



HAL
open science

Compétition et performance en course de vitesse en CE1

Amélie Lefeuvre

► **To cite this version:**

Amélie Lefeuvre. Compétition et performance en course de vitesse en CE1. Education. 2018. dumas-01840859

HAL Id: dumas-01840859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01840859>

Submitted on 16 Jul 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention premier degré
Mémoire**

Compétition et performance en course de vitesse en CE1

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par :

Amélie LEFEUVRE

le 18 juin 2018

Sous la direction de:

Yann BARTOLOME

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e LEFEUVRE Amélie

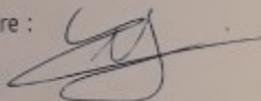
étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : le 5 juin 2018

Signature :



Remerciements

La réalisation de ce mémoire s'est faite grâce au concours de plusieurs personnes que je souhaite remercier.

Tout d'abord, je remercie Monsieur Yann BARTOLOME. En tant que directeur de mémoire il m'a encadrée, conseillée et orientée tout au long de cette année de recherche.

Je voudrais également témoigner ma reconnaissance à ma binôme de recherche, Madame Evanne LAILLER, pour son soutien moral et intellectuel au cours de cette recherche.

Je remercie aussi ma tutrice DSDEN, Madame Dominique NEGRIOLLI, pour ses encouragements et ses précieux conseils.

Et enfin je voudrais terminer par remercier chaleureusement tous mes collègues de l'école pour tout ce qu'ils m'ont apporté cette année.

Sommaire

Introduction.....	p.1
<u>I. De nos préoccupations de stagiaires à nos premières pistes de réflexion.....</u>	<u>p.3</u>
• <i>Nos préoccupations de stagiaires.....</i>	<i>p.3</i>
• <i>Nos premières pistes de réflexion.....</i>	<i>p.3</i>
• <i>Évolution de la réflexion.....</i>	<i>p.4</i>
<u>II. De nos lectures au choix du cadre théorique de référence.....</u>	<u>p.8</u>
• <i>La course dans les programmes d'EPS.....</i>	<i>p.8</i>
• <i>La motivation en EPS.....</i>	<i>p.11</i>
• <i>La compétition en EPS et sa possible articulation avec la performance.....</i>	<i>p.14</i>
• <i>Le cadre théorique de référence : l'action située.....</i>	<i>p.17</i>
<u>III. Problématisation.....</u>	<u>p.20</u>
• <i>La problématique.....</i>	<i>p.20</i>
• <i>Mes hypothèses.....</i>	<i>p.20</i>
<u>IV. Le recueil de données.....</u>	<u>p.21</u>
• <i>Mon contexte d'exercice et la méthodologie de recherche.....</i>	<i>p.21</i>
• <i>Recueil de conceptions : les questionnaires, la séance en classe et les entretiens.....</i>	<i>p.22</i>
• <i>Analyse des situations de compétition: mes observations et les commentaires des élèves.....</i>	<i>p.24</i>
• <i>Questionnaire sur le ressenti de la compétition.....</i>	<i>p.31</i>
• <i>Analyse des données quantitatives.....</i>	<i>p.33</i>
<u>V. Résultats et conclusion.....</u>	<u>p.35</u>
<u>VI. Bibliographie.....</u>	<u>p.38</u>
<u>VII. Annexes.....</u>	<u>p.39</u>

Introduction

« Maîtresse, on fait quoi en sport aujourd'hui? ». J'ai entendu cette phrase à de nombreuses reprises cette année dans ma classe de CE1. Pourtant, je ne parle jamais de « sport » en classe mais bien d'Éducation Physique et Sportive et je reprends les élèves lorsqu'ils emploient le mauvais terme. D'ailleurs, la première fois que j'ai évoqué le terme EPS, mes élèves m'ont apostrophée : « C'est quoi EPS ?! ». Malgré cela, les élèves utilisent souvent le premier terme au détriment du second. Cela peut se justifier par le fait que la relation entre le sport et l'éducation a beaucoup évolué et s'est inscrite dans l'histoire. En effet, de la pédagogie sportive (P. de Coubertin & T. Arnold, 1919) où l'activité physique était vue comme l'école de la vie à l'expérience sportive (Cèdre, 2007) où elle est considérée comme un type d'expérience, les objectifs et principes éducatifs de l'EPS ont bien changé. L'EPS est désormais une discipline scolaire obligatoire et encadrée par des instructions officielles lui allouant un horaire bien spécifique, des champs d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage correspondants. Mais l'EPS contribue avant tout au socle commun de connaissances de compétences et de culture, puisque son objectif premier est de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, page 46). Dès lors, plus que la maîtrise du geste ou de la technique, le professeur des écoles cherche à faire acquérir à ses élèves un certain nombre de compétences transversales à travers ses séances d'EPS. Ces compétences peuvent être d'ordre motrices, sociales, cognitives et méthodologiques ou encore affectives. Toutefois, cela ne se fait pas sans difficultés. Chez les élèves, la distinction sport et EPS ne semble pas toujours perçue. Si le sport se centre sur les résultats de l'action et vise à sélectionner les meilleurs, l'EPS, elle, se centre sur les modalités de l'action et tend vers la réussite de tous (Bartolomé, 2017).

Dans l'ouvrage qu'ils ont coordonné, M. Travert et N. Mascret (2011) évoquent deux questions qui se posent à l'EPS en tant que discipline scolaire : celle de la référence et de l'identité. En effet, les pratiques sociales de référence qui existent dans la culture sportive sont très diverses donc dès lors qu'il veut s'appuyer sur celles-ci, l'enseignant en EPS se trouve face à des difficultés. Il existe diverses pratiques : « les pratiques instituées » liées à une fédération et « les pratiques non instituées » c'est-à-dire non encadrées. Ces deux pratiques peuvent donc être envisagées pour une seule et même activité. La pratique sociale de référence n'est donc plus la même. Ainsi « quel volley-ball ou football l'enseignant d'EPS peut-il transposer dans son enseignement, en préservant ce qui semble légitime culturellement ? » (M. Travert, N. Mascret, 2011). Ajoutons à cela que les élèves peuvent eux-mêmes avoir leurs propres pratiques. Par ailleurs, la phrase de mes élèves met en évidence la question de l'identité et l'identification de l'EPS. L'identité renvoie à la « façon qu'ont

les acteurs de l'EPS de caractériser leur discipline comme entité scolaire et à la forme sous laquelle ils entendent qu'elle soit reconnue » (M. Travert, N. Mascret, 2011). L'identification, elle, évoque la « lecture qu'en font, à l'externe, les acteurs sociaux les premiers concernés (élèves, parents, politiques) ». Il semble donc que l'EPS ne soit pas identifiée de façon claire par mes élèves et se retrouve finalement réduite à la pratique d'une APSA, comme le déplorent les auteurs. Mes élèves ont-ils vraiment conscience qu'ils apprennent en EPS et que cela peut être transposable dans d'autres domaines ?

En tant que professeur des écoles stagiaire, l'EPS n'a pas été l'une de mes priorités en début d'année. Mais à mesure des séquences réalisées, j'ai pris conscience de la nécessité de sortir d'une pratique que l'on pourrait qualifier de sportive en tant que telle, pour aller vers un enseignement plus transversal posant des questions, des problèmes aux élèves et mobilisant différentes compétences travaillées par ailleurs.

Ce travail de recherche a été mené sur le terrain lors de la troisième période dans ma classe de CE1 et dans celle de ma collègue. Il témoigne de l'évolution d'une réflexion autour de la course de vitesse pour ma part et de la course de durée pour ma collègue. Après avoir fait évoluer nos premières hypothèses, nous nous sommes intéressées au possible lien entre la compétition intervenant dans nos séances et les performances des élèves. Si je rapporte cela à ce que j'évoquais précédemment, la compétition est une idée forte dans le sport et une variable pédagogique et didactique en EPS sur laquelle l'enseignant peut prendre appui.

La problématique de cette recherche, qui sera justifiée plus tard, sera la suivante : En quoi la compétition peut-elle influencer les performances et les progrès des élèves en course de vitesse ?

Nous commencerons par faire le lien entre nos préoccupations de stagiaires et nos premières pistes de réflexion. Ensuite, nous vous ferons part du tournant qu'a pris notre recherche grâce à l'analyse de premières données et à nos lectures. Enfin nous tenterons de répondre à notre problématique grâce à l'analyse du recueil de données que la mise en œuvre de nos séquences a pu nous offrir.

Avant de débiter, il me paraît important de préciser dès maintenant le fait que nos recherches et leur évolution, ainsi que la mise en place de nos séquences se sont réalisées de manière synchrone. Cela peut expliquer certains détours par lesquels nous sommes passées.

I. De nos préoccupations de stagiaires à nos premières pistes de réflexion.

- *Nos préoccupations de stagiaires*

A la rentrée, comme la majorité des professeurs des écoles stagiaires, ma première préoccupation était la gestion de classe, avant même les objets de savoirs. Si l'on se réfère à l'outil d'analyse proposé par Dominique Bucheton (2009), le multi-agenda, cette préoccupation, appelée « pilotage » est majeure chez les enseignants débutants. En effet, la gestion des contraintes, qu'elles soient spatiales ou temporelles, l'emporte souvent sur d'autres préoccupations telles que le maintien d'un espace de travail et de collaboration entre les élèves, le tissage du sens, l'étayage de la tâche, ou encore l'apprentissage en lui-même.

De façon plus évidente cette question s'est posée à moi en EPS. En effet, il s'agit de faire classe en dehors de la classe. Et cela n'était pas très bien perçu par les élèves, sans doute parce que je n'étais moi-même pas au clair avec les objets d'apprentissage en EPS. La gestion du groupe prenait souvent le pas sur les objectifs des séances. Certains points m'ont interrogée comme la gestion de l'espace, le maintien de l'attention des élèves, la passation des consignes etc... Comme si, parce que nous n'étions plus dans l'espace de la classe, tout ce que je mettais en place dans les autres disciplines, n'était plus valable en EPS. Par ailleurs, ma classe étant composée de trente élèves, la gestion de l'hétérogénéité en EPS a été source d'interrogations. En effet, j'ai pu percevoir des différences d'engagement entre les élèves qui avaient une culture sportive (extra-scolaire) et ceux pour qui l'activité physique et sportive n'était qu'une activité scolaire. Or il s'agit bien de faire atteindre à tous ces élèves un certain nombre de compétences dans des champs d'apprentissage variés.

En troisième période, par rapport à la disponibilité des salles et des champs d'apprentissage qu'il fallait aborder, les créneaux d'EPS ont été consacrés à la course de vitesse. Nous avons vu là, avec ma binôme de recherche, l'opportunité de mettre en place les deux types de course, course de vitesse pour moi et course de durée pour elle, avec la même interrogation en tête.

- *Nos premières pistes de réflexion*

Lorsque que nous avons décidé de mettre en place une séquence relative à la course, nous avons réfléchi aux potentiels obstacles qui pourraient se présenter à nous lors d'une telle séquence. Nous avons très vite émis l'idée que la motivation des élèves pouvait faire l'objet de difficultés et pouvait constituer le cœur de notre recherche. En effet, à 7 ou 8 ans, le fait de courir fait partie du quotidien des élèves, sur la cour de récréation notamment. De ce fait, le fait de faire de la course un

objet d'apprentissage nous questionnait sur leur engagement. Par ailleurs, il a souvent été observé en classe le fait que, dès qu'ils avaient une représentation négative d'eux-mêmes vis-à-vis d'une discipline, les élèves n'étaient pas motivés. Cela se ressentait notamment dans leur engagement dans la tâche proposée. Ainsi, par rapport à la course, nous avons émis l'hypothèse qu'un tel processus pourrait être observé. Sur le même schéma, certains pourraient se dire « nuls » et ne pas vouloir progresser car ils resteraient sur leur représentation initiale d'eux-mêmes en course et sur leur expérience de cour par exemple. Dès lors nous avons établi un faisceau de questions : en quoi les conceptions des élèves au sujet de « courir vite et longtemps » peuvent-elles influencer leur engagement dans cette activité physique et sportive et leur progression ? Que peut-on mettre en place pour les amener à dépasser ces conceptions ?

Nous avons donc commencé à préparer nos séquences respectives dans la perspective de cette hypothèse. Ainsi, il nous a paru essentiel de nous renseigner en amont de la séquence sur les conceptions des élèves au sujet de la course. Ainsi nous avons fait passer aux élèves un questionnaire (annexe 1). Ce questionnaire, commun aux deux classes, avait pour objectif de recueillir les représentations individuelles des élèves sur la course : aiment-ils courir ou non ? Quelles sensations ressentent-ils ? Dans quelles occasions courent-ils ? Quelle vision ont-ils de leur propre niveau de course en terme de vitesse et d'endurance ? Et enfin, pensent-ils qu'il est possible d'apprendre à courir, c'est-à-dire de progresser ?

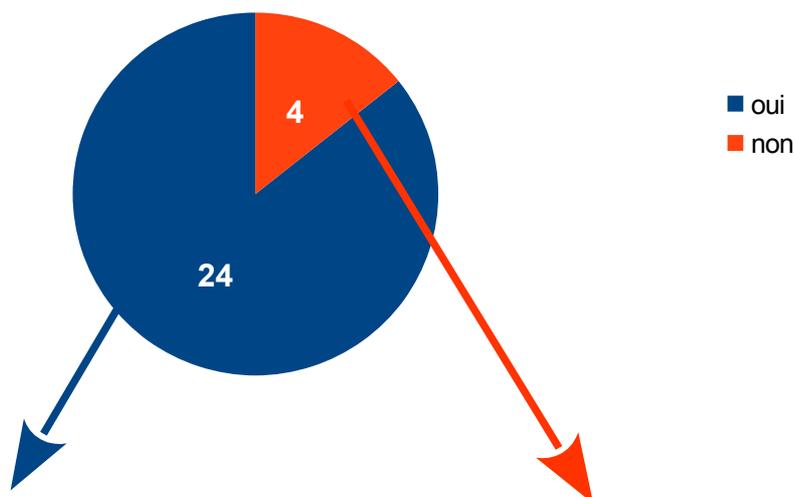
Nous nous attendions alors à ce que deux tendances se dégagent entre ceux qui aiment courir, associés à de potentiels élèves motivés par notre séquence, et ceux qui n'aiment pas courir, associés à de potentiels élèves non motivés par notre séquence.

- *Évolution de la réflexion*

Finalement, notre hypothèse de départ, celle de la motivation des élèves, ne s'est pas révélée concluante. Voici quelques résultats significatifs du questionnaire qui ont fait évoluer notre réflexion.

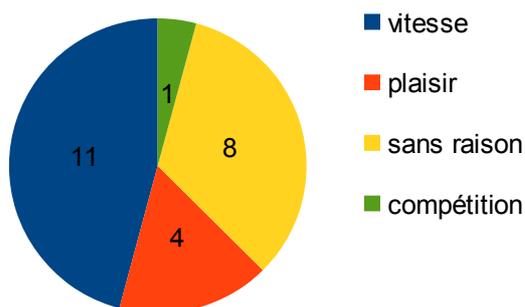
Répartition des élèves sur la base du questionnaire initial

Dirais-tu que tu aimes courir?



Parmi les élèves qui disent aimer courir...

Les raisons



Parmi les élèves qui disent ne pas aimer courir...

Les raisons



** Deux élèves étaient absents lorsque les élèves ont répondu au questionnaire.*

Le questionnaire a en effet montré que seulement 4 élèves sur 28 n'aimaient pas courir, soit 14% des élèves de ma classe. De plus, ces quatre élèves avançaient des raisons différentes et parfois obscures, qu'il a fallu élucider lors d'entretiens. A ce stade il ne nous a donc pas paru pertinent d'axer notre recherche sur la motivation des élèves en course, d'autant plus que les questionnaires ont mis en lumière l'intéressante question de la compétition.

En effet, quand il s'agit d'expliquer les raisons qui faisaient qu'il aimait ou non courir un élève, aimant courir, a répondu : « Comme ça je cours plus vite que mes amis. ». Cette phrase met en évidence la présence d'autrui dans l'acte de courir : « plus vite que ». Au départ, et dans la logique du champ d'apprentissage, nous envisageons la course du point de vue de la performance et

des progrès, c'est-à-dire courir « contre soi-même ». Or la conception de la course de cet élève met en jeu un affrontement par rapport à un autre coureur. Cela peut tout à fait s'expliquer par le fait que dans la cour de récréation des jeux de course sont organisés quotidiennement par les élèves eux-mêmes. En parallèle, une élève n'aimant pas courir répondait qu'elle n'aimait pas que les autres la regardent. Là aussi intervient une autre personne. Pourquoi n'a-t-elle pas envie qu'on la regarde ? Est-ce parce qu'elle a peur du regard de l'autre si elle est moins performante ?

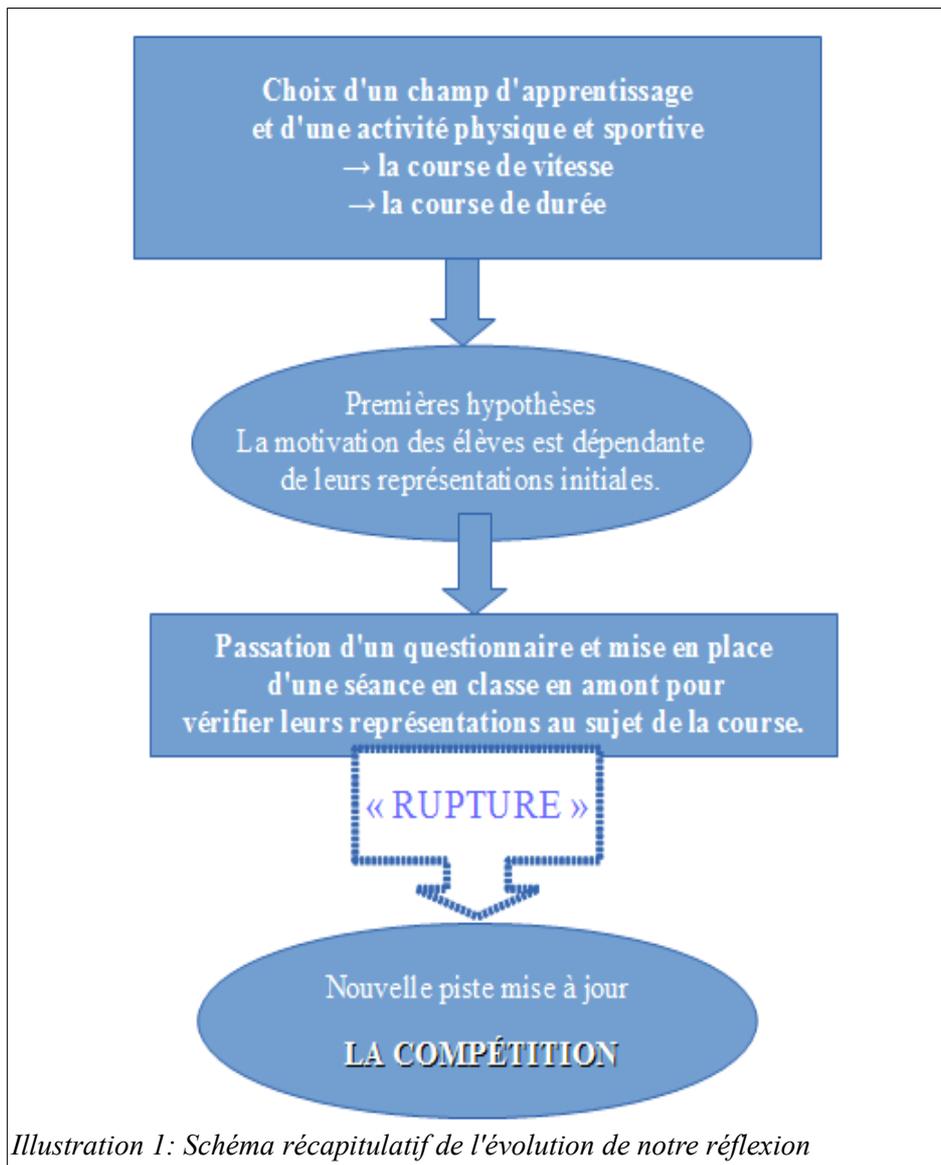
Pour moi ces deux réponses s'inscrivaient dans le même ordre d'idée, celui de la compétition.

Par ailleurs, à la suite des questionnaires, une séance en classe a été menée afin de faire émerger les représentations du groupe classe au sujet de la course (annexe 3). La première idée qui est ressortie est que courir c'est « faire la course » c'est-à-dire « courir contre quelqu'un ». Une fois de plus, la présence d'autrui semble caractéristique de la course pour les élèves.

Ainsi le questionnaire initial et la séance en classe nous ont permis de laisser de côté nos premières hypothèses concernant la motivation des élèves en tant que telle, au profit de l'axe de la compétition.

Nous avons alors formulé de nouvelles hypothèses au sujet de la compétition. Nous pensions qu'elle pourrait apparaître de façon naturelle sans que nous intervenions sur le modèle des courses de cour. Mais ce qui nous intéresse en course ce sont les progrès effectués par chacun par rapport à ses propres capacités. Nous avançons donc l'idée que la compétition pourrait alors faire l'objet d'un obstacle pour certains élèves mais en même temps pourrait en stimuler d'autres. Ces premières hypothèses reposaient beaucoup sur notre propre expérience d'élève. Nous nous sommes alors dit qu'il faudrait trouver des dispositifs pédagogiques de course conscients des aspects compétitifs et de leur éventuel impact sur les performances des élèves.

Je vous propose un schéma qui permet de retracer la genèse de notre réflexion. Nous sommes donc parties d'un choix didactique : la course. Nous avons envisagé des obstacles pouvant être la clef de voûte de notre recherche. Nous avons ensuite fait passer un questionnaire auprès des élèves et mener une séance en classe pour « vérifier » la validité de nos premières hypothèses . Mais au lieu de les confirmer, le questionnaire a mis en lumière une notion à laquelle nous n'avions pas pensé : la compétition.



Avant d'aller plus loin et de problématiser notre réflexion, nous avons effectué des lectures car la compétition n'était pas un sujet que nous maîtrisions. Nous allons donc vous faire part de ce que nos lectures nous ont apporté. Ce sera également l'occasion de vous présenter le cadre théorique que nous avons choisi, avant de vous exposer la problématique que nous avons finalement retenue.

II. De nos lectures au choix du cadre théorique de référence

Après avoir resitué la course dans les instructions officielles, nous allons reprendre nos lectures dans l'ordre chronologique de l'évolution de notre réflexion en essayant à chaque fois de vous montrer ce que nous en avons retiré.

- La course dans les programmes d'EPS

La séquence proposée dans le cadre de ce mémoire s'inscrit dans le premier champ d'apprentissage de l'EPS du cycle 2, à savoir « produire une performance optimale à une échéance donnée » (BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). La notion de performance renvoie ici aux activités athlétiques et plus précisément aux actions motrices caractérisées par les verbes d'action « courir, lancer, sauter ». Pour ce qui est du développement de ces activités à l'école, l'Institut Nationale de Recherche Pédagogique les définit de la façon suivante : « Produire, entretenir, restituer et utiliser de façon optimale une énergie pour la transmettre au corps ou à un engin, pour sauter le plus haut ou le plus loin possible, courir le plus vite ou le plus longtemps possible, et envoyer un engin le plus loin possible dans un espace normé où se réalisent, se mesurent et se comparent des performances ».

Les objectifs pour les élèves peuvent être multiples mais il s'agit surtout d'apprendre à connaître ses capacités et à les dépasser, ce qui peut s'avérer difficile pour certains car il est également question de contrôler et coordonner ses actions motrices.

Les élèves de cycle 2 doivent atteindre quatre objectifs à la fin du CE2. Ne sont retenus ici que les objectifs concernant directement la course.

« - Courir [...] à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.

- Savoir différencier : courir vite et courir longtemps [...]

- Accepter de viser une *performance* mesurée et de *se confronter aux autres*.

- Remplir quelques rôles spécifiques. »

On retrouve explicitement l'idée de performance. Celle de la compétition peut se lire à travers les termes « se confronter aux autres ». Les deux notions qui nous intéressent, apparaissent alors dans les programmes.

Les ressources Eduscol au sujet du premier champ d'apprentissage¹ nous indiquent clairement ce qu'il y a à apprendre et ce qui peut poser difficultés aux élèves. Nous avons pu nous appuyer dessus lorsque nous avons conçu nos séances et nos situations de référence. Voici un tableau récapitulatif, basé sur ces ressources, reprenant chacun des attendus travaillés durant la séquence mise en place et concernant exclusivement la course de vitesse.

1. Ressource en ligne : RA16_C2_EPS_Faire_progresser_CA1

1. Courir [...] à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.	
Ce que c'est...	<ul style="list-style-type: none"> - Transformer sa motricité spontanée pour [...] augmenter l'espace → Parcourir la plus grande distance possible en un temps défini. - Maîtriser des actions motrices pour courir [...] de façon efficace dans des espaces aménagés, variés et ludiques avec une performance concrète à produire de façon systématique.
Ce qui peut faire obstacle sur le plan moteur...	L'élève court [...] de façon spontanée et naturelle, mais ses actions motrices manquent d'équilibre, l'élève court avec le buste penché vers l'avant et le regard orienté vers le sol en course
... sur le plan perceptivo-moteur...	L'élève n'utilise pas spontanément de repères extérieurs à son corps pour mieux maîtriser son engagement moteur dans le temps et l'espace. C'est-à-dire qu'il ne connaît pas ses propres possibilités, il se sous-estime ou se surestime. Il réagit tardivement ou anticipe le signal extérieur pour partir vite en course.
Ce qu'il y a à apprendre en course de vitesse	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réagir vite à un signal extérieur en course de vitesse. ✓ Adopter une position de départ adaptée à une réaction rapide (pieds décalés, buste légèrement penché vers l'avant, fléchir les jambes comme des ressorts). ✓ Se concentrer sur un signal pour réagir le plus rapidement possible. ✓ Courir vite jusqu'à la ligne d'arrivée et rester dans le couloir de course.
3. Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres.	
Ce que c'est...	<ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans des situations athlétiques aménagées où l'élève doit produire une performance mesurée dans le temps ou l'espace à l'aide de repères concrets (plots [...]). La connaissance immédiate et accessible du résultat favorise les apprentissages et la motivation des élèves. Les situations ludiques (par exemple, les lions / gazelles en course de vitesse[...]) donnent à l'élève l'envie de s'engager au maximum pour remporter le jeu et développer des comportements adaptés (le jeu est l'élément déclencheur de l'activité motrice et cognitive de l'élève au cycle 2 car il rentre en résonance avec son imaginaire et donc ses mobiles d'agir). - Mobiliser ses ressources dans le but de produire une performance maximale au regard de ses ressources. - Connaître ses performances pour chercher à les dépasser. - S'engager au maximum de ses ressources au service d'un projet de performance collectif (relais, concours collectif, course par équipes...).
Ce qui peut faire obstacle...	L'élève éprouve des difficultés à intégrer et respecter des règles nouvelles [...] Il éprouve des difficultés à identifier les performances visées, les espaces de jeu. La notion de performance chronométrique ou métrique demeure abstraite pour des élèves de cycle 2. L'engagement de l'élève de cycle 2 dans une activité de performance est dépendant d'un contexte de pratique ludique, aménagé, varié et dont le résultat de la production est concret.
Ce qu'il y a à apprendre en course de vitesse	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oser le défi, <i>oser se confronter aux autres</i> et au résultat. ✓ Apprendre à mobiliser ses ressources pour produire des efforts maximaux et <i>battre ses records</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaître <i>ses performances</i> pour chercher <i>à les dépasser</i>. ✓ Comprendre une fiche de résultats [ou] de suivi, les outils de mesure. ✓ Prendre des indices de plus en plus variés.
4. Remplir quelques rôles spécifiques.	
Ce que c'est...	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer des rôles et des statuts différents (pratiquant, [...] chronométrateur). - Respecter les règles de sécurité édictées par le professeur.
Ce qui peut faire obstacle...	<p>L'élève peut rencontrer des difficultés à identifier son rôle et celui des autres élèves au sein d'un atelier de pratique. Ainsi il peut ne pas réagir, ou difficilement ou lentement au changement de statut.</p> <p>Il peut refuser d'assurer le rôle de juge ou de chronométrateur car il pense ne pas connaître suffisamment les règles ou a peur du regard critique des autres.</p> <p>L'organisation dans le partage des rôles pose des difficultés au début de l'apprentissage (nécessité d'installer des routines de fonctionnement pédagogique).</p> <p>L'élève éprouve des difficultés dans la maîtrise des outils pour assurer certains rôles (le chronomètre, l'outil de mesure, la feuille de recueil de performances...).</p>
Ce qu'il y a à apprendre en course de vitesse	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Savoir observer son équipe ou son camarade par rapport aux critères de réussite et de réalisation donnés par l'enseignant. ✓ Connaître et nommer les rôles, les règles nécessaires au fonctionnement du groupe et de l'activité. ✓ Apprendre à donner un départ, à mesurer une performance, à utiliser une fiche de recueil de performances, à communiquer une performance...

Comme dans toute activité d'éducation physique et sportive, les modalités d'apprentissage ne se situent pas seulement au niveau moteur mais aussi sur un plan énergétique, socio-affectif et cognitif. Bien que l'action motrice est relativement commune aux deux types de courses, il s'agit bien de deux apprentissages distincts, l'un des attendus de fin de cycle étant par ailleurs de différencier courir vite et longtemps.

En course de vitesse, le processus d'anaérobie alactique est sollicité. L'effort devra donc durer moins de 10 secondes. L'objectif de cette activité est de parvenir à la plus grande vitesse possible et en un minimum de temps. Pour cette séquence, il s'agit pour les élèves de parcourir la plus grande distance sur un temps donné.

- [La motivation en EPS](#)

Les lectures autour de la motivation nous ont permis d'avoir des repères en tête lors de la conception de nos séances de course.

Ainsi, la motivation est l'une des composantes qui permet à l'élève d'atteindre ses objectifs et de réaliser une performance. La volonté de l'enfant d'apprendre ou non en dépend fortement. Elle a été définie par Vallerand et Thill² (1993) comme représentant : « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Outre l'envie que la motivation peut apporter à l'élève, elle dirige aussi ses choix, on appelle alors cela le « but motivationnel ». De plus, la motivation est aussi à l'origine de l'intensité et de la durée que le sujet accorde à la tâche. Cela est fondamental à l'école et notamment en EPS.

Dans leurs travaux, D. Tessier et ses collaborateurs rappellent que l'on désigne souvent l'élève motivé comme étant celui qui alloue ses ressources énergétiques et cognitives à la tâche donnée par l'enseignant. Il s'agit ici d'une conception unidimensionnelle de la motivation, c'est-à-dire que la motivation, même provoquée, a une influence sur la performance du sujet. Cet aspect nous intéresse puisque la course est une activité liée à la performance. Nous développerons cet axe plus précisément dans quelques pages. Ainsi, nous pouvons extraire de cette lecture une première hypothèse : les élèves motivés progressent davantage en course que les élèves qui ne le sont pas.

La théorie de l'auto-détermination (TAD) (Deci et Ryan, 1985³) évoque, quant à elle, le fait qu'il existe différents types de motivation. Selon cette théorie, un être humain est un être en perpétuel changement, tourné vers « l'actualisation de [ses] potentialités et l'intégration dans le soi de nouvelles expériences » (D. Tessier). La TAD est consciente qu'il existe des personnes démotivées par la tâche et en tire donc la conclusion qu'il existe plusieurs types de motivations influençant l'action des individus.

Dans leur modèle initial, Deci et Ryan (1985) distinguent la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première se déclenche lorsque l'individu effectue la tâche pour le plaisir qu'elle peut lui procurer et non pas pour la récompense qui en découle. Il est possible de relier ce type de motivation à l'activité de loisir réalisée par l'enfant à l'extérieur de l'école quand elle est choisie pour l'attrait qu'elle lui procure. On peut illustrer cela par le sport que pratique l'élève en dehors de l'école. Par opposition, la motivation extrinsèque demande l'atteinte d'un résultat, d'une récompense. C'est le cas, par exemple, d'un élève qui n'aime pas courir mais qui effectue l'activité en EPS pour faire plaisir à l'enseignant ou bien pour éviter la « sanction » qui découlerait d'un

2. cités par D. Tessier (2013)

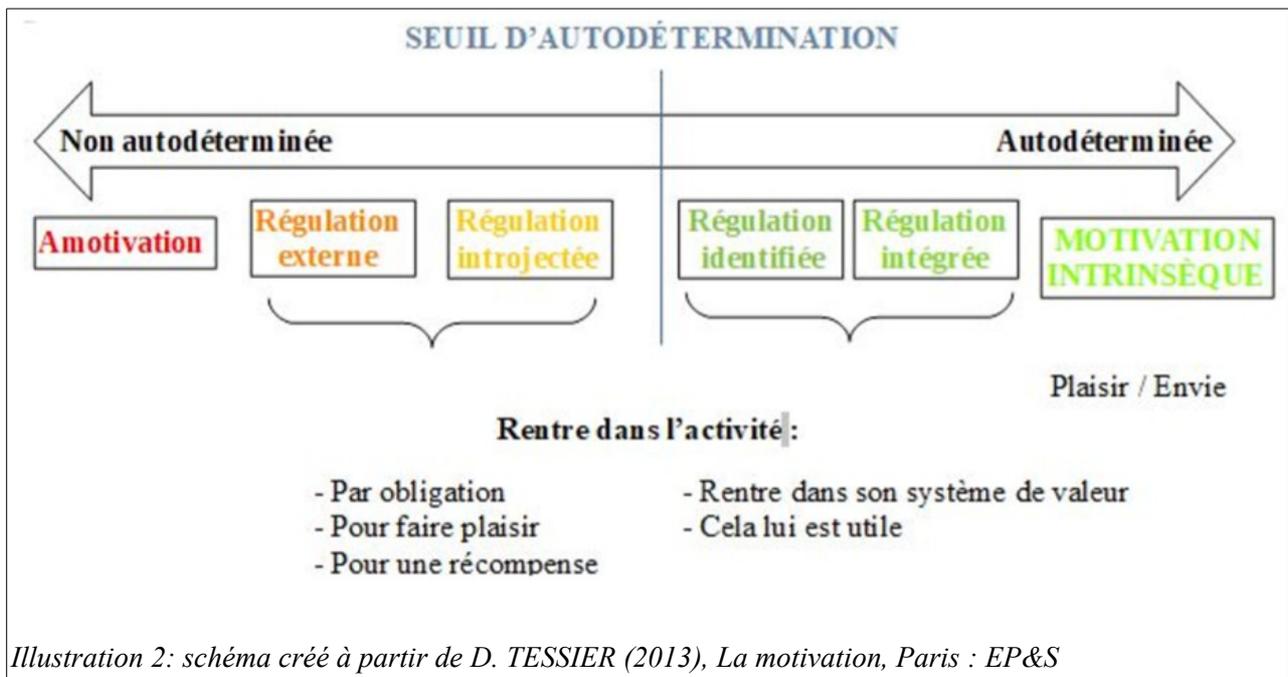
3. cités par D. Tessier (2013)

refus. Cette vision dichotomique (extrinsèque / intrinsèque) est reprise dans de nombreuses théories et est vulgarisée en terme de didactique. Dans la culture populaire et scolaire, il en résulte une vision additive, c'est-à-dire que la motivation extrinsèque et intrinsèque formeraient une sorte de « motivation globale ». Cela a donné suite au raisonnement suivant : si la motivation intrinsèque tend à diminuer, il suffit d'augmenter la motivation extrinsèque par l'ajout de récompenses. De nombreuses études ont réfuté cette vision : la motivation intrinsèque a tendance à diminuer lors de l'utilisation de récompenses. Une autre théorie, celle de l'évaluation cognitive, établit le fait que la motivation intrinsèque de l'individu dépend aussi de la signification qu'il donne à la récompense proposée. Concrètement, cela nous apprend que si nos élèves ne voient pas de sens à la course et n'y prennent pas plaisir en un sens, il ne nous suffira pas de compenser cela par des récompenses.

Si l'on relie toutes ces théories à un versant plus pédagogique, de nombreux chercheurs (dont Deci et Ryan) ont montré une supériorité de la motivation intrinsèque sur celle extrinsèque dans le sens où les performances sont significativement plus élevées lorsque la motivation est intrinsèque. Or, le cadre de l'éducation physique et sportive est plus contrôlant que libre chez les jeunes enseignants comme le souligne Dominique Bucheton (2009). En effet, la gestion de classe et des contraintes spatiales et temporelles imprègnent tellement notre posture de débutant que nous adoptons une posture dite « de contrôle ». Celle-ci fait que le pilotage est très serré, ce qui engendre une atmosphère tendue et hiérarchique. En effet, l'espace dialogique ne laisse que très peu de place aux interactions élève/élève au profit des interactions enseignant/élève. Il en résulte que les élèves sont en « posture première » c'est-à-dire dans le faire et non pas dans la réflexion ou la discussion. Ainsi, il semble que dans ces conditions, les élèves ne puissent pas toujours pleinement adhérer à toutes les activités de leur plein gré.

Il est possible alors d'utiliser le deuxième modèle réalisé par Deci et Ryan qui emploient maintenant le terme « motivation déterminée (contrainte) et auto-déterminée (autonome) » plaçant les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque sur un continuum de motivation. La motivation extrinsèque est alors divisée en quatre sortes de « régulation » allant de la régulation intégrée et déterminée à la régulation dite externe et non déterminée. La première est la forme la plus proche de motivation intrinsèque puisqu'elle s'intègre aux valeurs de l'individu tandis que la seconde est vécue comme une contrainte. Reste enfin l'a-motivation que l'on peut caractériser par un manque d'intentionnalité, l'élève ne voit pas le lien entre son action et le résultat.

Voici un schéma qui reprend ce continuum de motivation.



En règle générale, les formes d'engagement spontanées, c'est-à-dire auto-déterminées, permettent des résultats bien supérieurs à ceux d'une motivation déterminée. Donc l'idéal en tant qu'enseignant, tout en restant réaliste, serait d'être au niveau de l'adhésion reposant sur le fait que l'activité est utile à l'élève pour atteindre ses buts et qu'elle est en cohérence avec ses valeurs.

De nombreux facteurs peuvent influencer le continuum de motivation chez un individu. Chaque être humain dispose de besoins psychologiques fondamentaux parmi lesquels figurent l'autonomie, la compétence et la proximité sociale. Ces besoins, quand ils sont accomplis, favorisent l'apparition d'une motivation autonome. Pour l'enseignant, il est alors possible d'agir sur plusieurs facteurs :

- la difficulté de la tâche : un élève qui réussit la tâche gagne en confiance personnelle. L'estime de soi est par ailleurs fortement liée à l'implication de l'élève dans la tâche. Tessier et ses collaborateurs l'expriment de la manière suivante : « Le soi fournirait de l'énergie motivationnelle et régulerait les comportements en facilitant l'approche des activités/situations qui permettent de confirmer les éléments positifs et valorisés du soi. ».

- les feed-back : quand l'enseignant apporte un encouragement, le feed-back est plus positif que s'il est technique c'est-à-dire quand il porte sur la posture ou la manière de réaliser une tâche.

- proposer un enseignement novateur et explicite : il est important que les élèves voient un sens dans l'action à réaliser. Ils seront d'autant plus réceptifs à une nouvelle activité (Berlyne, 1960).

- valoriser l'autonomie : c'est se rapprocher de la motivation intrinsèque.

- favoriser les buts de maîtrise : ces derniers étant les plus sûrs pour ne pas porter atteinte à l'estime de soi, il s'agit d'objectifs tournés vers soi et la tâche.

Ces repères théoriques en tête et les résultats des questionnaires analysés, il nous a fallu faire des lectures autour de la compétition.

- [La compétition en EPS et sa possible articulation avec la performance](#)

Nous nous sommes appuyées sur un ouvrage intitulé *La culture sportive* coordonné par Maxime Travert et Nicolas Mascré (2011). Pour les auteurs, la culture sportive ne saurait se résumer à la pratique de la compétition. Ils identifient deux autres dimensions : l'épreuve et la performance. Ces trois axes forment une "manière singulière de vivre le sport" et autant de ressources pour l'enseignant. Je vous propose un tableau synthétisant ce que sont que ces trois dimensions.

	Épreuve	Performance	Compétition
Caractéristiques	Obstacle à vaincre	Dépassement de soi	Présence d'un tiers
Sens	Exploit	Recul des limites	Victoire
Réactions des élèves	« T'es pas cap ! »	« J'ai été capable de le refaire ! » « Cette fois j'ai fait mieux »	« Tu vas voir ! » « Je t'aurais ! »
Attitudes des pratiquants	La fuite La poursuite	La stabilisation Le record	A la hauteur Le meilleur
Enjeu éducatif	Risque/sécurité	Énergie/maîtrise	Affrontement de l'autre/respect

Comme nous l'avons dit précédemment, la course a quelque chose à voir avec la performance puisque l'intitulé du champ d'apprentissage correspondant y fait explicitement référence : « Produire une **performance** maximale, mesurée à une échéance donnée ». Il s'agit alors de savoir ce qu'est la performance en EPS.

Selon les auteurs, la performance est liée à la notion de limite. Dans tous les cas, la performance mobilise de façon optimale la technique, la tactique et l'énergie. Ils distinguent deux types de performances que nous allons vous présenter.

Ils identifient tout d'abord le **record** comme la performance qui ne se mesure qu'une fois. C'est un événement « pédagogiquement aléatoire », car par définition on ne peut le programmer. Il peut être facteur de stimulation dans un groupe, et donc de motivation extrinsèque si l'on se réfère aux lectures évoquées précédemment. C'est donc une expérience sportive ayant pour objectif de dépasser une limite, basée sur une performance personnelle ou extérieure au groupe. Le fait de

battre un record doit évidemment rester dans le champ du réalisable.

Cette performance « record exceptionnel » s'oppose à la performance « stabilisée et éduquée ». Si elle est répétée, le but est de stabiliser un **niveau de performance**. Les auteurs citent une étude de D. Rossi et D. Mauffrey (2007) en pentabond, pour illustrer cette performance. Les chercheurs ont considéré qu'une performance pouvait être établie comme « assurée », c'est-à-dire stabilisée, lorsqu'elle est « atteinte dans plus de cinquante pour cent des cas ». Sur six essais, les auteurs proposent de retenir la valeur de la quatrième meilleure performance ou bien de faire la moyenne de ces quatre meilleures performances. Cela représente alors pour les chercheurs un niveau de consolidation ou de maîtrise en fin d'expérience.

Les auteurs évoquent également la possibilité de fixer « une limite concrète » matérialisant la capacité du sportif afin de donner du sens à la performance de l'élève. En effet, prendre conscience de l'écart entre ce qui est réalisé et ce qui est réalisable permet d'ajuster les ambitions de chacun. On parle de « performance relativisée ».

Cette expérience éducative de la performance est donc, comme nous l'avons vu, toujours liée à une limite à atteindre. Mais les auteurs ajoutent que cette expérience n'est possible que si celui qui la réalise a connaissance des ressources sollicitées et de leur degré de mobilisation. Analyser une performance c'est se baser sur une variété d'indicateurs : le temps, les points marqués, les objectifs atteints ou non... Cela permet également d'évaluer différentes performances. Appliqué à la course de vitesse, nous pouvons alors identifier le temps de réaction, le temps de course, la distance parcourue, l'amplitude des foulées comme autant d'indicateurs sur lesquels se baser.

La performance étant à présent définie, attachons-nous désormais à la compétition.

Si l'on se réfère au tableau synthétique de la page précédente, on constate que la compétition, par rapport à la performance, met en jeu une autre personne. Le contrôle de l'autre y tient une place centrale car la victoire en dépend. L'affrontement et le respect doivent toutefois être indissociables et cela doit être travaillé avec les élèves. Les auteurs précisent que l'opposition ne peut avoir de sens que s'il y a égalité des chances et une possible revanche. Cette égalité des chances est la clef de voûte de la compétition car elle rend acceptable « l'inégalité des résultats ». Plusieurs types d'affrontement existent : le « face à face », le « côte à côte » etc...

Se pose alors la question de l'homogénéité et de l'hétérogénéité surtout dans le contexte d'une classe d'un effectif de trente élèves. Selon les auteurs, l'hétérogénéité est possible à condition de jouer sur la discrimination positive ou négative. On peut également parler de « handicap ». Voici un tableau présentant ces « handicaps » et leurs caractéristiques.

Handicap positif	Handicap négatif
Renforce le pouvoir d'action d'un individu par rapport à d'autres.	Il réduit le pouvoir d'action d'un individu par rapport à d'autres.
On avance la ligne de départ d'un coureur par rapport à ses rivaux.	On recule la ligne de départ d'un coureur par rapport à ses rivaux.

Il faut prendre des précautions par rapport aux handicaps imposés. Les auteurs estiment que l'«on accepte mieux de voir l'autre avantagé que de se voir pénalisé ». Il ne faut donc pas que le handicap change les caractères de l'activité. Une dérive à éviter serait « l'égalitarisme » à force de handicaps, qui pourrait faire naître chez les meilleurs le sentiment que leur supériorité n'est pas reconnue. C'est quelque chose que nous avons donc pris en considération lors de l'élaboration des situations mises en œuvre dans nos séances.

Mais malgré la mise en place de ce dispositif, la question de la frustration se pose : comment gérer la frustration des perdants que l'on observe si souvent chez les élèves de cet âge ? Selon les auteurs, il s'agit alors de prendre en compte les compétences déployées. Il faut donc établir « un rapport [explicite] entre la victoire et les moyens déployés » pour l'atteindre. Ainsi, on peut espérer que rencontre après rencontre, le perdant progresse dans ses compétences. Les auteurs ajoutent que «l'absence de victoire et de progrès est à l'origine d'une autre défaite. Celle de la personne qui prépare et fait vivre cette expérience.».

Même si en course il ne s'agit pas de rencontres formalisées, il nous paraissait évident que les élèves compareraient naturellement leurs performances, d'autant plus que les courses se feraient souvent de manière simultanée pour un certain nombre d'élèves. Ainsi, cette lecture nous propose quelques pistes pédagogiques et met en lumière quelques précautions à prendre concernant la mise en œuvre de la compétition dans nos séances.

La performance et la compétition étant définies, il nous reste à voir quels liens il peut exister entre ces deux dimensions. Les auteurs nous proposent trois façons de les aborder, c'est ce que nous avons synthétisé dans le tableau suivant.

	De façon isolée	...cloisonnée	...articulée
Les plus	Adhésion des élèves Approfondissement	Variété Comparaison	Liaison Enchaînement des causes
Les manques	Richesse expérientielle	Approfondissement	L'émotion peut prendre le pas sur l'analyse de l'échec.
Notre traduction pédagogique	Une séquence axée seulement sur la compétition ou une séquence axée que sur la performance.	Une séquence qui mêle des séances axées sur la performance et des séances axées sur la compétition.	Une séquence qui mêle des séances reposant sur des situations faisant appel à la performance et à la compétition.

Nous avons retenu la dernière option, c'est-à-dire qu'il nous a paru plus intéressant de mettre en place une séquence qui articule la performance et la compétition au sein de ses séances.

- *Le cadre théorique de référence : l'action située*

Nous avons choisi d'orienter notre recherche à partir d'un cadre théorique nommé l'action située. Après vous avoir décrit ce paradigme, nous exposerons les raisons qui nous ont poussées à ancrer notre réflexion dans ce cadre théorique.

Pour expliquer le principe de ce cadre, nous nous sommes basées sur un article⁴ dans lequel les auteurs s'appuient sur les travaux de L. Schuman (1987). La théorie repose sur trois piliers: les interactions entre le sujet et son environnement, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction et enfin le poids de la subjectivité dans l'expérience. Cette théorie s'est construite en remettant en question les présupposés du cognitivisme.

Les auteurs retiennent quatre idées clefs que voici.

- Le caractère *incarné* de la cognition. Rappelons que la cognition rassemble tous les processus mentaux se rapportant à la connaissance. Selon la théorie, la cognition « prend racine dans le corps », c'est-à-dire qu'elle ne peut être dissociée de l'engagement corporel, moteur et affectif des acteurs dans les situations étudiées.

4. J. Sary, L. Ria, C. Seve, N. Gal-Petitfaux (2006). *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS*. Revue E.P.S., 321, 5-11

- La co-détermination de l'action et de la situation. La situation dans laquelle l'acteur agit est celle qui est vécue par lui-même. En effet, l'action délimite la situation par rapport à laquelle elle s'organise et celle-ci à son tour contraint l'action. Les auteurs évoquent la « situation de l'action » constituée des éléments de contexte qui sont pertinents pour l'action à un moment donné, ou qui ont du sens pour l'acteur du fait de ses intentions, préoccupations ou intérêts. L'action semble autonome puisqu'à chaque instant l'acteur construit sa propre situation. Ainsi pour les auteurs, un même contexte objectif engendre des perceptions et des expériences différentes selon chaque individu. Pour illustrer cela, prenons un exemple concret. Nous pouvons penser à une situation de match dans un sport collectif comme le handball. Le joueur, à un moment donné, va agir selon les informations qu'il aura prises. Par exemple il va choisir d'aller au tir plutôt que de faire une passe du fait de sa position dans l'espace et de celle de ses adversaires et coéquipiers. Son action a été déterminée par la situation et ensuite la situation est déterminée par son action et donc par le choix qu'il aura fait.

- Le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources de la situation. D'après l'article, l'acteur ne suit pas une planification (approche cognitiviste) mais réinterprète sans cesse la situation. Son action s'appuie sur l'historique de ses interprétations, avec les ressources présentes dans la situation actuelle et avec des ressources liées aux expériences antérieures. Les individus exploitant des ressources offertes par leur environnement, les auteurs parlent d'« improvisation en situation ». On peut reprendre l'exemple de la situation de handball évoquée juste avant. La prise de décision du joueur n'a pu être planifiée puisqu'elle dépendait d'un tas de variables imprévisibles liées à la physionomie du match.

- L'action ou la cognition comme construction de significations partagées. La cognition est conçue comme « socialement et culturellement située ». Agir c'est finalement construire des significations dans un contexte culturel, en relation avec d'autres individus. Les actions ont donc une dimension sociale et se rattachent à une culture préexistante.

Cette théorie a été déclinée dans un cadre théorique appelé le cours d'action. Cela correspond à une « dynamique de construction de significations pour l'acteur dans le cours de son activité ». Le postulat principal de ce cadre théorique est que « l'action humaine peut être conçue comme un processus sémiotique, une « activité-signe », qui comporte trois composantes essentielles ». Nous vous proposons un tableau reprenant ces trois composantes et leurs principales caractéristiques.

Les trois composantes	Leurs caractéristiques
L' <i>engagement</i> de l'acteur dans l'action.	Ensemble des préoccupations qui accompagnent et orientent l'activité de l'acteur.
La <i>perception</i> d'éléments significatifs pour l'acteur.	Les éléments perçus qui impactent l'action sont ceux qui sont pertinents pour l'action à l'instant <i>t</i> (comportements, sensations physiques, images d'expériences antérieures...)
La mobilisation et la construction de <i>connaissances</i> .	L'action s'appuie sur des connaissances et s'accompagne de la permanente validation/invalidation de celles-ci, voire la construction de nouvelles connaissances.

D'après les auteurs et la recherche, apprendre c'est « typicaliser des expériences et négocier et construire des pratiques légitimes au sein de la classe. »

Typicaliser les expériences, c'est finalement utiliser des expériences déjà construites en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, mais également, construire de nouvelles expériences types pour répondre à une situation inédite. Il s'agit alors pour l'enseignant d'encourager un engagement réflexif des élèves à partir de leurs expériences singulières pour favoriser une activité de typicalisation. Cela peut se faire par la « verbalisation rétrospective », la « confrontation d'expériences entre l'enseignant et les élèves, ou à l'intérieur de groupes d'élèves », ou encore par la conception de dispositifs d'apprentissage spécifiques (co-observation, « jeu à thèmes », coaching, etc.) influant sur l'engagement des élèves et les incitant à focaliser leur attention sur certains éléments de l'environnement.

Faire verbaliser les élèves a pour but ici de les aider à exprimer leurs expériences qui ont du sens pour eux, par un questionnement ouvert afin d'accéder à leur mode d'engagement dans la situation, leurs perceptions et interprétations de la situation, leurs émotions positives ou négatives sans les orienter vers des réponses attendues.

Ce détour théorique nous permet maintenant de justifier notre choix. Nous avons donc inscrit notre réflexion dans ce cadre puisque notre première préoccupation, par rapport à nos séances de course, concernait leur motivation et donc finalement le sens attribué par les élèves à la course. Ce cadre nous a permis de prendre conscience des différents éléments intervenant dans l'activité des élèves mais aussi de l'importance de faire verbaliser les élèves. Par ailleurs, le cours d'action nous offrait une certaine méthodologie en proposant la verbalisation rétrospective ou encore la confrontation d'expériences (observation/action). Nous aurons l'occasion de faire des parallèles entre ce cadre théorique et notre recueil de données dans quelques pages.

III. Problématisation

- La problématique

Suite à nos diverses lectures et après avoir analysé les réponses de nos élèves à un questionnaire, nous n'avons donc pas pu retenir la motivation dans la course comme faisant l'objet d'un problème. Toutefois, cela nous a permis de nous interroger sur la compétition. Si au départ, nous voyions la compétition comme un obstacle à notre séquence, par rapport à notre vécu d'élève et par rapport à nos valeurs, nos lectures nous ont poussées à l'envisager comme un levier possible en EPS. En effet, la compétition est intimement liée à sa pratique et fait partie de la culture sportive. Mais si elle peut être un levier pour certains élèves, le questionnaire et les entretiens correspondants ont montré qu'elle pouvait être mal vécue par d'autres élèves. On voit déjà poindre l'idée que l'enseignant a donc tout intérêt à organiser son enseignement en prenant ces éléments en compte. Mais alors, comment articuler la compétition à la performance pour faire progresser tous les élèves en course ? Favoriser la compétition, ne serait-ce pas fragiliser les élèves en difficulté en course ? Ne risque-t-on pas de créer un climat défavorable à l'apprentissage de ces élèves ?

Dès lors, notre problématique sera la suivante :

**En quoi la compétition peut-elle influencer les performances et les progrès
des élèves en course de vitesse ?**

- Mes hypothèses

- Les situations prenant appui sur la compétition vont motiver certains élèves et en démotiver d'autres.
- Les élèves percevant la compétition de manière positive vont progresser plus rapidement grâce à ces situations par rapport aux élèves qui la perçoivent de manière négative.
- Si les situations de compétition s'appuient sur le jeu, elles seront mieux perçues par les élèves n'aimant pas la compétition et seront donc plus favorables à leur progression.
- C'est à l'enseignant de penser en amont la mise en place de situations de compétition pour qu'elles soient bénéfiques à tous les élèves.

IV. Le recueil de données

- *Mon contexte d'exercice et la méthodologie de recherche*

Avant de vous présenter mon recueil de données ainsi que l'analyse que j'en fais, je vais m'attacher à vous expliquer mon contexte d'exercice et justifier la méthodologie adoptée.

J'ai donc mené ce travail de recherche dans ma classe de CE1, composée à cette période de l'année de trente élèves. On peut préciser qu'il y a autant de filles que de garçons. Les séances d'EPS ont eu lieu les vendredis après-midis de la troisième période, de 13h50 à 15h20. Ce créneau a été choisi selon la disponibilité du gymnase. Nous disposions donc de celui-ci, équipé de divers marquages relatifs aux activités sportives pratiquées dans la commune.

J'ai construit ma séquence de course de vitesse en me questionnant sur ce qui allait permettre aux élèves de courir plus vite : réagir au signal, adopter une position permettant un bon départ, allonger les foulées, ne pas ralentir etc... J'ai ensuite sélectionné ces quelques modalités pour établir les objectifs de chacune de mes séances. Je vous propose ici de vous référer à l'annexe 5⁵. Elle correspond au tableau synoptique de la séquence qui a été menée. J'ai fait le choix de ne vous présenter que les situations principales des séances et non pas leur contenu intégral dans un souci de pertinence. Ces situations permettaient donc de travailler les différentes modalités de la course de vitesse, et mettaient également en œuvre différentes compétitions. En effet, la compétition peut se décliner de différentes manières comme en duel ou en équipe par exemple. J'ai donc décidé de mettre en place des situations relevant de dimensions compétitives différentes et de m'interroger sur les effets qu'elles pouvaient avoir sur les performances des élèves.

Concernant la méthodologie, on peut constater que nous avons eu recours à plusieurs outils. En premier lieu le questionnaire. Il a permis de mettre à jour les conceptions initiales des élèves au sujet de la course. C'était un moyen efficace de recueillir les trente points de vue puisqu'en CE1 les élèves sont lecteurs et capables de s'exprimer à l'écrit.

Par ailleurs, la vidéo a été un outil auquel j'ai accordé une grande importance au fil de la recherche. En effet, notre cadre d'analyse voudrait que l'on puisse recueillir les ressentis des élèves en situation pour que l'on ait directement accès aux significations en jeu. Or je me suis vite aperçue que je ne pouvais pas à la fois mener ma séance, gérer mon groupe de trente élèves et en même temps observer, prendre des notes et interroger les élèves dont le profil m'intéressait. Je parvenais à prendre des notes en rentrant en classe mais cela n'était pas suffisant. C'est pourquoi j'ai fait appel à

la vidéo. Au préalable, j'avais fait parvenir aux familles une demande d'autorisation. Toutefois, je suis restée dépendante de la disponibilité des caméras prêtées par l'ESPE. Ainsi, la séance collective en classe et les séances 4 et 5 ont pu être filmées. Cela m'a permis de garder une trace de ce qui s'y jouait mais également d'avoir un support de verbalisation pour les entretiens avec les élèves.

Passons maintenant aux entretiens justement. Cette modalité de recueil de données semble s'inscrire complètement dans notre cadre d'analyse de l'action située. Ils nous ont permis d'interroger les élèves retenus au sujet de leurs perceptions et des significations qu'ils donnaient aux situations des séances. Nous avons donc pu avoir une idée de ce qui se jouait dans les différentes situations de compétition mises en place. Toutefois, il n'était pas possible de multiplier les entretiens dans le temps imparti. C'est pourquoi j'ai fait le choix de me concentrer sur deux élèves aux profils opposés au sujet de la compétition : A, un élève (garçon) aimant la compétition et T une élève (fille) n'aimant pas cela. Je tiens à préciser que les résultats obtenus sont liés à ma classe et ne seront donc pas forcément transposables dans un autre contexte.

Il est maintenant temps de vous présenter le recueil de données ainsi que son analyse.

- *[Recueil de conceptions : les questionnaires, la séance en classe et les entretiens](#)*

Les questionnaires⁶ ont été passés en classe avant de débiter les séances de course de vitesse. Ils ont été présentés très simplement aux élèves comme un outil pour la recherche que je menais. Afin d'analyser les vingt-huit questionnaires rendus (deux élèves étaient absents) j'ai opté pour un tableur à filtres pour organiser les informations. Vous pourrez en avoir un aperçu en annexe 2. Cela m'a permis de dégager des profils par le jeu des filtres. Le premier qui m'a intéressée était le fait d'aimer ou non courir. Le tableur a révélé que quatre élèves (filles) n'aimaient pas courir. Si l'une ne donnait pas de raison, les autres évoquaient la peur de tomber, le fait de ne pas être capable de courir et le fait de ne pas aimer que les autres la regardent. Exceptée la mise en évidence de ces quatre élèves, je ne voyais pas ce que je pouvais conclure de plus avec ces questionnaires, d'autant plus que l'on présupposait qu'une importante partie de la classe n'aimerait pas courir. Pour en savoir davantage, j'ai donc programmé un entretien avec chacune d'elles.

Suite aux questionnaires, une séance en classe a eu lieu pour recueillir les conceptions de la course du groupe classe. Vous pourrez retrouver sa retranscription en annexe 3. Une idée intéressante a été évoquée.

Pe : Oui et c'est quoi exactement [courir vite] ? I. ?

I: C'est faire la course.

Pe : Ok faire la course... c'est à dire ... ?

*I: **Contre quelqu'un !***

Pe : D'accord [au tableau → Faire la course contre quelqu'un] Est-ce que d'autres élèves pensent la même chose ?

Élèves : Oui !!!

L'idée qu'une course c'est forcément face à quelqu'un. Cela faisait écho à une réponse donnée par un élève dans son questionnaire. Cet élève c'est A. Ce dernier répondait qu'il aimait courir vite car il battait ses copains. A l'évidence, courir mettait en jeu une autre personne pour mes élèves. Or dans l'idée des programmes, j'envisageais plutôt la course comme une course contre soi-même, une course où l'on cherche à se battre soi-même.

Suite à cela, je me suis entretenue avec les quatre élèves filles et avec A. Je leur ai demandé des précisions sur leurs réponses. L'une d'elles, que l'on appellera T., m'a parlé de courses qu'elle faisait face à son père et le fait qu'elle n'aimait pas perdre⁷. On constate que T. associe cette forme de compétition à des émotions négatives.

*T. J'aime pas des fois **perdre la course.***

[...]

*Pe : Et qu'est ce que tu penses... Imaginons que dans les séances d'EPS il n'y ait que que des **courses les uns contre les autres** ?*

*T. Moi j'aimerais pas parce qu'on se gâcherait la vie et puis après **c'est plus marrant** parce qu'après **t'as plus envie de parler aux copines qui ont gagné la course et qui t'énervent** donc du coup moi **j'aime pas les courses où on gagne.***

Pour ce qui est de l'entretien avec A.⁸, il en ressort le fait que gagner est quelque chose de très important pour lui. Il dit vouloir devenir « champion » quand il sera grand et que quand il perd il s'entraîne à nouveau pour battre les autres. Il est clair que l'enjeu de la victoire motive A. quand ce même enjeu n'enchantait pas T. puisque le risque de la défaite existe.

Ces données nous ont donc permis de nous intéresser à la compétition et de problématiser notre recherche en ce sens.

7. Retranscription intégrale en annexe 4 page 46

8. Retranscription intégrale en annexe 4 page 46

La séquence que je prévoyais mettait souvent les élèves en situation de jeu. Il m'a paru alors nécessaire d'analyser ces situations du point de vue de la compétition. En effet, ayant d'un côté l'exemple d'un élève centré sur la victoire et de l'autre une élève n'aimant ces situations, il fallait que je prenne conscience de ce que mes situations pouvaient signifier pour ces deux profils d'élèves, tout en sachant que notre objectif de séquence restait dans le champ de la performance.

- *Analyse des situations de compétition : mes observations et les commentaires des élèves*

Je vais reprendre les situations principales de chaque séance⁹ en vous présentant leur analyse du point de vue de la compétition ainsi que mes observations et les commentaires des élèves.

La première séance consistait donc à relever les performances des élèves sur deux courses de six secondes. Les élèves couraient cinq par cinq. Avant le départ, les coureurs pariaient sur leur zone d'arrivée. Ils énonçaient à haute voix la couleur de la zone pour que leur observateur la note sur une fiche d'observation¹⁰. J'ai pu faire deux constats lors de cette situation. Tout d'abord, dans certains groupes, les cinq coureurs pariaient sur la même zone d'arrivée et notamment la plus éloignée. Beaucoup avaient donc pour objectif d'aller le plus loin possible. Mais j'ai senti que certains élèves se sont sentis obligés de parier comme les autres coureurs du groupe. Je peux affirmer cela car lors de la deuxième course, les paris sont restés inchangés, même pour des élèves qui n'avaient atteint que la première zone. De plus, j'ai constaté que certains élèves annonçaient la couleur de la zone la plus proche, pour ensuite la dépasser largement, comme si leur objectif était de montrer aux autres qu'ils étaient meilleurs que ce qu'ils avaient annoncé. On voit alors que ce système de paris oralisés a engagé les élèves dans une forme de compétition en renforçant la présence d'autrui. Ma volonté initiale était plutôt de voir l'écart entre ce que les élèves se pensent capables de faire et ce qu'ils sont en effet capables de réaliser. Or le fait d'annoncer le pari devant toute la classe a détourné cet objectif.

Par ailleurs, les élèves avaient la possibilité de comparer de différentes manières leurs performances. Tout d'abord au sein des groupes de course : à la fin de chaque course, les coureurs se toisaient pour voir dans quelle zone étaient arrivés les quatre autres coureurs. Ensuite au sein des binômes coureur/observateurs, une comparaison était également possible. Quelques conflits entre coureurs et observateurs ont eu lieu, notamment dans le binôme de A. Ce dernier avait mal coché les zones d'arrivée et les critères d'observation de son coureur. Il y avait en fait une rivalité dans le duo qui a entraîné cette falsification pour que l'autre fasse moins bien. Comme si le duo s'était transformé en duel.

9. Se référer au tableau synoptique en annexe 5 page 49

10. Annexe 6 page 52

L'analyse de cette séance initiale révèle donc que la compétition a fait partie des préoccupations des élèves, alors même qu'elle n'avait pas encore fait l'objet d'une réflexion de ma part.

La deuxième séance avait pour objectif de travailler la réaction au signal de départ. Pour cela j'ai mis en place le jeu « chameau/chamois ». Les joueurs étant par binôme, la compétition intervenait cette fois à une plus petite échelle. Dans cette situation, le ludique semble avoir pris le pas sur cet aspect compétitif d'autant plus que nous ne comptons pas les points. La victoire d'un des membres du duo se limitait donc dans le temps à une manche. Les joueurs étaient bien concentrés sur le signal tout comme les observateurs. Toutefois pris dans le jeu, certains élèves anticipaient le départ à chaque fois. En entretien¹¹, A. a su rappeler les objectifs de cette situation mais aurait préféré que l'on compte les points. On constate alors que sa préoccupation, à ce moment de la séquence, se place davantage dans le champ de la compétition et donc de la victoire, plutôt que dans celui de la performance et donc du dépassement de soi.

La troisième séance proposait aux élèves deux situations que je trouve intéressantes à comparer. Tout d'abord, penchons-nous sur la situation de la statue et de la fée. L'objectif était de travailler le positionnement de départ des coureurs. Dans celle-ci un des coureurs, la statue, est avantagé puisque son départ est plus proche de la ligne d'arrivée que celui de la fée. J'avais pensé cette situation en lien avec une de nos lectures sur l'articulation entre la compétition et la performance (Travert et Mascret, 2011) qui proposait l'introduction de handicaps positifs. Étant donné que cet avantage avait été contextualisé dans une histoire de fées voulant attraper des statues, le handicap a été accepté par les élèves. De plus, les binômes ont cette fois-ci été constitués par les élèves eux-mêmes. Je pense que cette part de liberté a permis un engagement plus efficace des élèves. Il faut noter que les binômes se sont constitués par affinités et dans l'ensemble par niveau. Notons qu'il n'y a pas eu de mixité. Par ailleurs, les binômes avaient la possibilité d'accroître ou de réduire l'écart qui séparait les deux coureurs. Cette liberté a pu être une occasion de différencier la situation selon les niveaux des binômes. Une fois de plus, les points n'ont pas été comptabilisés. En effet, je voulais que l'attention se porte sur la meilleure position de départ et je n'estimais pas que le fait de rattraper quelqu'un d'autre soit un critère de réussite puisque les niveaux des élèves sont différents. Mais les élèves ont très bien pu le faire de façon indépendante.

Le béret est la seconde situation de cette séance. Je voulais par ce jeu réinvestir la position de départ ainsi que la réaction au signal. J'en ai profité pour changer de façon radicale les modalités d'organisation, à savoir la taille du groupe (de 2 à 10) et l'enjeu (des points), afin de voir ce qui allait changer par rapport aux fées et statues. Cette fois, les coureurs étaient répartis en trois équipes de dix. A l'appel de son numéro le coureur devait atteindre le plus vite possible une zone où se

11. Se référer aux entretiens de A en annexe 7 page 53

trouvaient trois plots valant trois, deux et un point. Je voulais éviter de stigmatiser les élèves les moins rapides, d'autant plus que par le jeu du hasard des numéros, je n'avais aucune idée des niveaux des trois coureurs qui allaient s'affronter. Ainsi chaque joueur faisait gagner au moins un point à son équipe. Il en a résulté que cette fois la compétition entre équipes a été très prononcée contrairement au jeu des statues et fées. Je n'ai pas eu besoin de compter les points, certains élèves de chaque équipe tenaient assidûment les comptes et de façon très visible en annonçant le score au retour de chaque coureur. Si j'ai pu entendre des encouragements, des reproches ont également été entendus entre les membres des équipes. Par exemple, un élève arrivé premier à la zone des plots, a pris le plot rapportant le moins de points par erreur. Les membres de son équipe le lui ont reproché sèchement. Il semble donc que cette situation, qui a priori voulait réinvestir des modalités de la course de vitesse, s'inscrive exclusivement dans le champ de la compétition pour les élèves et non pas dans celui de la performance. D'après mes notes, A. était parmi les élèves qui encourageaient et blâmaient ses coéquipiers. Pour sa part, T. était enjouée mais ne tenait pas les comptes, elle était concentrée et en position au moment du signal de départ. Un entretien avec ces deux élèves à ce sujet aurait permis d'approfondir l'analyse de cette situation.

La quatrième séance présentait la situation du chat et de la souris qui avait pour but de travailler le fait de courir droit. Elle reprend la modalité du handicap puisque le chat doit rattraper la souris qui part dans son dos. Le signal de départ du chat est cette fois visuel (la souris) et son but est de poursuivre la souris qui court droit sur une ligne, une fois qu'elle l'a dépassé. Cette situation a été filmée. La caméra était posée sur un trépied en direction des groupes de A et T. La compétition intervenait une fois de plus au sein d'un binôme : chat/souris. La victoire se limitait à une manche car on ne comptait pas les points. Toutefois si la souris se faisait toucher, elle devait interrompre sa course.

Le film révèle que A. n'a pas respecté les consignes. Quand il était chat, ce dernier était retourné afin de voir le départ de la souris, attitude que la consigne interdisait car la situation perdait de son intérêt. Lors de son entretien¹² A. attribuait cela au fait qu'il ne connaissait pas les consignes, qui ont pourtant été répétées plusieurs fois par moi-même et par les élèves. De plus, une fois souris ce dernier n'a pas suivi son couloir de course car il était en train de se faire rattraper. Il a donc dévié pour ne pas se faire rattraper. Selon moi, A. voulait tellement gagner, ou avait tellement peur de perdre, qu'il n'a pas respecté les consignes. Pour lui l'objectif était de ne pas se faire rattraper ou bien de rattraper la souris. Il l'a d'ailleurs exprimé très clairement dans son entretien : « Je voulais pas qu'il me rattrape. ». Cette situation ne semble pas lui avoir permis de travailler de façon optimale l'objectif de la séance. Lors de son entretien, A. expliquait qu'il n'a pas couru droit car il

12. Annexe 7 page 53

n'y avait pas assez de place pour rattraper la souris. Or chaque binôme avait son couloir de course, donc apparemment A. n'a pas perçu l'objectif initial qui était de courir droit. Lui n'évoque que le fait de rattraper la souris ou d'échapper au chat. L'objectif de victoire l'emporte donc sur l'objectif d'entraînement.

Quant à T., la vidéo montre qu'elle est en posture de course au bon moment et est concentrée sur le signal. Qu'elle soit chat ou souris, elle a respecté la consigne de courir droit. Lors de son entretien¹³, T. m'a révélé que malgré le fait qu'elle puisse perdre face à son adversaire (chat ou souris), cela lui a permis de progresser.

La cinquième séance a consisté à mettre en œuvre une adaptation du jeu de l'horloge. Deux équipes s'opposent. L'une réalise une course de vitesse en relais. Il s'agit de faire un aller et retour jusqu'à un plot le plus rapidement possible. Pendant tout le temps du relais, l'autre équipe effectue des passes à la chaîne. Les allers et retours de la balle sont comptabilisés. Il s'agit alors pour l'équipe de coureurs de laisser le moins de temps possible à l'autre équipe pour faire des passes. C'est la deuxième fois que deux équipes d'un effectif important s'affrontent. Mais cette fois les deux équipes sont affairées à des tâches différentes dont une qui n'a pas été travaillée en amont (les passes). Chaque course des membres de l'équipe est dépendante des autres puisqu'il s'agit d'un relais. Je voulais voir si une atmosphère différente résulterait de cette nouvelle forme de compétition. La vidéo révèle que les élèves étaient enjoués face à la nouveauté. Finalement ils se sont peu intéressés aux résultats car il ne faisait pas sens pour les élèves. J'ai pu constater cela lors d'un entretien avec A. et T. puisqu'ils ont eu de la peine à déterminer si leur équipe avait finalement gagné ou non.

La vidéo m'a permis d'observer A. et T. dans cette situation. Ils ont pu réaliser deux courses et deux chaînes de passes. Intéressons-nous d'abord à T. en situation de course puis en situation de passes. La vidéo montre que dans la file d'attente du relais, T. attend tranquillement son tour, elle regarde l'équipe faisant des passes puis les courses de ses coéquipiers. A l'approche de son départ, elle montre des signes d'impatience, elle sautille et se met en position. Dans son entretien, elle m'a fait part du stress qu'elle a ressenti à l'idée de mal faire sa course vis-à-vis de son équipe. Élément qu'elle n'a pas évoqué pour le duel chat/souris. Sur la vidéo, on constate qu'elle réagit efficacement au signal de départ, la tape dans la main. Sa course est droite, elle fait de grandes foulées et ne ralentit pas à l'arrivée. Elle semble avoir bien intégré les modalités de la course de vitesse. Après son passage, elle encourage les membres de son équipe. Pour la deuxième course, je l'ai placée en première position. Elle devait donc cette fois réagir au signal du sifflet, ce qu'elle a bien fait. Par ailleurs, la vidéo m'a permis d'avoir le temps de chaque course. Contrairement au relevé des performances initiales de la première séance, la distance est fixée et c'est le temps qui est la variable

propre à chacun. T. a réalisé deux fois le même temps, huit secondes, sur le même parcours. Sa performance a donc atteint une certaine stabilité. Pour ce qui est de la chaîne de passe, j'observe qu'à nouveau elle sautille et regarde le chemin de la balle puis l'équipe qui court. A l'approche de la balle, elle se prépare à la recevoir. Elle encourage à nouveau ses coéquipiers. On remarque d'ailleurs que beaucoup d'élèves de la classe encouragent leurs coéquipiers quelle que soit l'équipe. Lors de son entretien, T. a répondu avoir préféré la situation du chat et de la souris par rapport à celle de l'horloge : « Moi je préfère le chat et la souris parce qu'on est en petite équipe. » Cette phrase est très intéressante, car ce que je voyais comme un duel était vu par T. comme un exercice en équipe, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'affrontement pour elle. D'ailleurs, quand je lui ai demandé si elle voyait ces situations comme des jeux ou des entraînements, T. a opté pour la deuxième réponse. Le sens qu'elle met derrière semble s'inscrire alors dans le champ de la performance, d'autant plus qu'elle préfère courir contre elle-même plutôt que contre les autres, comme elle me l'a dit dans son entretien. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'interroger également son binôme, afin de voir si les significations sont partagées. J'é mets tout de même l'hypothèse que c'est le cas car il est difficile d'imaginer un binôme dans lequel l'un se situe dans le champ de la compétition et l'autre dans le champ de la performance, sans que les significations de chacun en soient impactées. Par ailleurs, l'entretien de T. a révélé que cette situation avec une équipe d'un effectif important est plus stressante car il s'agit de remporter la victoire face à une autre équipe.

Si l'on rapporte ces deux situations au continuum de motivation de T., il semble que la situation du chat et de la souris soit du côté de la motivation intrinsèque car T. la perçoit comme utile pour améliorer ses performances. A l'inverse, l'horloge semble plutôt se situer du côté de la motivation extrinsèque car il s'agit de bien courir pour ne pas faire perdre son équipe.

Passons maintenant à A. Pour sa première course, il est placé en première position. La vidéo montre qu'il a une bonne foulée et qu'il articule bien ses bras et ses jambes. Il ne ralentit pas à l'arrivée mais pousse un cri. Sa course dure huit secondes. Pour sa deuxième course, A. se trouve en troisième position. Il semble moins concentré car on le voit s'agiter et on l'entend rire. D'ailleurs on observe qu'il n'est pas prêt à partir : il se tient droit et a juste le temps de montrer sa main pour que le coureur précédent lui donne le signal de départ. Par ailleurs, on constate qu'il ralentit à la fin de sa course et se jette par terre après avoir tapé dans la main du coureur suivant. Il en résulte que sa course a cette fois duré 10 secondes. Cette attitude m'a surpris car A. avait pourtant insisté sur le fait qu'il était important pour lui de gagner, or son attitude ne correspond pas à ses propos. Lors de son entretien, je lui ai demandé « que penses-tu de ta position de départ ? » et celui-ci m'a répondu « Euh... pas assez... pas assez prêt. Sinon les autres ils courent plus vite que moi. Moi je cours pas assez vite. ». Je lui ai fait préciser son propos et finalement il en ressort que A. ne voyait pas les

coureurs de son équipe comme ses coéquipiers, à l'instar de T., mais comme des concurrents. Son attitude est donc différente lorsqu'il est en situation de compétition duelle et en situation de compétition en « équipe » d'un effectif important. De plus, son attitude inattentive témoigne de sa résignation face à « plus fort » que lui, alors même que A. faisait preuve de persévérance dans ses propos en entretien préliminaire.

Son attitude pour la chaîne de passe est semblable. Il a les mains dans les poches au moment de recevoir la balle mais on l'entend crier « allez, allez ! », il tourne ensuite sur lui-même et rit. Il m'a expliqué cela en disant qu'il avait très envie qu'on lui passe la balle pour marquer le plus de points possible. Mais au moment de recevoir la balle, il se jette au sol avec celle-ci. En s'observant sur la vidéo, A. a pris conscience tout seul que sa concentration n'était pas optimale : « La première [course] j'étais pas trop agité mais la deuxième j'étais agité ». Il m'a dit préférer les situations comme le chat et la souris où les élèves couraient deux par deux.

La dernière séance reprenait les modalités de la première séance. Les groupes ont été les mêmes. Cette fois il n'y a pas eu de conflit entre coureur et observateur.

Reprenons chaque type de situation mise en place. Je vais expliciter ce qui relevait de la compétition et de la performance et faire apparaître les effets observés. J'analyse cela en référence au tableau¹⁴ issu de notre lecture concernant les différences entre la compétition et la performance.

Champ de la compétition	Champ de la performance	Effets
<p>1. Relevé de performances</p> <ul style="list-style-type: none"> > groupe de cinq coureurs formés au hasard > binômes observateur et coureur > Paris oralisés sur la zone d'arrivée. 	<ul style="list-style-type: none"> > aller le plus loin possible dans un temps donné = se dépasser. 	<ul style="list-style-type: none"> > Regards pour comparer son arrivée avec celle des autres > Conflits observateurs/coureurs > Paris influencés : 23 ont parié sur la zone blanche mais 13 l'ont atteinte.
<p>2. Chameau/chamois</p> <ul style="list-style-type: none"> > compétition duelle limitée à des manches = pas de victoire « officielle » ou actée > binômes formés par moi 	<ul style="list-style-type: none"> > être capable de réagir au signal = faire mieux. 	<ul style="list-style-type: none"> > les points n'ont pas été comptés par les élèves ni par moi-même > certains élèves anticipaient le signal > règles respectées

14. Se référer au tableau page 14

<p>3. Fées et statues</p> <ul style="list-style-type: none"> > compétition duelle limitée à des manches = pas de victoire « officielle » ou actée > duos formés par les élèves > handicaps positifs et négatifs contextualisés dans une histoire > liberté laissée aux élèves pour l'écart entre les deux coureurs 	<ul style="list-style-type: none"> > être capable de trouver une position optimale pour un départ de course efficace = faire mieux. 	<ul style="list-style-type: none"> > engagement des élèves > remise en place rapide après les courses > pas de conflits > consignes et règles respectées
<p>3. Béret</p> <ul style="list-style-type: none"> > compétition mettant en jeu trois équipes de 10 > équipes formées au hasard > points comptabilisés par les élèves = victoire « officielle » 	<ul style="list-style-type: none"> > courir le plus vite possible au signal = repousser ses limites 	<ul style="list-style-type: none"> > encouragements, reproches et contestations ont été entendus > les scores sont suivis assidûment et oralisés
<p>4. Le chat et la souris</p> <ul style="list-style-type: none"> > compétition duelle limitée à des manches = pas de victoire « officielle » ou actée > trios formés par les élèves (chat, souris, arbitre) 	<ul style="list-style-type: none"> > courir le plus droit possible pour une course plus efficace = faire mieux 	<ul style="list-style-type: none"> > certains élèves ne respectent pas la consigne et sortent de leur couloir de course pour ne pas se faire toucher
<p>5. L'horloge</p> <ul style="list-style-type: none"> > compétition mettant en jeu deux équipes de 10 élèves dont les buts sont différents (relais et passes) > équipes formées par moi > victoire 	<ul style="list-style-type: none"> > repousser ses limites pour courir le plus vite possible 	<ul style="list-style-type: none"> > Encouragements > Agitation dans la file d'attente des coureurs > peu d'intérêt pour le résultat finalement
<p>6. Relevé de performances</p> <ul style="list-style-type: none"> > Comparaison des résultats entre les cinq coureurs et entre binôme observateur - coureur. > Paris oralisés sur la zone d'arrivée. 	<ul style="list-style-type: none"> > courir le plus vite possible = se dépasser soi-même. 	<ul style="list-style-type: none"> > Paris davantage respectés du fait des progrès des élèves : 28 ont parié sur la zone blanche et 25 l'ont atteinte.

Comme on peut le constater et comme je l'avais annoncé¹⁵, la séquence articulait la compétition et la performance.

Les entretiens avec T. et A. et l'analyse des situations me permettent de faire quelques constats. Il semble déjà que la compétition quand elle se réalise au sein d'un duel ou au sein d'un affrontement d'au moins deux équipes d'effectifs plus importants n'a pas les mêmes effets.

15. Se référer à la page 17.

Les deux élèves avec qui je me suis entretenue m'ont tous les deux dit avoir préféré les duels, qui pour T. ne relèvent même pas du champ de la compétition. Par ailleurs, la compétition entre équipes, qui a été mise en œuvre dans la situation du béret et de l'horloge, a été synonyme de stress et d'agitation. Ces situations ne semblent donc pas avoir permis aux élèves de faire progresser leurs performances. A l'inverse, il apparaît que les situations de duel ont fait davantage progresser les élèves. Elles ont souvent été contextualisées dans une histoire (chat et souris ou fée et statue) et donc avaient une dimension ludique.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que finalement T. et A. ont eu le sentiment de majoritairement s'être battus contre eux-mêmes lors de cette séquence plus que de s'être battus contre les autres.

- Questionnaire sur le ressenti de la compétition

Mais qu'en est-il du ressenti des élèves ? S'inscrivaient-ils plus dans le champ de la compétition ou dans celui de la performance ? Pour recueillir le ressenti de tous, je leur ai fait passer un questionnaire¹⁶ à la fin de la séquence (deux élèves étaient absents).

Celui-ci révèle que 18 élèves estiment avoir ressenti de la compétition au cours de la séquence et 10 n'en ont pas ressenti. Cette répartition prouve une fois de plus à quel point les acteurs portent des significations différentes aux situations. Voici les justifications que j'ai pu lire.

Penses-tu avoir été en compétition avec les autres ?	
Oui	Non
N : car j'ai <u>progressé</u> E : car je <u>batais</u> mes copains A : parce que j'ai envie d'être <u>fort et rapide</u>	C : parce que pour moi on était en <u>équipe</u> R : parce que c'est <u>méchant</u> pour les autres An : parce que c'est pour <u>s'amuser</u> J : parce que il n'y avait pas de <u>supporters</u>

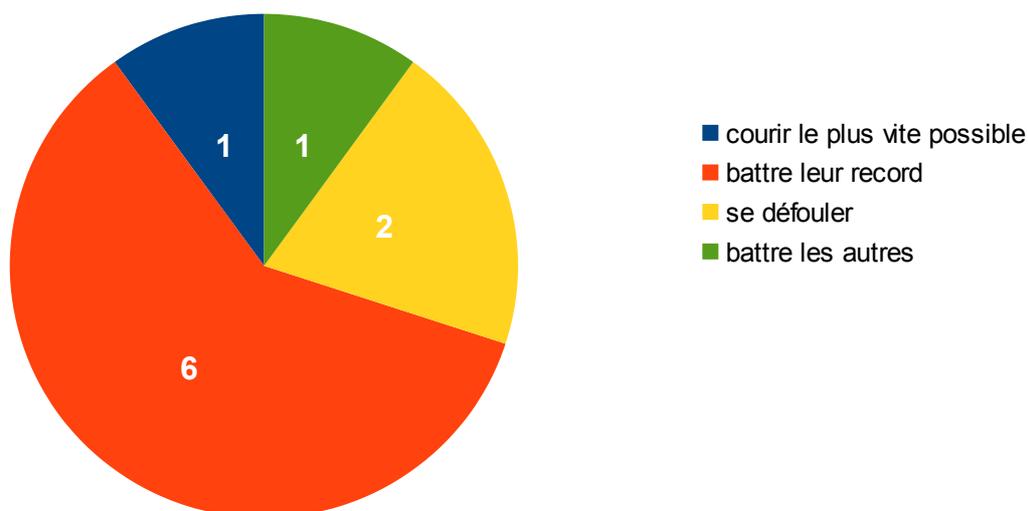
Alors même que lors de la séance en classe, la course était définie par les élèves comme le fait de courir contre quelqu'un, les significations des élèves semblent avoir évoluées. En effet, s'ils étaient restés sur le sens initial, ils auraient tous répondu avoir ressenti de la compétition, puisqu'à plusieurs reprises ils ont couru « face » à d'autres coureurs. Leur vécu de la séquence a donc pu faire changer leur conception de la compétition en course de vitesse. On voit tout de même qu'un élève reste sur une vision négative de la compétition mais pas par rapport à lui-même, par rapport aux autres : « c'est méchant pour les autres ». On peut se demander si c'est sa progression personnelle qui lui a permis de faire évoluer son ressenti.

Je voudrais maintenant vous présenter deux graphiques présentant ce que chacun des deux échantillons a préféré en premier lieu.

16. Annexe 8 page 64

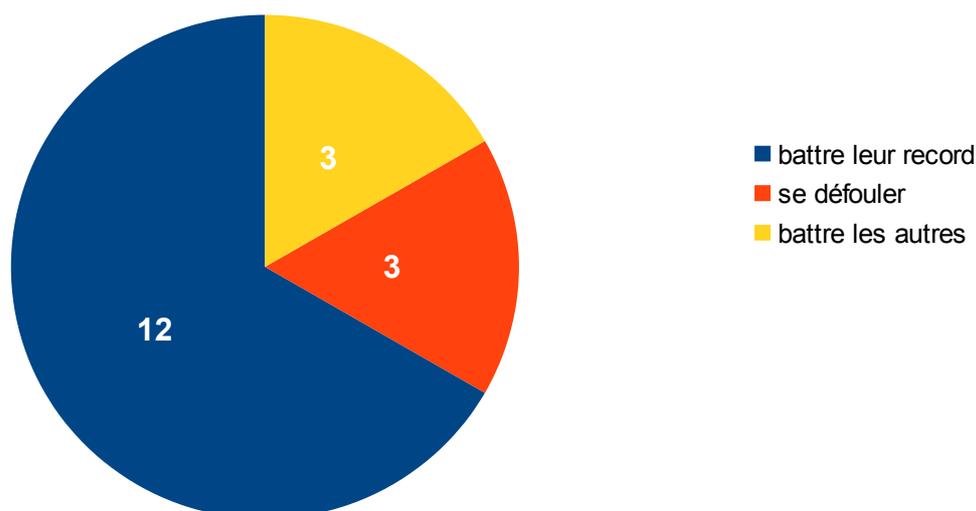
Parmi les élèves qui n'ont pas ressenti de compétition...

Ce qu'ils ont préféré, c'est:



Parmi les élèves qui ont ressenti de la compétition...

Ce qu'ils ont préféré, c'est:



Ainsi on constate que pour les deux échantillons, c'est la même réponse, « battre son propre record », qui a l'effectif le plus important. Cette réponse est à hauteur de 60 % pour ceux qui n'ont pas ressenti de compétition et de 67 % pour les autres. Si on revient à l'échelle de la classe, 18 élèves ont répondu avoir en premier lieu aimé battre leur propre record, soit 64 % des élèves de cette classe. Les élèves semblent donc s'inscrire avant tout dans une logique de performance même en ayant vécu quelques situations pouvant mettre en jeu la compétition. Ainsi elle n'a pas pris le pas sur l'objectif de performance assigné à la séquence.

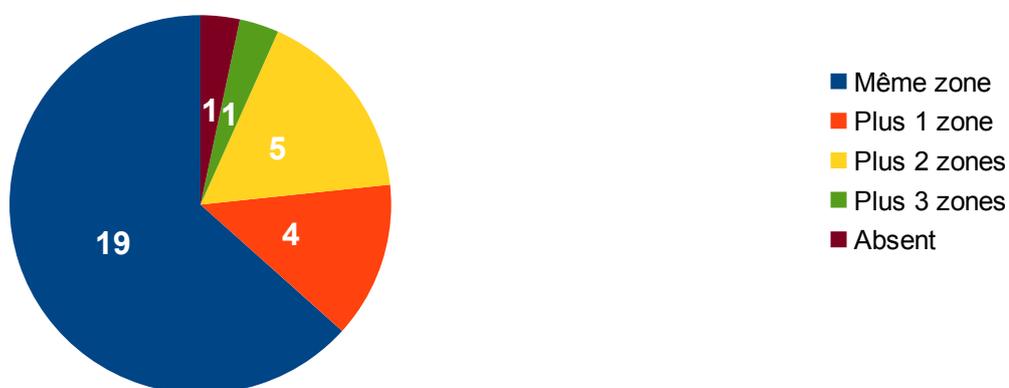
Remarquons qu'un élève qui n'a pas ressenti de compétition avait avant tout envie de battre les autres. Cela me permet de soulever la question de la fiabilité. Si le questionnaire est un moyen efficace pour relever un grand nombre de réponses, il ne s'avère pas être totalement fiable. Malgré le fait que les questions soient lues et expliquées à l'oral, il peut toujours arriver qu'un élève ne comprenne pas la question ou bien y réponde sans trop y porter d'intérêt. C'est ce qu'il s'est passé pour cet élève qui m'a dit ne pas avoir fait attention.

- [Analyse des données quantitatives](#)

Il est maintenant temps de constater si les élèves ont progressé ou non. Pour cela, j'ai comparé les performances des élèves lors de la première séance à celles de la dernière séance. Ainsi, aucun élève n'a régressé. Je regrette de ne pas avoir pu relever les performances de manière plus précise. Je rappelle que j'avais placé cinq zones consécutives¹⁷. Elles mesuraient quatre mètres de long chacune. La première zone commençait à quatorze mètres de la ligne de départ et la dernière à trente mètres. Or vous allez pouvoir constater que la dernière zone pose problème pour l'analyse.

Voici un graphique révélant la répartition des élèves selon leur progrès à partir de leur performance initiale.

Répartition des élèves selon leur progrès



Ainsi, dix-neuf élèves, soit 66 % des élèves, ont atteint la même zone. Je tiens à préciser que parmi cet effectif, dix-sept élèves (90 % de cet échantillon) étaient arrivés en zone 5 pour les deux courses, c'est-à-dire la dernière zone qui n'avait pas de fin. D'où mon regret de ne pas avoir pu mesurer plus précisément les performances, car on ne peut pas dire de façon certaine si ces élèves ont amélioré leur performance, or ils ont très bien pu parcourir une plus grande distance en restant dans cette dernière zone. Ensuite, quatre élèves, soit 14 % des élèves, ont augmenté leur performance d'une zone. Cinq élèves, c'est-à-dire 17 % des élèves, ont augmenté leur performance

17. Se référer au schéma de l'annexe 5.

de deux zones. Enfin, un élève, soit 3 % des élèves de la classe, a amélioré sa performance de trois zones.

On peut donc affirmer de façon certaine qu'au moins 34 % des élèves ont amélioré leur performance initiale. Si l'on se penche sur les progrès de nos deux élèves, on constate que T. fait partie des élèves ayant amélioré leur performance de deux zones et que A. fait partie de ceux qui sont arrivés à la cinquième zone lors des deux courses.

Voyons à présent si un lien de cause à effet direct peut s'établir entre le ressenti de la compétition et les progrès des élèves. Je suis consciente que ressentir la compétition ne renseigne pas sur la vision qu'on en a. Je comptais sur la question qui suivait dans le questionnaire (annexe 8 page 64), « Pourquoi ? », pour que les élèves me donnent leur vision de la compétition. Mais très peu d'élèves y ont répondu. Il aurait fallu que j'insiste davantage sur son importance et que je l'explique car avec le recul je pense que même si les élèves y avaient répondu, ils n'auraient pas livré leur vision de la compétition, la question n'est pas assez explicite.

Pour tenter de percevoir si ce lien existe, j'ai décidé de reprendre chaque échantillon de progrès (même zone, plus une etc...) et de voir dans chacun la part de ceux qui ont senti la compétition et ceux qui ne l'ont pas ressentie.

Parmi les élèves qui sont restés dans la même zone	
Ressenti : compétition	Ressenti : pas de compétition
12 élèves soit 63 %	7 élèves soit 37 %
Parmi les élèves qui ont progressé d'une zone	
Ressenti : compétition	Ressenti : pas de compétition
3 soit 75 %	1 soit 25 %
Parmi les élèves qui ont progressé de deux zones	
Ressenti : compétition	Ressenti : pas de compétition
2 élèves soit 50 %	2 élèves soit 50 %
Parmi les élèves qui ont progressé de trois zones	
Ressenti : compétition	Ressenti : pas de compétition
1 soit 100 %	x

Au regard de ces résultats statistiques relatifs à ma classe, établir un lien de cause à effet direct ne me paraît pas pertinent. En effet, si cela avait été le cas, plus les progrès auraient été importants et plus le sentiment de compétition aurait été fort . Or on constate que pour ceux qui ont progressé de deux zones les deux ressentis se valent.

V. Résultats et conclusion

Au cours de cette recherche, j'ai donc suivi la progression des performances de mes élèves en course de vitesse à travers le prisme de la compétition. Au terme de cette analyse, il est temps de faire le bilan. Pour cela, rappelons la problématique : En quoi la compétition peut-elle influencer les performances et les progrès des élèves en course ?

Il est indéniable que la compétition a influencé la progression des élèves, d'autant plus qu'ont été mises en place différentes modalités de la compétition et qu'elles ont eu des effets différents. Mais comme nous avons pu le constater et comme le prône le cadre de l'action située, les acteurs sont en interactions constantes avec leur environnement. Rien ne me prouve de façon certaine que les progrès des élèves sont le seul fruit des situations de compétition. De multiples paramètres hors compétition ont pu influencer la progression des élèves. Paramètres sur lesquels nous n'avons pas forcément de prise en tant qu'enseignant. A défaut d'apporter une réponse du type, la compétition influence les performances des élèves, la recherche a permis de discuter les hypothèses émises.

En effet, je pensais que les situations prenant appui sur la compétition allaient motiver certains élèves et en démotiver d'autres. Or les entretiens, les réactions des élèves lors des séances et leurs réponses aux questionnaires ont montré que les situations de compétition n'avaient pas démotivé les élèves, certains n'en ont même pas ressenti. Prenons l'exemple de T. qui a priori n'aimait pas la compétition comme elle me l'avait dit lors de son premier entretien. Elle a fait preuve d'un engagement important dans ces situations. Elle a même construit un sens à certaines situations qui lui est propre. Par exemple elle voyait « le chat et de la souris » comme un entraînement « en petite équipe » lui permettant de s'améliorer alors même qu'elle aurait très bien pu simplement les assimiler à des courses « contre quelqu'un ». Il semble alors que la motivation de T. était intrinsèque puisqu'elle a pris plaisir à faire les courses et qu'elle a senti que ces situations lui étaient utiles pour progresser.

Une autre hypothèse a été remise en question. Celle qui disait que les élèves percevant la compétition de manière positive allaient progresser plus rapidement grâce à ces situations par rapport aux élèves qui la percevaient de manière négative. Reprenons les progrès de A. et T. Entre sa performance initiale et sa performance finale, A. est resté dans la même zone, c'est-à-dire au-delà des trente mètres. Toutefois, ce dernier n'a pas pu aller au-delà des quarante mètres vis-à-vis de la taille du terrain dont nous disposions. Donc au maximum, A. a pu faire progresser sa performance de dix mètres même si je me souviens qu'aucun de mes élèves n'est arrivé au bout du terrain. T. pour sa part a augmenté sa performance de deux zones, c'est-à-dire de huit mètres. Ainsi T. qui percevait initialement la compétition de manière négative, n'a pas progressé moins rapidement que A. qui lui la percevait de manière positive.

A l'inverse, une hypothèse a été validée avec néanmoins quelques réserves. La voici : si les situations de compétition s'appuient sur le jeu, elles seront mieux perçues par les élèves n'aimant pas la compétition et seront donc plus favorables à leur progression. Il est vrai que la dimension ludique a permis l'adhésion des élèves en jouant sur leur motivation. Dans un sens elle a pu servir leur progression. Nous pouvons nous rappeler notamment des situations contextualisées telles que les fées et les statues ou encore le chat et la souris. D'ailleurs je pense que cette dimension ludique a permis à T. de redéfinir le sens qu'elle attribuait à la compétition dans ces situations. Toutefois, l'analyse des situations a montré que les courses mettant en jeu plusieurs équipes d'effectifs importants, telles que je les ai mises en place, comme dans le béret ou dans l'horloge, n'ont pas eu un impact positif alors même qu'elles avaient une dimension ludique. On peut évoquer le stress de T. de mal faire sa course ou encore l'agitation de A. qui voulait absolument gagner. Dans ces deux cas, l'enjeu de la victoire n'a pas permis aux élèves de mobiliser leurs ressources dans un but de performance. Je ne pense donc pas qu'elles aient aidé les élèves à progresser. On peut penser à l'attente et à la faible fréquence de passage dans ces situations comme facteurs explicatifs de la faible « productivité » de celles-ci en terme de progrès.

Ce que cette recherche a vraiment illustré et ce dont elle m'a fait prendre conscience, c'est qu'une même situation peut avoir des significations bien différentes pour chaque acteur. Les situations de compétition qui m'ont semblé faire progresser le plus les élèves dans le champ de la performance étaient les situations de duels. En effet, les acteurs pouvaient attribuer plusieurs sens à ces situations mettant en jeu deux coureurs. On pensera aux « petites équipes » évoquées par T. ou alors à A. qui voulait battre l'autre coureur. A l'inverse, les situations qui faisaient s'affronter des équipes nombreuses, comme le béret ou l'horloge tels qu'ils ont été mis en place dans ma séquence, n'ont permis qu'une seule signification : il fallait gagner en faisant mieux que les autres. De plus, permettre aux élèves de constituer eux-mêmes les binômes, c'est leur laisser la possibilité de choisir leur « adversaire ». Cette part de liberté et d'autonomie me semble significative pour eux. C'est pour toutes ces raisons qu'à l'avenir, afin de faire progresser mes élèves en course de vitesse, je privilégierai les situations de duel lorsque je voudrais faire intervenir la compétition dans mes séances.

Ce travail de recherche, qui vient conclure cette année de stage, a été très riche en terme de réflexion. Il m'a poussée à m'interroger sans cesse sur les situations que je proposais à mes élèves dans une discipline qui me posait beaucoup question en début d'année. En m'obligeant à préparer des séances basées sur des objectifs bien définis et un déroulé précis, je me suis rendue compte que la gestion de mon groupe classe était plus évidente.

Suite à cette séquence de course de vitesse, j'ai mis en place une séquence de jeux collectifs avec ballon prenant comme situation de référence la thèque. Dans cette situation deux équipes s'affrontent sur deux manches. L'une va lancer à la main un ballon, le plus loin possible, le temps que l'autre équipe ramène la balle à son capitaine en se faisant des passes, le lanceur court autour du terrain formé de bases. Son objectif est d'atteindre la base la plus éloignée, voire de faire un tour complet pour faire remporter un point à son équipe. Les points sont comptabilisés puis les deux équipes échangent leur rôle. L'équipe ayant fait le meilleur score remporte la victoire. Dès la première séance, j'ai pu constater que la compétition était présente mais que cette fois-ci elle faisait naître des comportements que je n'avais pas observés en course de vitesse : contestation de l'arbitrage, conflits entre joueurs de la même équipe, conflits entre joueurs adverses. Il serait donc intéressant d'analyser cette nouvelle forme de compétition pour amener les élèves une fois de plus à progresser ensemble.

VI. Bibliographie

Livres

- M. Travert et N. Mascret (dir.). (2011). *La culture sportive*, Paris, France : EP&S.
- D. Tessier. (2013) *La motivation*, Paris, France : EP&S

Articles

- D. Bucheton., Y. Soule (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de réoccupations enchâssées. Éducation et didactique*, 3 (n°3), 29 - 47.
- J. Sary, L. Ria, C. Seve, N. Gal-Petitfaux (2006). *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue E.P.S.*, 321, 5-11.

Ressources internet

- Eduscol.fr
- ife.ens-lyon.fr

Document officiel

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

VII. Sommaire des annexes

Annexe 1 page 40 → Le questionnaire initial

Annexe 2 page 41 → Le tableur à filtres

Annexe 3 page 43 → La retranscription de la séance en classe

Annexe 4 page 46 → Les retranscriptions des entretiens initiaux (A et T)

Annexe 5 page 49 → Le tableau synoptique de la séquence

Annexe 6 page 52 → La fiche d'observation de la séance 1

Annexe 7 page 53 → Les entretiens en cours de séquence (A et T)

Annexe 8 page 64 → Le questionnaire final

Annexe 1 : Le questionnaire initial

Prénom : _____

Avant de commencer...

Dirais-tu que tu aimes courir?

oui non

Pourquoi ?

Préfères-tu courir vite ou courir longtemps ?

vite longtemps vite et longtemps

Quelles sensations ressens-tu quand tu cours?

Tu peux les classer de 1 à 7.

de la joie de la fatigue des douleurs
 de la tristesse de la chaleur

Dans quelles occasions cours-tu?

- Quand je joue dans la cour avec mes amis.
- Quand je fais du sport.
- Quand je suis dehors le week-end.

Cours-tu seul(e) ou avec tes amis?

seul(e) avec mes amis les deux

Dirais-tu que tu cours vite?

oui non

Dirais-tu que tu peux courir longtemps?

oui non

Dirais-tu qu'on peut apprendre à courir à l'école?

oui non

Annexe 2 : Copies d'écran du tableau à filtres

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Prénom	F/G	Aime courir ?	Raisons	Vite/longtemps	Sensation 1	Sensation 2	Sensation 3	Occasions	K course vite ?	K longtemps ?
1	ud	G	oui	vitesse	Les 2	joie	chaleur	transpiration	Les 3	oui	oui
2	Ci	F	non	chute	Les 2	tristesse	fatigue	x	Les 3	oui	moyen
3	M	G	oui	x	Les 2	énergie	x	x	Les 3	oui	oui
4	Ti	F	oui	x	vite	transpiration	chaleur	énergie	sport	non	non
5	Ji	F	oui	x	longtemps	transpiration	x	x	sport et week-end	moyen	oui
6	II	G	oui	vitesse	vite	énergie	x	x	Les 3	moyen	moyen
7	N	G	oui	vitesse	Les 2	fatigue	énergie	douleurs	amis et sport	oui	oui
8	N	F	oui	vitesse	Les 2	fatigue	x	x	Les 3	non	non
9	Lé	F	oui	loup	vite	joie	chaleur	douleurs	Les 3	non	oui
10	Ei	G	oui	vitesse	Les 2	douleurs	énergie	chaleur	Les 3	oui	oui
11	Ri	G	oui	plaisir	Les 2	énergie	joie	transpiration	Les 3	oui	oui
12	Cl	F	oui	x	Les 2	joie	douleurs	énergie			
13	Lé	F	moyen	fatigue	Les 2	joie	douleurs	chaleur	le week-end	oui	oui
14	A	F	oui	air	vite	énergie	fatigue	douleurs	sport	moyen	oui
15	Cl	G	oui	vitesse	vite	énergie	tristesse	x	amis et sport	oui	oui
16	Cl	G	oui	vitesse	Les 2	transpiration	joie	douleurs	Les 3	oui	oui
17	Cl	F	oui	footing	Les 2	joie	énergie	douleurs	Les 3	moyen	oui
18	M	G	oui	plaisir	Les 2	joie	chaleur	fatigue	amis et sport	oui	oui
19	Ji	G	oui	vitesse	Les 2	joie	énergie	transpiration	Les 3	oui	oui

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Prénom	F/G	Aime courir ?	Raisons	Vite/longtemps	Sensation 1	Sensation 2	Sensation 3	Occasions	K course vite ?	K longtemps ?
1	1	F	non	chute	Les 2	tristesse	fatigue	x	Les 3	oui	moyen
2	3	F	non	x	Les 2	fatigue	transpiration	douleurs	Les 3	moyen	non
3	23	F	non	pas K	aucun	fatigue	chaleur	x	amis	non	non
4	28	F	non	regard des autres	vite	énergie	joie	fatigue	Les 3	oui	oui
5	29	F	non								
6	30	F	non								

Annexe 3 : Retranscription de la séance collective en classe

Pe : J'aimerais vous expliquer ce que nous allons faire en EPS, mais avant j'ai besoin de savoir quelque chose. [j'écris au centre du tableau « Courir vite »]

Élèves : Cou...rir vi.. Courir vite.

Pe : Je vous laisse deux minutes pour réfléchir dans votre tête, dans votre tête, ce que c'est pour vous que courir vite. Dans votre tête, ça veut dire que pour le moment on ne va pas discuter avec son voisin. [moment de réflexion] Alors An., qu'est ce que c'est pour toi courir vite ?

An. : C'est quand on court et que... et qu'on... euh... ..

Pe : On te laisse réfléchir encore un peu ?

An : Oui.

Pe : B ?

B : C'est faire une course.

Pe : Oui et c'est quoi exactement ? I. ?

I : C'est faire la course.

Pe : Ok faire la course... c'est à dire... ?

I : **Contre quelqu'un !**

Pe : D'accord [au tableau → Faire la course contre quelqu'un] Est-ce que d'autres élèves pensent la même chose ?

Élèves : Oui !

Pe : Ensuite quelqu'un d'autre.. M., c'est quoi courir vite pour toi ?

M : Bah courir vite c'est... on peut jouer.

Pe : Ah ! Pour jouer. Dans quel genre de jeu tu cours vite ?

M : .. à l'épervier, le loup...

Pe : L'épervier [au tableau → Jouer] Qu'est ce que c'est pour toi Man. courir vite ?

Man. : C'est faire du sport.

Pe : Faire du sport. Qui pense la même chose que Man. ? [plusieurs élèves le doigt pour approuver]

D'accord. Alors quelqu'un d'autre ? L ?

L : C'est sentir le vent dans la figure.

Pe : Ah du vent dans la figure, qui pense pareil ?

Quelques élèves : Moi !

Pe : Vous sentez du vent quand vous courez vite ?

Élèves : Brouhaha « Bah oui... « Moi... » « Bah ça peut hein ! »

Pe : Euh.... E. qu'est-ce que tu en penses toi de courir vite ?

E. : C'est courir... vite.

Pe : Oui mais qu'est-ce que c'est justement ?

E. : rire...

Pe : An, tu as retrouvé ce que tu voulais dire ?

An : C'est courir par exemple plus vite que quelqu'un euh...

Pe : Ok. Quoi d'autre ? Ew ?

Ew : Bah... euh je sais plus !

Pe : Ah ! J ?

J : On peut apprendre à courir vite.

Pe : Pour toi il faut apprendre à courir vite parce que tout seul on ne sait pas toujours courir vite ?

J : Oui.

Élèves : Brouhaha « bah nan » « bah si »

Pe : Qu'est-ce que vous en pensez ? M ?

M : Bah les bébés ils savent pas courir ! Dès qu'on est bébé on peut pas courir vite.

Pe : Ah d'accord. S qu'est ce que tu en penses ?

[attente du silence]

S : Pour moi c'est atteindre ... un endroit qui est très loin.

Pe : C'est aller loin ?

S : Oui.

Pe : Est-ce que vous êtes d'accord avec S ? [au tableau → aller loin]

Élèves : Ouiiii

Pe : R c'est quoi pour toi courir vite ?

R : C'est s'amuser !

Pe : S'amuser. [au tableau → s'amuser] C'est quoi pour toi C ?

C : C'est jouer.

Pe : Oui on l'a noté.

Ew : Naaaaan.

Pe : Si tu n'es pas d'accord tu lèves la main et nous explique pourquoi... C'est quoi d'autre courir vite ?

R: Ah maîtresse !

Pe : Ah R tu as une autre idée ?

Roman : Mais euh...

J : C'est courir toujours plus vite.

Pe : Alors comment... La dernière fois qu'est-ce qu'on a fait déjà ? Man ?

Man : On a fait de courses où il fallait s'arrêter à des plots de couleur et il fallait dire où on pensait

arriver.

Pe : Oui où l'on pensait arriver. Comment vous pensez qu'on peut aller encore plus vite et donc plus loin ? Qu'est-ce qu'on peut travailler pour qu'on puisse aller plus vite et plus loin ? Ti ?

Ti : On peut se croire euh... **pourchasser par quelqu'un d'autre.**

Pe : Ah oui tu penses euh.. être dans un contexte... fait qu'on peut aller plus vite.

Ti : [approuve]

Pe : D'accord donc se croire poursuivi comme ça on va plus vite. C'est ce que tu veux dire ?

Ti : [approuve]

Pe : Ok... Euh... Comment on peut s'améliorer autrement ? Ju ?

Ju : Euh nan je lève pas la main.

Pe : Man ?

Man : Bah euh... on peut... partir plus tôt.

Pe : Partir plus tôt ! Partir plus tôt par rapport à quoi ?

Man : Bah...

Pe : Qu'est-ce qui faisait qu'on commençait la course ? Manon ?

Man : Bah avec le euh... signal.

Pe : Ah ! Le signal ! Qu'est-ce qu'on peut faire justement ? Qu'est-ce qu'on peut apprendre à faire pour courir plus vite par rapport au signal ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire ? M ? S ?

M : ...

Pe : E ?

E : bah pour partir un peu avant on peut...

Pe : Ah bah pas avant, on n'a pas le droit de partir avant le signal. Donc qu'est-ce qu'il faut qu'on apprenne ou sur quoi il faut s'entraîner ? An ?

An : On peut **se mettre en position** !

Pe : Position ! Ah oui D'accord, c'est vrai que lors de la dernière séance vous n'êtes pas tous partis dans la même position ! Certains sont partis comme ça... d'autres comme ça. [Certains élèves se mettent dans leur position de départ.] Donc en effet, peut-être qu'il faut que l'on travaille comment il faut partir. Ensuite qu'est-ce qu'on peut travailler d'autre par rapport au signal ? Qu'est-ce qu'il suffit de faire ?

C : D'aller en même temps !

Pe : Et oui !

C : **D'y aller en même temps que le signal.**

Pe : Réagir au signal, dès qu'il y a le signal, il faut qu'on apprenne à partir ! Parce que si on entend le signal et qu'on se dit « ah il faut que je parte ! » et bien on perd du temps !

Élèves : Brouhaha...

Pe : [Demande de calme.]

Pe : Donc la position, réagir au signal, quoi d'autre ?

Ti : **Courir tout droit.**

Pe : Ben pourquoi est-ce que si on court droit on va plus vite ?

En : Bah parce que si on fait des virages après, après on peut glisser avec les chaussures, on peut tomber et après...

Pe : Mouais, mais surtout ?

L : Ça fait un chemin beaucoup plus long !!!

Pe : Et oui un chemin plus long, on perd du temps !

Élèves : Ah oui !

Pe : Donc il faut qu'on apprenne à courir droit. [au tableau → courir droit]

Élèves : Brouhaha « parce que si jamais y a des trucs devant... », élèves qui montrent une position ou font semblant de courir sur leur chaise.

Pe : Alors je vais vous expliquer ce que nous allons faire aujourd'hui. [demande de silence]

Aujourd'hui en EPS, nous allons donc apprendre... on va apprendre à réagir au signal par un jeu qui s'appelle « chameau/chamois ».

Explications concernant la séance de l'après-midi.

Bilan

En jaune → expressions en lien avec l'idée de compétition

En vert → composantes de la course de vitesse à travailler

Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens initiaux de T et A

- **Retranscription entretien n°1 de T.**

Pe : Tu te rappelles du questionnaire que je vous avais donné quand on a commencé la course ? En fait, tu fais partie des élèves choisis pour que je leur pose plus de questions. Donc T., tu me disais que tu n'aimais pas courir et tu me disais que c'est parce que tu ne te sentais pas capable, c'est ça ?

T. : Hum c'est pas ça.

Pe : Ah.

T. : C'est que j'aime pas courir parce que je cours pas vite.

Pe : Ah d'accord, et du coup t'aimes pas courir. Ah oui tu m'a mis que tu ne courais pas vite, d'accord. Et qu'est-ce que tu as pensé du coup des séances que l'on a déjà faites ?

T. : C'était bien.

Pe : C'était bien... Et tu penses que ça peut te permettre de courir plus vite maintenant ?

T. : Oui.

Pe : Pourquoi ?

T. : Parce que en fait avec mon papa je cours, je fais que des courses donc du coup je gagne tout le temps, mais des fois c'est papa qui gagne, et du coup après je peux avoir mal quelque part et après des fois je suis fatiguée.

Pe : D'accord. Et est-ce que le fait de perdre la course, ça fait que tu n'aimes pas courir ?

T. : C'est pas ça mais c'est que j'aime pas des fois perdre la course.

Pe : Ah d'accord, oui ce n'est pas très drôle.

T. : Non.

Pe : Tu a répondu que tu ne pensais pas courir très vite, mais est-ce que tu penses qu'avec nos séances, tu vas pouvoir apprendre à courir plus vite ?

T. : Oui.

Pe : Et qu'est ce que tu penses... Imaginons que dans les séances d'EPS il n'y ait que des courses les uns contre les autres ?

T. : ... Moi j'aimerais pas parce qu'on se gênerait la vie et puis après c'est plus marrant parce qu'après t'as plus envie de parler aux copines qui ont gagné la course et qui t'énervent donc du coup moi j'aime pas les courses où on gagne.

Pe : D'accord, alors que là dans les séances qu'on a faites est-ce que à chaque fois il y avait un gagnant ou pas de gagnant ?

T. : Nan y en avait pas.

Pe : Et du coup là ça ne te dérange pas, c'est mieux comme ça ?

T. : Oui.

Pe : Tu as quelque chose d'autre à dire sur la course ?

T. : Nan.

Pe : Merci beaucoup T.

- **Retranscription entretien n°1 de A.**

Pe: Alors tu as regardé un peu ton carnet de course?

A: Oui.

Pe: Donc rappelle-toi, on avait rempli un questionnaire où tu avais dit si tu aimais courir ou non, là on a fait les premières courses et l'autre jour c'était chameau/chamois. Donc toi, tu m'as dit que tu aimais courir vite.

A: Oui.

Pe: Et pourquoi est-ce que tu aimes courir vite?

A: Bah...

Pe: Je te rappelle ce que tu avais écrit "parce que je peux battre mes copains", est-ce que tu peux m'en dire plus?

A: Bah pour être **champion** quand je vais être grand.

Pe: D'accord... Ah oui donc tu aimes **gagner**?

A: Oui.

Pe: Et tu ressens quoi du coup quand tu cours et quand tu gagnes?

A: Bah... je ressens que après j'ai envie de refaire une autre course à vélo, euh...

Pe: Donc plein de sports différents en fait?

A: Oui.

Pe: Tu fais quoi comme sport toi en dehors de l'école?

A: Je fais du sport... bah dans une salle de sport mon papa il m'entraîne.

Pe: D'accord, et il t'entraîne à quoi?

A: Euh à la boxe.

Pe: A oui d'accord donc là c'est un sport où il faut gagner?

A: [approuve]

Pe: Qu'est-ce que tu as pensé de deux séances qu'on a faites? Je te rappelle donc on a fait une séance de course, après on avait fait chameaux/chamois. Qu'est-ce que tu en as pensé de ça?

A: Bah... chameau/chamois bah en fait... parfois... les mots je trouve que quand tu dis les mots bah... ça, en fait ça commence toujours par le même mot cha-mois, cha-meau.

Pe: Ah bah oui c'est la même syllabe, cha. C'était fait exprès en fait pour que vous soyez bien attentifs au signal de départ.

A: Hum.

Pe: Et est-ce que tu penses que ça a pu t'aider ces petites situations à courir encore plus vite?

A : Oui.

Pe : Ou alors tu sais déjà courir vite et puis voilà.

A : Bah non ça m'aide.

Pe : Ça t'aide ?

A : Bah oui à courir encore plus vite que je cours.

Pe : Et est-ce que tu aurais préféré quand dans chameau/chamois, tu sois plus en compétition avec les autres ?

A : Oui aller plus vite que les autres.

Pe : D'accord.

A : Je peux être premier ou deuxième mais pas troisième.

Pe : Tu serais triste si tu étais troisième ?

A : Bah je referais une compétition, je... je... je referais une deuxième [course]

Pe : Ah oui d'accord, mais si toutefois tu n'es pas le premier, tu ressentirais quoi ? Tu aurais quelle émotion ?

A : Bah ça me dérange pas si j'suis quatrième, troisième ou deuxième ou premier.

Pe : Et si tu es dernier ?

A : Bah... bah... bah... à la deuxième course tu parles ?

Pe : Oui à la dernière course, y en a plus après.

A : Bah... Je... Je vais me « re-entraîner » à courir euh... tous les week-end.

Pe : Oui d'accord tu t'entraînerais encore plus. Et donc tu avais répondu dans le questionnaire que tu courais vite et est-ce que tu penses pouvoir encore faire mieux ?

A : Oui.

Pe : Oui ? Grâce à quoi ?

A : Grâce à... grâce au sport.

Pe : A l'entraînement ?

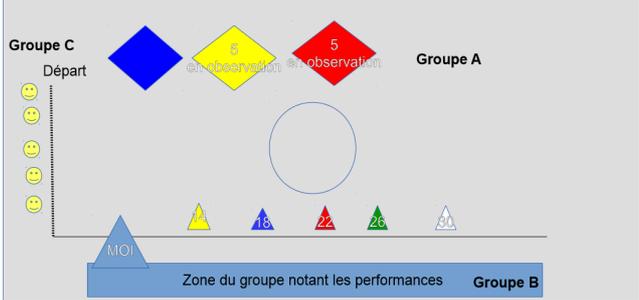
A : Oui.

Pe : D'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose d'autre ?

A : Euh... je sais pas.

Pe : Très bien, merci beaucoup A.

Annexe 5 : Tableau synoptique de la séquence

Tableau synoptique de la séquence	
📄	Questionnaires Recueil des conceptions pour savoir si nous pouvions partir sur l'axe de travail de la motivation.
Séance 1 - Séance diagnostique	
Objectif	Établir un premier relevé des performances des élèves = performance initiale de référence.
Organisation	Classe divisée en 3 groupes de 5 : A, B et C. Groupes établis au « hasard » → tous les trois noms de la liste 5 couloirs de course, 5 zones d'arrivée matérialisées par des plots de couleurs (dernière zone : au-delà de 30 mètres) [cf schéma]
Déroulé	Déroulement : pendant que le groupe C court, le groupe A est en position d'observation, le groupe B note les performances. Avant la course, le coureur parie sur la zone qu'il pense atteindre. Je gère le chronomètre : un coup de sifflet pour le départ, un deuxième coup de sifflet à 6 s. Les observateurs notent la zone dans laquelle leur coureur se trouvait au moment du coup de sifflet.
Groupe A en observation / Groupe B note les performances / Groupe C : course	
 <p>Le schéma illustre la configuration de la course. À gauche, un point de départ est marqué par un triangle bleu et l'étiquette 'Départ'. Trois groupes sont positionnés : Groupe C (triangle bleu) au départ, Groupe A (triangle rouge) à 5 mètres, et Groupe B (triangle bleu) à 10 mètres. Une zone d'observation est indiquée par un triangle jaune à 5 mètres. Une zone de notation des performances est indiquée par un triangle bleu à 10 mètres. Les zones d'arrivée sont matérialisées par des plots de couleurs (bleu, jaune, rouge, vert, gris) à 5, 10, 15, 20, 25 et 30 mètres. Un chronomètre est représenté par un cercle au centre. Des smileys sont alignés verticalement à gauche de la ligne de course.</p>	
Séance en classe	
<p>Une question au tableau : Qu'est ce que c'est courir vite ? Après un temps de réflexion individuelle, partage et échange autour des conceptions de chacun.</p> <p>Objectif : approfondir les points du questionnaire de manière plus libre + recueil des conceptions du groupe classe.</p>	
Séance 2 – Focus : Réagir au signal	
Objectif	Prendre conscience de l'importance du temps de réaction + Apprendre à réagir au signal de manière efficace. Situation choisie → chameau-chamois
Organisation	La classe est divisée en 2 groupes (observateurs/ joueurs) par moi-même. Les joueurs forment ensuite des binômes = constitués par affinités au sein du demi-groupe. L'autre demi-groupe observe. Puis changement de rôles.
Déroulé	Les binômes sont placés dos à dos : à l'appel de son nom (chameau ou chamois) il faut courir le plus vite possible droit devant soi sans que l'autre nous rattrape. C'est moi qui annonce le signal de départ. Les observateurs s'attachent à deux critères : le départ au signal ou non + la course droite ou non (→ fiche d'observation).

 Analyse		
Analyse des questionnaires	→ séparés en 2 échantillons (ceux qui aiment courir/ceux qui n'aiment pas) = 4 élèves n'aimant pas courir sont retenus pour entretien, dont T, pour plus d'informations.	
Analyse de la séance en classe	→ mise en évidence du « courir <i>contre quelqu'un</i> » et du « courir <i>plus vite que quelqu'un</i> ».	
Retour aux questionnaires	→ recherche d'évocation de la compétition. Un élève retenu pour entretien = A.	
 Entretiens avec les élèves retenus		
Entretiens avec les élèves retenus	→ 5 minutes environ sur le temps de récréation. [Évidemment, les élèves avaient la possibilité de refuser.] Un déroulé de questions a été prévu par rapport aux points à éclaircir basés sur le questionnaire.	
 Analyse		
Analyse des entretiens	→ mise en évidence de la compétition comme quelque chose qui pose question : d'un côté source de motivation (vision positive) A, d'un autre source d'angoisse (vision négative) T.	
Reprise des séances à venir	Analyse de l'aspect compétitif de celles-ci. Que peut-on mettre en place pour que la dimension « compétition » des situations soit bénéfique à tous les élèves ?	
Séance 3 – Focus : La position de départ		
Objectif	Apprendre à se positionner selon son pied d'appel pour un départ plus efficace.	
Organisation	Les fées et le statues	Le béret
	La classe est répartie en binômes constitués par les élèves.	3 équipes de 10. Chaque équipe est placée à la même distance d'un cerceau où se trouvent trois plots : bleu (3 points) / jaune (2 points) / blanc (1 point).
Déroulé	Les fées placées sur une ligne, les statues sur une ligne avancée, au signal il faut courir droit devant soi. Les fées doivent rattraper les statues et ces dernières ne doivent pas être rattrapées sinon elles deviennent immobiles. Différentes positions de départ : assis/debout/ les pieds joints/ pied d'appel...	Chaque joueur porte un chiffre de 1 à 10. Lorsque le chiffre de l'élève est donné celui ci doit courir le plus vite possible, prendre un plot et revenir. Plusieurs positions de départ.
 Séance 4 – Focus : Courir droit		
Objectifs	Apprendre à courir droit : prendre des repères dans l'espace.	
Organisation	La classe est répartie en binôme → les mêmes que la séance précédente. Sur une ligne, les souris, sur une ligne avancée les chats.	
Déroulé	Au signal la souris court, quand le chat voit la souris le dépasser il se met à	

	courir → la rattraper ou bien arriver le plus vite possible au point final (le trou de la souris)
 Séance 5 - Évaluation formative	
Objectifs	Courir le plus vite possible, se confronter aux autres.
Organisation	Reprise des trois groupes de la séance initiale. Une équipe passeuse (positionnée en chaîne) + une équipe coureuse (un aller et retour par coureur) + une équipe observatrice.
Déroulé	Le but pour l'équipe qui court : courir le plus vite possible à tour de rôle pour que l'équipe adverse ait le moins de temps possible pour faire des passes. Le but pour l'équipe passeuse : faire le plus de passes possibles. Les observateurs : contrôlent le nombre de passes, contrôlent le départ des coureurs quand il y a tape dans la main.
 Entretien n°2 avec A	
Entretien au sujet de la situation de l'horloge (sans vidéo à l'appui). (T. absente)	
Séance 6 – Dernières performances	
Objectif	Dernier relevé de performance.
Organisation	Idem que la séance diagnostique
Déroulé	Idem que la séance diagnostique
 Entretiens avec T et A	
Entretien au sujet de ce qu'il se passe dans la séance 5, face à la vidéo de leur performance.	
 Analyse de l'ensemble du recueil	
Analyse globale des performances pour établir la progression et répondre à la problématique → Focus sur A et T.	

Annexe 6 : Fiche d'observation de la séance 1

Coureur :

Observateur :

Séance 1 : mes premières performances

Première course → 6 secondes

Avant la course, quelle zone penses-tu pouvoir atteindre ?

jaune bleu rouge vert blanc

Zone d'arrêt → jaune bleu rouge vert blanc

Départ → avant le signal au signal un peu après

Course → droit de travers

Je me sens ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Deuxième course → 6 secondes

Avant la course, quelle zone penses-tu pouvoir atteindre ?

jaune bleu rouge vert blanc

Zone d'arrêt → jaune bleu rouge vert blanc

Départ → avant le signal au signal un peu après

Course → droit de travers

Je me sens ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Bilan de la première séance

Comment t'es-tu senti lors des deux courses ?

très bien bien pas très bien mal

Pourquoi ?

As-tu aimé courir ?

Quelle course as-tu préférée ?

oui non 1 2

Penses-tu pouvoir faire mieux la prochaine fois ?

oui non

Annexe 7 : Retranscriptions des entretiens de A et T en cours de séquence

- **Retranscription de l'entretien n°2 de A.**

Pe : Donc par rapport à la course, tu te rappelles de ce qu'on a fait la semaine dernière ?

A : Hum oui.

Pe : Tu peux me dire ce que c'était ?

A : Euh chameau/chamois.

Pe : Oh bah non ce n'était pas la semaine dernière... c'était pour s'entraîner à quoi chameau/chamois ?

A : Euh... que.. quand... à la position.

Pe : Oui la position et puis surtout...

A : euh... à... à entendre !

Pe : Oui à réagir au signal, ok. Donc on avait fait ça mais la semaine dernière qu'est-ce qu'on a fait comme situation ?

A : Euh... on a fait euh... on avait fait un jeu où il y a quelqu'un qui lance la balle, une équipe qui lance la balle, une équipe qui... qui... qui court, qui fait tout le monde qui passe un tour et un.. et une équipe qui regarde.

Pe : Oui une équipe qui observe. Et alors à ton avis c'était pour travailler quoi ça ?

A : Euh la vitesse.

Pe : Oui...

A : ...

Pe : Et alors toi ton équipe elle avait gagné ou pas ?

A : Euh... euh... [hésite] oui.

Pe : Et alors qu'est-ce que tu en as pensé ?

A : Bien.

Pe : Pourquoi ?

A : Euh bah ça allait vite et euh parce que bah... on pouvait gagner des points 12, 15 ...

Pe : Par rapport aux secondes ?

A : Oui dans le jeu.

Pe : D'accord... Donc si ton équipe a gagné c'est que tout le monde a couru vite ?

A : Oui mais pas au jeu où on lance la balle, on a eu 12.

Pe : Ah oui vous avez gagné aux passes. Mais par contre à la course, vous n'avez pas gagné ?

A : Prrr ! J'sais pas.

Pe : Tu ne t'en souviens plus ?

A : J'pense qu'on avait fait 6.

Pe : Ah oui l'autre équipe a eu le temps de faire 6 passes. Et donc qu'est ce que tu as pensé de ton équipe ?

A : Y en a qui discutait avec moi, qui me faisait rire.

Pe : Ah oui tu veux dire dans la file d'attente, pas quand on courait ! Mais quand on courait est-ce que tout le monde s'est donné à fond ?

A : Euh.. bah au jeu où tout le monde passe... [tête qui désapprouve]

Pe : Ah oui pour les passes bof mais pour la course ?

A : Hum nan...

Pe : Ok donc là c'était en équipe... Donc demain ce sera la dernière séance de course mais là ce sera tout seul. Toi tu préfères quand vous courez en équipe ou quand on court tout seul ?

A : Quand on fait... quand on court... quand on fait une **compétition** tout seul par exemple une équipe là, une équipe qui encourage, un, un, un... avec trois équipes. Celui qui arrive dans son stand bah a **gagné** et on fait chacun son tour.

Pe : Hum hum. Et toi tu préfères quand c'est une course toi tout seul ou alors tu préfères quand c'est une course où bah ta course elle dépend aussi de celle des autres ?

A : ...

Pe : Tu préfères quand c'est que ta course comme ça tu te dis bon je m'occupe que de moi ou bien tu penses que c'est pas mal avec une équipe, on peut s'encourager, par contre bah s'ils sont un peu moins rapides bah peut-être que je vais pas gagner...

A : Bah moi je trouve que y a... tu vois dans mon équipe, y a mon équipe, une autre équipe et une autre équipe. Une équipe qui court, une équipe qui observe, une équipe qui marque les points.

Pe : D'accord...

A : Ou sinon, à la place d'observer, que... quand... il faut taper dans la main et l'autre... il faut faire deux tours.

Pe : Ah oui un peu comme ce qu'on a fait la semaine dernière. D'accord. Donc apparemment tu aimes bien la compétition en équipe alors. Tu trouves ça plus...

A : Oui plus rapide.

Pe : Tu trouves qu'on est plus rapide quand on est en équipe que quand on est tout seul ?

A : Hum hum !

Pe : D'accord...

A : Parce que peut-être, peut-être moi je peux pas courir ou peut-être quand y en a un de mon équipe qui **court plus vite que moi** et y en aura un de l'autre équipe qui, qui peut gagner, qui est grand et qui... qui peut **me battre**.

Pe : Ah oui donc si j'ai bien compris tu te dis qu'en équipe c'est bien parce qu'on est mélangé, il y a plusieurs niveaux et...

A : Et si y a... moi je suis petit, y a deux grands par exemple, y a ... M..., des, des garçons de notre classe qui sont grands.

Pe : Hum hum.

A : Par exemple M. et E. bah je peux pas les combattre parce que je cours pas plus vite !

Pe : Donc tu te dis qu'en équipe peut-être que j'ai plus de chances de les battre ?

A : Oui. Ou sinon on peut courir à deux comme ça ce sera les plus rapides.

Pe : D'accord.

A : Y en a un qui gagne et y en a un qui est derrière.

Pe : D'accord, d'accord. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter sur la course ?

A : Hum hum nan...

Pe : Qu'est-ce que tu as pensé globalement des courses du vendredi ?

A : Bien, c'est que des courses... c'est juste des, des courses qu'on... avec les pieds et...

Pe : Hum hum. Et est-ce que tu penses qu'à chaque fois les petits exercices ils... ça t'a aidé à prendre conscience que bah il fallait que tu penses à ta position, il fallait que tu penses aussi au signal, il fallait que tu penses...

A : Moi je pense que regarder et le signal et euh la position...

Pe : Tu t'es rendu compte avec les exercices que c'était important pour courir plus vite ?

A : Oui.

Pe : D'accord ! Autre chose ?

A : Nan...

Pe : Et bien merci beaucoup A.

- **Retranscription de l'entretien n°3 de A → appui sur un montage vidéo des séances 4 - 5.**

Pe: Alors, bon déjà merci beaucoup de bien vouloir répondre à mes questions, comme la dernière fois. Donc tu te rappelles que je t'ai déjà posé des questions à propos de la course. Là cette fois-ci ce que je te propose c'est que je te montre des vidéos où c'est toi qui cours et puis tu vas me dire ce que tu en penses, ce que tu as à dire et ensuite moi je te poserai des questions.

A : Hum hum

Pe Ça te va ?

A : Oui.

Pe : Est-ce que tu te rappelles de la séance du chat et de la souris ?

A : Euh... non !

Pe : On regarde la vidéo ?

A : Oui.

Pe : C'est parti. [*Mise en marche de la vidéo 1*] Donc là c'est toi qui étais le chat, tu es là. Tu t'en rappelles maintenant ?

A : Oui.

Pe : Je vais te demander de te regarder. [*on entend le coup de sifflet et les élèves courir, vidéo 2*]. Là c'est la deuxième course, toi tu étais...

A : La souris. [*on entend la vidéo*]

Pe : Encore une course avec la souris. [*Mise en marche de la vidéo 3*] Toujours à la même place.

A : Je reconnais mes chaussures noires et blanches.

Pe : Donc voilà. Alors tu te souviens maintenant ?

A : *Approuve.*

Pe : Est-ce que tu as quelque chose à me dire sur ce que l'on vient de voir à propos de la course de vitesse.

A : Euh... non.

Pe : Tu te rappelles quel était l'objectif du jeu du chat et de la souris ?

A : Oui. C'est que la souris elle court et il faut que le chat la double.

Pe : Oui la souris court devant le chat et le chat doit rattraper cette souris quand elle le dépasse. Bon et bien je vais te poser des petites questions. Je vais te remontrer des extraits et je te les poserai.

Alors... L'objectif c'était... [*extrait 1 en marche*]

A : C'est la souris qui court droit et... le chat pareil.

Pe : Ok donc là, est-ce que tu peux me dire ce que tu vois par rapport à ta position de départ ?

A : Oui...

Pe : Tu étais en position là ?

A : Euh oui. Je parlais avec mes... E. et tout.

Pe : Ah oui on te voit rigoler. Alors la course maintenant. Pourquoi regardais-tu E. qui était la souris ?

A : Ah oui je savais pas qu'il fallait regarder juste devant.

Pe : Ok. Donc parle moi de ta course maintenant.

A : hummm...

Pe : Est-ce qu'elle est droite ?

A : Oui.

Pe : On regarde la deuxième si elle était droite aussi ?

A : *Approuve.*

Pe : Alors étais-tu prêt au signal de départ ?

A : Non pas là, pas encore. Là je suis prêt.

Pe : Alors et maintenant est-ce que ta course est droite ?

A : Euh je pense pas, j'pense que je tournais encore, je tournais beaucoup je trouve.

Pe : D'accord. Pourquoi à ton avis?

A : Je sais pas. J'arrivais pas à courir trop tout droit.

Pe : D'accord. On regarde la troisième ?

A : *Approuve.*

Pe : [*sur la vidéo : silence avant le signal puis un élève dit « allez ! »*] Ah on entend dire « allez ! », c'est toi ?

A : Oui !

Pe : Pourquoi ?

A : Parce que j'étais pressé de courir.

Pe : Tu voulais que le signal soit donné ?

A : Oui !

Pe : Alors là elle était comment ta course ?

A : Elle est moins droite, les autres j'étais plus droit. Sinon celle-là elle est vraiment moins.

Pe : Pourquoi à ton avis ?

A : Parce que j'ai trop tourné vers les voisins [*il fait référence au groupe qui se trouvait dans le couloir voisin*].

Pe : Ah oui, mais pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a fait tourner vers les voisins comme tu le dis ?

A : Je sais pas... Parce que y avait peut être pas assez d'espace pour attraper.

Pe : On va regarder de nouveau. [*extrait n°3*] Qu'est-ce que tu évites là ?

A : Bah.. R.

Pe : Et R. c'était quoi en fait ?

A : Le chat !

Pe : Le chat. Donc là tu as voulu éviter le chat c'est ça ?

A : Oui. **Je voulais pas qu'il me rattrape.**

Pe : Tu veux dire autre chose à ce propos.

A : Non.

Pe : Ok. Donc est-ce que tu penses que cet exercice t'a aidé à courir plus droit?

A : Oui.

Pe : Et est-ce que tu penses que le fait de ne pas vouloir perdre, face à R. par exemple, de pas vouloir se faire rattraper, bah... parfois ça t'a pas fait aller droit ?

A : Hum... oui. Mais parfois, parfois, parfois, j'essaye de courir tout droit mais c'est pas le même truc qui me fait éviter, c'est... j'ai peur de foncer sur quelqu'un.

Pe : Ah d'accord tu avais peur aussi de foncer sur quelqu'un, mais chacun avait son couloir.

A : Oui.

Pe : Ok. Je voulais aussi te montrer l'autre situation, c'était l'horloge.

A : Oui je m'en rappelle.

Pe : On va quand même regarder la vidéo pour se rafraîchir la mémoire. On va regarder la vidéo en entier, et puis on reviendra dessus ensuite. *[mise en marche de la vidéo]* Donc là toi tu étais... dans l'équipe qui courait et donc tu étais en quelle position là ?

A : Euh... je sais pas...

Pe : Tu courais en combien là par rapport à ton équipe ?

A : En premier.

Pe : Tu te rappelles de ce que l'autre équipe devait faire ?

A : Elle devait passer la balle et gagner des points.

Pe : Oui et votre objectif à vous ?

A : De courir et et il faut que chacun passe.

Pe : Oui. Et donc le but c'est que... qui gagne ?

A : Euh eux.

Pe : Non je veux dire comment sait-on qui a gagné ?

A : Parce que... le nombre de points qu'ils ont gagné et le nombre de tour que nous on a fait.

Pe : Hum... C'est-à-dire qu'il fallait que vous couriez le plus vite possible pour que l'autre équipe ait le moins de temps possible pour faire des passes. Donc il fallait que l'autre équipe fasse un petit nombre de passes.

A : Hum hum.

Pe : Ok, on regarde ! *[mise en marche de la vidéo course 1]*

A : Là eux ils ont un point.

Pe : Oui. Donc là c'était la première course de ton équipe. Tu t'es regardé courir.

A : Oui. J'avais une position à terre au départ.

Pe : Tu penses que ça a été efficace ?

A : Oui mais j'étais pas assez rapide.

Pe : D'accord, on ne rediscute après. *[mise en marche de la vidéo course 2]* Donc là tu es... en troisième position dans la file d'attente.

A : Là c'est moi qui cours.

Pe : Ok donc avant de passer aux vidéos de ton équipe quand c'est les passes, je te propose qu'on revienne sur la course avant ?

A : Oui.

Pe : Alors est-ce que tu as quelque chose à dire par rapport à ta course justement ?

A : Euh non.

Pe : Je te propose qu'on regarde à nouveau ta première course. *[mise en marche de la vidéo 1]*

A : Je pense que je suis parti après, après que t'as sifflé.

Pe : Après le signal. Tu penses que tu n'as pas été assez réactif ?

A : Oui.

Pe : Ta course, est-ce qu'elle est droite ?

A : Oui.

Pe : Ok, la deuxième. C'est parti [*mise en marche de la vidéo 2*] Donc là tu es...

A : En troisième.

Pe : Ah on voit que tu rigoles dans la file d'attente, tu te rappelles pourquoi ?

A : Euh non, parfois je rigole pour rien parfois.

Pe : Donc que penses-tu de ta position de départ ?

A : Euh... pas assez... pas assez prêt. **Sinon les autres ils courent plus vite que moi. Moi je cours pas assez vite.**

Pe : Ah tu penses ? Par rapport à ton équipe ? Pourquoi ?

A : Parce que... je sais pas, parce que... je sais pas.

Pe : Et du coup qu'est-ce que ça te fait le fait que tu cours moins vite ?

A : Ben rien, j'arrive juste à courir **contre** les petits, pas **contre** les grands.

Pe : Mais là est-ce que tu courais contre ton équipe, ou bien avec eux ?

A : ...

Pe : D'accord. Et ta course, est-ce qu'elle est droite ?

A : Oui.

Pe : On va regarder ton arrivée.

A : Elle est pas droite mon arrivée. En plus je tombe à la fin.

Pe : Oui... on a l'impression que tu ralentis pourtant à l'arrivée. Qu'est-ce que tu peux en dire ?

A : Bah rien.

Pe : Qu'est qui a pu te faire ralentir avant d'avoir taper dans la main du coureur suivant ?

A : Je sais pas pourquoi je suis tombé.

Pe : Tu ne sais plus ?

A : Non.

Pe : Alors est-ce que tu penses avoir aidé ton équipe à gagner ?

A : Hum non.

Pe : Pourquoi ?

A : Parce que j'ai pas assez... j'ai un petit peu aidé mais pas assez. Eux ils ont... eux aussi ils ont aidé mais pas assez.

Pe : D'accord. Et comment tu aurais pu les aider plus alors ?

A : Bah en restant bien droit et mieux concentré.

Pe : Ah d'accord, tu penses que tu n'étais pas assez concentré. Pourquoi ?

A : Parce que j'étais trop agité.

Pe : Et pourquoi est-ce que tu étais agité ?

A : ...

Pe : Parce qu'il fallait gagner ?

A : Oui. La première j'étais pas trop agité mais la deuxième j'étais agité.

Pe : Ok maintenant les passes. [*mise en marche de la vidéo 3*]. Est-ce que tu te vois ?

A : Oui là.

Pe : Donc là, c'était quoi votre objectif ?

A : C'était de passer les passes et avoir le plus de points.

Pe : Et donc du coup pour faire le plus de points il fallait être rapide. C'est parti [*mise en marche de la vidéo 3*].

A : Mais je trouve que à un moment j'ai passé une passe à quelqu'un et euh il l'a pas vue.

Pe : Il l'a pas rattrapée ?

A : Non. ... J'avais trop envie de recevoir la balle.

Pe : Est-ce que tu étais prêt à la recevoir à ce moment-là ?

A : Oui, enfin un petit peu.

Pe : [*on entend sur la vidéo un élève dire « Allez allez allez »*] Ah qui est-ce qu'on entend dire « allez allez » ?

A : Moi !

Pe : Pourquoi tu leur disais ça ?

A : Pour qu'ils se dépêchent à me donner la balle.

Pe : Pourquoi ?

A : Pour qu'on fasse plus de points que l'autre équipe.

Pe : Tu avais envie de gagner finalement ?

A : Oui.

Pe : Alors pourquoi tu bougeais dans tous les sens là ?

A : Parce que des fois avec R. on rigole et après on tombe par terre pour rien du tout.

Pe : Qu'est ce que tu penses de ce moment là ? [*moment où A. ne rattrape pas la balle te tombe par terre avec*].

A : Parce que je peux pas trop rattraper les balles hautes.

Pe : Est-ce que tu penses que ça a pu faire perdre du temps à ton équipe ?

A : Oui.

Pe : Ok. Bon qu'est ce que tu penses de tout ça du coup ?

A : Hum bien.

Pe : Pendant toute cette séquence de course, est-ce que tu penses que tu as plus couru contre toi-même ou bien plus couru contre les autres ?

A : Pour mon record.

Pe : D'accord pour ton record à toi. Est-ce que tu penses que tu as progressé, à la fin tu courais plus vite ?

A : Hum oui.

Pe : Et tu penses que tu as fait des progrès grâce à quoi ?

A : Grâce à, aux exercices que j'ai appris.

Pe : Et euh tu as préféré les séances où vous couriez tout seul dans les zones ou bien celles où vous couriez deux par deux, par exemple comme le chat et la souris ou quand vous étiez en équipe comme dans l'horloge ?

A : Comme deux par deux.

Pe : Pourquoi ?

A : Bah on va plus vite.

Pe : D'accord. Et bien merci je crois qu'on a fait le tour.

• **Retranscription de l'entretien n°2 de T → appui sur un montage vidéo des séances 4-5.**

Pe : Alors on va commencer par parler de la situation du chat et de la souris. D'accord ?

T : Approuve.

Pe : Ce que je te propose c'est qu'on regarde et si tu as des choses à me dire par rapport à la course tu pourras les dire et après moi j'ai quelques questions à te poser. D'accord.

T : D'accord.

Pe : Donc pour la première vidéo tu es souris. Tu te rappelles de cette situation ?

T : Oui.

Pe : C'est parti. [*Mise en marche de la vidéo 1*] Ensuite tu es le chat. Alors est-ce que tu as des choses à me dire par rapport à ce que tu viens de voir ?

T : Non.

Pe : D'accord. Alors dans les deux situations tu étais avec An. C'est ça ?

T : Oui.

Pe : Est-ce que tu te rappelles de ce que tu ressentais quand tu étais souris ?

T : Non.

Pe : Alors qu'est-ce que tu penses de ton départ ?

T : Bien.

Pe : On voit qu'avant ton départ tu es bien en position, c'était stressant ?

T : Oui.

Pe : Pourquoi ?

T : J'avais peur de perdre.

Pe : Et si tu avais perdu, tu aurais ressenti quoi ?

T : Bah triste.

Pe : Ah oui d'accord. Mais alors tu penses que ces situations où on gagnait et où on perdait t'ont quand même permis de faire des progrès, de faire mieux ?

T : Euh oui !

Pe : Ok. On va maintenant passer à la situation de l'horloge. Alors course 1. *[Mise en marche de la vidéo 2]* Toi tu te trouves ici en quatrième position. Que devait faire l'autre équipe ?

T : Elle devait... elle passait la balle.

Pe : Oui. Donc là tu attendais. Qu'est ce que tu ressentais ?

T : Stressée.

Pe : Triste ? Pourquoi ?

T : Non stressée !

Pe : Ah oui stressée, pourquoi ?

T : Parce que j'avais peur de mal faire ma course.

Pe : Ah oui pour ton équipe. Tiens pourquoi d'un coup tu te mets comme ça ? *[On la voit se mettre en position de départ]*

T : Bah pour euh... pour me dépêcher.

Pe : D'accord. On va regarder ta course maintenant. Est-ce que tu as quelque chose à me dire sur ta course ? Qu'est-ce que tu en penses ?

T : Euh....

Pe : Le fait d'être en équipe ?

T : C'était bien !

Pe : Et par rapport au chat et à la souris ?

T : Moi je préfère le chat et la souris parce qu'on est en petite équipe.

Pe : D'accord en petite équipe. Et tu préfères courir contre toi-même ou contre quelqu'un ?

T : Euh contre moi-même !

Pe : D'accord. On va avancer. Et là ton équipe a gagné, qu'est-ce que tu as ressenti ?

T : Bah joyeuse.

Pe : Donc là on va voir ta deuxième course et tu es en première position. *[Mise en marche de la vidéo 3]*. Alors pourquoi est-ce que tu t'étais mise dans cette position ?

T : Bah pour après, pour pas que je sois un petit peu en retard.

Pe : Ok pour être prête au signal. Tu as autre chose à dire sur cette course ?

T : Non.

Pe : Est-ce que tu voyais les situations plus comme des jeux ou plus comme des entraînements pour courir plus vite?

T : **Entraînement.**

Pe : D'accord et toi qu'est-ce que tu as préféré, c'était te battre toi-même ou battre les autres ?

T : J'ai bien aimé battre les autres mais aussi moi.

Pe : D'accord. Est-ce que tu as le sentiment d'avoir appris quelque chose pendant cette séquence ?

Est-ce que tu as appris à courir plus vite ?

T : Oui.

Pe : D'accord. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

Annexe 8 : Questionnaire final

Prénom :

Questionnaire final

- Penses-tu avoir progressé au cours de cette séquence de course de vitesse ?

oui

non

- Qu'as tu aimé dans cette séquence (1 à 5)?

Battre les copains	
Battre ton record	
Observer les coureurs	

Te défouler	
Courir le plus vite possible	

- Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans cette séquence ?

.....
.....

- Penses-tu avoir été en compétition avec les autres ?

oui

non

Pourquoi ?

.....
.....

- Penses tu avoir été meilleur grâce à ces situations de compétition ?

oui

non

- Quand tu étais observateur avais-tu envie de faire mieux que ton coureur ?

oui

non

Compétition et performance

La course de vitesse en CE1

En quoi la compétition peut-elle influencer la performance des élèves et leur progression en course de vitesse ?

Résumé en français :

Dans ce mémoire, nous nous interrogeons sur l'influence de la compétition sur les performances et progrès d'élèves de CE1 en course de vitesse. Basée sur le cadre théorique de l'action située, cette recherche s'appuie sur les performances et entretiens de deux élèves témoins. L'un a une vision positive de la compétition et l'autre une vision négative. Il s'agissait alors de constater si les élèves ayant une vision positive de la compétition allaient progresser plus rapidement grâce à des situations de compétition par rapport à des élèves qui en ont une vision négative. La séquence de course de vitesse a donc été construite de sorte que les élèves soient confrontés à différentes dimensions de la compétition. Lors d'entretiens, les deux élèves ont pu voir et commenter leurs performances filmées. Cela nous a permis de mettre à jour le sens qu'ils mettaient derrière ces situations de compétition. Une analyse quantitative des performances des élèves a ensuite été réalisée afin de répondre à la problématique.

Mots clefs : course de vitesse, performance, compétition, progrès, action située

Résumé en anglais:

In this thesis, we wonder about the influence of the competition on the performance and progress of CE1 students in the speed race. Based on the theoretical framework of the situated action, this research is based on the performances and interviews of two schoolchildren. One has a positive view of the competition and the other a negative view. Then it was about noting if the pupils having a positive vision of the competition would progress more quickly thanks to situations of competition compared to pupil who have a negative vision. The speed race sequence was therefore constructed so that pupils are confronted with different dimensions of the competition. During interviews, both schoolchildren were able to see and comment on their filmed performances. This allowed us to update the meaning they put behind these competitive situations. A quantitative analysis of student performance was then conducted to answer the problem.

Keywords: speed race, performance, competition, progress, situated action