



Les représentations : un levier d'action pour l'enseignant au service de la progression des élèves (cycle 3) en EPS

Marie Marconnet

► To cite this version:

Marie Marconnet. Les représentations : un levier d'action pour l'enseignant au service de la progression des élèves (cycle 3) en EPS. Education. 2016. <dumas-01415678>

HAL Id: dumas-01415678

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415678>

Submitted on 13 Dec 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Les représentations : un levier d'action pour l'enseignant

au service de la progression des élèves (cycle 3) en EPS

Présenté par Marie MARCONNET

Première partie rédigée en collaboration avec Marine VARREL DIT MOREL

Mémoire de M2 encadré par Yvan MOULIN

Attestation de non-plagiat

Je soussignée **Marie Marconnet**

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE: **Les représentations: un levier d'action pour l'enseignant au service de la progression des élèves (cycle 3) en EPS.**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble ,
le 18 mai 2016

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée **Marie Marconnet** auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Les représentations: un levier d'action pour l'enseignant au service de la progression des élèves (cycle 3) en EPS.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble
INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble, le 18 mai 2016

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord »



Remerciements

Tout d'abord, toute mon affection va aux élèves de ma classe avec lesquels j'ai eu le plaisir de mener l'expérimentation et qui ont participé avec enthousiasme au travail qui leur été proposé tout au long de la séquence.

Ma reconnaissance va ensuite au directeur et aux enseignants de l'école Pierre Blanche (Saint- Hilaire de la Côte) qui m'ont accordé leur confiance, leur aide et leur soutien à la réalisation de l'expérimentation.

Je tiens également à remercier Yvan MOULIN qui m'a dirigé et aiguillé tout au long de mes recherches et de la rédaction de ce mémoire ainsi que mon tuteur académique Fabrice GUIGON qui, lors de ces visites, m'a conseillé dans ma pratique de l'enseignement en EPS.

Sommaire

Introduction	7
1. Le cadre théorique	8
1.1 Le dépassement de soi en EPS	8
1.1.1 La définition du dépassement de soi	8
1.1.2 Le risque en EPS: un danger contrôlé	9
1.1.3 La prise de risque: un décision calculée	10
1.2 La motivation: sa place et son rôle dans l'apprentissage	11
1.2.1 La motivation: une variable qui agit sur l'apprentissage	11
1.2.2 Les caractéristiques de la motivation	12
1.2.3 Les deux pôles de la motivation: intrinsèque et extrinsèque	13
1.3 Le concept de représentation	14
1.3.1 La définition	14
1.3.2 Les différentes représentations	15
1.3.3 Rôle de l'enseignant par rapport aux représentations des élèves	16
2. La partie expérimentale	19
2.1 Le cadre d'expérimentation	19
2.1.1 Le terrain d'étude	19
2.1.2 Les participants	20
2.1.3 Le contexte d'expérimentation	20
2.2 La démarche d'enseignement	21
2.2.1 Les principes directeurs	21
2.2.2 Le plan de séquence	22

2.3 Les modalités et d'outils de l'expérimentation	23
2.3.1 Les modalités de travail	23
2.3.2 Les outils	24
3. Des résultats à leur analyse	25
3.1 Des élèves motivés	27
3.1.1 La participation active des élèves	27
3.1.2 Une motivation intrinsèque d'accomplissement	28
3.2 La prise de risque	29
3.2.1 Sur le plan des habiletés motrices	29
3.2.2 La prise de risque émotionnelle	30
3.3 Prendre du recul par rapport à sa pratique	32
3.3.1 Une focalisation sur les procédures	32
3.3.2 Une volonté de se voir évoluer	34
Conclusion	36
Bibliographie	37
Annexes	38

Introduction

« Lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité » (H.WALLON, L'évolution psychologique de l'enfant, A.Colin, Paris, 1941). La notion d'effort, de persévérance est une notion souvent évoquée à l'école primaire, notamment dans les commentaires et appréciations des enseignants. On entend par persévérer « mettre en oeuvre sa volonté, persister pour poursuivre une action malgré les difficultés, pour rester ferme dans une résolution, une opinion, une attitude » (définition Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). La persévérance est donc souvent vue comme «la clef» pour réussir, ou du moins progresser.

C'est pour cette raison et d'autres, que nous avons choisi de faire ce mémoire sur le thème de la persévérance en Education Physique et Sportive. Tout d'abord, nous sommes parties d'un constat fait suite au cycle de course longue avec notre classe: beaucoup d'élèves ont très peu de motivation et baissent rapidement les bras. En effet, nous avons pu voir que les élèves ne prennent pas le risque de se dépasser, ne persistent pas face à la difficulté, jugeant l'entraînement inefficace. La persévérance peut s'appliquer à toutes les disciplines de l'école et même en-dehors, mais nous avons choisi de nous concentrer sur l'EPS car nous pensons que les résultats peuvent être plus facilement visibles par les élèves. De plus, comme nous avons commencé à le dire, en partant de l'EPS nous pouvons élargir cette étude à toute autre discipline, voire plus, puisque l'EPS est très importante car en lien avec l'éducation à la citoyenneté, à l'autonomie... Enfin, nous tenions à faire cette étude dans cette discipline car c'est un enseignement qui est souvent peu pris en compte par rapport aux disciplines, et dans nos écoles respectives, il fait l'objet d'un axe du projet d'école, nous avons donc pensé que cette réflexion pourrait apporter un éclairage à nos écoles.

Dès le début de notre réflexion, nous avons la volonté de faire comprendre et montrer aux élèves que la persévérance a un pouvoir libérateur sur nous. Néanmoins, cette idée étant trop abstraite et le côté libérateur ne pouvant pas se travailler en tant que tel avec les élèves, il a donc fallu pousser notre réflexion plus loin. Nous avons fait le choix de développer les aspects plutôt théoriques (du plus général au plus précis) dans une première partie puis la seconde partie présentera le contexte de l'expérimentation en classe. Enfin, la troisième et dernière partie portera sur les résultats de l'expérimentation et leur analyse.

1. Le cadre théorique

1.1 Le dépassement de soi en E.P.S.

1.1.1 Définition du dépassement de soi

En réfléchissant à notre question de base, nous nous sommes rendues compte que nous souhaitons aller plus loin que la notion de persévérance. Certes, nous voulons faire prendre conscience aux élèves qu'en persistant dans une tâche, nous obtenons des résultats de plus en plus positifs. Or, avant de persévérer, il faut avoir la volonté de rentrer dans la tâche, même si celle-ci nous paraît insurmontable en raison de nos limites, qu'elles soient psychologiques ou émotionnelles. En effet, les élèves ont souvent des idées fixes quant à leurs capacités dans une activité, c'est pourquoi ils ont tant de mal à croire en l'efficacité de l'entraînement et donc en la persévérance. Notre volonté est alors de trouver comment leur faire comprendre que l'on passe par l'entraînement pour parvenir au but que l'on se fixe, mais surtout leur faire comprendre que pour progresser, il faut dépasser ses propres limites. C'est pourquoi nous chercherons à trouver un moyen pour donner envie aux élèves de se dépasser.

Selon l'Encyclopédie Universalis, le dépassement de soi est défini comme le : « fait de se dépasser, d'aller au-delà de ses propres limites ». Le dépassement de soi est donc quelque chose de personnel, une compétition contre soi-même, puisque c'est aller au-delà de ses propres limites. Or d'un élève à l'autre, les limites sont différentes, et peuvent être d'origines variées; le plus souvent les élèves sont confrontés à des limites motrices, psychologiques ou émotionnelles. Enfin, il est important de souligner que le dépassement de soi est un acte volontaire, il est donc nécessaire que l'élève ait envie de surmonter ses limites pour parvenir au but qu'il s'est fixé, c'est pourquoi la motivation joue un rôle essentiel, comme nous le verrons plus tard.

Tout au long de cette étude, nous définirons donc le dépassement de soi comme la capacité d'aller au-delà de ses propres limites face à une situation jugée risquée par le sujet, dans le but de progresser. En effet, si les élèves ne prennent pas le risque de dépasser leurs limites, ils ne pourront pas ou peu progresser.

1.1.2 Le risque en EPS: un danger contrôlé

Comme nous venons de le voir, pour progresser il est primordial que les élèves se dépassent et aillent au delà de leurs limites, c'est-à-dire qu'ils prennent des risques. Nous allons donc définir ce terme, et voir les différents risques que l'on peut rencontrer au EPS. Néanmoins, avant d'aller plus loin, il est important de différencier le risque du danger.

Selon l'Encyclopédie Universalis, le risque est défini comme "un danger plus ou moins probable". Cette définition implique donc la notion de danger éventuel. Le danger lui, est défini comme "risque, péril, situation dans laquelle la vie ou les biens peuvent être perdus ». On voit donc que le risque est utilisé dans cette définition, et donc que ces deux notions sont souvent perçues comme des synonymes. Pourtant, il est important d'insister sur le fait que le risque peut être un danger éventuel seulement, s'il n'est pas « maîtrisé par le sujet », comme le souligne Claire ALZINA (La prise de risque en E.P.S, 2006). En effet, en EPS lorsqu'on parle de risque, on ne l'associe pas forcément au danger. Prenons l'exemple d'un enfant de maternelle qui a peur de sauter du haut d'un banc. Pour lui sauter représente donc une limite émotionnelle. Ainsi s'il arrive à surmonter cette peur et saute, il aura pris un risque. Néanmoins, il n'aura couru aucun danger, puisque l'enseignant aura créé les conditions qui lui permettra d'évoluer en toute sécurité. Il est donc primordial de comprendre que l'on peut prendre un risque sans pour autant se mettre en danger. Ainsi, nous prendrons comme définition du risque, le fait d'oser dépasser ses limites.

Maintenant, que nous avons distingué le risque du danger, nous allons voir qu'un élève peut être confronté à différents types de risques. Les différentes études menées sur ce sujet, distinguent deux types de risques principaux: le risque objectif et le risque subjectif. Comme son nom l'indique, le risque objectif caractérise le contexte de la tâche, c'est le risque réel de la situation donnée, le risque « statistique qu'un accident ait lieu sans que la responsabilité du sujet ne soit prise en compte». (La prise de risque en E.P.S. Claire ALZINA). Le risque subjectif, quant à lui, est le risque jugé par le sujet, il est donc défini par les différentes représentations que le sujet s'en fait. En EPS, le sujet sera le plus souvent confronté à des risques moteurs (persévérer dans l'effort), affectifs et émotionnels (crainte de l'échec, sentiment de honte, appréhension du public), stratégiques (décision dans le but de gagner) ou psychologiques (remise en cause de ses compétences, de l'estime de soi).

1.1.3 La prise de risque: une décision calculée

Face à une situation que le sujet va juger risquée, il devra prendre la décision de s'impliquer ou non dans la tâche. C'est donc ce qu'on appelle la prise de risque. Comme Didier Delignières le résume, «prendre un risque, c'est donc faire le choix d'un comportement.» (1991, Risque perçu et apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), Apprentissage moteur: rôle des représentations (pp. 157-171). Paris: EPS). La décision se fait en combinant deux facteurs: les coûts mis en œuvre pour réaliser la tâche, ainsi que les avantages que l'on peut retirer de celle-ci. En effet, le sujet va plus facilement prendre un risque lorsqu'il pense retirer un bénéfice de la situation (plus de gains que de coûts mis en œuvre). Néanmoins, comme nous l'avons vu dans la définition du risque, il y a toujours une part d'incertitude. Il faut donc, dans les représentations que le sujet a, qu'il y ait une incertitude pour qu'il souhaite prendre un risque et s'engager dans l'activité.

La prise de risque est plus ou moins facile à décider selon la personnalité, le caractère des individus. On sait qu'elle est plus présente chez les jeunes que chez les individus plus âgés, et chez les hommes plutôt que chez les femmes. En effet, prendre un risque engendre des émotions, cette décision est donc plus facilement prise chez les personnes aimant les nouvelles émotions. Chez les enfants, elle peut être due à l'éducation des parents, comme l'explique Gabriel Ramirez Morales. En effet, si les parents sont trop « protecteurs » envers leur enfant en bas âge, ils lui laissent très peu de liberté, plus tard l'enfant aura tendance à prendre moins de risque. L'auteur prend l'exemple d'une balade près d'un lac, si les parents ne laissent pas leur enfant courir, s'approcher du lac, l'enfant ressent alors l'angoisse de ses parents et aura donc sûrement toujours peur de prendre des risques. A l'inverse, un enfant qui est laissé plus libre et qui ne ressentira pas la crainte des parents, aura tendance à prendre plus facilement des risques plus tard.

G.Ramirez fait une comparaison des stades de l'enfance avec le sport, et indique que c'est autour de 10 ans que l'enfant prend goût au risque et donc que cette prise de risque commence à se ressentir dans toutes les activités. Nous pouvons donc noter l'importance de travailler sur la maîtrise des risques en EPS et donc le dépassement de soi, puisque cette discipline a des répercussions sur l'éducation de l'élève et de l'enfant.

A l'école primaire, toutes activités mises en place par l'enseignant visent un objectif: l'apprentissage. Or, pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit s'impliquer dans l'activité. En EPS, cela passe, comme nous venons de le voir, par le dépassement de soi, la prise de risque ainsi que la persévérance dans l'activité. Nous cherchons donc à savoir ce qui pousse les élèves à s'impliquer dans l'activité, à prendre des risques afin de progresser, d'améliorer leur estime de soi et de progresser au niveau moteur. A l'école, un ensemble de variables agissent sur l'apprentissage. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à la motivation qui se situe dans cet ensemble.

1.2 La motivation: sa place et son rôle dans l'apprentissage

1.2.1 La motivation: une variable qui agit sur l'apprentissage

Dans un contexte scolaire, l'apprentissage est influencé par un ensemble de variables qui entretiennent entre elles des liens (un schéma récapitulatif est placé en annexe 1). Situons la motivation parmi cet ensemble. Le processus d'apprentissage se joue du côté de l'élève. Pour parvenir à cet objectif, l'apprenant a un rôle principal mais celui de l'enseignant est également primordial. Deux « ensembles » fonctionnent en parallèle: celui de l'enseignant et celui de l'apprenant.

Tout d'abord, le professionnel a trois tâches principales en matière d'apprentissage: une réflexion didactique à actualiser, une mise en place pédagogique efficace et utile à l'élève ainsi qu'une évaluation réfléchie du travail de chaque élève.

En effet, il lui appartient d'organiser son enseignement, de se fixer des objectifs à atteindre et des contenus à maîtriser pour y parvenir. Un enseignant dispose d'une liberté pédagogique qui lui permet de gérer à la fois le groupe classe mais aussi les contenus au service des apprentissages des apprenants.

D'autre part, un autre « ensemble » fonctionne en parallèle de celui de l'enseignant : celui regroupant les tâches de l'élève. En effet, l'une des tâches principales que doit accomplir l'apprenant est l'acquisition de connaissances, d'habiletés motrices ainsi que d'attitudes et de méthodes. Pour ce faire, il doit « traiter l'information » communiquée par l'enseignant pendant les activités en y apportant des ressources suffisantes (de l'effort, du temps, de l'attention...).

Le processus de l'apprentissage se compose donc de tâches inhérentes à l'apprenant mais aussi à l'enseignant. Cependant, il existe entre ces deux ensembles des caractéristiques individuelles propres à chaque élève qui correspondent en quelque sorte à un « filtre » entre les objectifs, relatifs aux contenus et attitudes, prévus par l'enseignant et leurs acquisitions effectives par les élèves.

H.Wallon (1946) organise ces caractéristiques individuelles selon trois dimensions qui « contraignent » l'enseignant à adapter son travail. Tout d'abord il existe une dimension affective qui correspond aux émotions propres à chaque élève. L'aspect cognitif (les connaissances et capacités antérieures) est également une des caractéristiques que le professeur doit prendre en compte dans son enseignement. Enfin les habiletés motrices que possèdent les apprenants sont des variables à considérer dans un enseignement.

Une autre variable relative aux apprentissages entre en compte dans le processus d'apprentissage d'un élève que l'on peut placer entre l'affectif et le cognitif: la motivation. L'intervenant doit donc tenir compte de ces caractéristiques quand il organise ses activités. Il peut même parfois avoir un levier d'action sur ces caractéristiques.

C'est pourquoi nous nous intéresserons davantage dans la suite de cet écrit à la motivation.

1.2.2 Les caractéristiques de la motivation

Il convient avant tout de définir la notion de « motivation ». D'une manière très générale, c'est ce qui pousse à agir, ce qui déclenche une action. Spontanément, ce terme renvoie à deux idées: celle d'énergie, de dynamisme c'est-à-dire la capacité de s'engager mais aussi la notion d'intention c'est-à-dire qu'un élève est motivé s'il sait quoi faire et dans quelle direction aller dans son activité.

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »(Vallerand & Thill, 1993). A travers cette définition, on admet que l'origine de la motivation provient de l'individu mais aussi de son environnement. Elle est le déclencheur d'un comportement. En effet, le passage d'un état passif à un état actif par exemple suppose un dynamisme dans le comportement. R.Vallerand et E.Thill ajoutent également dans cette définition que la motivation dirige le comportement des individus vers

des buts de façon plus ou moins intense. Pour cela chaque individu adapte l'effort consacré à chaque action en fonction de la motivation.

Cela conduit donc à comprendre que la motivation est un processus continu et non épisodique. En effet, si un élève, dans une activité, ne réalise pas une action, cela relève bien d'une motivation mais non orientée dans le sens du travail et de l'apprentissage. Toute agissement relève donc d'un processus motivationnel. Le rôle de l'enseignant est alors de chercher à déclencher, guider et dynamiser les forces pour que la motivation s'oriente vers l'objectif recherché: l'apprentissage. Son travail porte sur des conduites intentionnelles (vers un but que l'individu s'est fixé) et rationnelles (la conduite la plus adaptée, la « meilleure » pour un individu à un moment donné).

1.2.3 Les deux pôles de la motivation: extrinsèque et intrinsèque

De manière générale, la motivation se scinde en deux pôles. Tout d'abord la motivation extrinsèque a pour fonction de réguler le comportement des l'élèves (punitives, récompenses...). Elle est provoquée de l'extérieur.

Ensuite, la motivation intrinsèque a une fonction dynamique dans le sens où il y a des forces internes qui poussent l'individu à agir et à activer un comportement. La fonction interne des individus gère leur comportement, il y a une régulation inconsciente par le cerveau de l'activité de l'individu. Ces forces internes sont liées à la nature de la motivation. M.Durand (1987) dénombre trois natures différentes qui amènent à parler de trois motivations.

Tout d'abord, la motivation hédoniste consiste à rechercher des sensations agréables avec l'environnement. Dans le cas d'une activité physique et sportive en EPS par exemple, l'amusement et le plaisir associé à l'activité motrice elle-même sont source de motivation.

Ensuite, le besoin d'établir des contacts et de rechercher des relations affectives avec autrui constituent une motivation dite d'affiliation. C'est donc une recherche d'« acceptation sociale ».

Enfin, la motivation d'accomplissement relève de l'existence chez tout individu d'une tendance à bien faire, à rechercher une relation efficace avec l'environnement. La motivation s'explique alors par le fait que l'individu a le besoin de se sentir compétent.

Tout le travail pédagogique de l'enseignant est alors de transformer la motivation extrinsèque des élèves en motivation intrinsèque. D'ailleurs la motivation d'accomplissement, où l'élève cherche à progresser est une ressource exploitable par les enseignants. Cette motivation peut être divisée en deux buts. D'abord, l'individu peut être axé sur le résultat et vouloir démontrer aux yeux des autres une supériorité ou éviter la preuve d'une infériorité sur l'adversaire afin d'obtenir des retours favorables de sa pratique au détriment d'une recherche de progrès. La compétence est perçue comme un don. Il s'agit alors d'une orientation compétitive. D'autres individus, au contraire, sont axés vers des buts de maîtrise d'une activité ou d'une tâche avec pour objectifs des progrès personnels. La compétence est alors perçue comme un élément qui peut évoluer, être modifié, et résultant d'efforts. L'apprentissage devient un but pour l'élève. Au centre du niveau intrinsèque, les théories cognitives mettent en évidence le rôle des représentations, de la compétence et de l'effort.

Les représentations font partie, au même titre que la motivation, des caractéristiques personnelles de chaque individu. Elles sont aussi à l'interface de l'aspect cognitif et affectif du processus d'apprentissage. Elles sont même une des composantes de la motivation (annexe 1).

1.3. Le concept de représentation

C'est actuellement un concept central en psychologie cognitive et en psychologie sociale.

1.3.1 Définition

En psychologie, la représentation est l'action, le fait de se représenter quelque chose; c'est une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation de l'environnement dans lequel vit le sujet (définition CNRTL). J.C Abric (1984), chercheur français en psychologie sociale, a travaillé sur la notion de représentation. Il définit les représentations comme « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes organisé et structuré à propos d'un objet donné ». Sa théorie portant sur les représentations s'articule autour de deux éléments en inter relation: le noyau central et les éléments périphériques.

Pour lui, le noyau central est composé d'éléments stables, organisateurs et non négociables de la représentation. Sa détermination est plus sociale, elle est liée aux conditions historiques, sociologiques...de l'individu ou du groupe. Le noyau central est celui qui résiste le plus aux modifications. Il organise les éléments périphériques et définit l'objet de la représentation sociale. Les éléments périphériques sont, quant à eux, organisés autour du noyau central. Ils n'organisent pas la représentation, ils sont instables. Ils permettent la concrétisation de la représentation, son adaptation aux évolutions du contexte. Ils sont les « défenseurs » du noyau central. Toute modification de celui-ci nécessite une modification des éléments périphériques (nouvelle interprétation, appropriation d'éléments contradictoires...). Leur détermination est plus individuelle. Ils sont plus faciles à mesurer que le noyau central. Les représentations sont difficilement exprimables pour les individus car elles représentent un intermédiaire entre leurs modes de pensée et les connaissances à acquérir.

1.3.2 Les différentes représentations

Pour J.C Abric(1984), la représentation est un concept sociocognitif. Elle revêt donc un double aspect: social et cognitif.

Tout d'abord, la notion de représentation sociale repose sur les travaux de S. Moscovici qui a renouvelé les travaux de E.Durkheim sur le sujet. Il s'agit d'une notion récente qui s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et/ou groupes. Globalement, ces représentations correspondent aux clichés, aux stéréotypes d'un individu, d'un groupe sur une activité sportive par exemple. Elles sont difficilement modifiables. Mais « l'apprentissage n'est pas le simple produit de l'interaction entre la difficulté objective d'une activité et de l'habileté réelle du sujet. Il dépend aussi des représentations que se fait l'élève concernant à la fois le niveau de difficulté de la tâche et son propre niveau d'habileté » (1991, Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), Apprentissage moteur: rôle des représentations (pp. 97-118). Paris: EPS).

Ces représentations cognitives jouent un rôle important dans la motivation et l'implication des élèves dans une tâche ou une activité et donc sur l'apprentissage.

Tout d'abord, la représentation de la difficulté de la tâche à accomplir est essentielle dans le comportement des individus par rapport à l'apprentissage. Le sujet peut se représenter cette difficulté de trois façons différentes selon le but recherché: de manière égocentrique (la difficulté perçue par le sujet est alors fonction de la « probabilité qu'il se donne de réussir ou d'échouer ») , objectivement (la difficulté perçue repose sur la « proportionnalité » existante entre la difficulté et les « propriétés objectives des tâches ») ou de façon normative (la tâche est perçue comme difficile si seulement un nombre restreint d'individus peut l'accomplir). L'objectif de l'enseignant est d'amener les élèves à une motivation d'accomplissement et plus précisément à des buts de maîtrise. Il va donc devoir travailler avec les élèves sur les représentations qu'ils se font de la difficulté de la tâche pour parvenir à entrer dans l'activité et donc dans l'apprentissage.

Les représentations que le sujet se fait de son habileté est également un concept clé dans le comportement de celui-ci vis-vis de ses apprentissages. En effet, face à une tâche motrice, l'individu évalue sa capacité à la produire ou pas. C'est cette évaluation qui va déterminer l'attitude adaptative ou non du sujet vis-vis de l'apprentissage. Cette habileté peut être passagère, occasionnelle.

Enfin, D. Bouthier parle également de représentations fonctionnelles. Il s'agit là de représentations portant sur les procédures, sur le comment faire pour arriver à un but. Ces représentations sont plus personnelles.

Au vu de ces derniers développements, il nous semble donc que tout éducateur ou enseignant doit avoir pour objectif de faire changer les représentations erronées des élèves.

1.3.3 Le rôle de l'enseignant par rapport aux représentations des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, dans l'apprentissage, l'enseignant a un rôle fondamental à jouer. Dans son enseignement, il doit prendre en compte les représentations des élèves afin de les faire évoluer et atteindre l'objectif recherché. Notre objet d'étude étant l'acroport, nous allons porter notre attention sur le rôle de l'enseignant en EPS.

Tout enseignant doit pouvoir amener les élèves à une motivation d'accomplissement et plus spécifiquement vers un but de maîtrise et non de compétition. Pour cela, les représentations

des élèves peuvent être un appui intéressant. A travers l'activité, il agit directement ou indirectement sur celles-ci en travaillant sur les éléments périphériques du noyau central.

Tout d'abord, il doit prendre en compte les représentations sociales des élèves par rapport à l'activité. Par exemple, si des élèves ont en tête des clichés sur ce qu'est le rugby: un sport de garçon... pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant peut d'abord agir sur la motivation et donc proposer « une rencontre visuelle » avec l'activité par le biais de vidéos, de photos... Cela nécessite au préalable une récolte des représentations des élèves et une discussion autour de celles-ci. C'est à lui également de mettre en place un contexte de présentation de la tâche qui pousse les élèves à se dépasser. Le changement ou la modification des représentations sociales est difficile à atteindre. C'est pourquoi l'enseignant a d'autres leviers d'action agissant sur la motivation et l'implication de l'élève. En effet, les représentations cognitives occupent une place prépondérante. L'enseignant peut agir sur elles par le biais de débriefings sur le travail effectué par les élèves. A chaque séance d'EPS, il n'oriente pas les élèves seulement sur les résultats, mais sur les relations entre résultats et procédures. C'est en insistant sur la manière de réaliser la tâche que l'enseignant maintient une perception élevée des élèves quant à leur niveau d'habileté.

Les représentations fonctionnelles entrent alors en jeu. Les feedbacks envoyés par l'enseignant aux élèves sont d'autant plus importants qu'ils s'appuient sur des photos ou vidéos prises lors de la séquence. Les élèves ont alors des critères de réussite clairs qui permettent à chacun de savoir dans quelle direction aller pour s'orienter vers un but de maîtrise. Des « démonstrations » proposées à la fin de chaque séance permettent à l'ensemble de la classe d'avoir un regard « critique » vis à vis de l'activité. Les élèves pratiquent aussi une autoévaluation de leur travail selon une direction donnée. En agissant sur les représentations fonctionnelles, l'enseignant permet aux élèves de bousculer voir changer les représentations cognitives qui elles-mêmes peuvent atteindre les représentations sociales.

Nous sommes donc parties de la notion de persévérance, du dépassement de soi et en avons conclu que cela passe par la prise de risque. De plus, les élèves ont besoin de motivation pour arriver à oser dépasser leurs limites. Cependant, la motivation est une notion propre à chaque individu, elle est subjective. Or, un enseignant peut essayer d'agir sur les représentations des élèves pour faire évoluer positivement leur motivation. Pour cela, l'enseignant peut donc jouer à la fois sur les représentations que les élèves ont de l'activité, mais aussi sur celles que les élèves ont de leurs propres capacités dans cette activité.

Ce qui nous amène à la problématique suivante : en quoi agir sur les représentations des élèves peut les amener à s'impliquer davantage et à progresser ?

D'autres questionnements accompagnent cette problématique, notamment: comment mener son enseignement pour que les représentations évoluent et que les élèves s'impliquent davantage ? Qu'est-ce qui est le plus propice à l'apprentissage en terme de feedback ?

Nous pouvons annoncer quelques hypothèses à cela. Tout d'abord, nous partons du principe que si on s'implique dans une activité, on progresse forcément, et que c'est en pratiquant un sport que l'on modifie nos représentations. Néanmoins, on ne peut pas se contenter de la pratique physique pour avancer sur l'estime de soi, il faut aussi être capable de revenir sur ce que l'on a fait, que ce soit par des feedbacks oraux, des questionnaires, des vidéos.... Enfin, nous pouvons faire l'hypothèse que tout ce système est un cercle en continu. En effet, avec de l'entraînement on progresse, donc cela nous aide à changer nos représentations, ce qui nous permet de nous impliquer davantage et donc de progresser encore. Pour terminer, nous pouvons avancer l'hypothèse qu'une activité de groupe peut permettre à certains élèves timides de s'impliquer plus facilement dans l'activité, et donc les aide à progresser.

2. La partie expérimentale

Au regard de notre problématique, nous avons fait le choix de faire pratiquer aux élèves l'activité cirque. En effet, elle s'inscrit dans la compétence 4 des programmes officiels et fait appel à « une activité d'exploit, de prouesse, de prise de risque, qui pousse l'enfant à se mettre en jeu ». De plus, elle engage une démarche de création, ce qui permet à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant est alors de créer les conditions (le temps, l'espace...) nécessaires pour que les élèves se mettent en scène à partir d'un projet collectif. Il cherche donc avant tout l'implication des élèves plutôt que la technicité. La mise en place d'un cycle d'acroport nous a donc paru intéressant.

L'activité cirque étant composée de 4 familles (l'acrobatie, la jonglerie, le jeu de scène et l'équilibre), nous avons fait le choix de nous concentrer sur seulement deux d'entre elles: l'acroport et le jeu d'acteur dans le but de laisser le temps aux élèves d'apprendre et de progresser. Ce sont deux activités qui amènent les élèves à une prise de risque émotionnelle, physique et psychologique. Enfin, elle demande à la fois une implication personnelle et collective donnant ainsi à cette activité une dimension sociale.

2.1 Le cadre d'expérimentation

Afin de répondre à la problématique énoncée précédemment et d'analyser l'impact de l'expérimentation menée dans ma classe, il semble important de contextualiser la situation. En effet, les caractéristiques du public concerné, celles de l'école, la démarche d'enseignement...peuvent contribuer à expliquer et comprendre des résultats obtenus.

2.1.1 Le terrain d'étude

L'expérimentation s'est déroulée à l'école publique primaire de la Pierre Blanche située à Saint-Hilaire de la Côte, village rural localisé au centre du département isérois. L'école accueille environ 120 élèves répartis en 5 classes.

Le sujet d'étude de ce mémoire s'inscrit dans la dynamique de travail de l'école puisque un des constats du projet d'école est que beaucoup d'élèves sont peu persévérants face à l'effort

et donc renoncent rapidement face des obstacles de natures différentes. J'ai fait le choix de travailler sur cet axe car la persévérance est un état d'esprit qui, selon moi, est transversal à toutes les disciplines scolaires mais aussi à la vie d'un individu.

Afin de répondre à ce projet mais aussi à ma problématique, un cycle d'acrosport a été mis en place. Le matériel dont dispose l'école est assez limité. Cette expérimentation a donc eu lieu dans la salle de motricité de l'école dans laquelle les tapis nécessaires à cette activité étaient déjà installés et la configuration adéquate. Le terrain d'étude a donc été propice aux apprentissages et plus largement à l'observation des élèves.

2.1.2 Les participants

La classe dans laquelle a eu lieu l'expérimentation est constituée de 23 élèves: 14 élèves de CE2 et 9 élèves de CM1. Le groupe-classe se compose de 10 filles et 13 garçons. Un élève autiste fait partie intégrante de la classe, il dispose d'une auxiliaire de vie scolaire présente lors de quelques séances de sport. L'ambiance générale de la classe est propice aux apprentissages, les élèves sont motivés pour apprendre et aucun d'entre eux n'a de difficultés scolaires persistantes.

Les conflits entre eux sont très peu nombreux, ce sont des élèves « solidaires » pour qui le travail de groupe et l'entraide sont possibles. Cependant, un manque d'autonomie et de persévérance dans le travail fait encore obstacle.

2.1.3 Le contexte d'expérimentation

L'expérimentation dans la classe a fait l'objet d'une modalité de travail particulière. En effet, le volume horaire destiné à l'EPS a été partagé, pour ma classe, entre ma collègue et moi à raison de 1h15 chacune. Le cycle d'acrosport que j'ai mis en place a donc été réparti en neuf séances(évaluation comprise) de 1H à 1h15 environ.

2.2 La démarche d'enseignement

2.2.1 Les principes directeurs

Au regard des apports théoriques et afin de mener à bien notre expérimentation et répondre à la problématique de départ, nous nous sommes interrogés sur la démarche à suivre quant à la mise en place de la séquence; des choix pédagogiques en ont découlé.

Tout d'abord, dès le début du cycle de sport, la volonté de rendre l'élève acteur de ses apprentissages c'est-à-dire l'impliquer dans son projet et dans son travail a été le point clé de la séquence. En effet, en acrosport, les élèves étaient placés en situation de découverte, aucun modèle n'a été donné. Les seules exigences étaient l'essai, la conscientisation et l'intériorisation du mouvement, l'écoute de son corps, de soi et des autres.

Afin que les élèves deviennent acteurs de leur travail, une explicitation claire des enjeux du projet a été faite. Les objectifs et les attendus en termes d'habiletés motrices mais aussi de « comportements » ont été expliqués. Des échanges ont abouti à l'explicitation de critères de réalisation en lien avec les règles de sécurité, le positionnement des appuis... Grâce à cela, l'activité a pris du sens et les blocages éventuels ont été vécus avec moins d'appréhension.

La posture de l'enseignant est importante dans la mise en place d'une séquence d'enseignement. C'est pourquoi, dans cette séquence, la valorisation des réussites et des progrès a été essentielle. Tout au long du cycle d'acrosport, les relations entre les résultats et les procédures ont fait l'objet d'une attention particulière. Plutôt que ne regarder que les résultats qui parfois s'avéraient décevants pour les élèves, la recherche des procédés amenant à l'échec a été favorisée. Les feedbacks des élèves ou de moi-même, au sein de ce cycle de sport, ont tenu une place centrale. L'intégration des outils numériques a été un véritable outil au service des apprentissages. Les photographies et vidéos prises pendant les entraînements ont servi d'appui dans les moments d'échanges.

D'autre part, dans le but de mener à bien leur projet final, un degré d'exigence a été imposé. S'ils étaient relativement « libres » dans leur travail, des critères esthétiques, moteurs, ...précis ont été instaurés quant à la réalisation du projet final. Cette exigence sous-entend que l'entraînement est indispensable à la réussite et aux apprentissages.

La mise en place chez les élèves d'un véritable état d'esprit relatif à l'acrosport et au sport en général est aussi une des missions de l'enseignant pour lutter contre le renoncement des élèves face à un obstacle.

Dans le dernier quart d'heure de chaque séance, les groupes pouvaient démontrer leur travail du jour. La mise en place d'échanges, suite à cela, avait trois fonctions principales: faire exprimer les ressentis de chaque groupe face à leur production, feedbacks des élèves spectateurs et retours également de l'enseignant en veillant toujours à ne pas stigmatiser les groupes en échec mais au contraire en s'appuyant sur les erreurs commises pour les mettre dans une dynamique de progrès.

Enfin, pour qu'un climat de confiance s'instaure au sein de la classe et que chacun tire profit du travail de groupe, il est essentiel que l'enfant ne se sente pas jugé par ses pairs ou par l'enseignant. C'est pourquoi, le rôle du spectateur a fait l'objet de discussions. Avec les élèves, nous avons dégagé les critères sur lesquels les spectateurs devaient s'appuyer lors des retours effectués à chaque séance.

2.2.2 Le plan de séquence: cycle d'acrosport

La séquence se compose de 9 séances.

Compétence travaillée: concevoir et réaliser des actions à visée esthétique, expressive et artistique.

Des objectifs de séquence:

- construire et réaliser un enchaînement de 4 éléments « acrobatiques » comprenant une entrée, une sortie et des enchaînements.
- s'impliquer dans un projet collectif de création artistique.
- communiquer aux autres des émotions, des sentiments.

L'architecture de la séquence est la suivante:

- séance 1 et 2: séances de découverte et évaluation diagnostique.
- séance 3 et 4 entraînement et apprentissages moteurs relatifs à l'acrosport.
- séance 5, 6, 7 et 8: introduction d'une émotion différente pour chaque groupe qui sera le fil rouge de la production finale et entraînement aux figures.

- séance 9: évaluation finale, chaque groupe présente une production finale composée d'un enchaînement de 4 figures(deux figures à deux, une figure à trois et une figure à quatre ou cinq)choisies parmi plusieurs de difficultés diverses, des liaisons entre les figures ainsi qu'une entrée et une sortie.

A partir des séances d'entraînement, la structure de chacune d'elle est identique:

- explicitation des objectifs de la séance (3 minutes)
- échauffement (10-12 minutes)
- rappel des règles de sécurité, des appuis, des critères de réussite...(5 minutes)
- phase d'entraînement et ajustements(35- 40 minutes)
- présentation du travail des groupes et échanges autour celle-ci(15 minutes)

Après chaque séance d'acroport, le visionnage des photos et vidéos du travail du jour ont permis d'enrichir les échanges oraux.

Un plan de séquence plus détaillé se trouve en annexe 2.

2.3 Les modalités et outils de l'expérimentation

Afin d'évaluer l'évolution du comportement moteur, social et affectif des élèves tout au long du cycle d'acroport, j'ai fait des choix quant aux modalités de travail mais aussi aux outils d'expérimentation.

2.3.1 Les modalités de travail

Dès les premières séances d'acroport les élèves étaient assez « libres » dans l'activité. Je les ai placés dans une démarche active. Ils ont eu la consigne de constituer les groupes qu'ils souhaitaient à condition que dans chaque groupe il y ait des filles et des garçons. Si des groupes ne parvenaient pas à travailler dans de bonnes conditions ou qu'ils étaient trop « homogènes », des changements ont été effectués de façon à agir sur les représentations sociales des élèves dans la perspective de notre problématique. A chaque séance les élèves conservaient les mêmes groupes.

D'autre part, nous avons fait le choix de mettre en place au sein des séances d'entraînement et de préparation à la production finale une structure qui se répète et qui alterne entre la pratique motrice des élèves et des discussions autour des réussites ou des difficultés éventuelles (en veillant cependant à ce que la pratique effective des élèves occupe la majorité des séances).

Par ailleurs, chaque séance se terminait par une phase de démonstration du travail effectué suivie d'un temps d'échanges, de discussions autour des réussites et des difficultés des élèves ainsi que des procédures attendues. Le but étant que chacun prenne conscience par les feedbacks de l'écart (si écart il y a) entre les figures considérées comme réussies et leur production. Au fur et à mesure de ce cycle d'acroport, un affichage reprenant les critères de réalisation a été mis en place et complété à chaque séance.

D'autres outils nous ont permis d'affiner notre démarche expérimentale et de récupérer des informations nécessaires à nos observations et analyses.

2.3.2 Les outils

Tout d'abord, la mise en place du matériel relatif à la sécurité en acroport a été mise en place à chaque séance: des tapis de sol suffisamment épais mais aussi l'affichage des règles de sécurité représentées par des pictogrammes et mis en évidence avec les élèves lors des séances de découverte. Enfin, afin d'étayer les feedbacks des élèves ou de moi-même, le matériel numérique a été indispensable: appareils photos ainsi qu'une tablette numérique pour les vidéos.

D'autre part, pour l'analyse de l'aspect moteur et de la dimension sociale, je me suis appuyée essentiellement sur les observations des photos et vidéos des élèves prises lors des séances. Mais pour l'analyse des aspects affectifs d'autres outils plus spécifiques ont été mis en place. Effectivement, chaque élève disposait d'une feuille de route (annexes 3) qu'ils reprenaient à chaque séance et qu'ils devaient remplir ou compléter en faisant apparaître leur avancement au niveau moteur et au niveau de la mise en scène: la ou les figure(s) réussie(s) (validée(s) par moi-même) et ce qu'ils envisageaient de faire pour mettre en scène l'émotion attribuée. Afin de ne pas bloquer certains élèves et par manque de temps, les ressentis des

élèves ont été demandés à chaque démonstration et écrits sur la « feuille des ressentis » (annexe 4) par mes soins.

Notre problématique portant sur les représentations des élèves, nous avons décidé de mettre en place un questionnaire à destination des élèves qu'ils ont rempli en amont mais aussi en aval de cycle d'acroport afin de mesurer l'évolution de leurs perceptions de l'activité et de leur corps vis-à-vis d'elle (annexes 5 et 6).

Enfin, le rôle des spectateurs a été important autant dans les feedbacks (critères de réalisation à respecter) que dans le respect de l'autre (regard porté sur les camarades). Ils avaient donc une fiche reprenant les critères de réalisation, la consigne était de la remplir le plus objectivement possible et exprimer l'évolution du groupe au cours du cycle au vu des différentes démonstrations.

3. Des résultats à leur analyse

La notion d'implication est très subjective. C'est pourquoi, pour évaluer le degré d'engagement des élèves dans le cycle d'acroport je me suis basée sur des critères observables qui, selon moi, correspondent à la définition de ce qu'est l'implication.

Pour les besoins de l'étude, des prénoms quelconques ont été attribués aux élèves observés: Aymeric, Laura, Eliot et Boris. Ces quatre élèves (dont Aymeric, un enfant autiste), représentant au mieux la classe, ont fait l'objet d'une observation particulière par le biais de questionnaires, de vidéos et photographies ainsi que d'entretiens oraux. En agissant sur les représentations sociales, fonctionnelles et cognitives, j'ai pu mesurer le degré d'implication de ces quatre élèves à trois niveaux: la motivation, la prise de risque et la capacité à prendre du recul par rapport à leur pratique.

Le tableau ci-dessous regroupent les réponses de ces élèves aux questions posées dans le questionnaire (annexe 5) à différents moments de la séquence :

Penses-tu ...	Aymeric		Boris		Laura		Eliot	
	Av S	Ap S	Av S	Ap S	Av S	Ap S	Av S	Ap S
accepter de réaliser des figures à plusieurs ?	Oui	Oui	Oui	Oui	NSP	Oui	NSP	Oui
savoir comment se placer dans les figures pour ne pas les blesser ?	Non	Non	NSP	Oui	Non	Oui	NSP	Oui
accepter de se mettre à n'importe quel niveau de la figure ?	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui
oser jouer sur une scène devant un public ?	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
savoir jouer une émotion ?	Non	Non	Oui	Non	NSP	NSP	Oui	Oui

Avant la séance 1: Av S

Après la séance 1: Ap S

Je ne sais pas: NSP

Réponses des élèves au questionnaire final (sensiblement identique au premier mais auquel ont été rajoutées des questions plus globales concernant leurs ressentis):

Penses-tu ...	Aymeric	Boris	Laura	Eliot
accepter de réaliser des figures à plusieurs ?	Oui	Oui	Oui	Oui
savoir comment se placer dans les figures pour ne pas les blesser ?	Oui	Oui	Oui	Oui
accepter de se mettre à n'importe quel niveau de la figure ?	Non	Oui	Oui	Oui
oser jouer sur une scène devant un public ?	Oui	Oui	Oui	Oui
savoir jouer une émotion ?	Non	NSP	Oui	Oui
avoir donné le meilleur de toi même ?	Non	Oui	Oui	Oui
avoir progressé ?	Oui	Oui	Oui	Oui
que si tu avais travaillé encore plus tu aurais progressé encore plus ?	NSP	Oui	NSP	NSP
que de te voir sur les photos et en vidéos plusieurs fois t'as aidé à progresser ?	NSP	Oui	Oui	Oui

3.1 Des élèves motivés

3.1.1 Une participation active des élèves

L'acrosport était une activité physique peu ou pas connue des élèves. Les élèves étaient perplexes quant à l'idée de travailler cette activité physique, sportive et artistique. Mais suite au visionnage de vidéos en séance 1, les quatre élèves observés et la classe en générale ont fait preuve d'une motivation importante et d'une volonté de parvenir à l'objectif final qu'est la présentation d'un « spectacle ». Grâce aux questionnaires, j'ai pu relever leurs représentations par rapport à l'activité mais aussi à eux-mêmes vis-à-vis de celle-ci avant et après la première séance (voir tableau ci-dessus).

Nous voyons sur le tableau que le visionnage de vidéos a permis aux élèves de connaître l'activité en elle-même donc de se positionner par rapport à elle et de s'impliquer.

Ces résultats valident l'hypothèse selon laquelle c'est en ayant une vision objective de l'activité qu'on acquiert de l'assurance et des compétences. En effet, le visionnage de vidéos aussi bien amatrices que « professionnelles » de figures d'acrosport a été essentiel. Les élèves ont pu confronter leur représentations à la réalité et ainsi voir que l'acrosport n'est pas seulement un sport de « filles », que tous les élèves peuvent assurer les rôles de porteur, voltigeur et pareur, peu importe leur carrure et leurs habiletés... Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, l'action de l'enseignant sur les représentations sociales n'est que minime mais c'est en balayant les stéréotypes qu'il s'assure que les élèves entrent de façon objective dans l'activité. Les élèves ont pu former des groupes hétérogènes sans jugement relatif aux clichés ou en tout cas le moins possible.

Une fois l'appréhension de cette nouvelle activité abordée, l'enseignant a un levier plus important quant aux représentations qu'avaient les élèves d'eux par rapport à l'acrosport. Dès la première séance, le fait de laisser les élèves explorer librement l'acrosport à deux ou plus a été essentiel. Les élèves ont été placés en situation de réussite afin d'aborder la suite du cycle sans blocage majeur. La création d'un affichage indiquant les règles de sécurité a été pour certains (pour Aymeric notamment) un moyen de se rassurer par rapport à l'activité. Au cours des séances, l'explicitation des objectifs, le visionnage de photos et vidéos des élèves

eux-mêmes ont été moteurs à leur motivation et au désir d'atteindre l'objectif final: le « spectacle ».

3.1.2 Une motivation intrinsèque d'accomplissement

Le comportement des élèves acrobates a évolué au fil du cycle. En effet, la motivation parfois extrinsèque liée le plus souvent au regard de l'autre et à l'évaluation finale a évolué pour tendre vers une motivation intrinsèque . En effet, pour les quatre élèves observés, la pratique de l'acrosport est devenue une satisfaction personnelle, au point que trois d'entre eux souhaiteraient s'investir et s'entraîner davantage au sein d'un club.

De plus, au début de la séquence , grâce à l'observation de photos et de leur comportement, j'ai pu voir que Boris et Eliot cherchaient à faire, avec leur groupe, le plus de figures possible et les plus hautes possible. Ces deux élèves avaient pour objectif plutôt une performance. Mais petit à petit une motivation d'accomplissement s'est mise en place chez eux favorisant davantage des buts de maîtrise basés sur le lien entre résultats et procédures.

Les élèves ont pu exprimer leurs ressentis, écouter les remarques des autres élèves et avoir ainsi des feedbacks immédiats. Un travail sur les représentations fonctionnelles a alors été effectué et a permis aux élèves de connaître non seulement leurs réussites ou difficultés mais surtout le lien qui les lie aux procédures utilisées. La mise en place, par les élèves, de critères de réussites fait partie de ce cheminement d'autant plus qu'à chaque séance ils ont été rappelés et réactivés.

Le rôle du groupe n'est pas négligeable. En effet, l'acrosport est une activité physique mais elle revêt aussi une dimension sociale puisqu'il s'agit de prendre en compte toutes les habiletés du groupe pour créer un ensemble cohérent. Le travail sur les représentations fonctionnelles est alors fondamental puisque ce sont elles qui sont les plus objectives et qui mettront les membres du groupe d'accord. La satisfaction de rendre la production finale la plus représentative possible du travail est une motivation de l'ensemble du groupe, une motivation d'accomplissement. Pour Laura, ce travail en groupe lui a aussi permis de s'épanouir personnellement. Au départ, sa motivation était plutôt extrinsèque(faire plaisir au groupe dans lequel elle se trouvait) puis progressivement elle a trouvé du plaisir dans ce

qu'elle faisait, elle a progressé et est parvenue à dépasser sa timidité. Sa pratique est devenue ensuite plutôt personnelle mais au service du groupe. C'est une élève qui s'est beaucoup appuyée sur l'affichage des critères de réussite au même titre qu'Aymeric.

L'hypothèse de l'efficacité de l'entraînement se confirme alors. Il semblerait que c'est la pratique et donc l'entraînement qui modifie rapidement et efficacement les représentations. Les élèves semblent en avoir pris conscience.

La motivation est un des critères permettant d'évaluer l'implication des élèves dans l'activité. Mais ce n'est pas le seul. Effectivement, au niveau moteur, l'observation des quatre élèves a permis de mettre en évidence la prise de risque des élèves qu'elle soit émotionnelle ou physique.

3.2 La prise de risque (physique et émotionnelle)

L'évaluation de la production finale se jouait aussi bien sur le plan physique (figures acrobatiques) que sur le plan émotionnel (jeu d'acteur avec le mime d'une émotion). La prise de risque relève donc des deux dimensions.

3.2.1 Sur le plan des habiletés motrices

Dans le questionnaire de départ, avant même la première séance, les élèves ont pu exprimer leurs ressentis quand à leurs habiletés face à la nouvelle activité, l'acrosport. Comme le montre le tableau page 26, une évolution des représentations des élèves semble avoir eu lieu au cours de la séquence. Dans les trois questionnaires proposés aux élèves pendant ce cycle d'acrosport, une même question leur a été posée: « acceptez-vous de vous mettre à n'importe quel endroit de la figure? ». Les réponses des élèves varient. Avant la première séance, trois d'entre eux (Laura, Aymeric et Eliot) refusaient de se positionner n'importe où dans la figure. Suite à la séance de visionnage des vidéos, Laura et Eliot acceptaient finalement cette contrainte. Enfin, dans le dernier questionnaire, trois élèves acceptaient de se positionner à tous les niveaux. Les photos et vidéos montrent que trois des quatre élèves observés ont osé prendre des risques, ont persévéré et de ce fait ont progressé pour répondre à la contrainte imposée qui était de remplir les trois rôles de l'acrosport.

Aymeric, élève autiste, présente peu de tonicité dans le corps mais malgré tout, il a su réaliser deux figures acrobatiques parmi celles proposées.

De plus, non seulement la prise de risque chez les élèves s'est traduit par une progression mais aussi par une assurance dans les gestes effectués.

Le travail effectué sur les représentations sociales a concouru à la prise de risque observée chez les élèves. En effet, la connaissance de l'activité et les exemples visionnés ont permis aux élèves de connaître les objectifs, les attendus de ce sport et ainsi de se projeter et d'oser.

L'hypothèse de l'entraînement est aussi validée dans la prise de risque puisque au fil de la séquence la prise de risque physique s'est avérée payante. Eliot, quant à lui, était hostile dès le départ à tenir le rôle de voltigeur. Lorsque j'ai introduit la contrainte finale (tenir tous les rôles: voltigeur, pareur et porteur lors de la représentation finale), j'ai accompagné cet élève dans cette prise de risque afin de changer sa représentation de lui-même par rapport à l'activité. C'est en agissant sur cette représentation qu'il est parvenu à réussir la figure et à dépasser son appréhension. Le rôle du groupe a également été important dans ce changement de représentation.

3.2.2 La prise de risque émotionnelle

Les élèves avaient pour objectif de jouer une émotion, un sentiment au fil de leur représentation finale. Ils ont eu des difficultés à introduire cette dimension émotionnelle. Le premier questionnaire distribué aux élèves faisait aussi l'objet de questions portant sur le jeu d'acteur. Seulement deux élèves (Eliot et Boris) sur lesquels une attention a été portée pensaient pouvoir jouer une émotion devant leurs camarades. Suite à la première séance, Boris a finalement changé de représentation mais dans le sens inverse. En effet, jouer une émotion devant un public ne semblait pas lui poser de problème. Cependant, suite au travail fait sur l'activité acrosport, cet élève a changé de position. Selon lui, il était capable de jouer devant un public mais pas une émotion. Suite à la lecture de ses réponses, j'ai engagé une discussion avec lui pour connaître les raisons de son changement de position.

Pour lui, jouer une émotion a été difficile car il ne parvenait pas à la décrire et avait un sentiment de honte envers les spectateurs.

Pour tous les élèves, le jeu d'acteur a été intégré à la représentation. D'ailleurs, Eliot s'est particulièrement investi dans ce sens là, lui et son groupe ont relevé le défi avec brio.

La prise de risque émotionnelle c'est aussi accepter le regard de l'autre . Deux des élèves observés pensaient ne pas pouvoir oser jouer devant un public. Au regard des vidéos et prestations des groupes, tous y sont parvenus avec plus ou moins d'assurance.

Comme toute activité artistique, l'acroport fait appel à la créativité et à l'émotion. Il s'agit de raconter une histoire basée sur les ressentis. Il a été difficile pour les élèves de percevoir ce à quoi correspondait d'une part le jeu d'acteur et d'autre part les émotions. Le visionnage de vidéos présentant le jeu d'acteur a été indispensable afin que les élèves puissent entrer pleinement dans l'activité. J'ai fait le choix d'introduire les émotions à la séance 5 car je voulais m'assurer que toutes les figures avaient été travaillées auparavant et qu'elles puissent être mis en scène . Le travail sur les représentations de l'activité elle-même (le jeu d'acteur) a donc été effectué (vidéos et photos) mais il a été complété par une séquence en vocabulaire (champs lexicaux des émotions). Durant celle-ci des scénettes relatives à des émotions ont été effectuées. Les feedbacks immédiats des élèves ainsi que les vidéos des élèves eux-mêmes ont participé à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et donc à s'impliquer davantage.

Il a été difficile pour les élèves d'accepter le regard de l'autre lors de chaque représentation. Il a donc fallu impliquer les spectateurs par le biais d'une grille de critères les plus objectifs possible (reprenant ceux inscrits sur l'affichage) afin que chaque acrobate ne se sentent pas jugés mais bien observés. Grâce à cela, un climat de confiance a été instauré et les remarques des spectateurs (positives ou négatives) ont été de plus en plus constructives au fil du cycle. Chaque acrobate pouvait alors agir sans appréhension du regard de l'autre.

Durant ce cycle d'acroport, la capacité des élèves à prendre du recul par rapport à leur pratique a été constructive et a montré leur degré d'implication dans l'activité.

3.3. Prendre du recul par rapport à sa pratique

3.3.1 Une focalisation sur les procédures

Une évolution de l'état d'esprit des élèves a été relevée par rapport à l'EPS en général mais aussi par rapport leur pratique. En effet, au fil de la séquence les élèves se sont focalisés davantage sur les procédures qui ont permis les résultats plutôt qu'uniquement sur les résultats. En s'appuyant sur les critères objectifs élaborés en début de cycle, les élèves spectateurs ont formulé des remarques constructives lors des « démonstrations » de fin de séance. De plus, dans les questionnaires remplis par les élèves, il est intéressant de voir que Boris par exemple a fait le lien entre les procédures (je sais comment me placer) et la prise de risque (j'accepte de me mettre à n'importe quel niveau de la figure) et donc la progression. Il a donc compris qu'en maîtrisant les règles d'acroSPORT et les procédures possibles, la prise de risque ne peut qu'être payante et donc le faire progresser. En cela, la tension de l'élève due au risque a été moindre.

Enfin, les réponses aux questionnaires de fin de séquence ont révélé pour ces élèves une véritable prise de recul par rapport à leur pratique. En effet, suite aux présentations du travail des groupe lors de chaque séance, ils avaient des difficultés à revenir sur leur travail et verbaliser leurs ressentis . Au fil de la séquence ils se sont focalisés davantage sur les procédés mis en place et leurs évolutions possibles.

Ces constats répondent à l'hypothèse selon laquelle on n'avance pas sur l'estime de soi et sur sa pratique uniquement en pratiquant l'activité. Une mise à distance est nécessaire par le biais de débriefings et de feedbacks. Ceux-ci alimentent une représentation cognitive qui complète la simple expérience.

Le lien qui a été établi par les élèves entre la procédure et les résultats de leur travail s'est mis en place progressivement grâce à plusieurs « outils ».

Tout d'abord, une interruption de l'activité des élèves pendant les séances d'acroSPORT avait lieu pour rappeler les règles de l'activité, pour installer un nouvel apprentissage, pour revenir sur des erreurs éventuelles les liant ainsi aux procédures utilisées. Ces feedbacks immédiats provenaient à la fois du professeur et des élèves spectateurs. Il s'agissait par le

biais de ces débriefings de mettre en échec les représentations de certains élèves ou au contraire de les confirmer pour que chacun progresse dans sa pratique.

D'autre part, des retours ont eu lieu à chaque fin de séance pendant lesquels les élèves spectateurs avaient pour mission d'observer les représentations et d'en dégager des remarques. Cette phase a été intéressante dans le sens où les critères des spectateurs pour « évaluer » la pratique des élèves acrobates ont été de plus en plus objectifs. En effet, lors des premières séances, leur jugement portait sur la hauteur des figures, sur les obstacles plus que les réussites...mais au fil du temps les critères se sont affinés et ils tendaient à juger davantage les procédures utilisées, les règles de sécurité et d'appuis.

Par ailleurs, j'ai noté que les remarques des élèves spectateurs avaient plus d'impact sur les élèves acrobates que les feedbacks de l'enseignant. Des discussions très riches s'engageaient entre les élèves à propos des pratiques et mettaient les élèves en situation de réflexion. Un climat de confiance et d'entraide s'est installé au fil du cycle de sport rendant chaque élève acteur de son apprentissage et régulateur de sa pratique.

Enfin, des feedbacks en différé ont permis de mettre en image les remarques faites lors des séances. Effectivement, le visionnage de vidéos et de photos des élèves tout au long de la séquence a été un point d'appui à l'apprentissage par exemple pour le « montage » et le « démontage » des figures, les appuis... Les retours sur les pratiques prenaient alors tout leur sens et permettaient aux élèves de percevoir concrètement leurs réussites, leurs difficultés et les liens avec les procédures.

Un changement de comportement des élèves a eu lieu pendant le cycle d'acrosport. Ils ont pris conscience que prendre du recul par rapport à son travail permet de progresser dans un but de maîtrise de l'activité et donc de performance dans celle-ci. Chez les quatre élèves observés, Boris et Eliot sont très compétitifs. Au cours de l'activité, leur comportement a changé dans le sens où ils sont passés d'un stade où ils voulaient réaliser les figures les plus complexes possible à un stade où ils préféraient travailler sur des figures moins complexes mais bien les faire en s'entraînant à plusieurs reprises.

3.3.2 Une volonté de se voir évoluer

Non seulement les élèves se sont focalisés sur les procédures qui permettent de réussir ou de progresser mais ils avaient en plus le souhait de visualiser leur progression. Les élèves ont pu constater les résultats de leur engagement et de leur persévérance dans le travail à travers plusieurs outils.

Tout d'abord, lors de la troisième séance, la fiche représentant les différentes figures à travailler leur a été distribuée. Elle était un point d'appui à leur travail au cours des séances.

D'autre part, les élèves ont pris très vite l'habitude de visionner les photos et vidéos de leur travail. Une fois l'appréhension de se voir dépassée, ils étaient donc demandeurs non pas pour le plaisir de se voir mais bien dans l'idée de s'améliorer. Le questionnaire final révèle l'intérêt qu'ont trouvé les élèves à utiliser les outils numériques et en quoi ceux-ci ont constitué une aide précieuse. Enfin, les élèves étaient au départ assez hostiles aux « démonstrations » de fin de séances, peu d'entre eux souhaitaient montrer aux autres le travail effectué. Mais petit à petit ils ont su tirer partie de ces moments d'échanges. A la fin de la séquence, tous les groupes avaient le souhait de présenter leurs figures et d'échanger avec toute la classe.

Face à la volonté des élèves de percevoir leurs progrès, j'ai décidé d'introduire un tableau à compléter à chaque séance. Il constituait un véritable outil pour les élèves et permettait aux élèves de changer ou conserver leur représentation d'eux vis-vis de l'activité. Ce tableau leur a aussi permis de se fixer des « objectifs » à chaque séance au sein du groupe.

Le visionnage des vidéos a également pris une autre dimension lorsque j'ai décidé d'introduire une comparaison des photos et vidéos prises de chaque groupe en milieu puis en fin de séquence. Les échanges ont été d'autant plus intéressants que les élèves devaient d'abord s'exprimer eux-mêmes sur leur travail, les autres ensuite. En tant qu'enseignante, mon rôle a été d'apporter les outils dont avaient besoin les élèves pour visualiser leur progression et ainsi prendre des risques et persévérer dans l'effort et dans l'entraînement.

Pour conclure cette analyse, le cycle d'acroport semble avoir porté ses fruits, les élèves ont été dans une démarche où le but visé était, semble-t-il, la « maîtrise » de l'activité (lien entre procédures et résultats).

Agir sur les représentations sociales mais surtout cognitives a eu un impact sur le comportement des élèves. En effet, au regard du déroulement de la séquence, les moments d'échanges et de discussions semblent avoir été porteurs dans cette activité. L'élaboration de critères objectifs avec les élèves a participé à rendre les spectateurs actifs dans l'observation des « acrobates » permettant ainsi à chacun de bousculer ou conforter les représentations de leurs habiletés vis-à-vis de l'activité.

Cependant, l'introduction d'une émotion dans la production finale a été compliquée pour certains élèves. Un travail plus approfondi, en amont de la séquence, relatif aux émotions aurait sans doute permis de rendre la séquence encore plus pertinente au regard de la problématique.

La notion d'implication est subjective. Afin d'augmenter le degré d'engagement des élèves, un travail de longue durée est nécessaire. C'est pourquoi, il serait intéressant d'inscrire cette séquence dans un travail d'équipe, de cycle voire même d'école en lien avec le parcours artistique et culturel.

Conclusion

Après le constat d'un manque de persévérance dans ma classe en EPS, je me suis questionnée sur le rôle des représentations des élèves par rapport à leur implication et donc sur leur progression .

A l'issu du cadre théorique et de l'expérimentation en classe, j'ai pu dégager les moyens pédagogiques qui contribuent à une meilleure implication des élèves dans l'activité : agir sur les représentations sociales, cognitives et fonctionnelles, par le biais de vidéos, de photographies qui servent d'appuis aux échanges et discussions autour des pratiques des élèves.

Ce mémoire m'a permis de comprendre que pour s'engager dans une activité sportive les élèves ont besoin de connaître l'activité en elle-même et de savoir se positionner par rapport à elle en en connaissant les attendus. En agissant sur les représentations sociales et cognitives, l'enseignant s'assure que les élèves puissent entrer pleinement dans l'activité. Cette idée est valable pour l'EPS mais aussi pour les autres domaines scolaires voire même dans la vie quotidienne.

Dans la perspective d'une carrière professionnelle comme professeur des écoles, ce mémoire aura eu des impacts sur ma pratique, sur mon implication dans l'enseignement et donc mon perfectionnement.

Bibliographie

Ouvrages:

- Ramirez Morales Gabriel, (2012), *Activité physique et sportive d'un enfant: bénéfice? Avantage? Vigilance? Quels seront les comportements et regards des parents?* Paris: l'Harmattan.
- Durand, M (2011), *L'enfant et le sport*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vallerand. R & Thill. E, (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Editions Etudes Vivantes.

Articles:

- Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), *Apprentissage moteur: rôle des représentations, revue EPS* (pp. 157-171). Paris: EPS.
- Famose, J.P . (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), *Apprentissage moteur: rôle des représentations, revue EPS* (pp. 97-118). Paris: EPS.

Document non publié:

- Claire alzina, (2006), La prise de risque en EPS, Mémoire de PE, Académie de Montpellier, centre de Carcassonne.

Documents internet:

- Lo Monaco G. et Lheureux F, (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1(pp. 55-64). Repéré à <http://psychologiesociale.eu/wp-content/uploads/2010/01/Lo-monaco-Lheureux-2007.pdf>.
- Julien Chanal, (2005), La motivation en contexte d'apprentissage. Repéré à http://www.staps.univ-avignon.fr/S6/UE1/Psychologie_sociale/Motivation_partie_1_Chanal.pdf.

Annexes

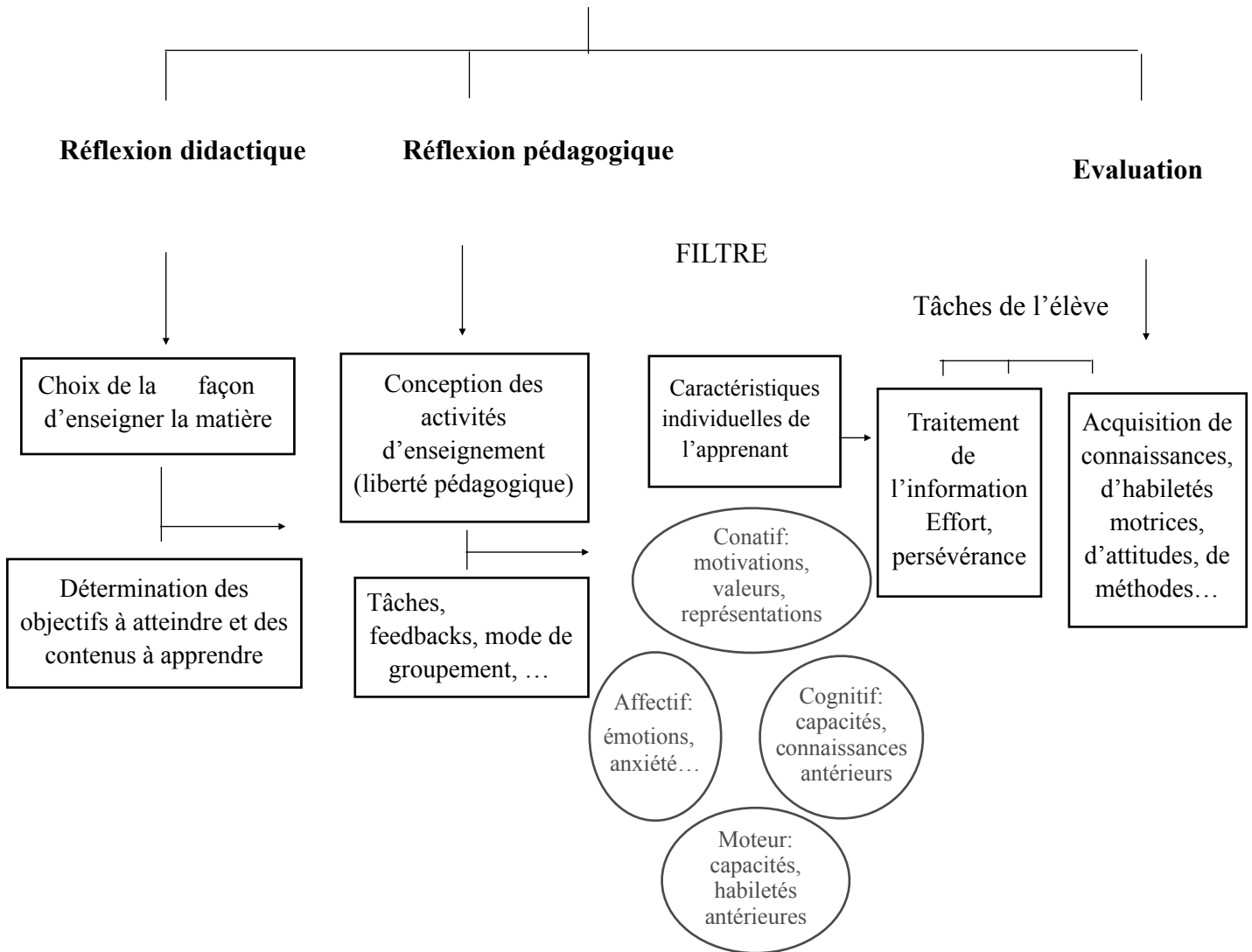
Table des annexes

Annexe 1.....	1
Annexe 2.....	2 et 3
Annexe 3.....	4 et 5
Annexe 4.....	6
Annexe 5.....	7
Annexe 5.....	8

Annexe 1

Ensemble des variables qui agissent sur l'apprentissage

Principales tâches de l'intervenant



Annexe 2

Séance	Durée	Objectifs de la séance	Organisation, modalités de travail et supports	Déroulement
N°1	30 min	Découverte de l'acroport	<p>En groupe classe Observation de vidéos. Travail oral puis écrit</p> <p>Rôle du PE: attirer l'attention des élèves sur les règles, les rôles, les stéréotypes erronés...</p>	<p><u>Phase 1:</u> mise en activité avec recueil des représentations sur ce que représente le cirque pour eux globalement puis plus spécifiquement l'acroport et le jeu d'acteur.</p> <p><u>Phase 2:</u> les élèves remplissent un questionnaire (annexe 5) portant sur leurs ressentis vis-à-vis de l'activité.</p> <p><u>Phase 3:</u> visionnage de vidéos d'acroport (des professionnels mais aussi des élèves de tous âges) et élaboration des premières règles de sécurité (sur une affiche).</p>
N°2	1h15	Découverte corporelle de l'activité acroport	<p>Dans la salle de motricité de l'école Travail en groupe puis en collectif</p> <p>Rôle du PE: faire référence pendant la séance à l'affichage des règles et le compléter en interrompant le travail si nécessaire</p>	<p><u>Phase 1:</u> explicitation des objectifs, échauffement, référence à l'affichage et constitution des groupes. <i>Consigne: à vous d'inventer des figures comme sur les vidéos vues la séance dernière. l'objectif à la fin de la séance est que chaque groupe construise une lettre (le tout formera le mot chien).</i></p> <p><u>Phase 2:</u> phase d'essais, de tâtonnement et découverte libre.</p> <p><u>Phase 3:</u> présentation des figures libres par groupe puis de la lettre et du mot.</p>

N°3,4 et 5	1h15	S'entraîner à réaliser des figures acrobatiques	<p>Dans la salle de motricité Travail en groupe puis en collectif</p> <p>Rôle du PE: s'assurer que les groupes agissent en toute sécurité, passer au sein de chacun d'eux pour les aider, les guider. Réguler les échanges</p>	<p><u>Phase 1:</u> explicitation des objectifs de la séance et du projet final, échauffement, référence à l'affichage et constitution de groupes. Distribution de la fiche de route à chaque élève. <u>Phase 2:</u> phase d'essais, de tâtonnement et d'entraînement aux figures . <u>Phase 3:</u> présentation des figures et discussions, échanges autour des procédures choisies et des relations avec les résultats obtenus.</p>
N°6, 7 et 8	1h15	S'entraîner à réaliser des figures acrobatiques liées par une mise en scène exprimant une émotion, un sentiment S'impliquer dans un projet collectif	<p>Dans la salle de motricité Travail en groupe puis en collectif</p> <p>Rôle du PE: s'assurer que les groupes agissent en toute sécurité, les guider et s'assurer que le principe de la mise en scène soit compris, réguler les échanges.</p>	<p><u>Phase 1:</u> explicitation des objectifs, échauffement, référence à l'affichage . Une émotion, un sentiment est attribué(e) à chaque groupe. Dans la mise en scène. Lors de l'évaluation, les spectateurs devront deviner de laquelle il s'agit. <u>Phase 2:</u> phase de tâtonnement et d'entraînement aux figures . <u>Phase 3:</u> présentation des figures et mises en scène ainsi que discussions, échanges autour des procédures choisies et des relations avec les résultats obtenus.</p>
N°9	1h00	Réaliser des figures acrobatiques en introduisant un sentiment, une émotion et une mise en scène. Mettre en place un projet collectif	<p>Dans la salle de motricité Travail en groupe puis en collectif</p> <p>Rôle du PE: s'assurer que chaque groupe agisse en toute sécurité, évaluer le travail effectué.</p>	<p><u>Phase 1:</u> explicitation des objectifs, échauffement, référence à l'affichage . <u>Phase 2:</u> les élèves peuvent répéter la mise en scène et les figures choisies. <u>Phase 3:</u> Passage de chacun des groupes <u>Phase 4:</u> Un questionnaire (sensiblement le même que celui de la première séance) est rempli par les élèves pour évaluer l'impact de ce cycle d'acroport sur les ressentis des élèves.</p>

Annexe 3

Prénom:

Mon groupe:

Mon projet acrosport

Les figures à 2	Les figures à 3	Les figures à 4 ou 5	Niveaux de difficulté
			1
			2
			3
			4





Jeu d'acteur

Emotion jouée lors de la représentation:

Idées de mise en scène pour mon moi et mon groupe: (penser à réaliser une entrée, une sortie et des transitions entre les figures):

.....

Mes progrès au fil des séances: (S3= figures réussies en séance 3, S4= figures réussies en séance 4...)

Niveaux de difficulté	Les figures à 2	S3						S4						S5						S6						S7						S8					
		S3	S4	S5	S6	S7	S8	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S3	S4	S5	S6	S7	S8						
1																																					
2																																					
3																																					
4																																					

Annexe 4

Observations à chaque séance:

Groupe n°

Elèves:

.....

Figures effectuées en fin de séance:

.....

.....

Ressentis lors de leur passage en fin de séance (notamment pour les éléments où la prise de risque a été la plus importante):

Ressentis par rapport à la/les figures:

.....

.....

Ressentis par rapport à soi:

.....

.....

Implication des élèves dans leur activité:

.....

.....

Avis des spectateurs:

Implication des élèves dans l'activité:

.....

.....

Figures réalisées correctement ou non:

.....

.....

Annexe 5

Prénom:	Ce qu'il est possible de faire	Avant la 1ère séance			Après la 1ère séance			A la fin de la séquence		
		OUI	NON	Je ne sais pas	OUI	NON	Je ne sais pas	OUI	NON	Je ne sais pas
Penses-tu savoir faire toutes ces activités? L'acrosport	- j'accepte de réaliser des figures acrobatiques à plusieurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- je sais comment me placer lorsque je fais des figures acrobatiques avec les camarades pour ne pas lui faire mal ou me faire mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- j'accepte de me mettre à n'importe quel niveau de la figure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le jeu d'acteur	- j'ose jouer sur une scène devant un public. ex: faire le clown	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- je sais jouer une émotion (par exemple: je parviens à faire rire mes camarades ou jouer la peur).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 6

Prénom:	Ce qu'il est possible de faire	A la fin de la séquence		
Penses-tu savoir faire toutes ces activités?		OUI	NON	Je ne sais pas
L'acrosport	- j'accepte de réaliser des figures acrobatiques à plusieurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- je sais comment me placer lorsque je fais des figures acrobatiques avec les camarades pour ne pas lui faire mal ou me faire mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- j'accepte de me mettre à n'importe quel niveau de la figure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le jeu d'acteur	- j'ose jouer sur une scène devant un public. ex: faire le clown	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- je sais jouer une émotion(par exemple: je parviens à faire rire mes camarades ou jouer la peur).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'une manière générale...	- j'ai donné le meilleur de moi- même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- j'ai progressé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- si j'avais travaillé encore plus, j'aurais progressé encore plus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- est-ce que de me voir sur les photos et vidéos m'a aidé à progresser? Pourquoi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : **Les représentations: un levier pour l'enseignant**
Auteur : **Marie Marconnet**

Résumé :

Suite au constat, en cycle 3, d'un manque de persévérance en EPS, j'ai décidé de m'intéresser aux représentations des élèves. En partant du postulat qu'en bouleversant les représentations des élèves l'enseignant les fait s'impliquer davantage et donc progresser, j'ai mis en place au sein de ma classe un cycle d'acrosport. Dans cette séquence, un ensemble d'outils ont permis à l'enseignant d'agir sur les représentations sociales, cognitives et fonctionnelles des élèves.

L'objectif de l'étude était donc de mesurer l'impact de ce travail sur l'implication des élèves et donc leur progression. Grâce au travail sur les représentations, les élèves semblent avoir pris des risques et s'être impliqués dans l'activité physique entraînant de ce fait une progression. Les résultats ont été visibles à trois niveaux: une motivation importante, une prise de risque émotionnelle et physique ainsi qu'une volonté de se voir progresser au fil de la séquence. A chaque fin de séance, les discussions et débriefings autour des vidéos et photos des élèves ont été des outils essentiels. Des questionnaires et entretiens avec les élèves ont aussi permis de connaître les ressentis de chacun et l'évolution de leurs représentations.

Les lectures et l'expérimentation en classe m'ont fait prendre conscience du rôle essentiel des débriefings, des feedbacks en EPS en lien avec le bouleversement des représentations des élèves et la prise de risque associée.

Mots clés : Cycle 3(CE2-CM1), EPS, représentation, prise de risque, motivation, implication, progression, feedback

Summary :

Following the observations, in cycle 3, having noticed a lack of perseverance in Physical Education, I decided to look at the performances of pupils. With the assumption that disrupting their representations, the teacher makes his pupils more involved and therefore progress, I set up in my class a cycle of acrosport. In this sequence, a series of tools have allowed the teacher to act on social, cognitive and functional representations of his pupils.

The objective of the study was to measure the impact of this work on the involvement of pupils and therefore their progress. Through the work on representations, pupils seem to have taken risks and have engaged in physical activities causing there by a progression. The results were seen at three levels: an important motivation, emotional and physical risk taking and a willingness to see some progress over the session. At the end of the session, discussions and debriefings around some videos and photos of pupils were essential tools. Questionnaires and interviews with the pupils also helped to know the feelings of each of them as well as the evolution of their performances.

Readings and experimentation in class made me realize the essential role of debriefings, feedbacks in Physical Education related to the disruption of student performances and associated risk-taking.

Key words : Cycle 3(CE2-CM1), Physical Education, représentation, risks, motivation, progress, feedback