

Sommaire

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introduction..... | 6 |
| 1.1. | Intérêts et motivations personnels pour le thème | 6 |
| 2. | Problématique et délimitation du sujet..... | 7 |
| 2.1. | L'adolescence..... | 7 |
| 2.2. | Le sport : le basket-ball | 8 |
| 2.3. | Le groupe | 8 |
| 2.4. | Liens avec les recherches..... | 9 |
| 2.5. | Domaine théorique | 10 |
| 2.6. | Apport de la recherche | 10 |
| 3. | Cadre conceptuel..... | 10 |
| 3.1. | Les compétences sociales | 11 |
| 3.1.1. | Définitions | 11 |
| 3.1.2. | Lien avec le Plan d'Etudes Romand..... | 11 |
| 3.1.3. | Compétences sociales en lien avec le sport..... | 12 |
| 3.1.4. | Influence sociale | 12 |
| 3.1.5. | Harmonie dans le groupe | 13 |
| 3.1.6. | Le groupe..... | 14 |
| 3.2. | Le transfert des apprentissages..... | 15 |
| 3.2.1. | L'apprentissage..... | 16 |
| 3.2.2. | Les grands courants de l'apprentissage : le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme..... | 16 |
| 3.2.3. | Définition du transfert des apprentissages | 17 |
| 3.2.4. | La dynamique du transfert des apprentissages | 17 |
| 3.2.5. | Les stratégies en lien avec le transfert | 20 |
| 3.2.6. | Les interactions et le transfert | 23 |
| 4. | Question de recherche et hypothèses | 23 |
| 5. | La méthodologie..... | 24 |
| 5.1. | Population..... | 24 |
| 5.2. | Variables..... | 24 |
| 5.3. | Matériel..... | 24 |
| 5.4. | Procédure | 25 |
| 5.5. | Analyse et traitement des données..... | 25 |
| 6. | L'analyse des données | 25 |
| 6.1. | Les compétences sociales | 25 |
| 6.2. | Le <i>leadership</i> | 27 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6.3. | Le transfert des apprentissages..... | 29 |
| 7. | Interprétation et discussion des résultats | 31 |
| 8. | Retour sur la question de recherche..... | 35 |
| 9. | Distance critique..... | 36 |
| 9.1. | Le cadre conceptuel | 36 |
| 9.2. | L'échantillon..... | 36 |
| 9.3. | Le questionnaire | 36 |
| 9.4. | La procédure | 37 |
| 10. | Conclusion..... | 37 |
| 10.1. | Constats généraux | 37 |
| 10.2. | Prolongements et perspectives | 38 |
| 11. | Littérature | 39 |
| 12. | Annexes | 41 |
| 12.1. | Annexe I..... | 42 |
| 12.2. | Annexe II | 46 |

1. Introduction

Notre travail de fin d'études s'intéresse aux compétences sociales d'enfants âgés de 11-12 ans, pratiquant des activités extrascolaires. Le but visé est de savoir si l'enfant exerçant des activités extrascolaires, en parallèle à ses études, transfère ou non ses compétences sociales au sein de son groupe classe. Nous cherchons à mettre en comparaison les résultats obtenus avec des élèves faisant moins d'activités extrascolaires afin de voir s'il y a une différence dans les relations au groupe. Pour atteindre ce but final, nous commençons par délimiter le sujet de notre travail en développant notre problématique. Celle-ci est liée aux deux concepts choisis, qui sont définis dans le cadre conceptuel. Après cela, nous formulons notre question de recherche ainsi que les trois hypothèses en lien avec celle-ci. Cette partie théorique se termine par la description de la méthodologie utilisée. Puis, nous exposons les résultats afin de pouvoir passer ensuite à l'interprétation et à la réponse de la question de recherche. Pour terminer, nous portons un regard critique sur notre travail avant de conclure et de proposer des prolongements ainsi que des perspectives possibles.

1.1. Intérêts et motivations personnels pour le thème

Ce sujet suscite notre attention, car, depuis l'âge de 10 ans, nous pratiquons un sport collectif qui est le basket-ball. Nous avons le sentiment que ce vécu nous a permis de développer certaines compétences ainsi que des avantages tels que l'organisation, la structuration, l'intégration à un groupe, etc., qui ont aidé à un épanouissement personnel. De plus, à travers notre scolarité ainsi que nos contacts avec le monde sportif, plusieurs mythes sont véhiculés dont : les compétences sociales développées par la pratique sportive favoriseraient les relations interpersonnelles.

A la suite de cela, nous aimerions découvrir dans quelle mesure cette idée est fondée en l'évaluant à la lumière d'une observation systématique. Nous emprunterons quelques concepts à la psychologie tels que les compétences sociales et le transfert des apprentissages.

« Virtuelle, la compétence sociale n'existe pas, en soi » (Peyré, 2000, p. 169). Elle n'est réelle que selon ce que les individus veulent lui attribuer au plan des effets qu'occasionnent les rapports interpersonnels sur les acteurs ainsi que sur leur environnement. L'identification de compétences tant sociales qu'autres a énormément de subjectivité, car les jugements sociaux et personnels interviennent grandement dans cette reconnaissance. Ainsi, comme sa provenance est de l'esprit des individus et non de la nature, elles sont très complexes. Ce sont les hommes qui les conçoivent, et en donner une définition n'est pas une tâche aisée (Peyré, 2000). En effet, différentes définitions du concept de compétences sociales existent depuis longtemps et sont parfois comprises selon diverses visions par les lecteurs. Cela s'explique par le fait que chaque individu a conscience de la présence quotidienne des compétences sociales et en vit indirectement ou directement (Peyré, 2000).

Néanmoins, malgré la complexité de cette notion, elle est essentielle pour le futur de l'élève. Les compétences sociales lui permettent d'ajuster continuellement ses comportements et, ainsi, de s'adapter à son environnement. Comprendre ce concept ainsi que l'importance qu'il a dans notre société nous semble pertinent pour deux raisons. Tout d'abord, en tant qu'enseignante, nous formons les élèves que nous avons à bien vivre au sein de la société. Deuxièmement, les différentes possibilités de reconnaître les compétences sociales auprès des enfants et de les développer sont pour nous d'une grande nécessité, car, selon notre opinion, l'individu a besoin d'être compétent socialement pour trouver une place.

Pour ce qui est du transfert des apprentissages, Tardif (1999) le présente comme un « mécanisme cognitif d'adaptation extrêmement important » (p. 15). En effet, la société actuelle est en constante évolution et met les individus en contact avec des situations indifférenciées et complexes auxquelles le transfert des apprentissages peut répondre. Il est donc existentiel que les enfants apprennent à maîtriser ce mécanisme au plus vite, car les interactions tant professionnelles que sociales se complexifient toujours plus. Cela est dû à la diversité des rôles et des valeurs, aux changements culturels, à la progression des technologies de la communication et de l'information, etc. Par conséquent, si le transfert des apprentissages réalisés n'est pas possible, la personne est condamnée à un perpétuel recommencement face à des activités semblables. Mais aussi les transferts d'apprentissage peu réfléchis et rigides dans une nouvelle tâche, peuvent provoquer des erreurs fâcheuses, voire néfastes (Tardif, 1999). C'est pourquoi, nous estimons que le transfert d'apprentissage est à la base même de l'enseignement et de ce que nous devrions apprendre aux élèves afin de leur donner la possibilité de réaliser des transferts en pratique, de développer des stratégies et d'en découvrir de nouvelles.

Pour terminer, d'un point de vue personnel et en tant qu'enseignante, nous sommes confrontée quotidiennement aux notions de compétences sociales et de transfert des apprentissages. Celles-ci sont nécessaires au développement et à l'épanouissement personnel des enfants. Cependant, à travers nos différents stages et expériences, nous avons le sentiment que l'attention au sein de l'école est portée plus sur le savoir et que ces concepts passent au second plan. Par le biais de cette recherche, nous aimerions démontrer que les activités extrascolaires sont très importantes pour le développement des compétences sociales et que l'enfant peut réaliser le transfert de celles-ci au sein de la classe.

2. Problématique et délimitation du sujet

A présent que la description du projet et des motivations personnelles est faite, nous pouvons aborder la problématique. Celle-ci commence par une explication brève de la période de l'adolescence. Ensuite, nous développons les activités sportives ainsi que le basket-ball, puisque nous cherchons à établir si le sportif est davantage compétent socialement qu'un élève ne pratiquant pas de sport. Puis, nous introduisons le concept de compétences sociales ainsi que la notion de groupe. Ceux-ci sont des piliers pour la suite de notre travail. Après, nous établissons des liens entre notre recherche et deux recherches menées l'une par Cloes, Schelings, Ledent & Piéron (non daté) sur le sport-études et l'autre par Laberge (2007) sur l'impact du sport sur les apprentissages. Pour conclure, nous délimitons le domaine théorique et les apports de notre projet.

2.1. L'adolescence

Dans notre recherche, nous portons notre attention sur des adolescents âgés de 11 à 12 ans (8^e HarmoS). A la suite de cela, il nous semble important d'être en accord avec le terme « adolescent », car celui-ci diffère d'un pays à l'autre. Dans notre société, l'adolescence se situe entre 11 et 18 ans environ. Durant cette période, Alvin (cité par Malfois, 2009) dit que l'individu se réorganise à travers trois stades : au début, la différenciation des sexes apparaît ; à la mi-adolescence, les transformations physiques s'opèrent et les règles sociales se construisent ; à la fin, une forme d'indépendance se concrétise et les transformations physiques se poursuivent de manière moins prononcées.

Durant cette période, en plus des évolutions physiologiques, d'autres changements apparaissent. Tout d'abord, l'enfant passe d'un raisonnement concret à une intelligence davantage abstraite. Ensuite, des modifications identitaires et sociales se produisent : refus de l'ordre, affirmation du Moi et construction de l'indépendance. En conclusion,

« [...] l'adolescence est une période « trouble » qui se manifeste surtout par un rejet de l'autorité, une identification forte à des modèles, à un groupe, par une recherche de reconnaissance et d'autonomie, par la découverte des règles sociales » (Malfois, 2009, p. 24).

2.2. Le sport : le basket-ball

Dans le paragraphe précédent, nous avons proposé une définition de l'adolescence. Celle-ci présente plusieurs éléments tels que « rejet de l'autorité », « période de trouble », « recherche de reconnaissance et d'autonomie », « identification forte à un modèle, à un groupe », etc. De cette définition, un élément nous semble particulièrement important : « l'identification forte à un groupe ». Cette identification, le joueur de basket-ball peut la trouver auprès de son équipe, car c'est un sport collectif ; cela veut dire qu'un groupe de personnes sont motivées et partagent un objectif ou un intérêt commun. Cette activité respecte les mêmes principes que tous les sports collectifs : « c'est une situation où deux équipes s'opposent dans une alternance de phases offensives et défensives, cherchent à s'organiser pour récupérer la balle, pour la faire progresser vers la cible adverse et à concrétiser cette progression par un tir au panier ; ou au contraire à éviter que l'adversaire ne procède de la même manière » (Malfois, 2009, p. 24). Ce sport fut officiellement imaginé en 1892 par James A. Naismith, un enseignant d'éducation physique à Springfield, dans le Massachussets (Huguet, 1977).

Ce sport collectif demande des aptitudes physiques mais également cognitives, affectives, conatives et sociales. Par exemple, la taille, l'intelligence, la volonté, la maîtrise des efforts ou encore le sens du collectif sont souhaitables (Huguet, 1977).

En général, le sport est une activité motrice singulière basée sur un règlement rigoureux défini « dans le cadre de compétitions instituées par une instance fédérale » (Lafabrègue, 2001, p. 83). L'activité physique peut se dérouler au sein d'un club ou non. Dans notre cas, nous allons nous intéresser uniquement à la première variante (Lafabrègue, 2001).

2.3. Le groupe

Pour notre sujet, l'environnement avec lequel l'adolescent est en contact contient deux groupes distincts. Tant l'équipe que la classe peuvent être définies comme groupe, car elles sont composées de plusieurs individus. Au sein d'un groupe, les interactions sont régulées grâce à des normes, des systèmes de statuts et de rôles. Dans l'avancement de l'année, la classe et l'équipe progressent en stabilité et les relations entre les élèves ou les coéquipiers dépendent de plusieurs facteurs : affinités, pouvoir, etc. (Cerclé, Somat, 2005).

A travers les relations et les interactions que l'enfant entreprend au sein du groupe, il peut développer ses compétences sociales. Il existe plusieurs manières de les définir, et selon le domaine, dans notre cas la psychologie, les définitions varient. En conséquence, il nous semble pertinent de proposer plusieurs explications, en commençant par celle de Thorndike. En 1920, il (cité par Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou, 2002) définit les compétences sociales comme « des capacités à agir judicieusement dans les relations humaines » (p. 19). Ensuite, Weinstein (cité par Drozda-Senkowska et all., 2002) propose une définition similaire en disant que « faire preuve de compétences sociales c'est savoir être capable d'accomplir des tâches interpersonnelles » (p. 19). Puis, dans un sens plus général, Ford & Tisak (cité par Drozda-Senkowska et all., 2002) disent qu'être compétent socialement c'est « [...] être à même de décoder une information sociale, c'est-à-dire plus précisément, extraire des indices (verbaux et non-verbaux) permettant d'analyser rigoureusement une situation donnée » (p. 19) ; « [...] être capable de se comporter de façon adaptée et efficace, de façon socialement acceptable ou estimée comme telle » (p. 19). Finalement, pour Drozda-Senkowska et all. (2002), les

compétences sociales signifient l'adoption de comportements qui sont renforcés positivement ainsi que l'évitement de comportements réprimés ou punis par les autres. En conclusion, nous pouvons dire que cette notion de compétences sociales est un ajustement continu des comportements de l'individu par rapport à son environnement et que celles-ci peuvent se développer à travers différents milieux (scolaire, extrascolaire, familial, etc.).

2.4. Liens avec les recherches

A travers ce travail, nous cherchons à voir si les compétences sociales développées dans l'activité sportive par l'enfant sont transférées dans sa classe et également à établir une comparaison entre les sportifs et les autres élèves pratiquant des activités annexes.

Une partie de cette idée a été traitée dans une recherche de Cloes, Schelings Ledent & Piéron (non daté). Ces chercheurs s'intéressent aux sportifs d'élite qui poursuivent, en parallèle, un cursus scolaire. Ils se sont interrogés sur les différences motivationnelles entre les sportifs en étude et leurs camarades mais également sur les relations entre ces deux groupes. Ils affirment que les deux groupes respectifs (sportifs et condisciples) apprécient en grand nombre l'école. Pour ce qui touche aux relations sociales, ils les classifient au nombre de quatre : amicale, négative, sportive et scolaire, dont la majorité (72%) est amicale. Au vu de ce qui précède, ils concluent que la mise en place d'un sport-étude dans une école traditionnelle serait une chance pour chacun pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la motivation des étudiants donne une image encourageante et positive d'une telle structure. Pour les sportifs, le plaisir d'exercer leur activité tout en poursuivant leur formation les stimule. Cette stimulation se répand ensuite, chez leurs condisciples. Pour terminer, cette infrastructure permet une intégration sociale des sports-études aux autres sportifs mais également aux camarades.

Cette recherche nous démontre le niveau motivationnel des sportifs d'élite à pratiquer leur sport tout en poursuivant leurs études et également les relations entre ceux-ci et les autres élèves. Pour notre travail, la description des différentes relations qui existent entre les étudiants nous semble pertinente, car nous nous interrogeons sur le rôle (*leader*) que peut occuper certains élèves, sportifs ou non, au sein du groupe classe.

Une seconde recherche menée par Laberge (2007) s'intéresse à l'effet de l'activité sportive sur des facteurs personnels qui sont avérés comme contribuant favorablement à l'apprentissage chez les enfants. Un inventaire des recherches dans ce domaine a permis à Laberge de faire ressortir cinq facteurs, soit la compétence sociale, le contrôle de soi, les relations interculturelles et l'attention/la concentration. Ainsi, sa recherche vise à contrôler dans quelle mesure l'activité physique a une influence sur ces facteurs. Il en ressort que la pratique d'activités physiques doit être facilitée et encouragée, car elle est bénéfique à la santé, au développement et à l'attention/la concentration des jeunes.

Cette recherche montre les effets positifs du sport sur l'enfant et l'impact que ces effets ont sur le milieu scolaire. A cela, il nous semble important de relever un élément. Lors du recensement des écrits, Laberge (2007) cite les résultats de deux recherches intéressantes. L'une menée par Fletcher, Nickerson et Wright relève une association positive entre les compétences sociales et la pratique de sports d'équipe. L'autre, de McHale (cité par Laberge, 2007), ajoute que les jeunes pratiquant du sport, et plus spécifiquement un sport collectif, semblent être plus compétents socialement que les non-sportifs.

En conclusion, pour notre étude, Laberge (2007) ressort cinq facteurs dont un nous intéresse vraiment, les compétences sociales. Celles-ci auraient des influences sur les apprentissages. Néanmoins, pour qu'elles aient un impact sur les apprentissages, il nous semble essentiel que l'individu puisse transférer ses compétences acquises dans le milieu extrascolaire, en les investissant ailleurs. C'est pourquoi, le rôle du transfert des

apprentissages doit être pris en compte et analysé. Ensuite, les deux autres recherches exposées préalablement confirmeraient que le sport aurait un impact sur le développement des compétences sociales.

2.5. Domaine théorique

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la psychologie, car nous nous intéressons au fonctionnement d'un groupe et aux interactions au sein de celui-ci. Durant ce travail, les compétences sociales sont également traitées. Celles-ci sont des comportements, des manières d'agir, de penser d'un individu qui apparaissent au contact avec d'autres personnes.

2.6. Apport de la recherche

Notre recherche nous apporte un nouveau regard sur la dynamique de groupe et elle se différencie de ce qui a été effectué jusqu'à présent, car nous nous concentrons sur le sport. Ensuite, nous tentons de voir si les compétences sociales du sportif sont transférées dans sa classe. Pour terminer, nous portons également notre attention sur les non-sportifs, car nous établissons une comparaison entre les élèves en général et leurs occupations extrascolaires. A la suite de ces différents éléments, nous pensons que notre travail sera davantage centré sur une partie des recherches développées auparavant et qu'il ira plus loin dans la relation entre sportifs et condisciples ainsi que dans la réflexion autour des compétences sociales et de leurs effets bénéfiques.

Après cette présentation des notions d'adolescence, de sport/basket-ball, de compétences sociales, de groupe et du domaine de recherche, nous vous proposons de passer aux concepts théoriques que nous manipulerons dans la suite de notre recherche. Mais avant cela, voici notre question de départ, qui nous a permis de délimiter nos concepts et de nous plonger dans notre recherche :

« Pour un élève âgé de 11-12 ans, le fait d'être un sportif pratiquant un sport collectif favorise-t-il le développement de compétences sociales transférables dans la classe, par rapport à un élève qui n'en pratique pas ou qui s'adonne à une activité autre ? » Notre question de départ a été modifiée tout au long du travail. Au début, nous étions partie sur l'idée du sport collectif, le basket-ball. Puis, cette vision a gentiment bougé pour finir par n'être plus le sport, mais tout simplement les activités extrascolaires en général.

3. Cadre conceptuel

Auparavant, dans notre problématique, nous avons exposé plusieurs notions qui nous semblaient importantes. A partir de celles-ci, nous avons pu délimiter nos deux concepts théoriques. Le premier concept regroupe les compétences sociales ainsi que le groupe. Nous commencerons par définir les compétences et compétences sociales. Ensuite, nous mettrons en lien ces compétences avec le PER ainsi qu'avec les compétences requises par les activités sportives. Puis, nous aborderons les notions de *leader*, de *leadership* et d'harmonie dans le groupe de sorte que nous puissions rebondir et clôturer ce premier concept sur la notion de groupe en développant l'interdépendance, l'interaction et les relations. Après ce premier concept, le second concept, « le transfert des apprentissages », sera structuré à travers trois grandes parties : les grands courants de l'apprentissage, la définition du transfert des apprentissages et la dynamique du transfert des apprentissages. A présent que le plan est énoncé, nous pouvons aborder notre premier concept.

3.1. Les compétences sociales

3.1.1. Définitions

Nous allons tout d'abord proposer plusieurs définitions du terme « compétences ». Ensuite, en nous appuyant sur les définitions des compétences, nous préciserons en quoi consiste le concept de compétences sociales.

Il n'est pas facile de donner une explication simple des compétences, car ce terme est extrêmement polysémique. Selon Peyré (2000), c'est une connaissance chevronnée, approfondie. Perrenoud (2005) propose une définition plus exigeante. Il compare les compétences aux schèmes piagétiens, car quelques accommodations mineures permettent à l'individu de faire face à une diversité de situations analogues. Il comprend les schèmes comme un ensemble organisé, structuré d'actions qui permet à l'individu d'assimiler les nouvelles situations. Cependant, la compétence se distingue du schème puisqu'elle est liée à une action plus complexe. Elle mobilise une variété de ressources cognitives telle que la perception, l'action, les intuitions, la pensée, les opinions, les représentations, les valeurs, les savoirs, etc., « le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement » (p. 21), d'une estimation, d'un diagnostic, d'anticipations à partir d'indices. Ce n'est donc pas un simple geste précis, mais, au contraire, un ensemble de postures, de gestes, de paroles qui transcrivent une stratégie. Finalement, Tardif (2003) se distingue de Peyré et Perrenoud puisque, pour lui, la compétence est « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (p. 37). Dans ce sens, la compétence est une action très adaptable et flexible aux diverses situations et problématiques. L'adaptabilité et la flexibilité de la compétence légitiment la valeur de la mobilisation : toutes ressources mobilisables et disponibles ne sont pas sélectionnées dans un contexte, mais uniquement celles qui semblent appropriées.

Au vu de ce qui précède et selon les auteurs en sciences de l'éducation, il existe une multitude de définitions des compétences. Cependant, dans la littérature, il y a un consensus autour des éléments suivants : mobilisation, savoirs complexes, stratégie et action. Comme pour les compétences, les compétences sociales se définissent d'une multitude de façon. Pour reprendre Peyré (2000), les compétences sociales sont des connaissances mais également des savoir-faire mobilisés et adaptés aux demandes de la situation. Argyle (cité par Peyré, 2000, p. 24), de son côté, voit les compétences sociales comme des comportements qui permettent aux individus de produire des effets souhaités sur d'autres personnes. Quant à Louis d'Hainaut (cité par Peyré, 2000), elle décrit une compétence (éducative/sociale) comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal » (p. 25). Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou (2002) ajoutent que les compétences sociales sont l'adoption et l'ajustement de comportements selon les règles sociales présentes. De plus, l'individu en question doit aussi répondre à certaines attentes. En conséquence, un individu socialement compétent fait preuve de connaissances mais également de savoir-faire et de savoir-être qu'il utilise de manière adaptée afin d'atteindre un objectif ou un résultat souhaité. Mises en relation avec le domaine scolaire, ces définitions se traduisent par des comportements tels que la coopération, le respect des camarades et la participation à des activités de groupes. Ces comportements peuvent être mis en lien avec le Plan d'Etudes Romand (CDIP, 2010).

3.1.2. Lien avec le Plan d'Etudes Romand

Le Plan d'Etudes Romand (CDIP, 2010) couvre la totalité de la scolarité obligatoire et il répond au désir d'harmonisation de l'école publique. Il contient les objectifs cohérents et

globaux de l'enseignement et définit « en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle » (contexte).

Pour notre travail, nous allons nous intéresser aux capacités transversales. Le PER en propose cinq dont une s'apparente aux compétences sociales, « la collaboration ». Celle-ci se décline sous trois composantes : la prise en compte de l'autre ; la connaissance de soi ; l'action dans le groupe.

Pour les besoins de ce travail, nous nous centrerons sur la composante « action dans le groupe » qui se compose de plusieurs indicateurs proposés par le PER (Tableau 1).

Tableau 1. Les indicateurs de l'action dans le groupe selon le PER

| Dimension | Indicateurs |
|------------------------------|---|
| Action dans le groupe | Elaborer ses opinions et ses choix Réagir aux faits, aux situations ou aux événements Articuler et communiquer son point de vue Reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun Adapter son comportement Confronter des points de vue et des façons de faire Participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix |

3.1.3. Compétences sociales en lien avec le sport

Ces compétences sociales, que nous trouvons à l'école, sont également présentes dans d'autres environnements, sous d'autres formes. Dans notre recherche, nous nous intéressons au milieu sportif et particulièrement au basket-ball. Il nous semble donc important de relever des conduites considérées comme positives auprès d'un basketteur. Celles-ci sont le respect de la discipline et des règles, l'engagement, la responsabilité personnelle au sein du groupe, le respect des autres et l'importance de la prise d'information, l'autonomie à prendre une décision et la justesse de celle-ci (Huguet, 1977 ; Caron, Pelchat, 1975 ; Vincenzi, Grosgeorge, Raimbault & Rat, 2007). Une bonne décision, tant dans l'équipe que dans la classe, est très importante, car elle permet au groupe d'atteindre la tâche demandée. En conséquence, l'individu qui possède cette aptitude peut avoir de l'influence sur le groupe et il est susceptible d'avoir le statut de chef.

3.1.4. Influence sociale

En psychologie sociale, l'influence sociale a été largement étudiée. Elle s'intéresse aux modifications que provoque dans les jugements, attitudes et opinions d'un groupe ou d'un individu le fait de connaître des attitudes, opinions et jugements d'autres individus sur le même sujet. Dans ce domaine, plusieurs thèmes tels que la normalisation, le conformisme, etc., existent (Cerclé, Somat, 2005). Pour notre travail, nous allons nous concentrer sur deux notions. La première renvoie à la personne la plus influente, la plus active, la plus populaire, à la personne préférée, au meneur, etc., au sein d'un groupe : le *leader*. Par son activité sociale, son expertise ou sa notoriété, il est susceptible d'influer les actions ou les opinions des individus. La deuxième notion est la capacité d'un individu à exercer cette influence, ce qu'on appelle le *leadership* (Adler, Proctor II, 2010 ; Beauvois, 1995). En 1939, Lewin (cité par Adler, Proctor II, 2010) établit trois styles de *leaderships* : autoritaire, démocratique, laisser-faire (Tableau 2).

Tableau 2. Les différents *leaderships* selon Lewin (1939)

| Leaderships | Critères |
|----------------------|---|
| Autoritaire | Très directif Impose sans consulter le groupe |
| Démocratique | Participe Encourage Offre des conseils |
| Laisser-faire | Renonce à diriger Les membres prennent seuls leurs décisions |

Grâce à l'expérience menée en 1933 par Lewin (cité par Adler, Proctor II, 2010), nous savons que ces différents *leaderships* influencent la productivité des membres du groupe. Le style de *leadership* « laisser-faire » provoque un niveau de productivité faible et de mauvaise qualité, car il n'encourage pas la coopération. Le *leadership* autoritaire provoque de l'agressivité, mais il est profitable au niveau de la quantité produite. Néanmoins, la qualité est moyenne. Finalement, le *leadership* démocratique agit positivement sur la productivité, la qualité est supérieure aux deux autres groupes, mais avec une quantité inférieure au *leadership* autoritaire (Adler, Proctor II, 2010, p. 297-298). En conclusion, nous pouvons facilement dire que le *leadership* favorable au bon fonctionnement d'un groupe est le « *leadership* démocratique ».

3.1.5. Harmonie dans le groupe

En plus du bon choix du *leadership*, d'autres éléments influencent l'harmonie dans un groupe (Adler, Proctor II, 2010) : la cohésion, le respect mutuel, la coopération, la participation.

En premier lieu, la cohésion est l'élément le plus favorable à l'efficacité d'une équipe. Elle permet aux individus d'être unis par le but, les expériences, l'intérêt ou les valeurs qu'ils partagent. Une étude menée par Jenkins en 1948 (Beauvois, 1995, p. 44) montre que la cohésion peut avoir une grande influence sur la performance et le moral du groupe. Pour en arriver à cette conclusion, il va comparer deux escadrilles d'aviation dont chacune d'elles a la même structure formelle hiérarchique ainsi que le même effectif. Cependant, l'escadrille A joint d'une meilleure réputation pour son moral, son efficacité à la bataille et son endurance à la fatigue. L'escadrille B est réputée pour son bas moral et sa moindre efficacité. Ensuite, Jenkins demande à chaque individu de choisir deux hommes avec lesquels il aimerait combattre et également deux avec lesquels il n'aimerait pas, à l'extérieur ou à l'intérieur de son propre équipage. Les résultats dévoilent que, malgré la ressemblance des deux groupes (volume et structure), il y a moins de rejets et plus de choix dans l'escadrille A tandis que dans l'escadrille B il y a autant de choix que de rejets.

En deuxième lieu, le respect mutuel est indispensable pour permettre au groupe d'atteindre ses objectifs. Ensuite, la coopération demande aux membres de privilégier les intérêts généraux afin de réaliser un but commun. Ainsi, Deutsch (cité par Rey, 2000) définit la coopération comme l'atteinte de son propre but lorsque l'autre y arrive également. Finalement, la participation de tous maximise les informations et crée un climat de participation et de respect équitable.

Dans cette partie, nous avons défini ce qu'était une compétence sociale tant à l'école que dans un milieu sportif. Ensuite, nous avons expliqué le phénomène de *leadership* et ce qu'était un *leader*. Pour terminer, plusieurs facteurs ont été exposés comme étant bénéfiques au bon fonctionnement du groupe. A la suite de ces éclairages, il nous semble pertinent d'expliquer ce qu'est un groupe.

3.1.6. Le groupe

Définitions

Les compétences sociales que nous mettons en avant sont fortement liées à la notion de groupe, car l'enfant est en relation avec son équipe mais également avec sa classe. Il existe plusieurs définitions du « groupe ». Par exemple, selon Forsyth (cité par Cerclé et Somat, 2005), le groupe se compose d'au moins deux individus ou plus qui sont en interactions sociales et s'influencent de manière réciproque. De son côté, Hogg (cité par Cerclé et Somat, 2005) résume le groupe social comme un rassemblement restreint de personnes qui se trouvent face à face et qui interagissent pour effectuer une tâche ou pour accomplir des objectifs communs. Adler et Towne (1991) définissent le groupe comme un ensemble d'individus qui, face à face, interagissent pendant une certaine période afin d'atteindre un but précis. Finalement, pour Rey (2000), « le groupe a une vie [...] » (p. 15) et il est un espace où les personnes communiquent, interagissent et organisent des relations d'ordre affectif.

Malgré la diversité de ces définitions, celles-ci possèdent un noyau commun : l'interdépendance et les interactions de ses membres.

Au vu de ce qui précède, la classe et l'équipe répondent aux critères de groupe. Par exemple, Rey (2000), Katzenbach & Smith (cité par Rey, 2000) donnent une définition de l'équipe qui reprend ces deux éléments : c'est un espace où un nombre limité d'individus possédant des compétences complémentaires créent des relations affectives, interagissent, communiquent et où les membres peuvent s'approprier un but tout en s'engageant sur un projet commun, dans une démarche collective.

L'interdépendance et l'interaction

Tout d'abord, l'interdépendance peut se traduire par le fait que le groupe tente d'atteindre un but commun. Pour qu'il soit perçu comme tel, il faut que les différents membres croient ou pensent que la contribution de plusieurs individus est essentielle, nécessaire pour accéder au but (Gosling, 2009).

Ensuite, les interactions représentent une succession d'échanges dont les relations varient (opposition, complémentarité,...) (Weil-Barais, 2004). Bales (cité par Gosling, 2009, p. 39-40) en répertorie douze qui permettent de prendre conscience du contenu des échanges et des relations de chacun des individus du groupe (Tableau 3). Selon le type d'interventions des membres, certaines personnes peuvent avoir de l'influence sur le reste du groupe jusqu'à même adopter un rôle de *leader*.

Tableau 3. Les 12 interactions selon Bales (cité par Gosling, 2009, p. 40)

| Les interactions | Caractères |
|--|---|
| Montre de la solidarité | La personne aide, encourage, gratifie les autres participants. |
| Atténue les tensions | Elle crée de la détente en se montrant satisfaite, en plaisantant et en dédramatisant. |
| Manifeste son accord | La personne « comprend » les actions d'autrui et abonde dans son sens. |
| Donne une suggestion | La personne indique une direction à suivre en respectant les idées des autres. |
| Donne une opinion | Elle évalue, juge et exprime ses sentiments et intentions. |
| Donne une orientation | Elle informe les autres, résume ce qui a été dit et clarifie. |
| Demande une orientation | La personne recherche des informations, des clarifications, fait répéter. |
| Demande une opinion | La personne attend des autres qu'ils donnent leur évaluation et analyse, qu'ils expriment leur sentiment. |
| Demande des suggestions, des idées, des façons de faire | La personne demande ce qu'elle doit faire, des directions (Gronier et Giraudon, non daté). |
| Manifeste son désaccord | La personne désapprouve, refuse les orientations proposées, les offres d'aide. |
| Manifeste de la tension | Elle exprime de la gêne, se retire du groupe. |
| Montre de l'antagonisme | La personne s'oppose aux autres, rabaisse leur statut, les critique. |

Les relations au sein du groupe

Pour terminer avec la notion de groupe, il est nécessaire de préciser que l'enfant qui entre dans un club sportif, une fédération, une association, une école, etc., entre en contact avec d'autres individus, dans une nouvelle sphère sociale. Cela engendre des relations sociales de formes nouvelles ainsi que l'acquisition de codes sociaux qui règlent les relations et développent certaines compétences spécifiques (Lafabrigue, 2001)

En conséquence, par l'intégration d'une nouvelle sphère sociale, « des relations » se créent. Celles-ci sont imprévisibles et ont deux structures bien distinctes. L'une est formelle, car elle résulte des relations existantes grâce aux tactiques, aux travaux, etc., dans le but d'un possible succès. La visée de cette relation est plutôt l'efficacité et le rendement. De ce fait, chaque individu a un rôle qui implique certains comportements et qui crée un réseau social ainsi qu'un climat particulier. L'autre structure est informelle et provient des affinités. Cette organisation n'a pas été pensée a priori et elle émane de la création de sous-groupes et de liens qui se constituent, car les individus se fréquentent souvent (Rey, 2000).

Après ces explications sur les compétences sociales, leur place à l'école et dans un milieu sportif ainsi que sur la définition d'un groupe et des relations au sein de celui-ci, nous allons à présent passer au deuxième concept qui va être traité dans ce travail, le transfert des apprentissages.

3.2. Le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est le second concept de notre travail. Nous allons en proposer une définition. Ensuite, sept étapes de la dynamique de transfert des apprentissages seront exposées et développées. Puis, selon ces sept étapes, les élèves

vont mettre en place différentes stratégies. Celles-ci seront explicitées et détaillées. Pour terminer, nous aborderons le lien entre le transfert des apprentissages et l'interaction. Ce concept va nous permettre de comprendre le mécanisme de transfert en général et également les stratégies que les élèves élaborent pour le réaliser et le réussir. Cependant, avant d'approfondir cette notion, il nous semble important de revenir brièvement sur les grandes théories de l'apprentissage.

3.2.1. L'apprentissage

L'apprentissage, pour Pléty (1998), est « un processus d'adaptation d'un individu ou de plusieurs à un environnement qui permettra de faire face à des situations nouvelles [...] » (p. 16). Cependant, selon les courants, la place accordée à cet individu ainsi que les situations dans lesquelles son comportement nouveau se construit varient (Berbaum, 1984). Ces différents courants se regroupent en trois grandes écoles : le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme. Nous allons brièvement les présenter.

3.2.2. Les grands courants de l'apprentissage : le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme

Tout d'abord, le béhaviorisme apparaît vers la fin du XIX^e siècle. C'est un courant où le savoir est décortiqué pour rendre son acquisition plus facile, où la transmission des connaissances est importante pour permettre aux élèves de rentrer facilement sur le marché du travail et où le conditionnement serait le mécanisme élémentaire qui permettrait aux individus de réagir de manière adaptée aux situations et événements auxquels ils sont confrontés. « Il n'est pas surprenant qu'une telle école privilégie des valeurs d'adaptation et de conformité sociales, mais également d'autres valeurs chères au paradigme socioculturel industriel dont elle s'inspire : la rapidité et l'efficacité du système d'enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2011, p. 90 ; Weil-Barais, 2004).

Après quelques années, le courant cognitiviste apparaît. Cette théorie de l'apprentissage s'intéresse aux processus qui transforment, codent, élaborent, stockent, retrouvent et utilisent les entrées sensorielles. Ainsi, « entre les stimuli de l'environnement et le comportement observable de l'individu, il y a une personne pensante, une structure cognitive agissante » (Vienneau, 2011, p. 121).

C'est en 1920, lorsque la Gestalt soutient qu'il peut y avoir un apprentissage sans renforcements progressifs mais par « insight » ou découverte soudaine, que la transition entre le béhaviorisme et le cognitivisme commence. Puis, la psychologie cognitive apparaît avec Atkinson et Shiffrin. Ceux-ci s'intéressent au traitement de l'information chez l'être humain et établissent des liens entre le fonctionnement de l'ordinateur et de l'individu. Ce courant se distingue du cognitivisme développemental qui porte son attention sur l'intelligence et qui donnera naissance au constructivisme et au socioconstructivisme. L'ensemble de ces théoriciens ont tous une vision personnelle de la manière dont les connaissances se construisent. Cependant, tous mettent l'apprenant en situation d'interactions sociales avec des pairs ou avec des experts (Vienneau, 2011).

Pour terminer avec cet historique, il nous reste encore à aborder le courant humaniste. Pour les auteurs de cette école, ce courant repose sur la conviction que l'individu est fondamentalement bon et qu'il désire atteindre un épanouissement total. Pour atteindre ce bien-être, différentes voies sont possibles.

En conclusion, les théories de l'apprentissage se différencient les unes des autres principalement pour expliquer le comportement nouveau. Certaines utilisent le conditionnement et son automaticité dans la réponse, d'autres la compréhension et la construction consciente de la réponse (Berbaum, 1984) (Tableau 4).

Tableau 4. Récapitulatif des différentes écoles d'après Vienneau (2011, p. 120)

| | Ecole béhavioriste | Ecole cognitiviste | Ecole humaniste |
|---------------------|--|--|--|
| Modèle | S-R-C | S-SC-R | S-P-R |
| Centré sur : | les réponses émises (R) et les conséquences (C) de l'environnement | la structure cognitive (SC) qui traite l'information, se développe et s'enrichit | les besoins de la personne (P), son actualisation, son bonheur, sa quête de sens |

Cette introduction historique sur les grands courants de l'apprentissage nous permet d'introduire, à présent, la notion de transfert des apprentissages.

3.2.3. Définition du transfert des apprentissages

Le transfert consiste à réutiliser, dans un nouveau contexte, une compétence ou une connaissance développée dans une situation particulière, afin de réaliser une nouvelle tâche ou d'assimiler une nouvelle connaissance (Tardif, 1999). C'est un mécanisme cognitif, présent durant toute la durée de l'apprentissage, qui permet une économie et une efficacité dans la réalisation de tâches variées ainsi que dans la résolution de problèmes.

Pour compléter cette définition, Presseau et Frenay (2004) se basent sur la littérature existante et énoncent trois contraintes principales liées au transfert : le transfert se situe à l'intérieur du mécanisme d'apprentissage et adapte l'organisme à son environnement changeant et complexe ; le transfert se réalise toujours dans une situation où il y a un problème à solutionner ; il est important de tenir compte de l'environnement et de sa richesse. Les informations peuvent venir des connaissances provenant de la cognition mais également de la perception de l'environnement.

A la suite de ces explications, il est important de préciser que « toute situation de réutilisation d'un apprentissage ne correspond pas à un transfert » (Tardif, 1999, p. 60). Il y a des situations où la réutilisation d'un apprentissage correspond à l'application d'une compétence ou d'une connaissance. La distinction s'opère dans la résolution. Si le sujet possède déjà la réponse au problème, il n'y a rien à résoudre et ainsi pas d'apprentissage. Pour Bracke (cité par Tardif, 1999), un transfert amène à un nouvel apprentissage qui provoque des transformations de compétences et de connaissances situées dans la mémoire à long terme. C'est cela même qui différencie le transfert de l'application (Vienneau, 2011).

3.2.4. La dynamique du transfert des apprentissages

Après cette distinction entre le transfert et l'application, nous allons expliquer les différents processus de la dynamique du transfert. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du modèle de Tardif (1999). Pour lui, les individus doivent franchir sept étapes pour qu'un transfert de connaissances et/ou de compétences, d'une tâche source à une tâche cible, soit possible. L'enchaînement des processus correspond à une certaine linéarité. Néanmoins, lorsqu'une personne prend en considération ces étapes pour atteindre une réponse adéquate, elle peut briser la séquentialité par des va-et-vient ou des retours en arrière, lorsque cela est nécessaire. Cette interactivité est donc essentielle, car « toute solution doit être construite progressivement » (Tardif, 1999, p. 74). Les sept étapes sont les suivantes (Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999) : encodage des apprentissages de la tâche source, représentation de la tâche cible, accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme, mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source, adaptation des éléments non correspondants, évaluation de la validité de la mise en correspondance, génération de nouveaux apprentissages. Par la suite, nous allons davantage développer ces sept étapes.

Encodage des apprentissages de la tâche source

La dynamique du transfert des apprentissages débute lorsque l'individu se situe dans une situation initiale d'apprentissage de la compétence ou de la connaissance. Tous les apprentissages sont susceptibles d'être transférés et l'apprenant doit prendre cela en considération en les projetant dans des situations éventuelles où ils pourraient être réutilisés.

Représentation de la tâche cible

Comme « toute situation de transfert correspond fondamentalement à un problème à résoudre » (Tardif, 1999, p. 77), il est crucial que l'individu se représente le problème. Grâce à cela, il peut déterminer le but final à atteindre tout en tenant compte des données et des contraintes du problème. C'est donc durant ce stade que l'apprenant distingue les données superficielles des données structurelles. Les premières reposent sur les spécificités descriptives et perceptuelles des objets confrontés. Par exemple, les données superficielles sur l'association entre un pamplemousse et le soleil seraient la couleur et la forme similaires. Les données structurelles reposent sur les relations réelles entre deux éléments. Pour conserver l'exemple du soleil, celui-ci et le noyau de l'atome, avec lequel il peut être mis en relation, ont une similarité qui dépasse l'apparence, car chacun d'eux constitue des « foyers de systèmes d'attraction ». Pour résoudre un problème, il est préférable d'utiliser les caractéristiques structurelles plutôt que superficielles. Cependant, en pratique, cette distinction n'est pas aussi manifeste.

A partir du contexte initial du problème, un modèle mental « brouillon » et provisoire est élaboré dans la mémoire à court terme ou la mémoire de travail, afin de réduire la distance par rapport à l'objectif à atteindre. Ce modèle étant insuffisant pour apporter une solution et, comme la MCT possède des connaissances limitées, l'individu doit aller puiser les informations dans la mémoire à long terme ou l'environnement, étape trois.

Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme

Le modèle mental approximatif permet à l'individu de rechercher dans ses compétences ou dans ses connaissances maîtrisées (mémoire à long terme) ainsi que dans l'environnement, réservoir possédant une multitude d'informations, des ressources pour compléter, transformer ou reformuler son modèle mental mais également une structure comparable au problème pour aider à sa résolution. Cette phase est très critique, puisque la suite dépend des possibilités d'utiliser des connaissances ou des compétences déjà existantes et qui demanderaient peu d'ajustement pour progresser vers le but final.

Lorsqu'une structure semble convenir, elle est déplacée dans la MCT où elle sera soumise à une mise en correspondance entre les tâches.

Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source

Dans ce stade, les informations récupérées et sélectionnées dans l'un des deux réservoirs (environnement ou MLT) permettent à l'individu d'établir des connexions entre la tâche source et la tâche cible. Le but est de déterminer une structure de relations qui soit similaire. Ce processus est appelé le raisonnement analogique.

Adaptation des éléments non correspondants

En conséquence du raisonnement analogique, certains éléments entre les deux tâches présenteront des différences pouvant être parfois importantes. Quel que soit le nombre

d'éléments distincts, l'individu doit en tenir compte avant de choisir une solution au problème et d'en effectuer la résolution. C'est à ce moment-là que le processus cinq prend place. Durant celui-ci, la personne évalue l'étendue des différences entre les deux tâches. Si celles-ci sont mineures dans la transférabilité des compétences et des connaissances vers la tâche cible, l'adaptation prend fin parce que ces dissimilitudes ne sont pas suffisantes pour desservir à la résolution. Cependant, si ces différences sont estimées comme étant trop importantes, la personne doit mettre en place une adaptation. Celle-ci consiste en la conciliation de ces dissimilitudes dans le but de réduire ou même d'éliminer celles qui empêcheraient la transférabilité des connaissances apprises durant l'exécution de la tâche source.

Evaluation de la validité de la mise en correspondance

Avant de pouvoir s'engager dans la résolution du problème, il est important de prendre en compte tant les éléments similaires que les éléments contraires. L'étape six de la dynamique de transfert permet d'effectuer des corrections, des ajustements et clôturer le raisonnement analogique. L'individu doit estimer si le modèle mental est une base appropriée pour la suite de la résolution ou si, au contraire, celui-ci conduisant à une impasse, il faut l'abandonner. C'est donc grâce à l'évaluation que la personne détermine ses chances de résoudre le problème.

Durant cette étape, l'individu a recours au jugement évaluatif qui touche uniquement à la pertinence du raisonnement analogique. Celui-ci se distingue du jugement métacognitif qui prend place durant chacun des processus. La présence continue d'actions métacognitives est nécessaire pour que la personne évalue la validité de sa progression et de ses conclusions.

Lorsque l'apprenant considère que le modèle mental permet l'exécution de la tâche cible, il s'engage dans la résolution.

Génération de nouveaux apprentissages

A la fin de ces processus, lorsque la personne a réussi à transférer des compétences ou des connaissances d'une tâche source à une tâche cible, que ce soit partiellement ou totalement, il y a obligatoirement un nouvel apprentissage.

Cependant, d'autres issues sont possibles. La première est que, malgré les diverses adaptations et évaluations, le modèle mental n'est pas approprié et doit être abandonné. La seconde est que l'analogie est utile pour une partie seulement et que le processus de résolution doit être poursuivi.

Ce modèle présente les différents processus par lesquels l'apprenant doit passer pour réaliser un transfert. Cependant, d'autres modèles existent. Par exemple, Presseau et Frenay (2004) se différencient du modèle de Tardif (1999) en proposant la dynamique du transfert en quatre phases : la représentation d'un problème sous la forme d'un modèle mental en MCT ; l'accès aux informations et aux connaissances pertinentes dans l'environnement et la MLT ; le traitement au moyen du raisonnement analogique dans la MCT ; la conclusion du processus. Néanmoins, malgré la différence des noms et du nombre, ces quatre phases reprennent les sept processus de Tardif (Tableau 5).

Tableau 5. Comparaison entre le modèle de Tardif (1999) et le modèle de Presseau et Frenay (2004)

| Modèle de Tardif (1999) | Modèle de Presseau et Frenay (2004) |
|---|--|
| Encodage des apprentissages de la tâche source | La représentation d'un problème sous la forme d'un modèle mental en MCT |
| Représentation de la tâche cible | |
| Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme | L'accès aux informations et aux connaissances pertinentes dans l'environnement et la MLT |
| Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source | Le traitement au moyen du raisonnement analogique dans la MCT |
| Adaptation des éléments non correspondants | |
| Evaluation de la validité de la mise en correspondance | La conclusion du processus |
| Génération de nouveaux apprentissages | |

3.2.5. Les stratégies en lien avec le transfert

Le modèle théorique de Tardif fournit une explication qui nous permet d'être au clair avec ce cheminement auquel l'élève doit se plier pour réaliser un transfert. Néanmoins, ces explications antérieures n'illustrent pas les stratégies que les apprenants doivent mettre en place pour transférer des compétences et des connaissances dans une tâche cible. Celles-ci sont déterminantes pour la réalisation du transfert et le passage d'un processus à un autre. Tardif (1999) en dénombre plusieurs qui sont réparties sous chacun des sept processus (p. 112) (Tableau 6).

Tableau 6. Les stratégies de transfert en lien avec les processus de transfert, d'après Tardif (1999)

| Processus de transfert | Stratégie de transfert |
|---|---|
| Encodage des apprentissages de la tâche source | Contextualisation des apprentissages |
| | Organisation des apprentissages |
| Représentation de la tâche cible | Indexation conditionnelle des apprentissages |
| | Détermination des buts |
| | Détermination des contraintes |
| Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme | Distinction des données structurelles et des données superficielles |
| | Création d'un modèle mental |
| Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source | Activation de connaissances et de compétences antérieures |
| | Insertion des connaissances et des compétences en mémoire de travail |
| | Sélection des connaissances et des compétences |
| Adaptation des éléments non correspondants | Etablissement des relations de similarité |
| | Etablissement des relations de différence |
| Evaluation de la validité de la mise en correspondance | Conciliation des différences |
| | Création de nouveaux liens par inférence |
| Génération de nouveaux apprentissages | Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source |
| | Détermination des probabilités de réussite |
| | Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences |
| | Organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences |
| | Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages |

Stratégies en lien avec le processus d'encodage des apprentissages de la tâche source

Les stratégies en lien avec le premier processus sont au nombre de trois : contextualisation des apprentissages, organisation des apprentissages, indexation conditionnelle des apprentissages. Elles sont en lien avec la tâche source qui représente le moment d'apprentissage et elles sont très importantes pour garantir le transfert. Tout d'abord, la contextualisation des apprentissages demande aux apprenants de déterminer, à partir du contexte initial, d'éventuels contextes de transfert. Ensuite, l'organisation des apprentissages, qui s'inscrit au moment de l'encodage des apprentissages, est indispensable pour permettre une bonne accessibilité. Les apprenants organisent hiérarchiquement leurs compétences et leurs connaissances en mettant en place le plus de liens possible. Finalement, l'indexation conditionnelle des apprentissages consiste en la création de liens vers des situations de transfert ainsi que la précision des conditions qui assurent la crédibilité de ceux-ci (Tardif, 1999).

Stratégies en lien avec le processus de représentation de la tâche cible

Après la phase d'encodage des apprentissages de la tâche source, le deuxième processus qui consiste en la représentation de la tâche cible s'effectue. Les stratégies qui s'y rapportent sont : détermination des buts, détermination des contraintes, distinction des données structurelles et des données superficielles, création d'un modèle mental. Tout d'abord, la détermination des buts consiste à fixer des buts qui permettront l'atteinte de la solution. Quant à la détermination des contraintes, elle se base sur la délimitation des caractéristiques incontournables qui, négligées, empêchent la résolution appropriée (Tardif, 1999).

Ensuite, la tâche cible contient plusieurs informations qui ne sont pas nécessaires. Par conséquent, les apprenants doivent distinguer les données structurelles des données superficielles. Par cette stratégie, l'individu détermine les informations essentielles à la résolution du problème tout en éliminant les informations superflues. Ces différentes stratégies permettent, finalement, la création d'un modèle mental momentané (Tardif, 1999).

Les stratégies en lien avec l'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme

Le modèle mental provisoire dirige les recherches de compétences et de connaissances maîtrisées qui peuvent permettre la résolution. Cette démarche commence par l'activation de connaissances et de compétences antérieures qui offrirait l'accès aux informations appropriées. Puis, les connaissances et les compétences sélectionnées s'insèrent dans la mémoire de travail, puisque c'est à cet endroit que s'effectue le raisonnement analogique entre la tâche source et la tâche cible (Tardif, 1999).

Les stratégies en lien avec la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source

Lorsque les informations nécessaires sont disponibles dans la mémoire de travail, l'apprenant va mettre en place trois stratégies (sélection des connaissances et des compétences, établissement des relations de similarité, établissement des relations de différence) pour établir les correspondances entre les deux tâches. Cette démarche constitue le fondement même du raisonnement analogique (Tardif, 1999).

Pour commencer, la personne se concentre sur les relations entre la tâche source et la tâche cible. Puis, elle sélectionne des compétences et des connaissances maîtrisées qui

lui semblent les plus à même de lui permettre la résolution. Lorsque la sélection est effectuée, l'individu examine les connaissances et les compétences choisies « qui relèvent d'une tâche source dans le but d'établir l'ensemble des relations de similarité et de différence qu'elles entretiennent avec la tâche cible » (Tardif, 1999, p. 118-119).

Les stratégies en lien avec l'adaptation des éléments non correspondants

A la suite du raisonnement analogique, des différences apparaissent entre la tâche cible et la tâche source. Il s'agit alors pour l'élève de distinguer les différences qui peuvent être ignorées de celles qu'il est nécessaire de concilier afin de résoudre le problème. La conciliation consiste à réduire les écarts en analysant si certains éléments n'ont pas été négligés ou mis trop en avant. Lorsque la conciliation n'est pas possible, l'apprenant doit créer de nouveaux liens par inférence. La personne essaie d'établir des connexions inhabituelles ou inédites entre des éléments qui étaient, jusque-là, irréconciliables (Tardif, 1999).

Les stratégies en lien avec l'évaluation de la validité de la mise en correspondance

Si, après toutes ces étapes de résolution, l'individu parvient à la conclusion que toutes les différences ont été conciliées de manière satisfaisante, que toutes les relations de similitudes sont cohérentes et que les compétences et les connaissances choisies sont suffisantes pour la résolution du problème, l'évaluation de la validité de la mise en correspondance sera rapide. Néanmoins, cela reste peu fréquent (Tardif, 1999).

C'est pourquoi, les apprenants doivent déterminer l'importance et l'étendue des écarts entre la tâche cible et la tâche source. Ces écarts portent tant sur les différences irréconciliables que sur les relations de similarités fragiles (Tardif, 1999).

Ce calcul des écarts procure les bases des probabilités de réussir à résoudre le problème. Dès lors, plusieurs fins sont possibles : 1) les élèves jugent que le modèle mental permet de s'engager immédiatement dans la résolution du problème ; 2) ils estiment que les relations de similarité sont suffisamment fortes pour assurer la réussite de la résolution ; 3) ils considèrent que, malgré les nombreux écarts entre les deux tâches, ils ne sont pas assez grands pour empêcher la résolution, mais ils entrevoient la possibilité d'échouer ; 4) ils pensent que les écarts sont trop importants et, ainsi, il faut retourner dans la démarche de résolution ; 5) les élèves abandonnent, car les différences sont beaucoup trop importantes et dépassent les similarités. Ces stratégies sont la base pour la poursuite ou non de la résolution (Tardif, 1999).

Les stratégies en lien avec la génération de nouveaux apprentissages

Lorsque les stratégies précédentes autorisent l'individu à commencer la résolution, les chances de réussite sont bonnes. A la fin de la résolution, le problème peut faire face à une impasse ou être complètement ou partiellement résolu. Dans les cas où la résolution réussit partiellement ou complètement, l'apprenant a généré de nouveaux apprentissages. Cette génération est possible grâce à trois stratégies : extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences, indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages. La première s'effectue lorsque l'apprenant extrait la structure commune entre la tâche cible et la tâche source. Cet exercice permet un nouvel éclairage inhabituel sur certains éléments qu'il est indispensable que l'élève transforme en connaissances. Ensuite, après l'extraction, la personne doit organiser ces nouvelles compétences et connaissances pour les rendre accessibles. Pour terminer, ces nouveaux apprentissages doivent être mis en lien avec des situations possibles de transfert (Tardif, 1999).

Ces différentes stratégies cognitives permettent de comprendre ce que les élèves doivent mettre en place pour transférer des connaissances et des compétences acquises. De plus, elles sont très importantes dans notre recherche, car c'est grâce à celles-ci que nous pouvons mesurer si, oui ou non, les enfants transfèrent leurs compétences sociales du milieu sportif au milieu scolaire.

3.2.6. Les interactions et le transfert

Un dernier élément indispensable, c'est les liens que le transfert des apprentissages entretient avec les interactions sociales. Pour les constructivistes, le conflit sociocognitif permet le progrès. Pour qu'il y ait conflit, il faut que les élèves soient au minimum deux, qu'ils adoptent des points de vue différents et qu'ils arrivent ensemble à coordonner leur vision par une argumentation. Il est également important de privilégier les interactions dissymétriques, car elles sont plus efficaces. Cette dissymétrie entre enfants du même âge est possible grâce aux différents stades ou sous-stades qu'ils ne traversent pas tous au même moment (Presseau et Frenay, 2004).

En lien avec le transfert, les interactions sociales permettraient le soutien de l'encodage en mémoire des tâches cibles et des tâches sources, la compréhension des problèmes, la récupération des tâches sources stockées en mémoire par la verbalisation des relations entre les problèmes et finalement, d'améliorer le raisonnement analogique. A partir de ces informations, nous pouvons supposer que les compétences sociales peuvent jouer un rôle dans le transfert des apprentissages, lorsqu'il y a interactions entre pairs (Presseau et Frenay, 2004). Nous pensons cela, car les compétences sociales devraient permettre un meilleur échange. Par conséquent, s'il y a une bonne interaction, le transfert pourrait être facilité.

Pour terminer, signalons que le transfert des apprentissages est un processus complexe qui n'est actuellement pas exécuté par tous les apprenants. Cette réalité pourrait s'expliquer par certaines études qui concluent que les individus n'ont pas la même capacité à transférer. Les personnes qui passent du temps à analyser, planifier et classer les réponses possibles au problème et qui s'autocorrigent seraient de meilleurs transférants que celles qui produisent rapidement et aléatoirement beaucoup de solutions et qui, face à l'échec, changent de méthode (Meirieu, Develay, 1996). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée au concept de transfert, car nous aimerions savoir si l'enfant pratiquant plusieurs activités extrascolaires pourrait être plus compétent socialement, car il transférerait ses compétences sociales au sein de la classe. Par la compréhension de ce mécanisme complexe, des différentes stratégies qu'il regroupe ainsi que de ses relations avec les interactions sociales, nous pouvons à présent formuler une question de recherche correcte et complète.

4. Question de recherche et hypothèses

Nos recherches théoriques dans la problématique et le cadre conceptuel nous permettent de formuler la question de recherche suivante : est-ce que l'enfant de 11-12 ans pratiquant plusieurs activités extrascolaires se distingue dans le développement et le transfert de compétences sociales ?

A partir de cette question et grâce au développement des concepts théoriques de compétences sociales et de transfert des apprentissages, nous pouvons formuler les trois hypothèses suivantes.

Tout d'abord, tout individu qui entre dans une nouvelle sphère sociale développe des relations sociales. En conséquence, les compétences sociales d'un élève devraient être modifiées selon le nombre d'activités extrascolaires pratiquées. Notre deuxième hypothèse stipule que le développement des compétences sociales devrait avoir une

influence sur le rôle de l'individu au sein d'un groupe. Pour terminer, la troisième hypothèse concerne le rôle des compétences sociales sur le transfert des apprentissages.

5. La méthodologie

5.1. Population

L'échantillon est constitué de 59 enfants (30 garçons, 28 filles et une personne dont le genre est indéterminé) âgés de 9 à 12 ans. Il est composé d'une équipe de basket-ball d'U12 de 15 membres (13 garçons et 2 filles) et de deux classes de 8^e HamoS de 44 enfants (17 garçons, 26 filles et une personne dont le genre est indéterminé). Toutes ces personnes résident dans les environs de Martigny.

5.2. Variables

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons construit quatre variables qui reprennent les concepts de compétences sociales et du transfert des apprentissages.

Tout d'abord, nous avons une variable qui concerne les compétences sociales. Pour les mesurer, nous avons sommé les questions sur les interactions sociales, qui nous donnent un indice des compétences sociales bornée entre 6 et 60. Ensuite, pour obtenir la variable « leadership », nous avons repris la variable « compétences sociales » que nous avons dichotomisée par la médiane (med=43). Les participants ayant plus de la médiane sont déclarés *leader* et ceux qui ont moins ou autant sont déclarés *non-leader*.

Nous mesurons les activités extrascolaires à l'aide du nombre d'activités cité par l'enfant dans le questionnaire (annexe II).

Pour terminer, nous avons une quatrième variable qui concerne le transfert des apprentissages. Pour la mesurer, nous l'avons décomposée en deux indices. Le premier est l'addition des questions autour du transfert des apprentissages à l'école (questions sous le point 17). Le deuxième indice est la somme du transfert des apprentissages généraux dans la vie quotidienne (questions sous le point 18) (annexe II).

5.3. Matériel

Nous avons construit un questionnaire permettant de mesurer les représentations des enfants.

Ensuite, nous avons formulé des questions qui permettaient une liberté dans la réponse ou non. Lorsque les élèves devaient choisir parmi plusieurs réponses possibles, nous avons mis au point une échelle ordinale à choix multiple, l'échelle de Likert. L'individu doit donner son opinion à chaque proposition, à l'aide d'une graduation de 1 à 10, qui signifie soit « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », soit « jamais » à « toujours ». Cela permet au répondant de se positionner de manière plus nuancée.

Notre questionnaire (annexe II) se décline en 4 parties (Tableau 7).

Tableau 7. Organisation du questionnaire

| Parties | Contenus | Nombre de questions |
|-----------------|--|---------------------|
| Partie 1 | Questions démographiques : sexe, âge, famille, etc. | 7 questions |
| Partie 2 | Questions sur les activités extrascolaires | 6 questions |
| Partie 3 | Questions sur les compétences sociales et le <i>leadership</i> | 3 questions |
| Partie 4 | Questions sur le transfert des apprentissages | 2 questions |

Pour vérifier notre questionnaire, nous l'avons soumis à un pré-test à l'aide de deux enfants âgés de 11 ans. A la suite de quoi, nous avons pu apporter quelques modifications à certaines questions (annexe I).

5.4. Procédure

Pour récolter les données, nous avons tout d'abord obtenu l'accord de deux enseignants. Ensuite, nous avons fait une demande officielle à la direction de l'établissement scolaire ainsi qu'aux parents des enfants concernés via des courriels. Celui qui a été envoyé aux parents les assurait que l'anonymat de leur enfant était complètement respecté et qu'à tout moment ils pouvaient se retirer de la recherche. Pour terminer, lors d'une matinée, nous sommes allée dans les classes, pour faire passer le questionnaire.

En ce qui concerne l'équipe de basket-ball, nous avons pris contact avec un entraîneur. Celui-ci a transmis aux enfants la même demande d'autorisation. Ensuite, nous sommes venue un soir, distribuer le questionnaire.

Ainsi, pour pouvoir interroger notre échantillon, l'autorisation des parents, des enfants, de la direction, des enseignants et également du coach sportif fut nécessaire.

5.5. Analyse et traitement des données

Les données récoltées sont codées puis traitées à l'aide du logiciel statistique IBM SPSS Statistics version 19.0. L'analyse statistique permet d'effectuer des analyses inférentielles et corrélationnelles des données.

6. L'analyse des données

L'analyse des résultats est structurée en trois parties : les compétences sociales, le *leadership* et le transfert des apprentissages. Nous présentons des analyses corrélationnelles et inférentielles.

6.1. Les compétences sociales

Cette partie nous permet de répondre à la question de l'influence des activités extrascolaires sur les compétences sociales des enfants.

Nous avons effectué une analyse corrélationnelle entre les activités extrascolaires et les compétences sociales. Les résultats indiquent une corrélation positive entre ces deux variables ($\tau=.30$, $p=.002$) (Figure 1). Les enfants qui ont 0 ou 1 activité extrascolaire ont des compétences sociales qui se situent entre 20 et 55 avec une majorité entre 34 et 44. A l'inverse, les élèves qui ont 3 ou 4 activités extrascolaires se situent entre 38 et 60 sur

l'échelle des compétences sociales. Autrement dit, plus les élèves ont des activités extrascolaires, plus ils obtiennent un indice de compétences sociales élevé.

Les compétences sociales et le nombre d'activités extrascolaires (N=59)

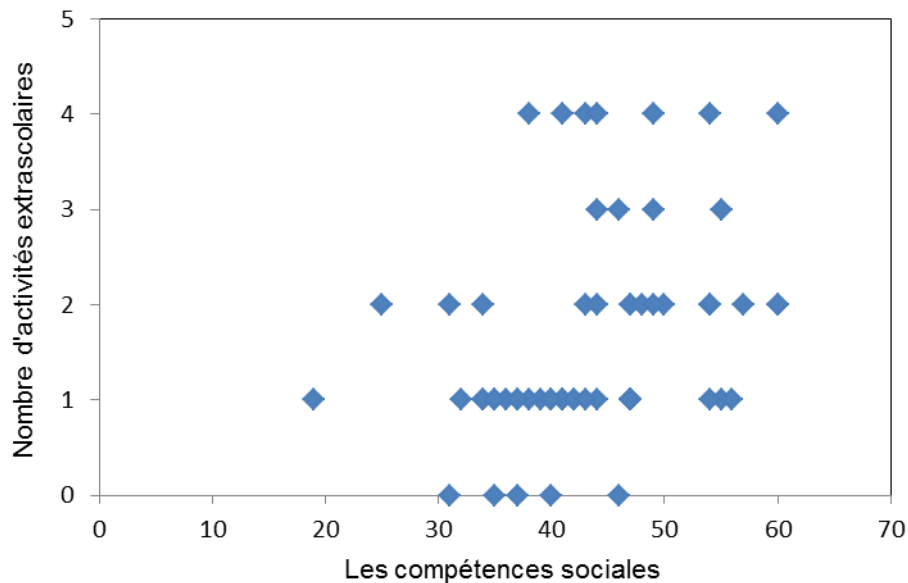


Figure 1. L'abscisse représente le nombre d'activités extrascolaires. L'ordonnée représente les compétences sociales.

Ensuite, une deuxième corrélation entre les compétences sociales et l'appréciation du travail de groupe a été réalisée. Les résultats démontrent une corrélation positive entre ces deux variables ($\tau = .38$, $p < .001$) (Figure 2). Les enfants qui apprécient entre 9 et 10 les travaux de groupe se situent sur la partie élevée de l'échelle des compétences sociales (32 à 57). Au contraire, les élèves qui évaluent leur appréciation du travail de groupe entre 1 et 5 se situent en grande majorité dans la zone de 25 à 37 sur l'échelle des compétences sociales. Ainsi, les enfants qui indiquent une préférence pour le travail de groupe ont également un indice de compétences sociales élevé.

Les compétences sociales et l'appréciation du travail de groupe (N=59)

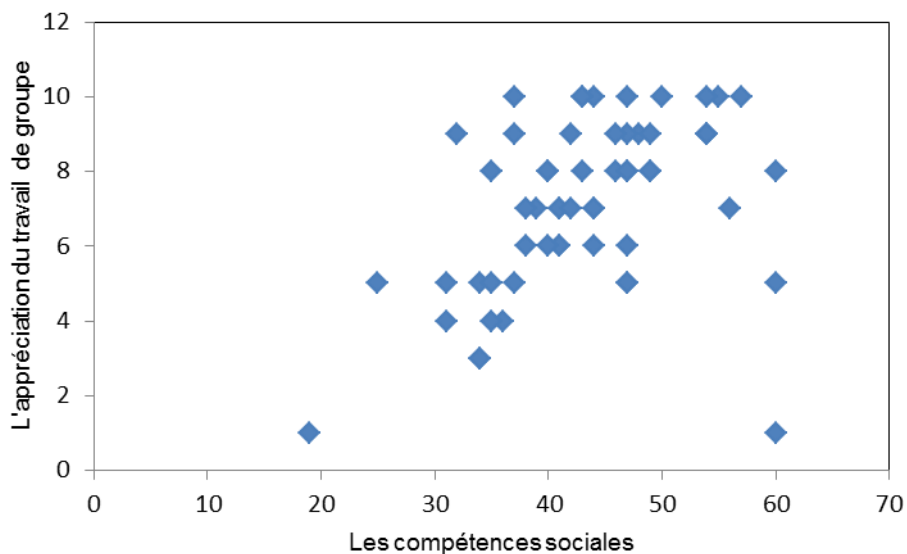


Figure 2. L'abscisse représente les compétences sociales. L'ordonnée représente l'appréciation du travail de groupe.

En résumé, nous retenons que pour la variable « compétences sociales », les enfants qui ont plusieurs activités extrascolaires et qui apprécient le travail de groupe ont un indice de compétences sociales élevé.

6.2. Le *leadership*

Dans cette deuxième partie, nous allons répondre à la question de l'influence des compétences sociales sur le rôle de l'individu dans le groupe.

Intéressons-nous à présent, en lien avec les résultats précédents, à la variables « leadership ». Dans un premier temps, nous avons réalisé une corrélation entre les activités extrascolaires et le *leadership*. Nous montrons que les élèves *leaders* déclarent en moyenne 2.2 (sd=1.1) activités extrascolaires par semaine, alors que les élèves *non-leaders* indiquent en moyenne 1.3 (sd=1.0) activités extrascolaires. Ces résultats démontrent que les élèves *leaders* ont significativement plus d'activités extrascolaires que les élèves *non-leaders* (U=212.5, p=.001) (Figure 3).

Distinction des *leaders* et *non-leaders* en lien avec le nombre d'activités extrascolaires (N=59)

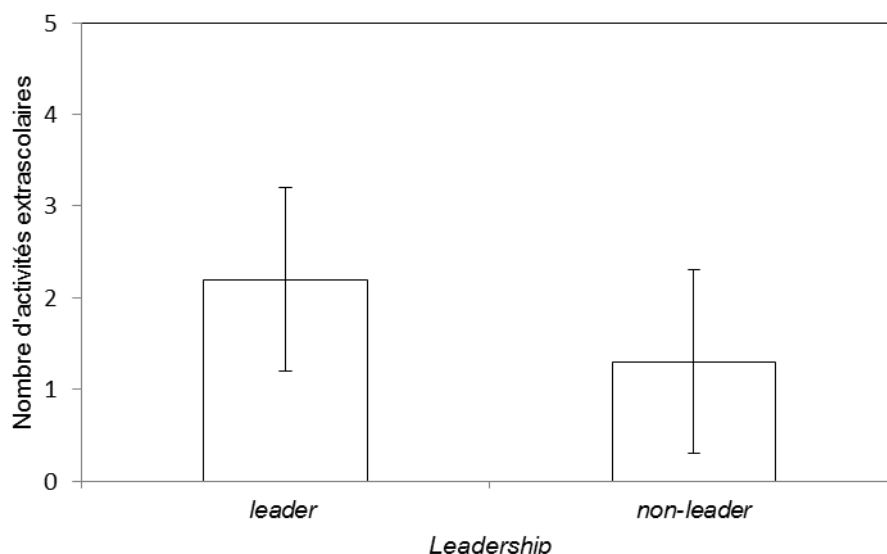


Figure 3. L'abscisse représente le *leadership* des élèves calculé sur la variable « compétences sociales » et l'ordonnée représente le nombre d'activités extrascolaires déclarées par les élèves.

En rapport avec ces résultats, nous avons effectué une deuxième corrélation entre l'appréciation du travail de groupe et le *leadership*. En moyenne, les écoliers *leaders* apprécient davantage le travail de groupe ($m=7.9$, $sd=2.0$) que ceux *non-leaders* ($m=6.4$, $sd=2.2$) ($U=254.0$, $p=.009$) (Figure 4). Cette différence n'est pas très marquée sur la moyenne cependant, l'analyse inférentielle non paramétrique nous indique qu'elle est bien présente.

Distinction des *leaders* et *non-leaders* en lien avec l'appréciation du travail de groupe (N=59)

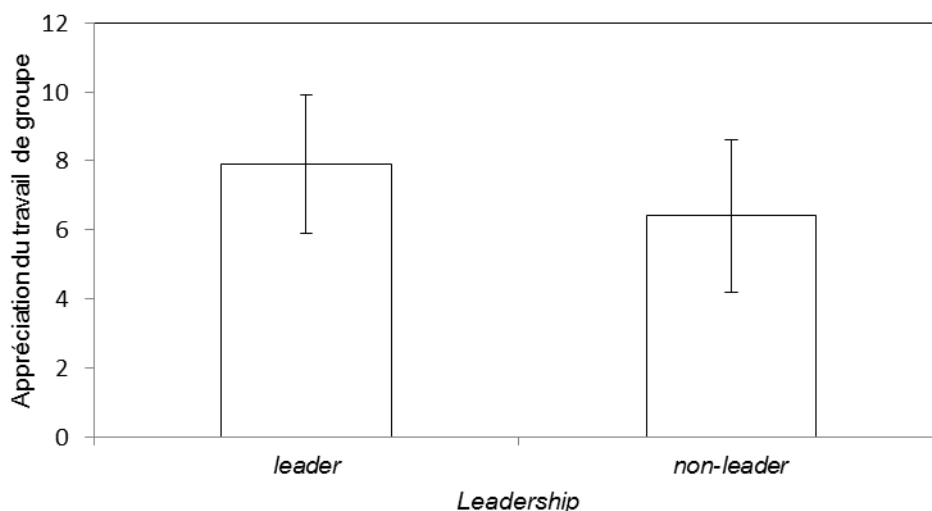


Figure 4. L'abscisse représente le *leadership*. L'ordonnée représente l'appréciation du travail de groupe.

En résumé, nous retenons que pour la variable « leadership », les *leaders* ont davantage d'activités extrascolaires et apprécient plus le travail de groupe que les *non-leaders*.

6.3. Le transfert des apprentissages

Cette dernière partie de résultats cherche à répondre à l'hypothèse sur l'influence des compétences sociales sur le transfert des apprentissages déclaré par les élèves tant dans le domaine scolaire que dans le quotidien.

Nous nous intéresserons aux compétences sociales en lien avec le transfert des apprentissages au quotidien. Puis, nous distinguons les *leaders* des *non-leaders* dans le transfert des apprentissages à l'école et ensuite, au quotidien. Pour finir, nous mettons en relation le transfert des apprentissages à l'école et au quotidien.

Tout d'abord, nous observons un lien entre les compétences sociales et le transfert des apprentissages au quotidien ($\tau = .310$, $p = .001$) (Figure 5). La figure nous montre une droite positive qui démontre que les compétences sociales jouent un rôle dans le transfert des apprentissages au quotidien. En effet, sur l'échelle des compétences sociales, les élèves qui se situent entre 55 et 60 sont également haut placés sur l'échelle du transfert des apprentissages (28 à 30). Au contraire, les enfants qui se situent entre 20 et 40 sur l'échelle des compétences sont plus bas sur celle du transfert (17 à 23). Cela signifie que plus l'enfant a des compétences sociales, plus le transfert au quotidien est présent.

Les compétences sociales et le transfert des apprentissages au quotidien (N=59)

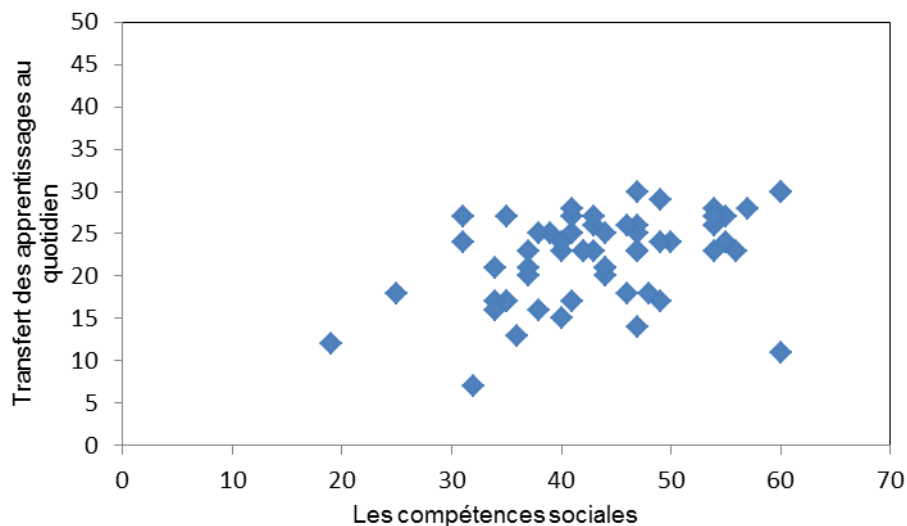


Figure 5. L'abscisse représente les compétences sociales. L'ordonnée représente le transfert des apprentissages au quotidien.

A ce résultat, nous en apportons deux autres qui analysent toujours la variable du transfert des apprentissages, mais cette fois-ci, en relation avec la variable « leadership ».

Le premier résultat se base sur le transfert des apprentissages à l'école. Celui-ci indique que les *leaders* en moyenne de 31.7 (sd=7.5) sur 40 transfèrent un peu plus dans le milieu scolaire que les *non-leaders* en moyenne de 29.2 (sd=6.9) (Figure 6). Ainsi, il y a une légère différence entre les *leaders* et les *non-leaders*. Celle-ci, bien qu'elle ne soit pas significative, elle indique tout de même une tendance ($U=325.0$, $p=.095$).

Graphique de distribution entre le *leadership* et le transfert des apprentissages à l'école (N=59)

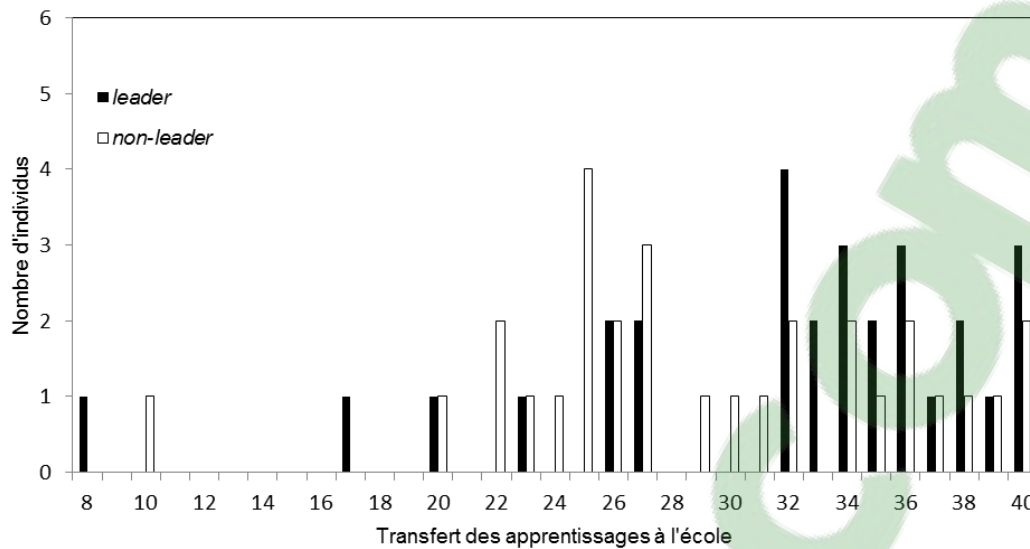


Figure 6. L'abscisse représente le transfert des apprentissages à l'école. L'ordonnée représente le nombre d'individus, avec une distinction entre *leader* et *non-leader*.

Le deuxième résultat se distingue du premier (Figure 6) quant au milieu dans lequel le transfert est réalisé, le quotidien. Celui-ci illustre que les *leaders* ($m=23.6$, $sd=4.7$) transfèrent davantage au quotidien que les *non-leaders* ($m=20.9$, $sd=5.3$) (Figure 7). Cette différence est davantage significative que la précédente ($U=305.5$, $p=.049$).

Graphique de distribution entre le *leadership* et le transfert des apprentissages au quotidien (N=59)

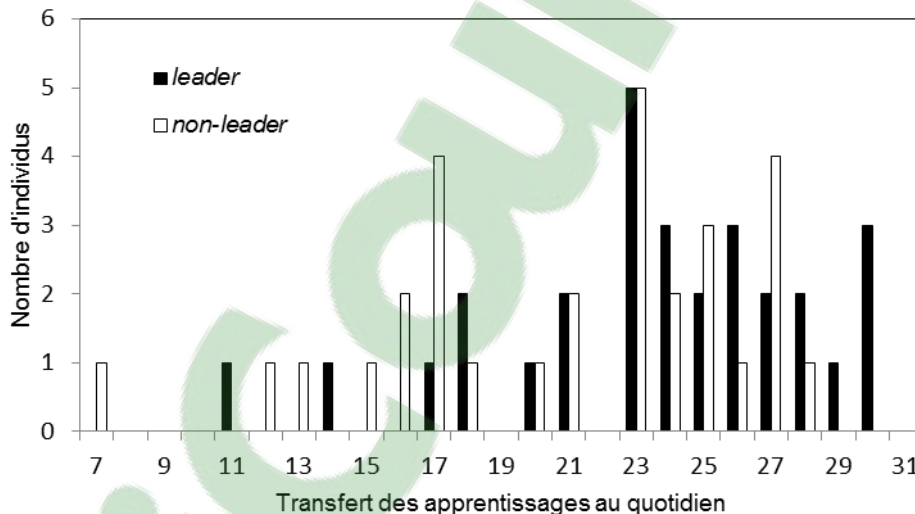


Figure 7. L'abscisse représente le transfert des apprentissages au quotidien. L'ordonnée représente le nombre d'individus, avec une distinction entre *leader* et *non-leader*.

Ainsi, la deuxième figure (Figure 7) confirme la figure 5, car elle démontre qu'en moyenne, selon le niveau de compétences sociales, *leader* ou *non-leader*, l'enfant est un meilleur transféreur au quotidien.

Pour terminer, une dernière corrélation nous semble pertinente et intéressante, car elle compare le transfert des apprentissages à l'école au transfert des apprentissages du quotidien (Figure 8). Les résultats de celle-ci nous démontrent que le transfert des apprentissages scolaires (33 à 39) influence positivement ($\tau = .396$, $p < .001$) le transfert

des apprentissages au quotidien (30 à 40). Cela signifie qu'en général l'enfant qui transfère bien à l'école serait un bon transféreur au quotidien.

Transfert des apprentissages à l'école et au quotidien (N=59)

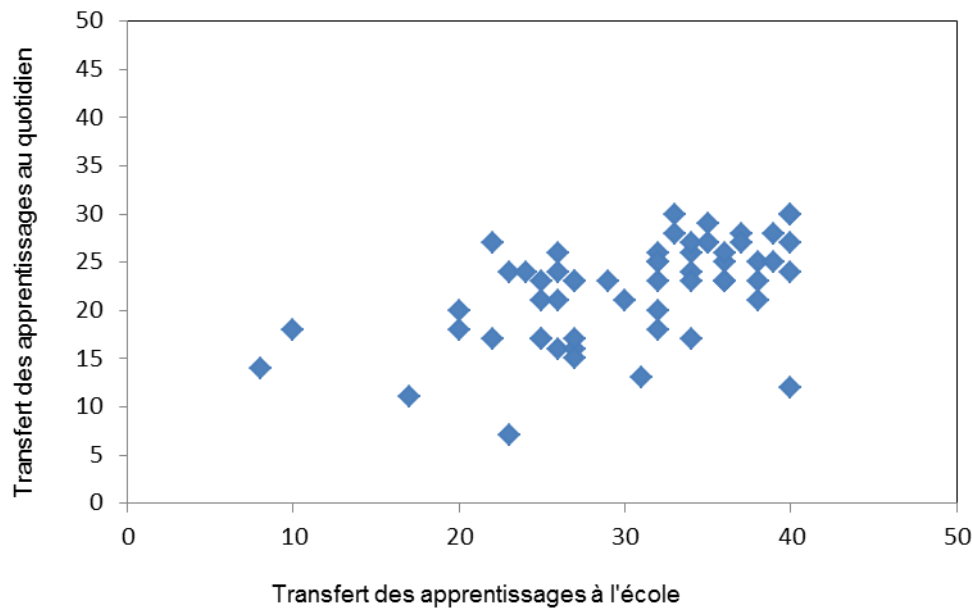


Figure 8. L'abscisse représente le transfert des apprentissages à l'école. L'ordonnée représente le transfert des apprentissages au quotidien.

En résumé, nous retenons pour la variable « transfert des apprentissages » les éléments suivants : plus l'indice de compétences sociales est élevé, plus les enfants sont de bons transférés au quotidien ; les *leaders* transfèrent davantage leurs apprentissages tant en milieu scolaire qu'au quotidien ; l'élève qui transfère bien ses apprentissages en milieu scolaire est également un bon transféreur au quotidien.

7. Interprétation et discussion des résultats

En conséquence de l'analyse de nos différentes dimensions, nous allons discuter et interpréter les résultats obtenus, en lien avec nos hypothèses ainsi que notre cadre conceptuel.

Les compétences sociales d'un élève devraient être modifiées selon le nombre d'activités extrascolaires pratiquées

Le nombre d'activités extrascolaires joue un rôle positif sur les compétences sociales. L'individu en aurait davantage et, de surcroît, il apprécierait plus le travail en groupe. Pour comprendre ces résultats, nous allons nous appuyer sur notre cadre conceptuel.

Tout d'abord, la variable « compétences sociales » démontre que les enfants qui ont plusieurs activités extrascolaires, possèdent un indice de compétences sociales élevé. Pour expliquer ce phénomène, il nous semble important de rappeler que les compétences sociales se développent à travers différents milieux. Ce sont des savoirs complexes que l'individu mobilise et adapte à son environnement afin d'atteindre un but souhaité (Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou, 2002 ; Peyré, 2000). Ainsi, les compétences sociales entrent en activité lorsque l'individu interagit avec une personne ou un groupe de personnes. A l'école, elles se retrouvent dans les actions que les enfants entreprennent au sein du groupe classe (CDIP, 2010). Au sport, dans les activités extrascolaires et dans toutes les dimensions sociales, elles se situent dans l'engagement,

le respect des autres, l'importance de la prise d'information, l'autonomie à prendre une décision et la justesse de celle-ci (Huguet, 1977 ; Caron, Pelchat, 1975 ; Vincenzi, Grosgeorge, Raimbault & Rat, 2007).

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressée à l'enfant dans le milieu scolaire, mais également dans son milieu privé, à travers les activités extrascolaires qu'il pratique. Tant à l'école que dans ses activités privées, l'élève est en relation avec un groupe d'individus. Au sein de celui-ci, il entreprend des interactions sociales, communique, crée des relations formelles et informelles afin d'accomplir une tâche commune avec les autres membres du groupe (Adler et Towne, 1991 ; Cerclé et Somat, 2005 ; Rey, 2000). Chaque groupe (école, sport, musique, etc.) auquel l'enfant appartient est une sphère sociale différente. Dans ces différentes sphères, il entre en relations sociales avec des individus et met en pratique ses compétences sociales. A la suite de quoi, ne s'intéresser qu'au sport collectif ne prend pas forcément en compte les variables les plus pertinentes dans le développement des compétences sociales.

Au vu de ce qui précède, notre hypothèse se confirme : plus l'enfant appartient à différentes sphères sociales, à travers ses activités extrascolaires, plus il met en pratique ses compétences sociales et ainsi les développe

Par rapport au second résultat, celui-ci indique que les enfants qui apprécient le travail de groupe, ont un indice de compétences sociales élevé. L'explication de ce résultat nous semble partiellement compromise, car nous n'avons aucune question au sein du questionnaire qui nous permettrait de l'interpréter correctement. En effet, le plaisir que l'individu a à travailler en groupe peut venir de plusieurs facteurs. Par exemple, l'harmonie du groupe peut être un élément influençant ce plaisir. Elle regroupe cinq facteurs. Tout d'abord, le style du *leadership* (Adler, Proctor II, 2010) : le *leadership* démocratique est positif sur la productivité, la qualité des produits, et le fonctionnement du groupe est idéal. Ensuite, la cohésion : celle-ci permet aux individus d'être soudés par les expériences, les valeurs, les intérêts ou les buts que les membres partagent (Beauvois, 1995). Puis, il y a les facteurs de respect mutuel et de coopération. Pour finir, la participation : elle offre une richesse des informations et un respect équitable (Adler, Proctor II, 2010). Nous pensons que tous ces éléments sont des facteurs importants qui peuvent jouer un rôle dans l'appréciation du travail de groupe. Cependant, comme les apprenants n'ont pas été interrogés sur ces points, nous ne pouvons que nous appuyer sur les résultats de la figure 2. Selon celle-ci, plus l'individu est compétent socialement, plus il aime le travail de groupe. Ce phénomène pourrait s'expliquer à travers les différentes définitions des compétences sociales que nous avons exposées dans le cadre conceptuel. L'individu est en interaction et utilise ses compétences sociales. Selon les résultats qu'il obtient, celui-ci est perçu comme un intervenant positif au sein du groupe. Par conséquent, plus il est reconnu au sein du groupe, plus il mettra en pratique ses compétences sociales. Ainsi, nous pouvons envisager que l'enfant qui est compétent socialement apprécie le travail en groupe, car il y occupe une place importante.

Une autre explication de l'appréciation du travail de groupe peut se trouver à travers l'histoire de l'Homme. Au départ, les Hominidés dont les Hommes, se mettaient en communauté par instinct de survie. Cela leur permettait de protéger leurs ressources alimentaires, de chasser avec davantage de chances de réussite, de détecter des prédateurs et de s'en protéger. En plus des avantages matériels, l'évolution sociale était possible. L'appartenance à un groupe demandait des capacités intellectuelles supplémentaires comme reconnaître les membres des intrus. Par conséquent, des différences s'établissaient entre les groupes et elles engendraient la cohésion des membres (Prashant, 2013). Cette brève explication nous montre que depuis toujours, l'individu vit, apprend et se développe en groupe. Au vu de ce qui précède, nous pouvons envisager que l'appréciation du travail de groupe peut venir des avantages matériels et intellectuels que celui-ci comporte. Néanmoins, si les humains (*Homo sapiens sapiens*) aiment travailler en communauté dans la nature, cette évidence n'est pas aussi explicite à

l'école. En effet, il y a une culture de l'individualisation qui est très forte au sein de l'école. Celle-ci est souvent contraire à toute forme de pédagogie promouvant l'aspect social dans l'expérience de l'apprentissage.

Le développement des compétences sociales devrait avoir une influence sur le rôle de l'individu au sein d'un groupe

Dans cette partie, une distinction est faite entre les *leaders* et les *non-leaders*. En effet, les *leaders* seraient plus compétents socialement et apprécieraient davantage le travail en groupe. Pour justifier ces affirmations, nous allons nous référer à notre cadre conceptuel ainsi qu'aux résultats préalables. Cependant, avant de commencer cette interprétation, il est important de préciser que, pour les besoins de la recherche, nous avons différencié les *leaders* des *non-leaders* par la médiane. Cela est fait de manière artificielle et, selon les milieux, le rôle de l'enfant au sein du groupe peut changer. A présent, nous pouvons passer à l'interprétation.

Tout d'abord, replaçons le contexte. Les termes *leader* et *leadership* sont deux notions qui touchent à l'influence sociale. Pour être un *leader*, l'individu doit interagir de manière efficace tout en prenant des décisions qui permettent au groupe d'atteindre les objectifs souhaités. Bales (cité par Gosling, 2009) dénombre douze interactions qui appartiennent à trois aires : l'aide socio-affective positive, l'aide socio-opératoire et l'aide socio-affective négative. Les deux premières aires regroupent des interactions positives. Celles-ci sont celles qu'un *leader* se doit d'adopter afin d'entretenir de bons échanges avec les autres membres du groupe. En résumé, l'individu plus compétent socialement a de fortes chances d'adopter le rôle de *leader*, car ses compétences sociales lui permettent d'interagir de manière efficace avec les membres du groupe et ainsi de proposer ses décisions.

Le deuxième résultat est que les *leaders* apprécient plus le travail en groupe que les *non-leaders*. L'explication de ce phénomène peut se trouver en partie dans l'interprétation précédente. Nous avons relevé que l'appréciation du travail en groupe dépend de certains facteurs non questionnés, mais également des compétences sociales de l'individu. Ainsi, comme nous l'avons conclu auparavant, plus les interventions de la personne sont perçues comme positives, plus il y a de chance qu'elle mette en pratique ses compétences sociales. A la suite de cela, plus l'individu possède des compétences sociales, plus il y a de chance qu'il les mette en pratique afin de faire des choix et ainsi, d'avoir un rôle de *leader* au sein du groupe. En conséquence, cela pourrait être une raison de l'appréciation des *leaders* à mener des travaux en groupe. La question de savoir si ses aptitudes peuvent être transférées sera traitée dans la suite du document.

Les compétences sociales jouent un rôle sur le transfert des apprentissages

Nos résultats démontrent que le transfert des apprentissages au quotidien est influencé positivement par l'indice de compétences sociales. Par conséquent, avec plus de précision, nous avons repris la variable « leadership » afin de comparer la différence dans le transfert, entre les deux sous-groupes d'individus. Il en ressort que les *leaders* sont de meilleurs transférés à l'école et au quotidien. Cependant, la différence dans le transfert à l'école n'est pas significative et ne peut être interprétée. Pour terminer, plus l'enfant est un bon transféré à l'école, plus il est performant dans le transfert au quotidien. Grâce à notre cadre conceptuel et aux interprétations ultérieures, il nous est possible d'interpréter ces résultats.

Tout d'abord, rappelons-le, l'apprentissage est un processus où l'individu ou un groupe s'adapte à un environnement. Cela leur permet d'affronter de nouvelles situations (Pléty, 1998). Le transfert, quant à lui, est la réutilisation, dans un nouveau contexte, d'une connaissance ou d'une compétence développée dans une situation particulière. Celui-ci

permet la réalisation d'une nouvelle tâche ou l'assimilation de nouvelles connaissances (Tardif, 1999). C'est un processus complexe qui demande à l'apprenant de passer par plusieurs étapes. Chacune d'elles contient différentes stratégies déterminantes pour que l'enfant puisse réaliser le transfert des connaissances ainsi que des compétences acquises dans une nouvelle situation.

Actuellement, tous les apprenants ne transfèrent pas leurs apprentissages. Meirieu et Develay (1996) expliquent ce phénomène par le fait que toutes les personnes n'ont pas la même capacité de transfert. Celle-ci se distingue selon que l'individu met en place certaines attitudes telles qu'analyser, planifier et classer les réponses susceptibles d'être justes.

Un autre élément qui peut justifier la différence de transfert entre les individus, réside dans les interactions sociales. En effet, pour les constructivistes, le conflit sociocognitif permet le progrès. Celui-ci serait un soutien dans certaines étapes du transfert des apprentissages (encodage, compréhension du problème, etc.), car il permet la verbalisation des relations entre les problèmes et également l'amélioration du raisonnement analogique (Presseau et Frenay, 2004).

En résumé, la distinction entre les élèves dans le transfert des apprentissages peut se justifier par la capacité que possède chaque individu dans ce domaine, mais également par les interactions sociales. Effectivement, nous l'avons vu dans les résultats préalables, plus les interventions d'une personne sont perçues positivement, plus elle entreprend des échanges. Ainsi, nos résultats vont dans cette même direction : plus les enfants sont à l'aise dans les interactions et ont des compétences sociales élevées (*leader*), meilleurs ils sont dans le transfert des apprentissages.

Pour conclure sur cette partie, nous allons aborder les résultats qui démontrent que l'élève qui transfère bien ses apprentissages en milieu scolaire est également un bon transféreur au quotidien. A travers notre cadre conceptuel, nous n'avons pas distingué le transfert des apprentissages à l'école du transfert des apprentissages au quotidien. Néanmoins, Tardif (1999) les différencie. Pour lui, énormément de compétences développées hors de l'école ont un niveau élevé de transférabilité. Par exemple, les compétences en lien avec la langue première illustrent qu'avant l'entrée à l'école, l'enfant transfère des compétences langagières sur le plan de l'émission comme de la réception. Il en est de même avec les compétences motrices et sociales développées par les personnes dans leur quotidien. Ainsi, Tardif conclut que les apprentissages scolaires auraient un taux de transférabilité largement plus bas que les apprentissages extrascolaires. L'une des raisons serait que le transfert des apprentissages au quotidien prendrait source dans la réalité des individus. L'autre serait que c'est un mécanisme curial qui permet à l'individu de s'adapter dans la société, surtout dans les milieux où les changements sont habituels. A cela, Resnick (cité par Presseau et Frenay, 2004) ajoute qu'il existe plusieurs différences entre l'activité cognitive au sein de l'école et celle dans la vie quotidienne (Tableau 8).

Tableau 8. Comparaison entre l'activité cognitive à l'école et celle au quotidien, selon Resnick (cité par Presseau et Frenay, 2004)

| Activité cognitive à l'école | Activité cognitive au quotidien |
|--|---|
| Individuelle | Partagée avec des outils et d'autres individus |
| Appui sur aucune ressource externe (livres, instruments, notes, etc.) lors des examens | Activités mentales avec des outils |
| Valorise implicitement une pensée sans aide d'outils cognitifs ou physiques | Raisonnement en utilisant des événements et des objets |
| Raisonnement en utilisant des symboles et détaché de contexte significatif | Développement d'habiletés spécifiques et invention de nouvelles méthodes spécifiques à chaque situation |
| Acquisition de principes théoriques généraux et développement d'habiletés générales | |

Notre recherche a relevé que le transfert des apprentissages scolaires a un impact positif sur le transfert au quotidien. Cependant, au vu de ce qui précède, il nous semble difficile d'expliquer ce résultat. En effet, Tardif (1999) énonce le contraire de ce que nous avons obtenu. Pour lui, l'individu est un meilleur transféreur dans la vie de tous les jours qu'à l'école. Ce sont donc les transferts dans le quotidien qui influenceraient les transferts scolaires. Cette distinction, nous pouvons la comprendre par rapport aux arguments avancés préalablement, mais également par la distinction faite par Resnick (cité par Presseau et Frenay, 2004) entre les activités cognitives exercées au sein de l'école ou dans la vie de tous les jours. Ainsi, nous pouvons imaginer que les transferts que l'individu réalise au quotidien soient en rapport avec son vécu. Au contraire, ceux réalisés à l'école se détachent parfois de la réalité et peuvent justifier que les apprenants soient de meilleurs transférés dans le quotidien.

8. Retour sur la question de recherche

La question de recherche que nous avons formulée est la suivante : est-ce que l'enfant de 11-12 ans pratiquant plusieurs activités extrascolaires se distingue dans le développement et le transfert de compétences sociales ?

L'analyse des données et l'interprétation de celles-ci nous ont fait découvrir que le nombre d'activités extrascolaires pratiquées par l'enfant a une influence sur le *leadership*, le développement et le transfert de compétences sociales. Premièrement, l'élève qui pratique plusieurs activités extrascolaires voit son potentiel de compétences sociales augmenter. Cet effet est dû au contact qu'il entretient avec ses différentes sphères sociales. Deuxièmement, le développement des compétences sociales ainsi que les interactions que l'enfant entreprend au sein du groupe lui permettent d'avoir un rôle de *leader*. Néanmoins, pour avoir ce rôle, l'élève doit faire des choix qui permettent au groupe d'atteindre l'objectif souhaité, ses interactions doivent être positives et aider le groupe. Troisièmement, le développement des compétences sociales permet à l'enfant d'être un meilleur transféreur dans la vie quotidienne. Effectivement, l'enfant compétent socialement aura davantage de facilité à interagir avec les autres membres du groupe et à mettre en pratique les différentes stratégies de transfert. Pour terminer, nous avons relevé que plus l'élève est bon dans le transfert scolaire, meilleur il est dans le transfert au quotidien. Ce résultat est surprenant, car il conteste les dires de Tardif.

En conclusion, nous avons appris que les activités extrascolaires ont des effets positifs sur le développement et le transfert des compétences sociales de l'enfant : celui-ci aurait des avantages face aux autres élèves pratiquant moins d'activités.

9. Distance critique

Pour cette dernière partie, nous allons revenir sur certains éléments de notre travail et exposer les différentes limites auxquelles nous avons été confrontée. En effet, notre recherche mériterait certaines modifications et améliorations. C'est pourquoi, nous allons ci-dessous discuter du cadre conceptuel, de l'échantillon, du questionnaire et de la procédure.

Néanmoins, avec un certain recul, nous aimerions préciser que les résultats obtenus sont assez positifs et qu'en général nous sommes satisfaite de notre travail.

9.1. Le cadre conceptuel

Nous avons commencé notre cadre conceptuel en nous appuyant sur notre question de départ, afin de sélectionner la littérature adéquate. Les ouvrages et les articles dans le domaine furent très riches et abondants. Par conséquent, il ne fut pas toujours évident de choisir les éléments indispensables pour notre recherche de ceux secondaires. C'est précisément lors de l'interprétation des données que nous avons constaté l'absence d'informations théoriques importantes ainsi que la présence de notions qui n'étaient pas toujours nécessaires. Ainsi, une des limites a été de ne pas anticiper suffisamment les éléments théoriques utiles pour l'interprétation des données.

9.2. L'échantillon

Pour notre recherche, nous avons interrogé 59 enfants. Cela représente déjà un certain nombre. Cependant, celui-ci n'est pas représentatif de la population, et les deux groupes sélectionnés (école et basket-ball) avaient une trop grande différence au niveau du nombre de participants. C'est une des raisons qui a fait que nous avons dû abandonner la distinction entre basket-ball et autres activités extrascolaires.

Un deuxième élément problématique fut la différence d'âge. En effet, dans le groupe basket-ball, certains enfants sont âgés de 9 ans. Cela peut être un facteur qui influence certains résultats, comme l'appréciation du travail de groupe.

Pour terminer, les enfants interrogés résident tous dans les environs de Martigny. Il aurait été intéressant de varier la région tant pour les classes que pour le sport, afin d'avoir une plus grande richesse dans l'échantillon.

9.3. Le questionnaire

Le manque d'informations dans le cadre conceptuel fut une limite dans la formulation du questionnaire. En effet, la connaissance de certaines notions nous aurait permis de formuler d'autres questions ou des questions plus précises. Par exemple, il aurait été intéressant de pousser le questionnement autour du transfert des apprentissages afin de pouvoir vraiment distinguer le transfert scolaire du transfert au quotidien.

Un deuxième problème fut le manque de profondeur, dans le questionnaire, autour de certaines notions. Par exemple, nous avons posé une question sur l'appréciation du travail de groupe en général. Cependant, pour vraiment juger cette appréciation, il aurait été intéressant de poser d'autres questions autour de cette notion en s'appuyant sur la théorie « harmonie dans le groupe » du cadre conceptuel. Ainsi, l'appréciation aurait pu être justifiée à travers plusieurs raisons.

9.4. La procédure

Le fait d'avoir été en personne dans les deux classes ainsi que dans l'équipe de basket-ball nous a permis d'avoir les mêmes consignes ainsi que les mêmes conditions temporelles pour tous. Néanmoins, il y a eu une différence au niveau des conditions spatiales. Les élèves eurent à remplir leur questionnaire à leur bureau, soit au début de la matinée, soit entre deux cours. Au contraire, les sportifs ont répondu au questionnaire avant l'entraînement, à même le sol. Nous avons pu ressentir une différence dans la compréhension des questions ainsi que dans la concentration. L'équipe sportive était très excitée. Il aurait été plus judicieux de faire passer le questionnaire dans la buvette, où les enfants auraient pu s'asseoir à une table et se concentrer sur leur document.

10. Conclusion

10.1. Constats généraux

La réalisation de cette recherche nous a permis d'établir un lien entre deux concepts très importants dans le milieu scolaire mais également dans la vie de tous les jours. Selon notre vision, l'école mais également les autres milieux devraient davantage prêter attention aux compétences sociales et particulièrement, au transfert des apprentissages. Dans notre travail, nous nous sommes concentrée sur les compétences sociales et la possibilité que celles-ci soient réinvesties à l'école. Nous avons pu constater que l'enfant peut les transférer. Certes, il y a plusieurs biais qui ont faussé les résultats. Cependant, ceux obtenus nous semblent intéressants et nous offrent une perspective positive sur le développement des compétences sociales et leur transfert.

Si nous nous éloignons un peu des résultats que nous avons obtenus, ce travail nous a permis de découvrir en profondeur un concept qui nous semble primordial et nécessaire pour le développement de l'enfant : le transfert des apprentissages. Celui-ci est « l'une des pierres angulaires » de l'éducation (Presseau et Frenay, 2004). A travers le développement théorique de ce concept, nous avons réalisé qu'il est intimement lié aux différentes mémoires (registre sensoriel, mémoire à court terme et mémoire à long terme) ainsi qu'à l'apprentissage. Nous avons pu réellement prendre conscience de l'ampleur ainsi que de la complexité de ce mécanisme. Effectivement, au sein du milieu scolaire, ce phénomène se produit exceptionnellement. Cela est dû aux frontières de l'établissement scolaire qui semblent difficilement surmontables pour les connaissances : « celles qui sont construites dans la « vraie vie » n'entrent pas à l'école et celles qui sont construites à l'école n'en sortent pas » (Tardif et Meirieu, non daté, p. 1). Puis, au cœur même de l'établissement scolaire, les connaissances que les enfants ont construites se heurtent à des difficultés quasi insurmontables. Le transfert n'est pas facile en dehors de la discipline ou de la classe où les connaissances ont été construites. De plus, le transfert est même problématique à l'intérieur d'une branche scolaire, au moment où les enfants passent de la théorie à la pratique ou d'une pratique à un autre style de pratique (Tardif et Meirieu, non daté). Ainsi, en lien avec notre formation et notre futur métier, nous nous demandons ce que l'enseignant doit mettre en place pour favoriser le transfert des apprentissages à tous les niveaux.

Tardif et Meirieu (non daté) précisent que toute connaissance est marquée par son contexte initial d'acquisition et que celui-ci est lié à la connaissance apprise. Actuellement, l'école valorise les situations concrètes qui touchent les élèves. Ce choix consiste à travailler autour des intérêts des enfants afin de les motiver. Cette contextualisation des connaissances permet de mieux comprendre le sens mais, paradoxalement, elle rend le transfert des connaissances ainsi que leur décontextualisation encore plus difficiles. L'enseignant doit en être conscient. Ensuite, une deuxième chose est que l'élève doit appliquer la connaissance acquise dans des situations variées. Cela s'appelle la

recontextualisation. A ce moment-là, il est essentiel que l'enseignant insiste sur de nombreux exemples. L'important n'est pas de donner plusieurs exercices variés autour de l'application, mais de proposer à l'élève de trouver des contextes variés où la réutilisation de la connaissance est possible. Par exemple, prenons l'apprentissage du pourcentage. Cette notion pourrait être introduite en recourant au calcul des taxes sur la vente d'un objet. Par la suite, dans une visée de recontextualisation, l'enseignant proposerait des situations où le calcul serait sur différents rabais ou sur les impôts fédéraux, etc. Cependant, ces situations reprennent toujours des calculs autour de sommes d'argent. Les données de surface sont similaires, ce qui ne permet pas aux enfants de distinguer les données de structure. Ainsi, le transfert est peu favorisé et a peu de chance de se produire. Au contraire, si l'enseignant propose des situations de recontextualisation où les variations des données de surface sont considérables, le transfert a plus de chance de se produire. Dans notre exemple, il pourrait proposer de calculer le pourcentage des garçons par rapport à celui des filles dans une classe, le pourcentage de l'étendue des habitations dans une ville par rapport à l'étendue des espaces verts, etc. Ainsi, malgré la complexité de ce mécanisme, l'enseignant peut proposer à l'élève des situations susceptibles de favoriser le transfert. Cependant, il doit être conscient que les limites sont multiples et que seul l'enfant transfère (Tardif et Meirieu, non daté).

10.2. Prolongements et perspectives

Comme notre étude s'est intéressée aux influences des activités extrascolaires sur les compétences sociales, la multitude des activités extrascolaires exercées aurait pu être différenciée. Au début de notre recherche, nous nous sommes intéressée à distinguer les sports collectifs des autres activités. Cependant, très vite, nous avons réalisé que chaque pratique extrascolaire implique une entrée dans une nouvelle sphère sociale et, donc, dans un groupe d'individus. En conséquence, une autre panoplie de critères propre aux compétences sociales aurait pu être envisagée afin de répertorier les activités susceptibles de davantage les développer.

Ensuite, nous avons interrogé les enfants sur le métier qu'exercent leurs parents. Ces données n'ont pas été utilisées. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur l'influence que le niveau socioéconomique des parents peut avoir sur les compétences sociales, sur le nombre d'activités pratiquées ainsi que sur la capacité de transfert.

Puis, à travers notre questionnaire, la notion de transfert fut développée mais avec peu de profondeur. Pourtant, celle-ci est à la base même de notre question de recherche. Nous pensons qu'elle aurait nécessité un questionnement plus poussé, surtout autour des différentes stratégies. Les raisons de cette réflexion sont dues aux constatations faites par Tardif et Meirieu (non daté) qui précisent que le transfert est malheureusement peu présent en milieu scolaire. Ils ajoutent même que les connaissances acquises en milieu scolaire sont rarement reprises dans la vie de tous les jours et que ce phénomène est identique dans le sens inverse. C'est pourquoi, nous nous interrogeons sur les résultats que nous avons obtenus.

Pour terminer, nos résultats démontrent que les activités extrascolaires ont des répercussions positives sur le développement de compétences sociales et également sur le transfert. Ainsi, il serait intéressant de comparer nos résultats à d'autres systèmes scolaires qui réduisent les heures de cours dans une journée, au profit de la pratique d'activités extrascolaires.

11. Littérature

- Adler, R. B., Towne, N. (1991). *Communication et interactions*. Montréal : VIGOT.
- Adler, R. B., Proctor II, R. F. (2010). *Communication et interactions*. Montréal : Modulo.
- Beauvois, J.-L. (Ed.) (1995). *La psychologie sociale : Tome 1. Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caron, J., Pelchat, C. (1975). *Apprentissage des sports collectifs : hockey, basket*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CDIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel.
- Cerclé, A., Somat, A. (2005). *Psychologie sociale, Cours et exercices*. Paris : Dunod.
- Cloes, M., Schelings, V., Ledent, M. & Piéron, M. (non daté). *Sport-études : comparaison des caractéristiques motivationnelles et des relations sociales des élèves sportifs et de leurs condisciples*. Université de Liège : rapport de recherche.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Paris : Ministère de la Recherche, Programme Cognitique, Action école et sciences cognitive.
- Gosling, P. (Ed.) (2009). *Psychologie sociale : Tome 1. L'individu et le groupe*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Gronier, G. et Giraudon, J. (non daté). *Emotion, dynamique de groupe et travail collectif médiatisé en conception architecturale*. [document en ligne] http://www.guillaumegronier.com/cv/resources/Articles/2013_EPIQUE_Gronier.pdf.
- Huguet, J. (1977). *Le basket : expérience d'un médecin du basket-ball*. Paris : Médicales et Universitaires.
- Laberge, S. (2007). *Promotion de l'activité physique et impact du niveau de pratique sur certains facteurs favorisant l'apprentissage*. Montréal : rapport de recherche de l'Université de Montréal.
- Lafabregue, C. (2001). La dynamique de la pratique sportive des jeunes. *Loisir et Société*, 24 (1), 81-109.
- Malfois, C. (2009). *Basket : entraînement des jeunes*. Paris : Amphora.
- Meirieu, P., Develay, M. (Ed.) (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue : actes du colloques organisé à l'université Lumière Lyon 2 29 septembre – 2 octobre 1994*. Lyon : Centre régionale de documentation pédagogique de l'académie de Lyon.
- Perrenoud, P. (2005). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Presseau, A. et Frenay, M. (Ed) (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rey, J.-P. (Ed.) (2000). *Le groupe*. Paris : Revue EP.S.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. et Meirieu, P. (non daté). *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*. [document en ligne] <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>

Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Editeur.

Vincenzi, J.-P., Grosgeorge, B., Raimbault, N., Rat, M. (2007). *Basket-ball : approche totale, analyse technique et pédagogique*. Paris : VIGOT.

Weil-Barais, A. (Ed.) (2004). *Les apprentissages scolaires*. Rosny-sous-Bois : Bréal.

ClicCours.com

12. Annexes

| | |
|------------------|----------------------------|
| Annexe I | Le questionnaire pré-test |
| Annexe II | Le questionnaire définitif |

12.1. Annexe I

Ton opinion m'importe

1. Quel est ton sexe ?

Masculin

Féminin

2. Quel âge as-tu ? (chiffre)

_____ ans

3. Tu vis :

Avec ta maman et ton papa dans la même maison

Surtout avec ta maman, tes parents sont séparés, divorcés

Avec ta maman et son ami/mari

Surtout avec ton papa, tes parents sont séparés, divorcés

Uniquement avec ta maman

Uniquement avec ton papa

Avec ton papa et son amie/femme

Autre :

4. As-tu des frères et/ou des sœurs et/ou des demi-frères et/ou des demi-sœurs ?

Oui

Non

5. Si oui, combien ? (chiffre)

6. Si oui, quelle place occupes-tu au sein de ta famille ?

L'aîné (né le premier)

Le cadet (né après le premier mais avant le dernier)

Le benjamin (né le dernier)

7. Quels sont les métiers de tes parents ?

Ton papa : _____ Ta maman : _____

8. Pratiques-tu une ou des activités en dehors de l'école ? (par exemple : musique, danse, scouts, athlétisme, natation, hockey, lecture, échec, etc.)

Oui, combien ?

Non

_____ (chiffre)

9. Si oui, laquelle ou lesquelles (nommer) ?

10. Si oui, à quelle fréquence ? (de 1 à 10 fois par semaine)

| Activités | Fréquence |
|-----------|------------------------|
| _____ | _____ fois par semaine |
| _____ | _____ fois par semaine |
| _____ | _____ fois par semaine |
| _____ | _____ fois par semaine |

11. Si oui, depuis combien de temps ?

| Activités | Année | |
|-----------|---|--|
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |

12. Pratiques-tu dans un club, une école, une association, etc. ?

Oui Non

13. As-tu pratiqué des activités en dehors de l'école auparavant ? (par exemple : musique, danse, scouts, athlétisme, natation, hockey, lecture, échec, etc.)

Activités

 Pour les questions suivantes, entoure le numéro qui te correspond le mieux.

14. Tu aimes travailler en groupe :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout d'accord

Tout à fait d'accord

15. En général, tu travailles en groupe :
 à l'école durant tes loisirs autres : _____

16. Lorsque tu travailles en groupe...
 ...tu donnes ton opinion :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu aides le groupe à faire ce qui est demandé :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu motives les plus distraits :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu écoutes les avis différents tout en les respectant :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu adaptes ton comportement à la situation :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu respectes les règles du groupe :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

17. Dans une situation où tu es face à un problème mathématique...

...tu tries les informations qui sont importantes pour résoudre le problème :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu cherches à savoir **quelle formule** tu dois utiliser :

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | | | | | | | Toujours |

...tu essaies de te rappeler des problèmes similaires et de la manière dont tu les as résolus :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais

Toujours

...tu compares ta manière de résoudre le problème à des problèmes que tu as déjà résolus dans le passé :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais

Toujours

18. Face à une nouvelle situation qui te pose un problème (à l'école ou en dehors)...
...tu cherches à comprendre ce que tu dois faire avant d'agir :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais

Toujours

...tu réfléchis à ce que tu connais déjà et qui pourrait t'aider à avancer :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais

Toujours

...tu cherches plusieurs problèmes semblables pour choisir la meilleure manière de résoudre ton problème actuel :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais

Toujours

Merci pour tes réponses

12.2. Annexe II

Ton opinion m'importe

1. Tu es...

Un garçon

Une fille

2. Quel âge as-tu ? (chiffre)

_____ ans

3. Tu vis :

Avec ta maman et ton papa dans la même maison

Uniquement avec ta maman

Surtout avec ta maman, tes parents sont séparés, divorcés

Avec ta maman et son ami/mari

Uniquement avec ton papa

Surtout avec ton papa, tes parents sont séparés, divorcés

Avec ton papa et son amie/femme

Autre :

4. As-tu des frères et/ou des sœurs et/ou des demi-frères et/ou des demi-sœurs ?

Oui

Non

5. Si oui, combien ? (chiffre)

6. Si oui, tu es le (X^{ème}) _____ enfant sur (y) _____ enfants.
(X et Y sont des chiffres)

7. Quels sont les métiers de tes parents ?

Ton papa : _____ Ta maman : _____

Indice :
activités
extrascolaires

8. Pratiques-tu une ou des activités en dehors de l'école ? (par exemple : musique, danse, scouts, athlétisme, natation, hockey, lecture, échec, etc.)

Oui, combien ?

Non

_____ (chiffre)

9. Si oui, laquelle ou lesquelles (nommer) ?

10. Si oui, à quelle fréquence ? (de 1 à 7 fois par semaine)

Activités

Fréquence

| | | |
|-------|-------|------------------|
| _____ | _____ | fois par semaine |
| _____ | _____ | fois par semaine |
| _____ | _____ | fois par semaine |
| _____ | _____ | fois par semaine |

11. Si oui, depuis combien de temps ?

Activités

Année

| | | |
|-------|---|--|
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |
| _____ | <input type="checkbox"/> 2 ans et moins | <input type="checkbox"/> plus de 2 ans |

12. Pratiques-tu dans un club, une école, une association, etc. ?

Activités

| | | |
|-------|------------------------------|------------------------------|
| _____ | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| _____ | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| _____ | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| _____ | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |

13. As-tu pratiqué des activités en dehors de l'école auparavant ? (par exemple : musique, danse, scouts, athlétisme, natation, hockey, lecture, échec, etc.)

Activités

 Pour les questions suivantes, entoure le numéro qui te correspond le mieux.

14. Tu aimes travailler en groupe :

| | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|--------|---|----------|---|---|----------------------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Pas du tout d'accord | | | Un peu | | Beaucoup | | | Tout à fait d'accord | |

15. En général, tu travailles en groupe :

à l'école durant tes loisirs autres : _____

16. Lorsque tu travailles en groupe...

...tu donnes ton opinion :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---------|---|---|----------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | Souvent | | | Toujours | |

...tu aides le groupe à faire ce qui est demandé :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---------|---|---|----------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | Souvent | | | Toujours | |

...tu motives les plus distraits :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---------|---|---|----------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | Souvent | | | Toujours | |

...tu écoutes les avis différents tout en les respectant :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---------|---|---|----------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | Souvent | | | Toujours | |

...tu adaptes ton comportement à la situation :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---------|---|---|----------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | Souvent | | | Toujours | |

Indice : compétences sociales et leadership

...tu respectes les règles du groupe :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

17. Dans une situation où tu es face à un travail scolaire (français, mathématiques, allemand, etc.)...

...tu tries les informations qui sont importantes pour résoudre le problème :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

...tu cherches à savoir quelles connaissances tu dois utiliser :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

...tu essaies de te rappeler des problèmes similaires et de la manière dont tu les as résolus :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

...tu compares ta manière de résoudre le problème à des problèmes que tu as déjà résolus dans le passé :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

18. Face à une nouvelle situation qui te pose un problème (à l'école ou en dehors)...

...tu cherches à comprendre ce que tu dois faire avant d'agir :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

...tu réfléchis à ce que tu connais déjà et qui pourrait t'aider à avancer :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

...tu cherches plusieurs problèmes semblables pour choisir la meilleure manière de résoudre ton problème actuel :

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|---|---------|---|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Jamais | | | Un peu | | | Souvent | | | Toujours |

Indice : transfert des apprentissages à l'école

Indice : transfert des apprentissages au quotidien

Merci pour tes réponses

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Martigny, le 15 janvier 2015

Giroud Nathalie

ClicCours.com