sur 10

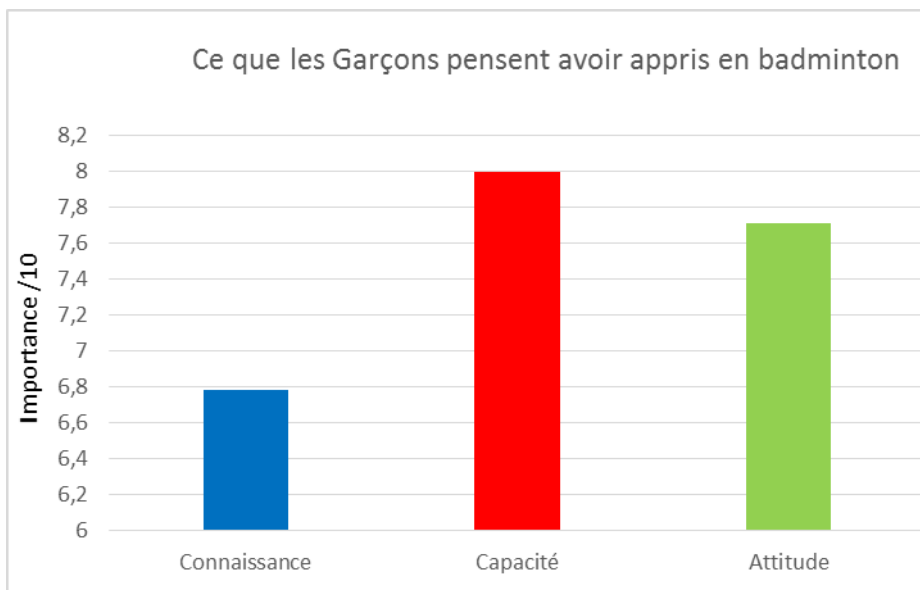
(Voir page suivante)



A l'aide de l'*annexe 7, 7 Filles en Badminton*, on observe que les Filles jugent les apprentissages importants (pics de réponse à 10).

-L'apprentissage des attitudes sont nettement jugées très important (10) par rapport aux capacités et aux connaissances.

-L'apprentissage de capacités sont très peu jugés peu ou pas important.

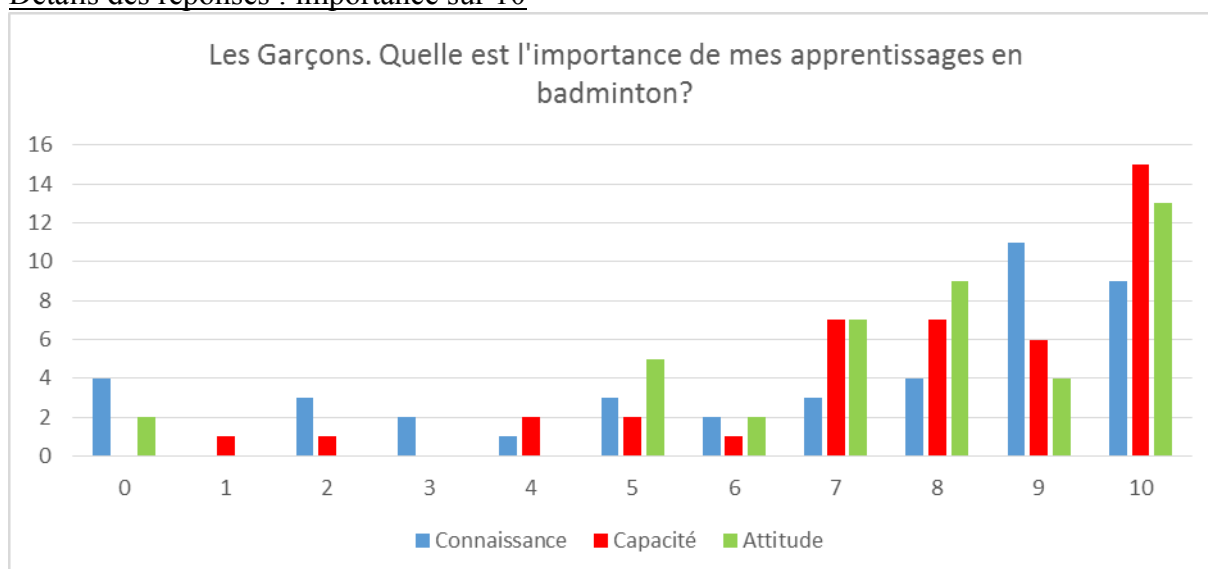


Ces résultats nous montrent que les Garçons pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes en Badminton mais qu'ils ont donné plus d'importance à certaines catégories :

L'apprentissage des capacités est le plus important pour les garçons. On distingue une similitude entre l'importance donnée à l'apprentissage des capacités (8) et des attitudes (7,71), par rapport aux filles (7,92 et 7,69).

L'apprentissage de connaissances (6,78) est encore jugé moins important que les filles (6,95)

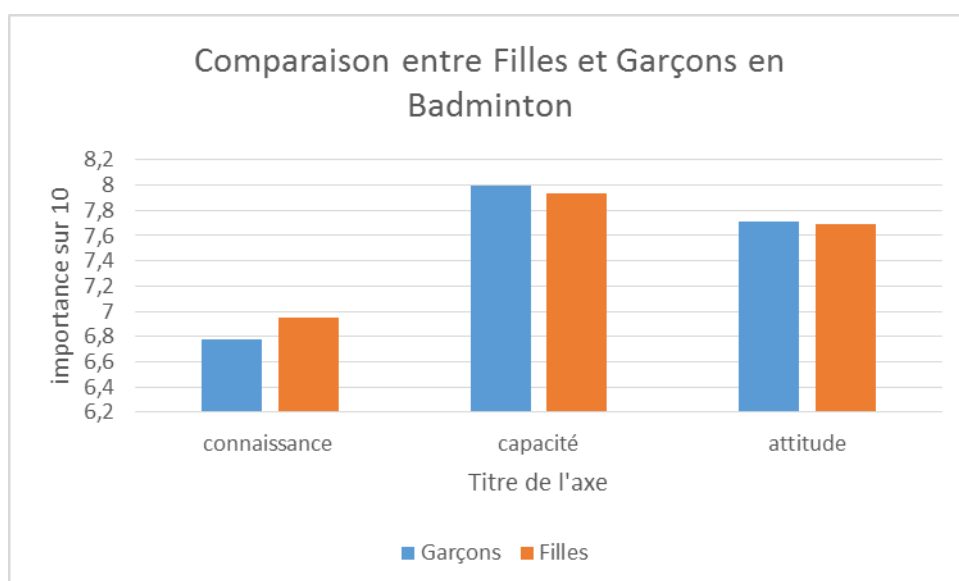
Détails des réponses : importance sur 10



A l'aide de l'*annexe 8, 7 Garçons en Badminton*, on observe que les Garçons jugent les apprentissages des capacités et des attitudes importants (pics de réponse à 10). En revanche le pic de réponse est à 9 pour les connaissances.

-C'est l'apprentissage des capacités qui est le plus souvent jugé le plus important alors que les Filles jugeaient nettement plus l'apprentissage d'attitudes comme très important.

-L'apprentissage de connaissances se révèle plus de fois très important (pics à 9 et 10) que les filles.

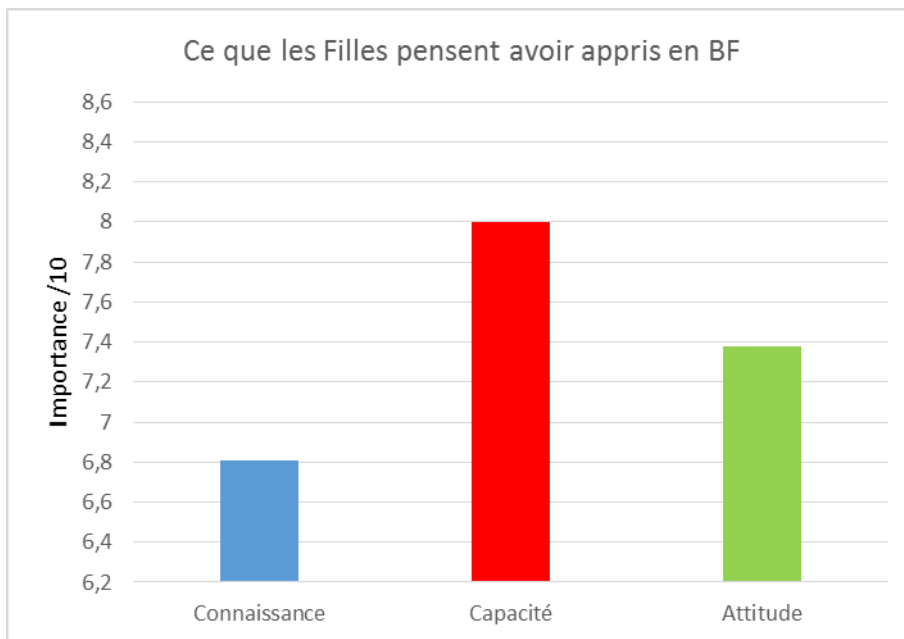


-En badminton les résultats sont quasi similaires. La plus grosse différence est de 0,18 dans la représentation de l'apprentissage de connaissance, ce qui n'est pas significatif.

Dans cette APSA, les élèves ont le plus modifié la représentation de leur apprentissage par des capacités acquises.

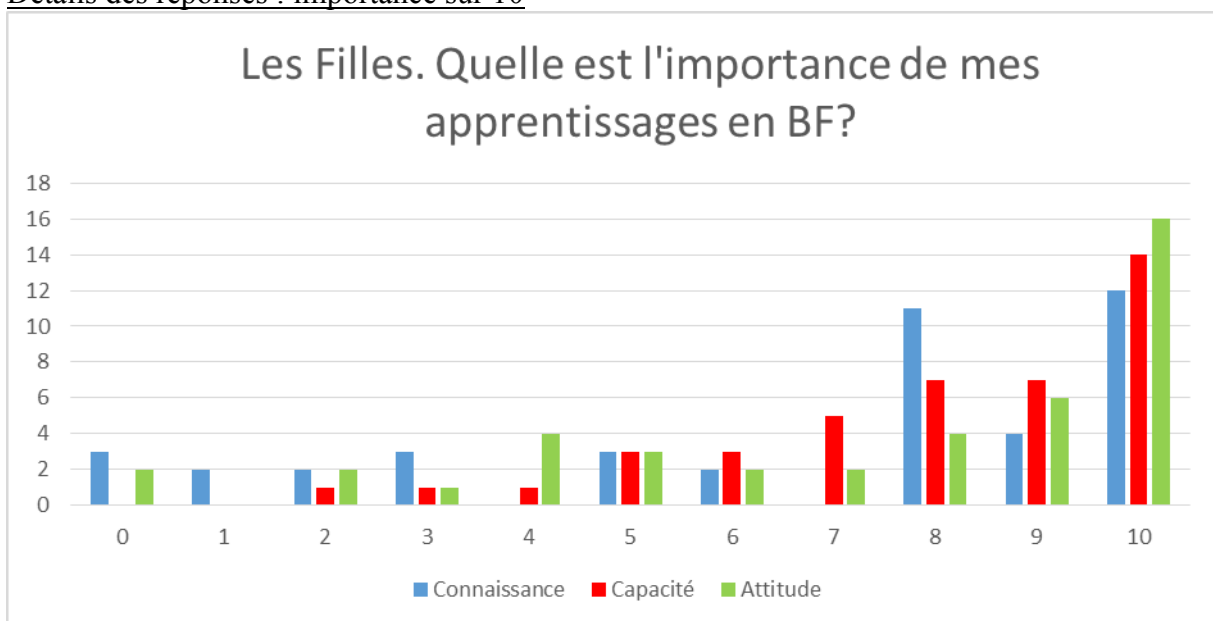
C.1.2.2 Boxe Française

(Voir page suivante)

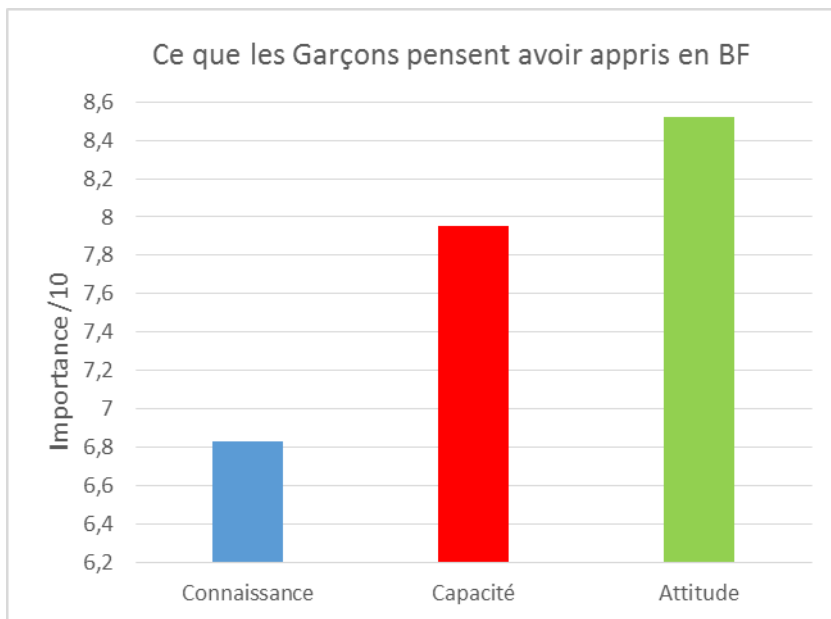


Ces résultats nous confirment que les Filles (comme en badminton) estiment dans leur représentation que l'apprentissage des capacités est le plus important.. On distingue une plus forte différence entre l'importance donnée à l'apprentissage des capacités (8), qu'à l'importance donnée à l'apprentissage des attitudes (7,38) et connaissances (6,81). Une constante se confirme à savoir que depuis le début l'apprentissage de connaissances est jugé moins important.

Détails des réponses : importance sur 10

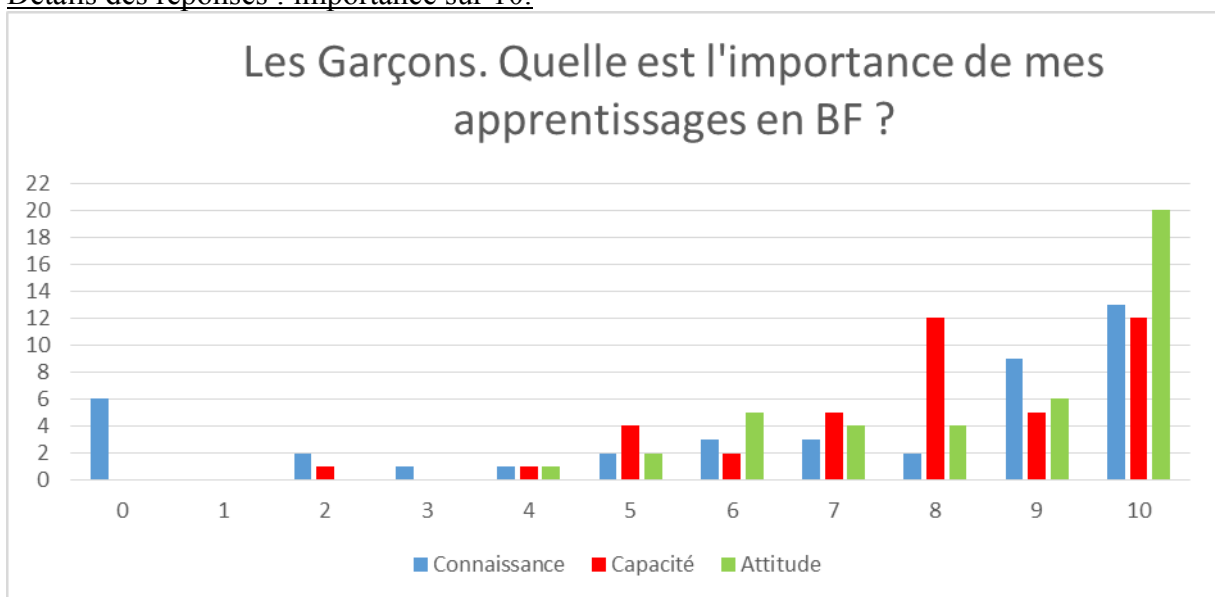


A l'aide de l'annexe 9, 7 Filles en Boxe Française, on observe que les Filles jugent l'apprentissage de capacités, d'attitudes et de connaissances importants (pics de réponse à 10). -C'est l'apprentissage des attitudes et des capacités qui est le plus souvent jugé le plus important. -L'apprentissage de connaissances est jugé moins important avec des réponses à 0,1,2,3



Dans ces résultats, on observe des différences plus conséquentes qu'auparavant. En effet l'apprentissage des attitudes est nettement le plus important pour les garçons par rapport aux filles. Cette moyenne d'importance donnée à l'apprentissage d'attitudes est très élevée (8,52). On distingue une forte différence entre l'importance donnée à l'apprentissage d'attitudes (8,52), et à l'importance donnée à l'apprentissage de capacités (7,95) et de connaissances (6,83).

Détails des réponses : importance sur 10.

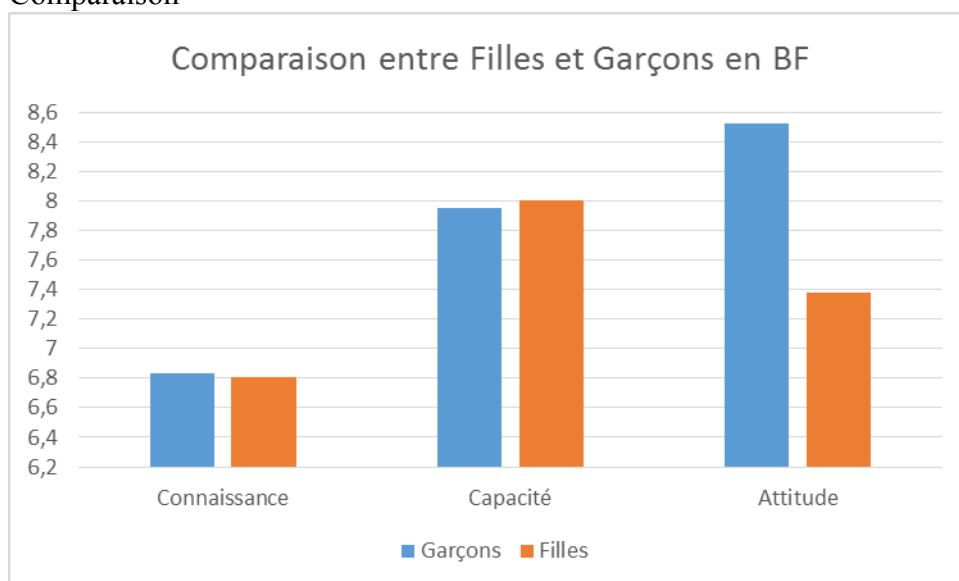


A l'aide de l'*annexe 10, 7 Garçons en Boxe Française*, on observe que les Garçons jugent les apprentissages d'attitudes importants (pics de réponse à 10). En revanche le pic d'importance de l'apprentissage de capacités est à 8.

-C'est l'apprentissage d'attitudes et de connaissances qui est le plus souvent jugé très important.

-L'apprentissage de connaissances se révèle soit important (10) soit pas important (0).

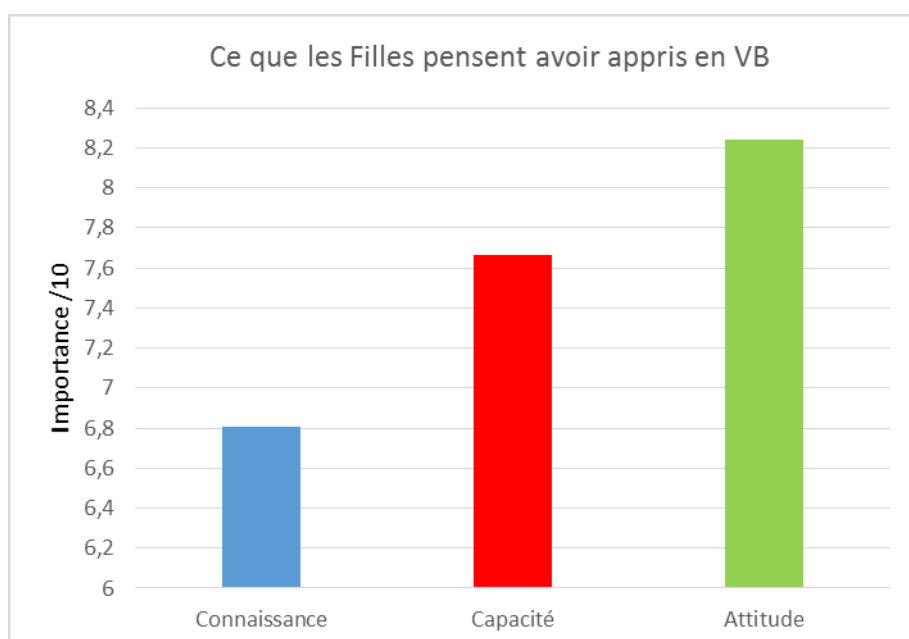
Comparaison



Au niveau de l'importance donnée à l'apprentissage d'attitude, une différence conséquente apparaît (8,52 pour les garçons contre 7,38 pour les filles)

Dans cette APSA, les garçons ont le plus modifié la représentation de leur apprentissage par des attitudes acquises et les filles encore une fois par des capacités acquises.

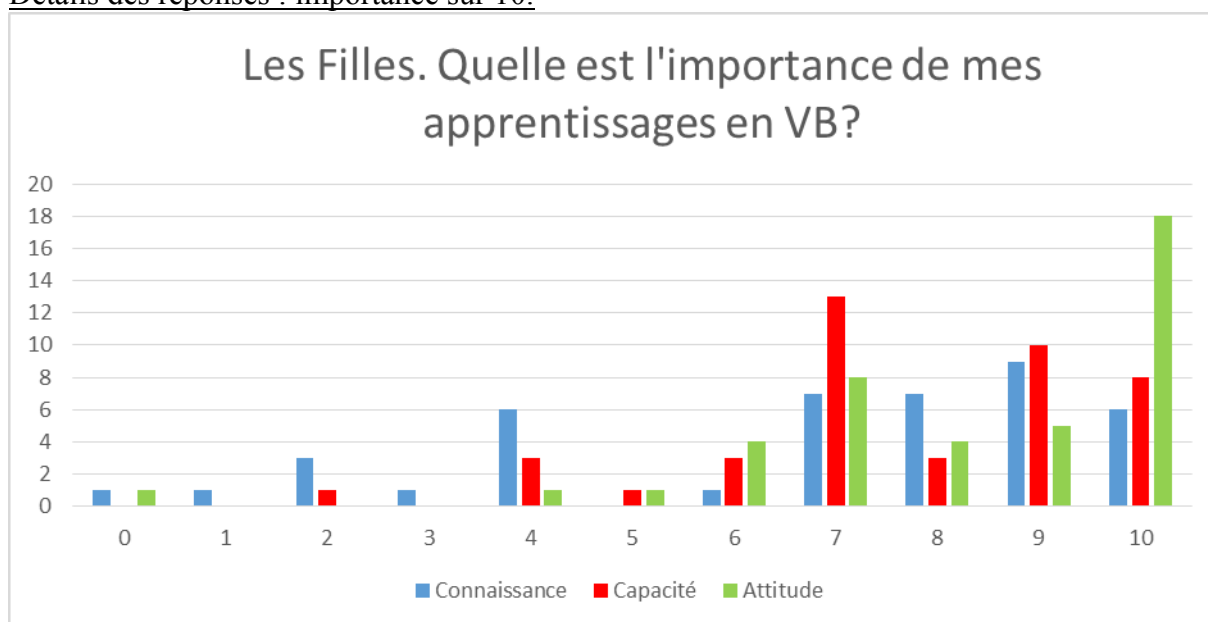
C.1.2.3 En Volley-ball :



Ces résultats nous montrent que les Filles pensent avoir appris des connaissances, capacités et attitudes en Volley Ball mais qu'elles ont donné plus d'importance à certaines catégories :

-L'apprentissage d'attitudes est nettement plus important (8,23/10) que celui de capacités (7,23) et surtout de connaissances (6,81). C'est la seule APSA dans laquelle les filles accordent plus d'importance aux attitudes.

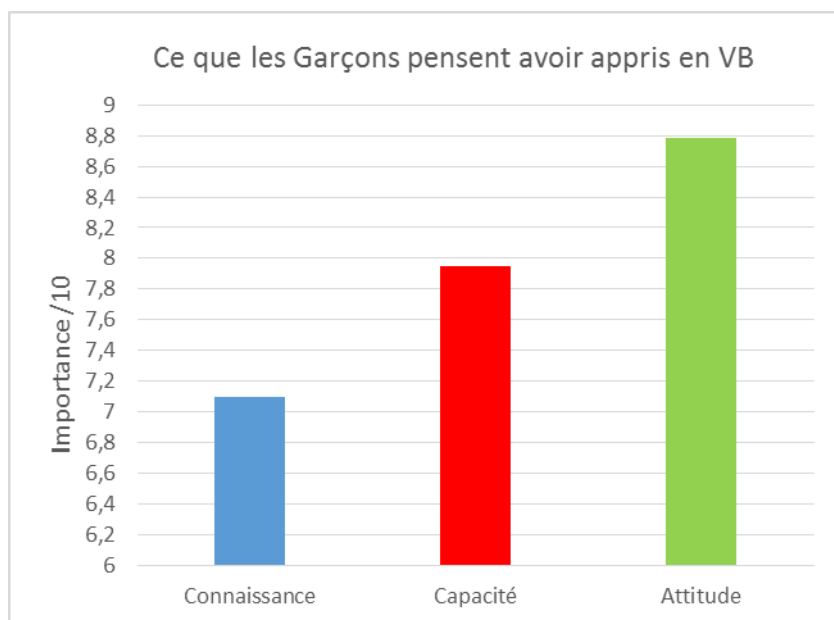
Détails des réponses : importance sur 10.



A l'aide de *l'annexe 11, 7 Filles en Volley Ball*, on observe que les Filles pensent clairement avoir appris de nouvelles attitudes (pic à 10). En revanche l'importance donnée à l'apprentissage de capacités et de connaissances semble relative à la vue de la répartition entre 6 et 9.

-On remarque un pic à 7 pour les capacités, donc elles sont jugées moyennement importante dans la représentation de leur apprentissage.

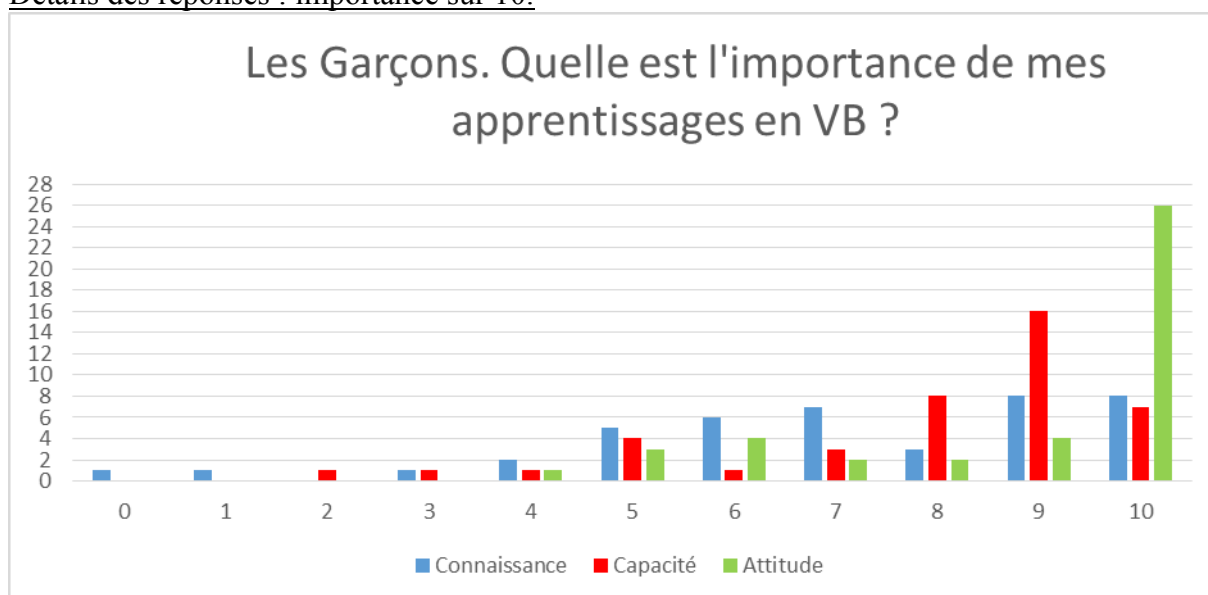
-L'apprentissage de connaissances semble encore peu importante avec beaucoup de réponses entre 0 et 4.



Encore une fois, on observe que l'apprentissage des attitudes atteint une très grande importance (8,78), c'est encore plus que la représentation des filles.

-On distingue une forte différence entre l'importance donnée à l'apprentissage d'attitudes (8,78), et à l'importance donnée à l'apprentissage de capacités (7,66) et de connaissances (7,09).

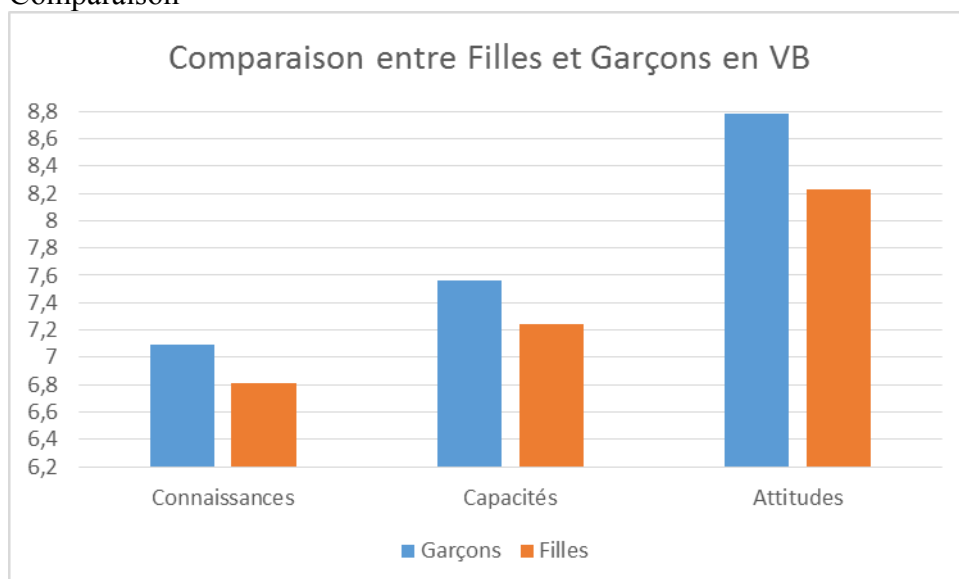
Détails des réponses : importance sur 10.



A l'aide de l'*annexe 12, 7 Garçons en Volley Ball*, on observe que les Garçons jugent les apprentissages d'attitudes très importants (pics de réponse à 10). En revanche le pic d'importance de l'apprentissage de capacités est à 9.

-C'est l'apprentissage d'attitudes et de connaissances qui est le plus souvent jugé le plus important.

Comparaison



En Volley-Ball, encore une fois comme en Badminton les garçons donnent plus d'importance à tous les domaines On observe une forte différence au niveau de l'importance donnée à l'apprentissage des attitudes 8,78 contre 8,23).

C.2. Interprétations

C.2.1. Réponses aux hypothèses

Hypothèse principale :

-Dans les APSA de la CP4, les élèves de 5^{ème} d'un collège ZEP ont une représentation de leurs apprentissages axée sur des attitudes. Nous pensons que les attitudes seraient une dimension construite prioritairement par les élèves car les enseignants en ZEP insistent sur cela (respect des règles, attitude de respect)

Les observations effectuées confirment-ils cette hypothèse ?

Au vu des résultats on peut dire que dans les APSA de la CP4, il n'apparaît pas de différence importante, mais en toute modestie, je peux dire que les représentations des élèves concernant leur apprentissage, sont plus orientées vers des attitudes et des capacités que des connaissances. Encore une fois, les résultats ne me permettent donc pas de conclure car la différence n'est pas assez significative entre attitudes (8,04) et capacités (7,79).

-En revanche, mais encore une fois avec grande prudence et modestie, je peux énoncer que les représentations de l'apprentissage de connaissances est moins important chez ces élèves (6,85) par rapport aux capacités et attitudes.

-Une dernière interprétation que je peux énoncer est qu'au fur et à mesure de l'année, l'importance donnée à l'apprentissage d'attitudes augmente. La représentation des élèves, concernant l'apprentissage d'attitudes en fin d'année dans le cycle Volley-Ball atteint des résultats plus importants (8,52) au regard des capacités (7,45) et surtout des connaissances (6,95). Encore une fois, cette interprétation reste trop imprécise pour être validée.

Alors est-ce qu'à long terme au cours d'une année c'est l'apprentissage d'attitudes qui vient le plus modifier le noyau central de la représentation ? Nous restons prudents et laissons ce questionnement pour la suite de notre recherche ou comme piste pour d'autres recherches similaires.

Hypothèse secondaires :

Dans les APSA de la CP4, les garçons de 5^{ème} ont une représentation de leur apprentissage plus orientée sur des capacités que les filles. Nous pensons cela car les garçons seraient plus à la recherche de performance que les filles et de ce fait ils retiendraient plus la manière de faire (capacités) pour être les meilleurs. Les faits expérimentaux confirment-ils cette hypothèse ?

Au vu des résultats on peut dire que dans les APSA de la CP4 :

-Nous ne pouvons pas conclure, l'hypothèse est nulle car la différence n'est pas assez importante. En effet, les représentations des Filles et des Garçons, concernant l'apprentissage de capacités, est similaire (7,6 et 7,75). Même dans le détail par APSA, ce petit écart reste constant.

-On peut toujours avec prudence, énoncer une interprétation parallèle à notre sujet de recherche : on remarque que les garçons en Boxe Française ont vraiment modifié leur noyau central de leur représentation puisque, la représentation liée à l'apprentissage d'attitudes est très importante (8,52). En effet on peut penser que l'APSA Boxe Française était vue pour les garçons comme un rapport de force brutal avec des coups, des K.O etc... Cela me permet avec prudence de peut-être penser qu'après ce cycle, la logique interne de l'activité est bien intégrée au regard de cette importance donnée à l'apprentissage d'attitude (ne pas faire mal,

toucher pas frapper, cible autorisée/interdites, respect de l'adversaire et de son intégrité physique...)

Hypothèse secondaire :

Dans les APSA de la CP4, les filles de 5^{ème} ont une représentation de leur apprentissage plus orientée sur des connaissances que les garçons. Nous voulons vérifier avec nos élèves en ZEP si le résultat des différentes études qui exposent que les garçons sont « fonceurs » et les filles « réflexives ». Les faits expérimentaux confirment-ils cette hypothèse ?

Au vu des résultats on peut dire que dans les APSA de la CP4 :

- L'hypothèse est nulle. La représentation des filles n'est pas plus orientée vers l'apprentissage de connaissances que les Garçons car l'écart n'est pas significatif.

C.2.2. Analyse de la pertinence des interprétations

Finalement, les 3 hypothèses sont nulles puisque il n'y a pas de différences significatives. Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer cela :

L'hypothèse principale est que notre méthodologie de recherche n'est pas scientifiée (à cause d'un manque de temps énoncé dans les contraintes). La population est trop faible, la significativité des résultats, des différences n'est pas validée scientifiquement.

Une autre hypothèse est les élèves n'ont peut-être pas des représentations concernant l'apprentissage si éloignées que cela. Le noyau central serait identique, et seulement quelques éléments périphériques seraient différents.

D'autre part, une hypothèse plausible est que les items du questionnaire étaient tirés des fiches ressources. Même si j'ai simplifié à plusieurs reprises la tournure des items, il me semble qu'ils ont encore trop brouillons pour des élèves de 5ème.

Encore, bien que les élèves aient remplis avec sérieux mes questionnaires, il me semble que le passage à l'écrit a peut-être été difficile pour certains : une autre méthodologie basée sur des entretiens par exemple aurait peut-être permis d'obtenir des résultats différents.

Toutefois, très prudemment, nous pouvons remarquer que les résultats des questionnaires vont dans le sens de notre réflexion. En effet les croyances représentationnelles des élèves concernant leur apprentissage, sont plus orientées vers des attitudes (et des capacités) que des connaissances. (La différence est tout de même nette 6,95 contre 8,52). Mais cette interprétation ne peut être confirmée sans preuve que la différence est significative au sens scientifique.

Ces résultats mériteraient d'être complétés par d'autres recherches, portant sur des échantillons plus importants et avec une méthodologie peut-être différente.

D. Discussion et CONCLUSION

D.1. Les contraintes pratiques rencontrées

La contrainte d'ordre temporel A 2T2 la suivante : je n'ai pu récolter et traiter les résultats du questionnaire sur l'APSA Volley-Ball qu'à partir du 25 Mars. Cela m'a pénalisé puisqu'à cette date je donnais beaucoup de temps aux révisions du concours du CAPEPS.

D'autre part, remplir le questionnaire demande du temps, car je veux que les élèves réfléchissent et soient sérieux (10 minutes que je devrai prendre sur une leçon d'1h20 effective). L'autre contrainte est le déséquilibre des effectifs entre les filles et les garçons dans ma classe. En effet, il n'y a que 8 garçons pour 13 filles. De plus il y a eu quelques fois un garçon absent. C'est pourquoi dans les résultats, j'ai recueillis le questionnaire de 7 garçons et 7 filles, ce qui amène à un échantillon de population de 14 élèves, soit seulement 70% de la classe.

D.2. Les hypothèses de départ

Le cadre expérimental ne nous a pas permis de conclure sur l'éventuel orientation des croyances représentationnelle des élève, ni sur l'éventuel différence entre filles et garçons. Nous avons seulement pu observer quelques tendances qui vont dans le sens de notre hypothèse principale même s'il faut rester très prudent. Le test n'a effectivement pas été validé scientifiquement.

D.2. La validité de l'outil

Les items des fiche ressources, bien que simplifié suscitaient parfois l'interrogation de certains élève et je devais leur expliquer la signification. Par ce constat, il me semble que les items n'était pas encore assez porteur de sens pour les élèves et qu'il aurait fallu encore les simplifiés.

Le déséquilibre filles/ garçons dans ma classe m'a surpris (13 Filles et 7 Garçons) de ce faite seul 14 élèves sont pris en compte dans les résultats. Ainsi, il aurait été nécessaire de faire ce test à une plus grande échelle, avec un échantillon de population plus important.

D.3. Les prolongements de la recherche

Cette recherche s'est effectuée en parallèle à la préparation du concours du CAPEPS, et en parallèle à un quota d'heure de 7h au en tant que contractuel admissible au Collège Vautrin-Lud à Saint-Dié et enfin en parallèle à la préparation de l'obtention du Master 2. Ainsi, bien que les résultats font ressortir quelques interprétations intéressantes, nous restons sur notre faim quant à la validité et à la pertinence de ces derniers.

Pour prolonger notre travail, il serait pertinent d'utiliser la même méthodologie mais en simplifiant les items. Il serait aussi intéressant de réaliser des entretiens bien que cela demande beaucoup de temps.

Après avoir affiné cela et avec une population plus importante, les recherches pourraient être très intéressantes.

A la suite de cela, la continuité serait de comparer d'effectuer l'étude sur les APSA des autres Compétences Propres à l'EPS.

Enfin et surtout, à partir de nos constats, nos interprétations, le principale intérêt de ensuite de proposer une modification de notre stratégie d'enseignement.

Par exemple pour cette fin d'année scolaire, je vais à chaque leçon essayer d'apporter une touche culturelle, une connaissance sur l'APSA enseigné puisqu'apparemment les élèves de cette classe sont plus « consommateurs » et « croient avoir appris des capacités des attitudes, mais pas donne moins d'importance aux connaissances.

Cette perspective est la plus passionnante, car elle répond directement aux besoins du terrain, ce que nous vivons tous les jours face à nos classes.

E. Annexe

Questionnaire

I. Fiche d'identité : (entourez la réponse)

- Sexe : F / M

II. Dans les apprentissages qui suivent, lesquels vous semblent le plus important ?

Cochez de 0 (pas important) à 10 (très important)

| Boxe française | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Avoir une attitude de tireur pendant l'assaut (ne pas parler, ne pas critiquer l'arbitre) | | | | | | | | | | | |
| Se déplacer vite avec les jambes pour être à distance de touche | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les termes : enceinte, direct, fouetté, garde | | | | | | | | | | | |
| Respecter les décisions de l'arbitre | | | | | | | | | | | |
| Avoir une garde : de profil, poings à hauteur du nez | | | | | | | | | | | |
| Pour l'arbitrage, connaitre le protocole et les mots (en garde, stop distance). | | | | | | | | | | | |
| Respecter le matériel (gants, sous gant) | | | | | | | | | | | |
| Réaliser une touche : armé, contrôle de la puissance, bras ou jambe tendu | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les armes et les cibles autorisées (ex : poings -> front et buste) | | | | | | | | | | | |
| Respecter l'adversaire (ne pas lui faire mal) | | | | | | | | | | | |
| Se placer pour former un triangle quand on arbitre | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les critères pour valider une touche (bras tendu, puissance...) | | | | | | | | | | | |
| Rester attentif et vigilant quand on arbitre pour assurer la sécurité des tireurs | | | | | | | | | | | |
| Intervenir physiquement et oralement quand on arbitre | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le comptage des points | | | | | | | | | | | |
| Maitriser ses émotions (ne pas s'énerver quand on perd, quand on se fait toucher) | | | | | | | | | | | |
| Pour se défendre utiliser des parades ou des esquives. | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les principes pour attaquer (équilibre, vitesse..) et pour défendre (parades ou esquives). | | | | | | | | | | | |

Bleu : connaissances retenues selon les fiches ressources et le travail réalisé durant le cycle

Rouge : capacités retenues selon des fiches ressources et le travail réalisés durant le cycle

Vert : attitude retenues selon des fiches ressources et le travail réalisés durant le cycle

| Badminton | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Avoir une attitude loyale (essayer de gagner, ne pas baisser les bras quand on perd, ne pas favoriser quelqu'un à l'arbitrage) | | | | | | | | | | | |
| Repérer la position de l'adversaire et viser un espace libre (en longueur ou en largeur) | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le vocabulaire : volant, dégagé, amorti | | | | | | | | | | | |
| Respecter les décisions de l'arbitre, les règles. | | | | | | | | | | | |
| Se déplacer rapidement pour frapper équilibré et se replacer immédiatement | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le règlement en simple : le service, les lignes, le filet. | | | | | | | | | | | |
| Respecter le matériel (volant, raquette, filet) | | | | | | | | | | | |
| Garder la raquette haute tout au long de l'échange en prise marteau. | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les zones du terrain qu'il faut viser (zone arrière sur les côtés, zone avant) | | | | | | | | | | | |
| Accepter de jouer contre des adversaires différent (pas toujours son copain) | | | | | | | | | | | |
| Quand on arbitre, annoncer les différentes fautes et compter les points | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les critères pour aider son camarade (volants donnés, volant placés en longueur/largeur) | | | | | | | | | | | |
| Rester attentif et concentré quand on arbitre pendant toute la rencontre | | | | | | | | | | | |
| Servir de façon réglementaire (frapper à hauteur du bassin, servir en diagonale, en équilibre sur les 2 pieds) | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le comptage des points | | | | | | | | | | | |
| Se maîtriser : Savoir perdre ou gagner en respectant l'adversaire (ne pas s'énerver, ou chambrer) | | | | | | | | | | | |
| Reconnaître une situation une situation de « crise de temps » chez l'adversaire (non replacé au centre, déséquilibré) pour marquer le point | | | | | | | | | | | |
| Connaitre la notion de « crise de temps ». (Si je suis en crise de temps je sais que je dois dégager. Si l'adversaire est en crise de temps j'essaye de marquer le point) | | | | | | | | | | | |

| Volley ball | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Avoir une attitude loyale (essayer de gagner, ne pas baisser les bras quand on perd, ne pas favoriser quelqu'un à l'arbitrage) | | | | | | | | | | | |
| Repérer la position de l'adversaire et viser un espace libre (en longueur ou en largeur) | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le vocabulaire : volant, dégagé, amorti | | | | | | | | | | | |
| Respecter les décisions de l'arbitre, les règles. | | | | | | | | | | | |
| Se déplacer rapidement pour frapper équilibré et se replacer immédiatement | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le règlement en simple : le service, les lignes, le filet. | | | | | | | | | | | |
| Respecter le matériel (volant, raquette, filet) | | | | | | | | | | | |
| Garder la raquette haute tout au long de l'échange en prise marteau. | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les zones du terrain qu'il faut viser (zone arrière sur les côtés, zone avant) | | | | | | | | | | | |
| Accepter de jouer contre des adversaires différent (pas toujours son copain) | | | | | | | | | | | |
| Quand on arbitre, annoncer les différentes fautes et compter les points | | | | | | | | | | | |
| Connaitre les critères pour aider son camarade (volants donnés, volant placés en longueur/largeur) | | | | | | | | | | | |
| Rester attentif et concentré quand on arbitre pendant toute la rencontre | | | | | | | | | | | |
| Servir de façon réglementaire (frapper à hauteur du bassin, servir en diagonale, en équilibre sur les 2 pieds) | | | | | | | | | | | |
| Connaitre le comptage des points | | | | | | | | | | | |
| Se maîtriser : Savoir perdre ou gagner en respectant l'adversaire (ne pas s'énerver, ou chambrer) | | | | | | | | | | | |
| Reconnaître une situation une situation de « crise de temps » chez l'adversaire (non replacé au centre, déséquilibré) pour marquer le point | | | | | | | | | | | |
| Connaitre la notion de « crise de temps ». (Si je suis en crise de temps je sais que je dois dégager. Si l'adversaire est en crise de temps j'essaye de marquer le point) | | | | | | | | | | | |

ECHELLE D'importance

Annexe 1 : 14 élèves mixtes CP4

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|----|---|----|---|----|----|----|----|----|----|-----|
| Connaissance | 18 | 6 | 11 | 9 | 12 | 19 | 15 | 22 | 34 | 47 | 59 |
| Capacité | 2 | 6 | 5 | 2 | 10 | 17 | 13 | 31 | 41 | 55 | 70 |
| Attitude | 7 | 1 | 3 | 4 | 7 | 16 | 22 | 24 | 25 | 30 | 113 |

Annexe 2 : 14 Elèves mixtes Bad

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Connaissance | 7 | 2 | 5 | 3 | 3 | 9 | 3 | 4 | 11 | 17 | 20 |
| Capacité | 2 | 1 | 1 | | 4 | 5 | 4 | 10 | 11 | 17 | 29 |
| Attitude | 4 | 1 | 1 | 3 | | 7 | 7 | 8 | 11 | 9 | 33 |

Annexe 3 : 14 élèves mixtes Boxe Française

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Connaissance | 9 | 2 | 4 | 4 | 1 | 5 | 5 | 3 | 13 | 13 | 25 |
| Capacité | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 7 | 5 | 10 | 19 | 12 | 26 |
| Attitude | 2 | 0 | 2 | 1 | 5 | 5 | 7 | 6 | 8 | 12 | 36 |

Annexe 4 : 14 élèves mixtes en Volley-Ball

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Connaissance | 2 | 2 | 3 | 2 | 8 | 5 | 7 | 14 | 10 | 17 | 14 |
| Capacité | | 5 | 2 | 1 | 4 | 5 | 4 | 11 | 11 | 26 | 15 |
| Attitude | 1 | | | | 2 | 4 | 8 | 10 | 6 | 9 | 44 |

Annexe 5 : 7 Filles en CP4

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| Connaissance | 6 | 4 | 7 | 5 | 8 | 9 | 5 | 9 | 25 | 19 | 29 |
| Capacité | 2 | 3 | 2 | 1 | 6 | 7 | 9 | 18 | 14 | 28 | 36 |
| Attitude | 5 | 1 | 3 | 4 | 5 | 6 | 10 | 10 | 12 | 16 | 54 |

Annexe 6 : 7 Garçons en CP4

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|----|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Connaissance | 11 | 1 | 5 | 4 | 4 | 10 | 11 | 13 | 9 | 28 | 30 |
| Capacité | 0 | 3 | 3 | 1 | 4 | 10 | 4 | 13 | 27 | 27 | 34 |
| Attitude | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 | 11 | 13 | 15 | 14 | 59 |

Annexe 7 : 7 Filles en Badminton

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| Connaissance | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 | 2 | 2 | 7 | 6 | 11 |
| Capacité | 2 | | | | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 11 | 14 |
| Attitude | 2 | 1 | 1 | 3 | | 2 | 4 | | 4 | 5 | 20 |

Annexe 8 : 7 Garçons en Badminton

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| Connaissance | 4 | | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 11 | 9 |
| Capacité | | 1 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 7 | 7 | 6 | 15 |
| Attitude | 2 | | | | | 5 | 2 | 7 | 9 | 4 | 13 |

Annexe 9 : 7 Filles en Boxe Française

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|
| Connaissance | 3 | 2 | 2 | 3 | | 3 | 2 | | 11 | 4 | 12 |
| Capacité | | | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 7 | 7 | 14 |
| Attitude | 2 | | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 6 | 16 |

Annexe 10 : 7 Garçons en Boxe Française

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|
| Connaissance | 6 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 9 | 13 |
| Capacité | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 2 | 5 | 12 | 5 | 12 |
| Attitude | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 6 | 20 |

Annexe 11: 7 filles En Volley-Ball

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|----|
| Connaissance | 1 | 1 | 3 | 1 | 6 | | 1 | 7 | 7 | 9 | 6 |
| Capacité | | 3 | 1 | | 3 | 1 | 3 | 10 | 3 | 10 | 8 |
| Attitude | 1 | | | | 1 | 1 | 4 | 8 | 4 | 5 | 18 |

Annexe 12 : 7 garçons en Volley-Ball

| Echelle d'importance -> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| Connaissance | 1 | 1 | | 1 | 2 | 5 | 6 | 7 | 3 | 8 | 8 |
| Capacité | | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 8 | 16 | 7 |
| Attitude | | | | | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 26 |

F.Bibliographie

- ABRIC.JC, 1994, « *Les représentations sociales : aspects théoriques* », in JC. ABRIC, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, p.10-36
- CIZERON.M, Gal-PETITFAUX.N, 2002, *Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique*, revue STAPS n°59, De Boeck.
- DEVOLVE. N., 2005, *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education
- DOISE.W et A. PALMONARI, 2001, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux Et Niestle
- DORVILLE.C, Décembre 1987, « *La représentation sociale de l'enseignant d'EPS comme facteur de changement pédagogique* », Revue STAPS n°16
- ELEJABARRIETA.F, 1996, « *Le concept de représentation sociale* », in JC. DESCHAMPS et JL. BEAUVOIS, *Des attitudes aux attributions*, PUG
- FLAMENT.C, 2009, « Structure et dynamique des représentations sociales », in JODELET.D, *Les représentations sociales*, Collection Sociologie d'aujourd'hui, PUF, p. 224-239
- HEBRARD.A, 1987, *EPS réflexions et perspectives*
- JODELET.D, 2009, *Les représentations sociales*, Collection Sociologie d'aujourd'hui, PUF, p. 47
- KOHL.FS, 2006, *Les représentations sociales de la schizophrénie*, p. 16, Elsevier Masson
- LEZIART.Y, 2010, « *Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis* », ejrieps, p. 11
- Mc Iver, J.P. and Carmines, E.G. (1981). Unidimensional scaling. London: Sage Publications, Coll. Sage University papers, *Quantitative Applications in the social sciences*, No.24
- MOLINIER.P, RATEAU.P, COHEN-SCALI.V, 2007, *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*, PUR
- MOSCVOCI. S, 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires de France
- RASCLE.O, SARRAZIN.P, 2005, *Croyances et performance sportive*, revue EPS, p11-13
- Les questionnaires, www.wikipédia.org
<http://iredu.ubourgogne.fr/>
 Résumé

Résumé

Nous pensons qu'un enseignant ne peut ignorer les représentations initiales des apprenants : il faut au contraire partir de celles-ci pour les faire évoluer, les transformer dans l'optique de faire progresser l'élève.

Dans ce que nous proposons dans notre enseignement, par des situations d'enseignement-apprentissage, est-ce que l'élève se représente ses apprentissages à la fin du cycle ? Est-ce que finalement, l'élève a bouleversé sa représentation de son apprentissage et de quelle manière ? A-t-il bouleversé sa représentation par des types d'items qui ont plus retenus son attention ? Mais ces items sont-ils vraiment ceux que nous, enseignants, voulions qu'il acquiert ?

Ce mémoire est l'occasion d'identifier, de caractériser de manière plus précise les représentations des élèves de cinquième d'un collège ZEP, afin de pouvoir comprendre ce qu'ils pensent avoir appris. Cela nous permettra de modifier notre enseignement et de l'adapter à ce niveau d'élève, dans ce type de collège.

Mot clés : Représentation sociale / Apprentissage / EPS /

Abstract

We believe that a teacher cannot ignore the initial representations of learners. We must instead from them to make them evolve, transform in the context of advancing student. What we offer in our education through teaching-learning situations, is that the student's learning is at the end of the cycle? What is ultimately the student changed his representation of their learning and how? Has he changed his representation of the types of items that have retained more attention? But these items are they really the ones we teachers wanted it acquires?

This memory is used to identify, characterize more precisely the representations of students fifth of ZEP school in order to understand what they think they have learned. This will allow us to change our teaching and adapt to this level student, in this type of school.

Keyword: Social Representation / Learning / EPS /