



HAL
open science

Sentiment de compétition et performance chez des élèves de CE1 : le cas de la course de durée

Evanne Lailier

► **To cite this version:**

Evanne Lailier. Sentiment de compétition et performance chez des élèves de CE1 : le cas de la course de durée. Education. 2018. dumas-01840867

HAL Id: dumas-01840867

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01840867>

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Sentiment de compétition et performance

chez des élèves de Ce1

Le cas de la course de durée

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

soutenu par :

Evanne LAILLER

le 18/06/2018

Sous la direction de :

Yann BARTOLOME

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier M. Bartolomé, directeur de ce mémoire, pour l'orientation, les conseils et le temps qu'il m'a accordés tout au long de ce travail de recherche.

Je souhaite particulièrement remercier mon binôme de mémoire, Amélie Lefeuvre, pour le soutien et la confiance qu'elle m'a témoignés ainsi que pour ses apports intellectuels dans cette recherche.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes colocataires pour leur soutien indéfectible ainsi que pour la bonne humeur dont elles font preuve et qui m'a aidé à avancer.

Je remercie ma famille, mes amis ainsi que mes collègues pour leurs encouragements qui n'ont cessés depuis le commencement de ce travail.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à ce mémoire.

Engagement de non plagiat

Je soussigné.e LAILLER Evanne

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 : 06/06/2018

Signature :



Table des matières

Introduction	1
1. De nos préoccupations de stagiaires à nos premières pistes de réflexion.	3
2. Partie théorique	6
2.4.1 L'EPS et la course à l'école	6
2.4.2 La motivation : théorie et lien avec l'EPS.....	9
2.4.3 Quelle relation entre performance et compétition ?	13
2.4.4 Le cadre théorique de l'action située	17
3. Méthodologie	20
3.1 Participants.....	20
3.2 Matériel.....	21
3.3 Procédure et chronologie	22
4. Résultats.....	25
4.1 Analyse qualitative de la séquence	26
4.2 Statistiques inférentielles.....	29
5. Discussion	30
6. Conclusion.....	33
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXE	36

Introduction

« Élèves et maîtres sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné » (Bucheton et Soulé, 2009).

Cela constitue une prise de conscience de cette première année de stage en responsabilité qui a alimenté notre recherche et orienté notre questionnement. Les élèves ne sont pas formatés et, comme nous, peuvent être freinés par leur vécu et représentations des mécanismes relatifs à l'enseignement de la discipline.

L'EPS est une discipline marginalisée qui est souvent l'objet de nombreuses confusions. Il n'est plus rare d'entendre les élèves parler de « sport » et de lier leur pratique à un sport codifié, par exemple : « aujourd'hui en sport on fait du rugby ». Or, il n'est question que de référence.

Le sport fédéral aide au développement moteur et cognitif de l'enfant mais dans une optique de sélection lors d'une performance finale. Qu'on le regarde à la télévision ou qu'on le pratique, il est entendu que le sport, quel qu'il soit, a une finalité compétitive. L'élite des clubs s'affronte pour prétendre être le « meilleur », la référence en la matière. La sélection et la performance sont donc deux points essentiels ici. Le sport en France a une place cruciale, au 4 juillet 2016, plus de 16 millions de licences ont été délivrées par les fédérations sportives agréées par l'État¹. Parmi ces licenciés se trouvent nombre de nos élèves qui par ce biais acquièrent certaines compétences que nous ne pouvons occulter dans notre pratique enseignante de la discipline.

Les élèves arrivent à l'école avec leur vécu, leur culture du sport. Il n'est pas possible, ou du moins non pertinent de leur demander de passer outre cette vision du sport que la société leur apporte. Bien entendu, l'EPS participe au développement moteur et cognitif de l'enfant mais elle y ajoute un aspect éducatif et émotionnel que le sport fédéral tend à effacer. L'objectif de performance fait partie des attendus de la discipline mais dans un but de dépassement de soi et non une finalité en soit. La compétition, quant à elle, est bien présente dans l'enseignement bien qu'elle ne figure pas dans les programmes officiels.

¹ Ministère de la ville, de la jeunesse et du sport. (2017)

L'EPS est une discipline dans laquelle je n'étais pas à l'aise : comment enseigner dans un autre cadre que la classe ? Les gestes techniques, la progression des élèves, la différenciation sont autant de points qui me freinaient dans ma pratique et me faisaient sentir illégitime. Ce ressenti, je l'ai partagé avec ma collègue et nous avons décidé de réfléchir ensemble à un travail de recherche qui pourrait nous permettre d'éclaircir notre pratique.

Les contraintes de la programmation et les disponibilités de lieux nous ont poussés à travailler la course en période 3 : de vitesse pour ma collègue et de durée pour ma part. Il nous a donc semblé intéressant d'effectuer un travail de comparaison entre ces deux courses.

Dès la passation du premier questionnaire et de la première séance de course, une compétition naturelle s'est très vite installée. Nous nous sommes alors questionnées sur son impact sur la performance et l'engagement de nos élèves : fallait-il la laisser s'installer sans s'y intéresser ? Fallait-il s'en emparer et l'inclure dans notre enseignement ?

Nous avons donc effectué nos lectures vers ces questionnements. Nous recherchons, dans ce travail, à établir un lien entre la performance des élèves et la présence de compétition. Pour cela, nous allons tenter d'inclure des phases de compétition dans notre séquence et observer son impact sur la performance de nos élèves. Dans la partie résultats, nous allons comparer leur performance en début puis en fin de séquence et tenter d'en expliquer le rôle de la compétition. Par la passation de questionnaires, nous dégagerons plusieurs profils d'élèves que nous pourront comparer afin d'en retirer le lien entre performance et compétition ressentie.

Il serait stérile d'opposer compétition et performance alors que toutes deux sont présentes dans le quotidien des élèves. Sans les confondre, notre objectif sera d'en analyser leur articulation.

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

En tant que professeur des écoles stagiaire, nous nous faisons tous une idée plus ou moins réaliste du métier avant d'accéder au poste. Nos questionnements ont, par ailleurs, été nombreux, qu'il s'agisse de la gestion de classe ou la didactique des différentes disciplines.

Partant de mon vécu, j'avais une vision très restreinte de l'éducation physique et sportive. J'accordais une place importante aux capacités physique et ne voyait pas comment y intégrer les capacités relationnelles, affectives et cognitives. Mon questionnement s'est amplifié lors de la réalisation de la programmation et des séquences d'EPS : comment amener les élèves à acquérir les compétences ? Quelles modalités pédagogiques utiliser ?

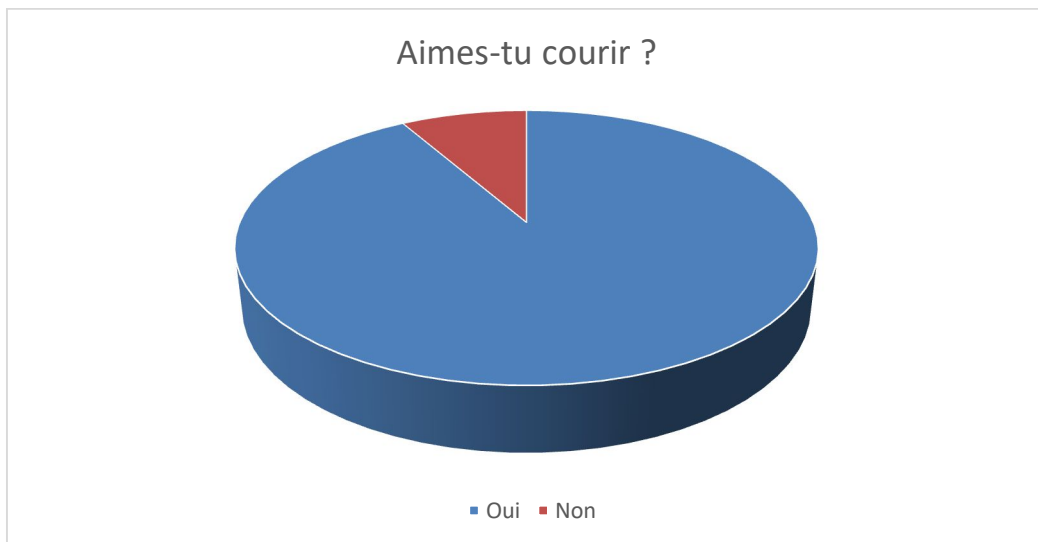
De plus, le cadre spatio-temporel et la méthode d'enseignement restent éloignés des autres disciplines. Il m'importait donc, en tant que débutante, de réfléchir à toutes les modalités (différenciation, trace écrite, part de l'oral dans la discipline...) afin de permettre aux élèves d'acquérir tout aussi bien les connaissances et compétences dans le cadre fermé de la classe que dans un cadre plus libre dont nous pouvons disposer lors de séances d'EPS.

Pour ce travail de recherche, nous étions soucieuses de répondre à un de nos questionnements initiaux sur la discipline afin d'enrichir notre pratique. Nous avons donc comparé nos programmations afin de cibler une pratique commune. Il est ressorti que toutes deux avons choisi de travailler la course en période 3, de vitesse pour ma collègue et de durée pour ma part. Nos réflexions se sont surtout tournées vers notre pratique réelle et notre vécu de professeur des écoles stagiaire : quelle séquence créer pour permettre aux élèves de progresser ?

Il nous est tout de suite apparu intéressant de comparer les deux types de course et de lier nos questionnements à propos de l'activité. Notre vécu et nos représentations de la course ont rapidement pris place dans notre réflexion. La course nous apparaissait comme une activité pénible. La notion de motivation est alors apparue essentielle et nous avons tenté de le relier à notre pratique, non seulement en EPS mais aussi dans les autres disciplines. De nombreux élèves perdent de leur motivation lorsqu'ils ont une image négative de leur performance, « la relation entre les perceptions de soi et l'implication dans les activités est consistante chez les enfants. » (Tessier, 2013)

Partant de ce constat, une première problématique a surgi : En quoi les conceptions des élèves au sujet de « courir vite et longtemps » peuvent-elles influencer leur engagement dans cette activité physique et leur progression ? Que peut-on mettre en place pour les amener à dépasser ces conceptions ?

Afin de répondre à ce questionnement, nous avons décidé de faire passer un questionnaire (annexe 1) à nos élèves avant de passer à la pratique. Ce questionnaire avait pour but de relever les attentes sur la séquence ainsi que les premières conceptions et représentations sociales de la course. Nous nous attendions à trouver une forte variété de profils mais surtout un manque de motivation que nous aurions travaillé tout au long de cette séquence. Or voici ce qui en est ressorti :

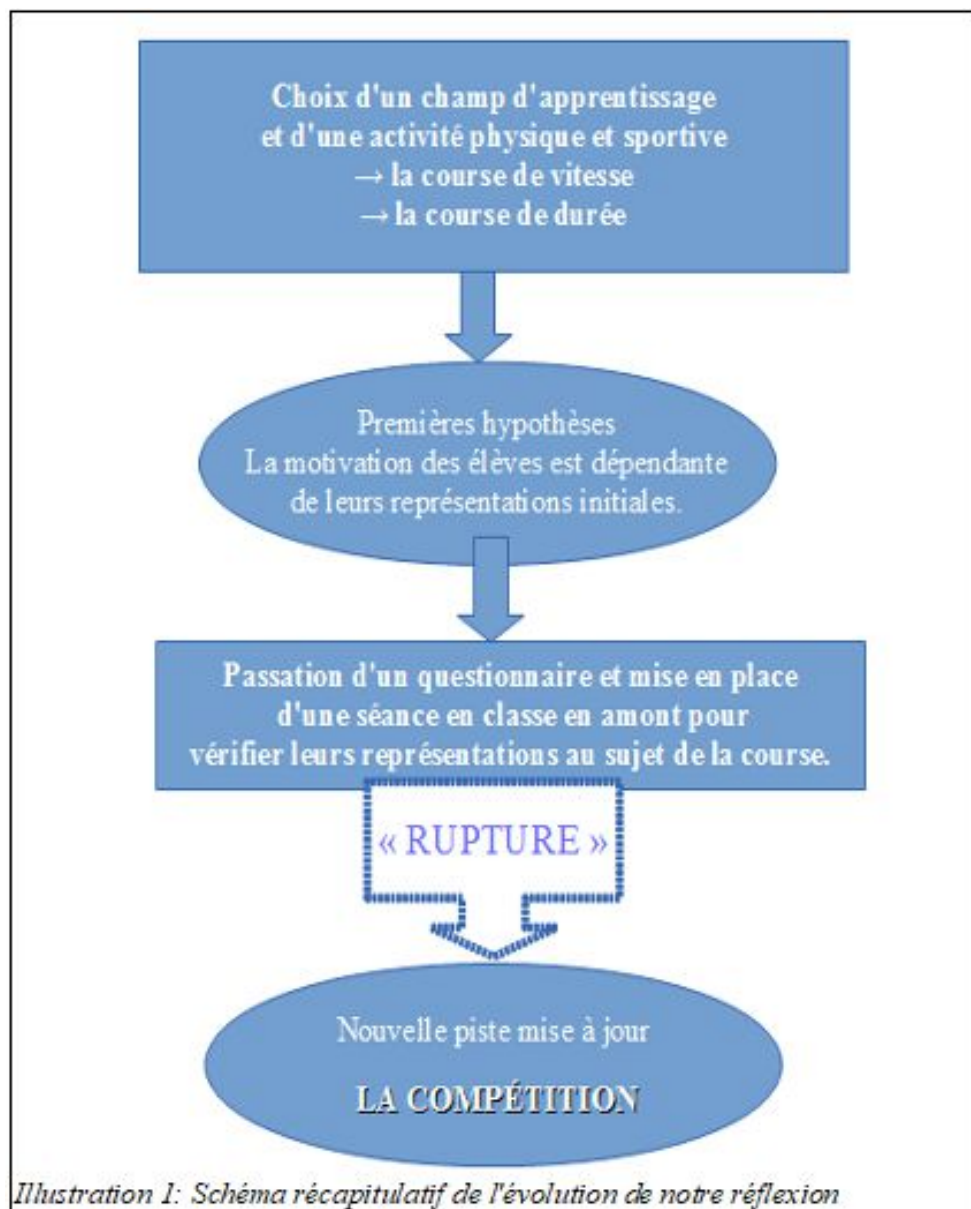


Nous avons relié ce plaisir de courir à une certaine forme de motivation que nous ne pensions pas retrouver dans les résultats. En effet, près de 92 % de la classe estime aimer courir. Il nous paraissait donc évident d'abandonner notre problématique à la suite de ce constat. Ce questionnaire n'a cependant pas été sans utilité car il nous a permis de relever des données intéressantes pour la suite de notre réflexion.

Effectivement, parmi ceux qui aimaient courir, près de 32 % estimaient que la raison principale était qu'ils étaient performants en course. Le manque de performance est par ailleurs la raison donnée par l'une des élèves pour expliquer son désintérêt pour toute course confondue. Nous nous sommes questionnées sur cette idée de performance : était-ce un besoin de battre son propre record ou alors un besoin d'être plus performant que son camarade ?

A la suite de cette passation, j'ai réalisé un brainstorming afin d'obtenir plus d'éléments concernant la représentation de la course du groupe classe (annexe 2). On ne cherche plus à connaître un ressenti individuel mais plutôt à identifier une représentation groupale. Le mot « course » était écrit au tableau et la question de départ était : « quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit en lisant ceci ? ». Lorsqu'un élève donnait une idée, les autres levaient la main s'ils étaient d'accord. Les mots qui ressortent sont écrits dans trois couleurs : si 1 à 8 élèves s'accordent sur un mot, ce dernier est écrit en vert, si 8 à 20 élèves s'accordent alors il est écrit en orange. Enfin si plus de 20 élèves acquiescent le mot, alors il sera écrit en violet. Lors de ce brainstorming, seul un mot a fait l'unanimité : « compétition », cela marque le début de notre recherche.

Voici un schéma représentant le cheminement de notre réflexion :



Cette expérience a rejoint l'idée que nous nous étions faites à la suite des questionnaires, les élèves lient compétition et performance, les entretiens individuels qui ont suivi ont confirmé cette piste de recherche. Il nous est alors paru intéressant de travailler la compétition, bien qu'elle soit un phénomène naturel pour tenter d'améliorer la performance des élèves.

Ainsi, cette trame de réflexion nous a amené à poser la problématique suivante :

En quoi la compétition influence-t-elle la performance d'élèves de CE1 ?

Nous faisons les hypothèses suivantes :

- Les résultats en T2 sont significativement meilleurs qu'en T1
- Lorsque la compétition est ressentie positivement, la performance est améliorée.
- Lorsque la compétition est ressentie négativement, la performance est inhibée.

2. Partie théorique

2.4.1 L'EPS et la course à l'école

Comme expliqué plus haut, la performance fait partie intégrante des programmes d'EPS et bien que le terme « compétition » ne figure pas dans les BO, il s'agit bien d'une pratique pédagogique couramment employée.

Les programmes d'éducation physique et sportive de 2015 sont organisés autour de quatre champs d'apprentissage complémentaires que voici :

- Produire une performance maximale, mesurée à une échéance donnée ;
- Adapter ses déplacements à des environnements variés ;
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ;
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Chacun de ces champs constitue un ensemble d'expériences motrices permettant de travailler et développer les compétences propres à l'EPS. Il a été retenu cinq compétences générales chacune fortement liée à un domaine du socle commun de connaissances, de compétence et de culture. La finalité de l'EPS est avant tout de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (programmes de 2015)².

² BO du 26 novembre 2015, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Les séquences proposées dans le cadre de ce mémoire appartiennent au premier champ d'apprentissage : « produire une performance optimale à une échéance donnée ». La notion de performance renvoie ici aux activités athlétiques et plus précisément aux actions motrices caractérisées par les verbes d'action : courir, lancer, sauter. Il s'agit de l'un des sports les plus anciens de l'humanité puisqu'il a été codifié par les grecs lors de l'antiquité. 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 » (cité dans l'athlétisme à l'école).³

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 contradictoire avec la nécessité de contrôler et coordonner ses actions motrices.

Quatre attendus de fin de cycle 2 sont présentés dans les programmes officiels, nous nous concentrerons seulement sur l'aspect « courir ». Eduscol nous propose, par ailleurs, un document détaillé reprenant chacun des attendus cités ci-dessous de manière détaillée en vue d'offrir aux enseignants une aide précieuse dans la construction de séquence, c'est de ce document que sont tirées les informations suivantes :

- *Courir à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés* : on cherche ici à ce que l'élève « transforme(r) sa motricité spontanée pour diminuer le temps ou augmenter l'espace » et ainsi produire une performance. L'élève devra apprendre à contrôler sa course et son allure « à l'aide de repères extérieurs ».

- *Savoir différencier courir vite et courir longtemps* : la durée d'une course de vitesse n'excèdera pas les 7 secondes tandis qu'on peut compter la durée en minutes pour la course de durée. Il s'agira donc pour les élèves de « prendre conscience de la notion de durée » afin d'en ajuster sa course.

- *Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres* : les élèves vont devoir « mobiliser [leurs] ressources dans le but de produire une performance maximale au regard de ses ressources », performance qu'ils chercheront à dépasser.

³ Equipe EPS 31 L'athlétisme à l'école (2012)

Afin de contrôler les résultats, les élèves apprendront à se servir d'une fiche de suivi ou de divers outils permettant de mesurer cette dite performance. On leur demande d'accepter la confrontation qui pourra d'ailleurs se faire au travers de la compétition.

- *Remplir quelques rôles spécifiques* : les élèves « assumer[ont] des rôles et des statuts différents » en passant de coureur à observateur. Cet attendu implique aussi le respect des règles de sécurité. Les élèves apprendront à reconnaître les critères de réussite lors de l'observation de leur camarade et en relèveront leur performance.

Plusieurs obstacles peuvent apparaître en course, l'objectif sera de les prévenir afin d'optimiser la performance des élèves.

Attendus	Obstacles
<p>Courir à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.</p>	<p>Sur le plan moteur, la posture de course n'est pas toujours innée, il faut faire attention à ce que les élèves n'aient pas le regard au sol et le buste penché afin de garder un certain équilibre.</p> <p>« L'élève n'utilise pas spontanément les repères extérieurs à son corps » ce qui va l'amener à une mauvaise estimation de ses capacités et à la réduction de sa performance.</p>
<p>Savoir différencier : courir vite et courir longtemps.</p>	<p>« L'élève agit de façon spontanée sans adapter ses efforts, sa motricité et ses intentions en fonction de l'activité athlétique ». Dans le cas de la course de durée, l'élève va partir trop vite et tenter de dépasser ses camarades l'amenant à se fatiguer très vite.</p>
<p>Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres.</p>	<p>Les règles et critères de réussite peuvent s'avérer complexes à assimiler. C'est le cas de la notion de performance, elle est abstraite pour un élève de cycle 2 qui est encore dans l'apprentissage des notions de temps et de distance.</p> <p>L'activité de course peut être rébarbative, il faut alors varier les activités afin de permettre à l'élève de s'engager pleinement dans la séquence.</p>
<p>Remplir quelques rôles spécifiques.</p>	<p>Certains rôles apparaissent plus ludiques que d'autres aux yeux des élèves. Ces derniers peuvent refuser d'en assumer la responsabilité ou bien ne pas en comprendre le but.</p> <p>Les outils de mesure peuvent aussi être un obstacle, leur emploi peut être complexe pour certains.</p>

En course longue, il est attendu des élèves de cycle 2 qu'ils courent longtemps et vite tout en dosant leur allure afin d'effectuer une performance. Ils sollicitent ici le processus aérobie « déterminé par le plus haut niveau de consommation maximale d'oxygène (VO₂max) » (Millet, 2006).

La course de durée emploie des mécanismes différents de la course de vitesse. Pourtant il reste difficile pour des élèves de cycle 2 de faire la différence entre vitesse et durée, le terme « courir » ayant par ailleurs un seul et unique sens pour eux. C'est pourquoi l'enseignant doit étayer l'élève pour qu'il reconnaisse plus facilement les indices qui lui permettront de connaître ses limites.

2.4.2 La motivation : théorie et lien avec l'EPS

Lorsque nous avons commencé à réfléchir sur le sujet de ce mémoire nous avons une crainte : ne pas réussir à enrôler nos élèves dans l'activité. Si le document Eduscol cité précédemment insiste bien sur la nécessité de proposer des situations variées et ludiques aux élèves, c'est bien parce que la motivation est une composante essentielle en EPS. C'est elle qui déterminera l'investissement de l'élève dans la tâche, et finalement sa performance.

Elle a été définie par Vallerand et Thill (1993) (cités par D. Tessier) 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.

Avant de s'engager dans la spécification de ce qu'est la motivation, il me semble important de commencer par une courte exposition de la théorie des buts d'accomplissement (TBA), concept essentiel en psychologie sociale et fortement lié aux théories motivationnelles. Nicholls (1984, cité par D. Tessier, P. Sarrazin, D. Trouilloud, 2009) explique ainsi qu'un aboutissement dans un contexte comme l'école est de « développer ou manifester- à soi ou aux autres -une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » et qu'il existe deux moyens de montrer sa compétence : la comparaison aux autres ou « progresser dans le temps ». Nous pouvons alors faire le postulat que la compétition intervient lorsque le premier moyen est employé, c'est-à-dire lorsqu'un phénomène de comparaison s'installe.

Dans l'enseignement, on désigne souvent l'élève motivé comme étant celui qui alloue ses ressources énergétiques et cognitives à la tâche donnée. 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. Nous nous sommes emparées de ce constat, il est possible de provoquer la motivation chez des élèves non impliqués dans les activités. Un premier questionnaire s'est alors posé : Quel dispositif pédagogique utiliser pour provoquer la motivation ?

De nombreux chercheurs ont montré que la motivation a plusieurs directions, c'est le cas de Deci et Ryan (1985, cités dans théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan)⁴ à qui l'on doit la théorie de l'auto-détermination. Cette dernière rejoint les théories organismiques faisant le postulat qu'un être humain est un être en perpétuel changement, tourné vers « l'actualisation de leurs potentialités et l'intégration dans le soi de nouvelles expériences » (D. Tessier, 2006). Ce postulat, nous pouvons le lier à notre cadre théorique de l'action situé qui introduit le fait que l'élève se nourrit de ses expériences et de son rapport à l'environnement. 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 initiale, Deci et Ryan⁵ 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, elle est choisie pour l'attrait qu'elle procure chez l'élève. 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 au professeur ou bien pour éviter la punition qui découlerait d'un refus. Cette vision dichotomique (extrinsèque vs intrinsèque) est reprise dans de nombreuses théories et est vulgarisée en termes de didactique. Il ressort dans la culture populaire et scolaire 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 été réalisées et ont réfuté cette théorie : la motivation intrinsèque a tendance à diminuer lors de l'utilisation de récompenses.

⁴ Théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan. (s. d.).

⁵ idem

La théorie de l'évaluation cognitive ajoute que la motivation intrinsèque de l'individu dépend aussi de la signification qu'il donne à la récompense proposée. Ainsi, il ne faut pas tomber dans la systématisation des récompenses : un élève qui ne voit pas de but concret dans l'activité, n'en sera pas plus motivé après l'ajout de récompenses. Cela exclut donc plusieurs outils que nous aurions pu utiliser comme la distribution de diplômes par exemple.

Si l'on relit toutes ces théories à un versant plus pédagogique, de nombreux chercheurs (dont Deci et Ryan) ont montré une supériorité de la MI sur la ME 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. L'espace est délimité et le temps est imparti, impliquant une organisation qui ne permet que peu de changements et de liberté pour les élèves. De plus, en tant que professeur des écoles débutant, l'articulation des différentes postures pédagogiques reste complexe et si l'on se réfère au triangle pédagogique de Houssaye, c'est la posture « enseigner » que nous privilégions. Nous cherchons à transmettre le savoir afin de rentrer au mieux dans les attentes de l'institution mais notre manque de recul nous pousse à appliquer un enseignement directif qui ne laisse que peu de place aux interactions. Dans cette conjoncture, il est évident que les élèves ne peuvent pas toujours pleinement adhérer de leur plein gré.

Rares sont les élèves qui rentrent en activité de manière complètement délibérée (MI) et ce premier modèle motivationnel ne nous engage pas dans de bons présages. Vient alors le second modèle réalisé par Deci et Ryan plaçant les concepts de MI et ME sur un continuum de motivation. On parle maintenant de motivation autodéterminée, l'activité est réalisée délibérément, et de motivation non autodéterminée « quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne » (Damien Tessier, Philippe Sarrazin, David Trouilloud, 2009). Le continuum motivationnel est divisé en deux parties par un « seuil d'autodétermination » déterminant si l'action est auto-déterminée ou non. La TAD compte pas moins de six types de motivations différentes allant de la motivation intrinsèque (la plus autodéterminée) à l'a-motivation (la moins autodéterminée).

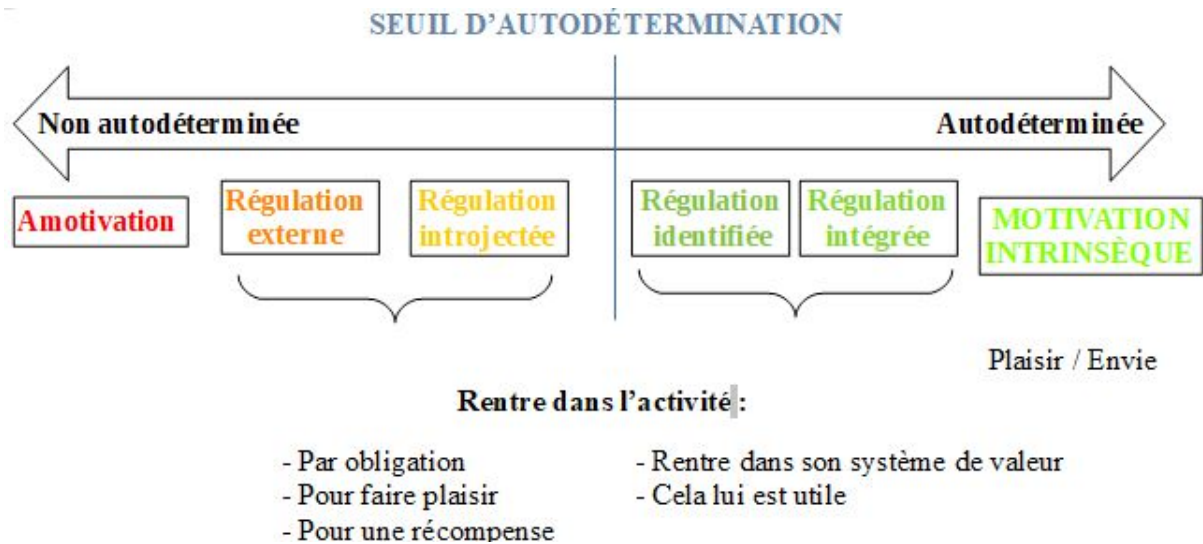


Figure 1: continuum motivationnel

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. Reeve (2002, cité par Damien Tessier, Philippe Sarrazin, David Trouilloud, p23, 2009) fait partie des nombreux auteurs à avoir démontré qu'en contexte scolaire, les motivations les plus auto-déterminées amèneraient une performance élevée alors que les formes les moins auto-déterminées influenceraient la performance de manière négative. Il serait sans doute utopique de penser que tous les élèves rentreront dans l'activité de course avec plaisir et envie (motivation intrinsèque), mais nous espérons rester dans une forme auto-déterminée de la motivation.

De nombreux facteurs peuvent influencer sur le continuum de motivation chez un individu. Chaque être humain dispose de besoins psychologiques fondamentaux parmi lesquels 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 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 feedbacks : il est plus valorisant et aidant pour les élèves de leur apporter des feedbacks positifs de type encouragement plutôt qu'un feedback technique 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.

Tous ces principes sont des outils qui peuvent aider à accroître la motivation chez l'élève et ainsi lui permettre une amélioration de sa performance que nous allons maintenant nous attacher à décrire.

2.4.3 Quelle relation entre performance et compétition ?

Pour les auteurs de *Culture sportive et expériences éducatives*, la culture sportive ne saurait se résumer à la pratique de la compétition. Cette dernière forme avec les dimensions d'épreuve et de performance « une manière singulière de vivre le sport » et autant de ressources pour l'enseignant. Pour cette recherche nous nous concentrerons sur les dimensions performance et compétition.

Voici un tableau synthétisant ces trois dimensions :

	Epreuve	Performance	Compétition
Caractéristiques	Obstacle à vaincre	Dépassement	Présence d'un tiers
Sens	Exploit	Recul des limites	Victoire
Réactions	« 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/maitrise	Affrontement de l'autre/respect

La performance est un terme qui peut paraître bien flou aux yeux d'un professeur des écoles stagiaire. Pourtant, elle est bien employée dans les programmes officiels de cycle 2 et cycle 3 en tant qu'intitulé même d'un champ d'apprentissage : « produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ». La question se pose alors : qu'est-ce que la performance ?

Pour Maxime Travert et Nicolas Mascré, 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 recensent deux types de performance : le record et la performance « stabilisée et éduquée ». Le record est la performance qui ne se mesure qu'une fois. Selon les auteurs, c'est un événement « pédagogiquement aléatoire », car par définition on ne peut le programmer. Il peut être facteur de stimulation dans un groupe. 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 et c'est cette dernière que nous visons en EPS. Les auteurs citent une étude de D. Rossi et D. Mauffrey en pentabond, pour illustrer cette performance. Les chercheurs ont considéré qu'une performance pouvait être considérée 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. Les auteurs parlent d'une « 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. Pour cette séquence, c'est un indice de distance sur lequel pourra se baser la mesure de la performance. En effet, les élèves mesureront leurs progrès en nombre de tours effectués que je retranscrirais en mètres (1 tour équivalent à 90m).

Maintenant que nous avons spécifié ce qui est entendu par performance, nous pouvons nous appliquer à définir la compétition.

Pascal Bordes (2009) la définit comme « un mode d'organisation sociale particulier qui enregistre les résultats d'un ou plusieurs affrontements et classe les individus, ou les équipes, qui s'y adonnent. »

D'après le tableau synthétique, la compétition intervient avec la présence d'un tiers, le contrôle de l'autre tient alors une place centrale dans la compétition car la victoire en dépend. L'affrontement et le respect doivent être indissociables. L'opposition ne prend son 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 ». Ce dernier est d'ailleurs celui qui sera le plus employé lors de cette séquence. Se pose alors la question de l'homogénéité et de l'hétérogénéité puisqu'aucun enfant n'a les mêmes capacités même dans une classe de même tranche d'âge. Il est possible de faire fonctionner l'hétérogénéité des niveaux en jouant sur une discrimination positive ou négative que les auteurs qualifient de « handicap ».

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.
Exemple : Le coureur part avant ses rivaux.	Exemple : le coureur part après ses rivaux.

Il faut prendre des précautions par rapport aux handicaps imposés. Travert et Mascré 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 que leur supériorité n'est pas reconnue. Il est apparu alors évident de faire jouer le handicap positif dans notre séquence afin d'éviter tout sentiment d'injustice.

Les auteurs ne font pas l'impasse sur le sentiment de frustration qui peut naître chez les perdants dès lors que l'espoir de victoire se réduit, d'autant plus chez nos élèves âgés de seulement 7-8 ans. Il s'agit alors, selon eux, de prendre en compte les compétences utilisées en établissant « un rapport entre les la victoire et les moyens déployés » pour l'atteindre. Rencontre après rencontre, le perdant progresse dans ses compétences puisque le moyen pour arriver à la victoire est plus explicite.

« 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 », c'est son but d'accomplissement qui se trouve alors touché. Cette lecture nous offre des précautions à prendre afin de permettre à chacun de nos élèves de progresser.

Peu d'études se sont accordées sur l'effet de la compétition sur la performance, le sujet reste très controversé et amène à des divergences entre pédagogues.

Bordes (2009) affirme que la compétition peut influencer sur la performance et ce aussi bien en l'inhibant qu'en l'améliorant. Il prend appui sur la loi de Yerkes et Dodson (1908) selon laquelle il y aurait un niveau de stress idéalement développé qui permettrait la réalisation de la performance. La compétition amène un enjeu chez l'élève permettant de le stimuler ; or si son niveau de stress est supérieur à la « zone de réalisation », alors son niveau de performance chutera.

De nombreuses études ont été réalisées concernant le ressenti d'un climat compétitif (Ames et Archer, 1988 ; Digledis et al., 2003 ; Escarti et Gutierrez (2001), Papaioanou, Marsh et Theodorakis, 2004 ; cités D.Tessier, P. Sarrazin, D. Trouilloud, 2009) mais aucune n'a démontré un lien entre compétition et effort de l'élève dans la tâche. Or, Hidi et Harackiewicz (2000, cité par D.Tessier, P. Sarrazin, D. Trouilloud, 2009) défendent le maintien des recherches sur le climat compétitif :

Les conséquences positives des buts de compétition ont été jusqu'à présent sous estimées, et nous pensons qu'il est crucial de considérer la possibilité que les buts de compétition puissent promouvoir des comportements d'accomplissement adaptatifs dans certains contextes éducatifs.

Il serait donc intéressant, tout en restant vigilant sur ses effets, d'employer la compétition en tant qu'outil pédagogique pour en vérifier l'effet en course de durée.

Travert et Mascré proposent trois moyens pédagogiques différents d'aborder le lien entre performance et compétition :

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 que 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 la compétition.

En course longue, la compétition n'était pas une situation pédagogique que j'avais prévu d'adopter. Or, une situation compétitive s'est imposée d'elle-même lors de la première séance. Il m'est alors paru intéressant de l'intégrer dans mes séances tout en restant vigilante pour qu'elle ne prenne pas le pas sur le versant éducation de la séquence. Pour réaliser cette recherche, nous avons pris appui sur le cadre théorique de l'action située que nous allons maintenant développer.

2.4.4 Le cadre théorique de l'action située

2.4.1 *Théorie*

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.

Nous nous sommes appuyées sur un article, « Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. » (J. Saury, L. Ria, C. Seve ET N. Gal-Petitfaux). Les auteurs s'attachent à exposer cette théorie en s'appuyant sur les travaux de L. Schuman.

La théorie repose sur trois piliers : les interactions sujets-environnements, 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 :

- **le caractère *incarné de la cognition***. La cognition « prend racine dans le corps », elle ne peut être dissociée de l'engagement corporel, moteur et affectif des acteurs dans les situations étudiées.

- **la *co-détermination de l'action et de la situation***. La situation dans laquelle l'acteur agit est celle qui est vécue par lui. 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.

- **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 ».

- **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.

2.4.2 *Le « cours d'action »*

Le cours d'action est une « dynamique de construction de significations pour l'acteur dans le cours de son activité ».

Le postulat principal de ce cadre théorique énonce que « l'action humaine peut être conçue comme un processus sémiotique, une « activité-signe », qui comporte trois composantes essentielles.

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 t (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 (ici le cas de la compétition). 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.

Nous avons donc inscrit notre recherche dans ce cadre puisque nous nous intéressons au sens attribué par les élèves à la course.

Nous avons construit nos séquences sur la base du « cours d'action » car nous avons cherché à typicaliser les expériences en proposant diverses situations permettant d'inclure un sentiment de compétition sur un temps t mais aussi à faire réfléchir les élèves sur leur activité. A chaque séance les situations proposées offraient aux élèves des ressources pour répondre à l'objectif courir vite/ courir longtemps, il ne s'agissait pas de résoudre un problème. De plus ce cadre théorique propose une certaine méthodologie qui est la suivante : verbalisation rétrospective, confrontation d'expériences (observation/action).

Je vais maintenant présenter la méthodologie utilisée pour cette recherche.

3. Méthodologie

Suite à la passation du premier questionnaire ainsi qu'à la première séance, nous avons pu remarquer que la motivation à réaliser l'activité était intrinsèque ou du moins auto-déterminée pour la majorité des élèves. C'est pourquoi nous nous sommes focalisées sur un phénomène que nous n'avions pas anticipé : la compétition. Nos lectures nous ont permis d'y voir plus clair sur la façon d'aborder le sujet. La théorie du but d'accomplissement a exposé le fait que l'élève cherchera à se comparer aux autres pour manifester sa compétence. Il sera amené à identifier son niveau en fonction de ses camarades ce qui créera un climat compétitif qu'il nous importe d'étudier. Comme exprimé plus haut, les avis des pédagogues divergent sur ce sujet. L'hétérogénéité présente dans nos classes admet un ressenti différent de ce climat. Ne risque-t-on pas alors de perdre des élèves en cours de séquence ? Cela va-t-il réellement motiver les élèves à rentrer dans l'activité et ainsi progresser ?

C'est ce que nous allons chercher à savoir dans cette étude en répondant à la problématique suivante : En quoi la compétition influence-t-elle la performance d'élèves de CE1 ?

3.1 Participants

Les données ont été récoltées auprès de 24 élèves de CE1 d'une école rurale parmi lesquels 8 garçons et 16 filles. Les élèves disposent de caractéristiques plus ou moins identiques. Seule une élève présente des difficultés en EPS. Cette dernière ne dispose pas de vision 3D et présente des difficultés de motricité l'insécurisant dans la pratique.

3.2 Matériel

Afin de recueillir les informations nécessaires à la recherche, un document a été distribué aux tuteurs légaux des 24 enfants afin d'obtenir l'approbation pour filmer les séances et recueillir les données.

Deux questionnaires ont été distribués lors de cette séquence : le premier avait pour but de recueillir les conceptions des élèves à propos de la course tandis que le second (annexe 3) cherchait à savoir si l'aspect compétitif avait été ressenti par les élèves.

Lors des situations de référence effectuées en début et en fin de séquence, les élèves disposaient d'un carnet de course (annexe 4). Lors de la première situation, les élèves complétaient directement le carnet de course de leur coureur, le nombre de tours étant indiqué par le nombre de bâtons dessinés.

Lors de la deuxième et dernière situation de référence, les élèves disposaient d'une fiche (annexe 5) permettant de maintenir leur attention et facilitant le comptage. Cette dernière était composée d'un tableau sur lequel étaient dessinés des plots. Les élèves observateurs devaient entourer un plot à chaque fois que leur coureur passait à côté d'un repère défini préalablement. Dix plots étaient disposés sur chacune des dix colonnes du tableau, chaque colonne correspond au temps passé à courir. A chaque coup de sifflet, une minute s'est écoulée et les élèves doivent commencer à entourer les plots de la colonne suivante.

Pour ce qui est du cadre spatial, nous disposons du gymnase de la ville.

Lors des séances reprenant l'activité de référence et recueillant ainsi les données de performance, les élèves courraient autour du terrain de basket du gymnase soit une distance d'environ 90 mètres par tour. Le parcours est resté inchangé entre la première séance d'évaluation diagnostique et la dernière séance d'évaluation sommative. Le parcours était marqué par quatre plots placés aux extrémités du terrain. Les élèves observateurs étaient placés sur le côté du terrain de manière à percevoir tout le parcours et repérer leur coureur.

L'analyse des résultats se fera avec l'aide du logiciel statistique JASP qui me permettra de réaliser des statistiques inférentielles et ainsi établir ou non l'existence d'un lien entre compétition et performance.

3.3 Procédure et chronologie

La première séance de cette séquence a été l'objet d'un recueil de conceptions. Au travers d'un questionnaire (annexe 1), l'objectif était d'identifier les représentations sociales de la course pour les élèves. On cherche à savoir ici si l'élève différencie bien course de vitesse et course de durée, et dans le cas échéant, s'il dispose d'une préférence et pourquoi. Il nous importe aussi de savoir comment les élèves perçoivent la course, sa valence émotionnelle. A cette étape de la réflexion, il n'est pas question de compétition. Ces données, bien qu'éloignées de notre problématique actuelle, se sont avérées utiles dans l'analyse, elles nous ont permises d'identifier des profils d'élèves avec lesquels nous avons effectué des entretiens par la suite. Les entretiens se sont déroulés auprès de deux types bien distincts de profils : les élèves identifiés comme n'aimant pas courir et ceux aimant courir pour la performance. Nous en analyserons les informations plus loin. Le recueil des représentations groupales expliqué plus haut n'a ici pas grande utilité, il s'agissait surtout de confirmer l'orientation du sujet de ce mémoire.

La séquence à proprement parlé a commencé à la suite de ces différents recueils. L'intérêt dans cette séquence n'était pas seulement de laisser la compétition naturelle s'immiscer dans les séances mais aussi de l'amplifier pour en recueillir son effet. Il a donc été question de mettre en place des situations dans lesquelles les élèves ressentaient un besoin de se placer en compétition.

Dans mon enseignement de la discipline, j'ai pris le parti de mettre en place une situation de référence dans chacune de mes séquences, cela me permet d'observer la performance de mes élèves au début de séquence et voir leurs progrès à la fin de celle-ci.

Elle m'est aussi utile dans la construction de mes séquences, son déroulement me permet de modifier les séances en fonctions des points de l'APSA à travailler.

Dans cette séquence, la situation de référence consiste en le simple fait de courir en suivant un parcours défini pendant dix minutes au maximum. La construction de la séquence ne s'est pas arrêtée à la compétition, l'objectif principal étant de faire progresser les élèves. Il a donc fallu réfléchir à des situations variées au cours desquelles les élèves pourraient ressentir un sentiment d'opposition entre deux équipes ou bien entre eux-mêmes et leurs camarades.

La première séance consistait en une évaluation diagnostique. La compétition est ici naturelle, elle fait partie intégrante de l'activité. Il est important de laisser les élèves interagir.

Aucune situation de compétition n'a été forcée lors de la seconde séance. Encore une fois, c'est l'interaction entre élèves qui a pu agir sur le contexte. Cependant, un handicap positif est proposé à certains : ils effectuent le temps de course en périodes de deux minutes et non plus en périodes de trois minutes.

SÉANCES	ACTIVITÉ	LIEN AVEC LA COMPÉTITION
Séance 1	Situation de référence – évaluation diagnostique : les élèves courent pendant 10 minutes maximum autour d'un parcours prédéfini (demi-groupe : observateurs et coureurs).	Compétition naturelle : les élèves comparent le temps de réalisation et tentent de doubler leurs camarades.
Séance 2	Courir 3 fois 3 minutes : les élèves effectuent un maximum de tours en trois minutes. Ce parcours est effectué trois fois avec une minute de pause entre chaque course durant laquelle les élèves marchent activement.	Compétition naturelle : les élèves tentent de se doubler. La fin de l'activité a laissé place à des comparaisons entre observateurs et coureurs mais aussi entre les différents coureurs. Un handicap positif est proposé aux élèves les moins à l'aise : ils effectuent le même temps final de course mais en sections de deux minutes.

Lors de la troisième séance, j'ai commencé à penser la situation de sorte que les élèves puissent élaborer un classement, se comparer. Les élèves observateurs disposaient de perles identiques qu'ils enfilait à chaque fois que leur coureur passait le plot identifié. Le fait de gagner une perle à chaque tour de plus permettait, en plus d'amplifier la situation compétitive, d'ajouter une récompense et donc de la motivation extrinsèque. Pour les élèves visualisant les situations de compétition et s'en imprégnant, le but était d'avoir un collier plus grand que celui de ses camarades. Pour les élèves n'assimilant pas la situation de compétition, le collier rendait la situation plus concrète, cela permettait de visualiser plus facilement leur performance.

Les séances 4 et 5 consistaient en la pratique effective de l'allure de course. On attend des élèves qu'ils se créent une allure groupale et qu'ils la respectent.

Cela forçait les plus rapides à ralentir et les plus lent à accélérer. J'ai pris le parti de diviser les groupes en deux (en plus de mes groupes coureurs/observateurs). La séance est pensée pour que les élèves s'identifient à un groupe. La mise en opposition s'est faite de manière assez naturelle, le but est passé spontanément de « il faut attendre les copains, il faut que l'on reste groupé » à « dépêchez-vous, on doit faire plus de tours que les autres... ».

SÉANCES	ACTIVITÉ	LIEN AVEC LA COMPÉTITION
Séance 3	Courir pour compléter son collier : les élèves courent autour d'un parcours, à chaque fois qu'ils passent devant un plot donné, ils récupèrent une perle pour leur collier. L'objectif est d'avoir le plus grand collier.	Intégration une situation compétitive : le but de cette activité est de leur permettre de visualiser concrètement leur performance et d'avoir un objet de comparaison plus explicite. Les élèves courent toujours pour leur performance mais tout en ayant la possibilité de tenter de « faire mieux que ».
Séance 4 et 5	<p>Adapter son allure : la locomotive.</p> <p>Les élèves sont placés en demi-groupes (coureurs/observateurs). Le groupe des coureurs est divisé en deux équipes placées à l'opposé du circuit. Au niveau de chaque équipe se situe « une gare ».</p> <p>Les élèves de chaque équipe courent en file indienne, à chaque passage au niveau de cette gare, le dernier élève de la file indienne doit remonter pour se positionner en tant que locomotive. Le but est de faire le plus de tours possibles en restant groupés. Lorsqu'un des membres s'arrête, le reste de l'équipe s'arrête.</p>	<p>La situation a été construite pour que les élèves de chaque équipe se sentent en compétition. Lors de cette séance, les élèves se poussent mutuellement dans l'équipe à aller plus vite pour dépasser l'adversaire.</p> <p>Les résultats de chaque équipe (nombre de plots dépassés lors d'un temps défini) sont inscrits au tableau pour pousser à la comparaison.</p>

Lors des séances 6 et 7, je leur ai donné une feuille d'observation plus concrète. Comme la situation des perles, les élèves visualisent très rapidement leur performance et cela facilite la comparaison aux camarades de la classe.

J'ai aussi décidé, après observation de laisser un temps aux binômes observateur/coureur pour observer la fiche support et de comparer les résultats. Ces situations d'échange m'ont permises de recueillir des termes intéressants pour ce travail de recherche.

SÉANCES	ACTIVITÉ	LIEN AVEC LA COMPÉTITION
Séance 6	Situation de référence : entraînement à l'évaluation avec fiche d'observation. Les élèves observateurs entourent un plot sur la fiche à chaque fois que leur coureur dépasse ce plot sur le parcours.	Situation de compétition naturelle. De plus, un temps de comparaison est laissé lors de la pause pour leur permettre de visualiser leur performance et se comparer à ses camarades.
Séance 7	Situation de référence : les élèves reprennent leur fiche d'observation et entourent les plots qu'ils pensent atteindre durant la course.	Situation de compétition naturelle. De plus, un temps de comparaison est laissé lors de la pause.
Séance 8	Évaluation	

Je peux maintenant procéder à l'analyse des résultats.

4. Résultats

Cette recherche a pour but de vérifier un potentiel lien entre compétition et performance. Trois hypothèses ont été émises : la première est que les performances en temps 2 sont meilleures qu'en temps 1, puis nous chercherons à répondre à la deuxième hypothèse qui énonce que lorsque la compétition est ressentie positivement, la performance est améliorée. Enfin nous nous intéresserons à la troisième et dernière hypothèse exprimant le fait que lorsque la compétition est ressentie négativement, la performance est inhibée.

Dans un premier temps, des profils d'élèves seront dégagés à l'aide de l'exploitation des différents questionnaires et entretiens réalisés. Puis j'analyserais l'évolution des performances à l'aide de statistiques inférentielles afin de vérifier l'existence potentielle d'un lien entre la performance des élèves et leur ressenti de la compétition.

4.1 Analyse qualitative de la séquence

Lors de cette séquence, des questionnaires ont été réalisés à partir desquels j'ai pu mettre en place trois profils d'élève différents. Les entretiens qui ont suivi ont permis d'affirmer ces profils de manière plus sûre.

Pour ce qui est du premier questionnaire, il a été dégagé que 22 élèves de la classe déclarent aimer courir et seulement 2 élèves ont déclaré ne pas aimer cette activité. Il n'a cependant pas été précisé ce que les élèves entendent par courir.

Deux premiers groupes ont donc été extraits : les élèves aimant courir et ceux n'aimant pas courir. À la suite des lectures, il a été dégagé que la compétition peut freiner certains élèves. Il m'est donc apparu intéressant de connaître les raisons de cette dépréciation.

Un entretien a été réalisé avec les deux élèves qui exprimaient ne pas aimer courir (annexe 6). Il ressort que les termes employés sont souvent liés à l'effort : « fatiguée », « épuisée », « mal aux jambes »... Le rapport à la compétition n'est alors pas encore établi. Or l'élève F. exprime un désaccord vis-à-vis de l'encouragement de ses camarades. Lorsque je lui demande si elle n'a pas aimé qu'ils la regardent, elle me répond que non, elle n'a pas apprécié. Le regard des autres et les encouragements font partie intégrante de la compétition.

PE : Est-ce que tu es contente de toi et de ta course ?

F. : Nan

PE : Non, pourquoi ?

F. : Parce que il y en a ils me disaient « allez F. ».

PE : Tu n'as pas aimé qu'ils te regardent et t'encouragent ?

F. : Non

Lors des séances suivantes, cette élève est venue me voir plusieurs fois pour me dire qu'elle était « nulle » parce que « tout le monde [la] dépasse ». Elle exprime souvent le fait d'être dernière et exprime une certaine réticence à entrer dans l'activité. Au regard des autres s'ajoute ainsi le fait d'être derrière ses camarades, d'être « moins compétente ». Tous ces termes se relient à une expérience de comparaison que nous pouvons alors lier à un ressenti compétitif négatif.

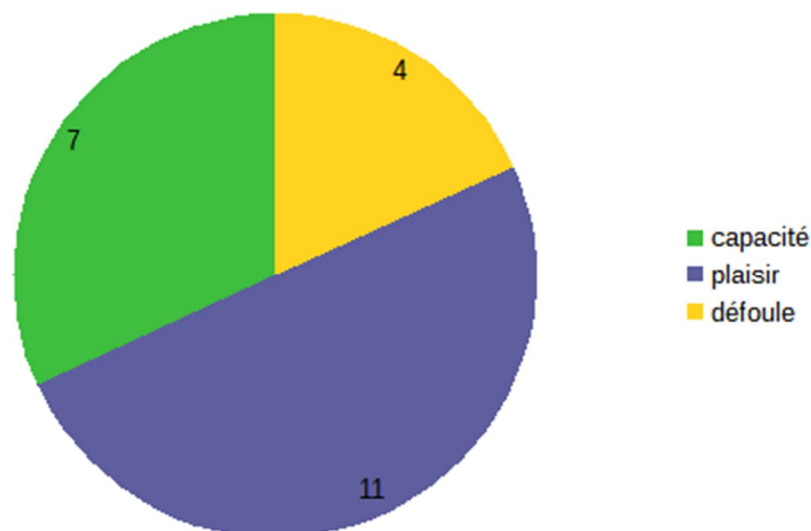
Pour ce qui est de l'élève M., elle exprime un avis négatif à propos de la course « épuisée », « mal aux jambes »... Lors des séances de course, lorsque je la questionnais sur sa performance

M. n'était pas fière malgré un nombre de tours satisfaisant, et ce parce que « j'ai fais moins de tours que A. » ou encore « je me suis arrêté plus tôt que A. ». Ces termes renvoient encore à un besoin de dépasser la performance de ses camarades pour être satisfait de sa propre performance.

Contrairement aux élèves trouvant un aspect motivant à la compétition, F. et M. se démotivent à l'approche de la course. La compétition contribue donc à une certaine pression qui semblent les freiner dans leur approche de l'activité. Au regard de la courbe de Yerkes et Dodson, la pression ressentie pourrait avoir un impact sur la performance finale.

Ces deux élèves, bien que constituant un groupe à très faible effectif, présentent mon premier profil d'élève : « ayant ressenti la compétition de manière négative ».

Je me suis ensuite intéressée aux profils des élèves ayant exprimé un intérêt pour la course. Parmi ceux ayant noté qu'ils aimaient courir, voici les raisons qui sont données :



31 % des élèves aimant courir expriment un lien avec leur capacité. Ainsi, ces élèves apprécient l'activité car ils se sentent performants. Il m'a semblé intéressant de comprendre ce qu'un élève peut voir derrière la capacité, j'ai donc interrogé deux de ces élèves.

Ici encore, c'est la notion de comparaison qui ressort, les deux élèves évaluent leur performance en fonction de leurs camarades.

PE : Est-ce que tu penses que tu aurais pu courir plus longtemps.

K : Oui.

PE : Si par exemple tu t'étais arrêté avant tes copains, comment te serais-tu senti ?

K : Bah, je serais triste.

PE : Pourquoi ?

K : Bah parce que je veux être le premier, j'aime pas être dernier.

PE : Pourquoi à ton avis tu essayes de courir vite.

E : Bah comme ça je double les autres et je suis premier.

PE : Et tu aimes être premier ?

E : Oui

PE : Comment tu te sentirais si tu t'arrêtais de courir avant tout le monde ?

E : Nul, mais je finis jamais dernier !

Leur objectif est donc d'être « premier » et le fait d'être « dernier » constitue une raison de dévalorisation. Ces deux élèves constituent un profil représentatif de ma classe, nombre d'élèves connaissaient l'objectif de cette séquence mais ont ressenti le besoin de courir vite dans un but compétitif. La motivation intrinsèque a augmenté, la compétition ayant agi comme une récompense. J'ai sélectionné les élèves ayant répondu avoir ressenti la compétition et ai vérifié leur comportement lors des séances. Tout me semblait concorder vers un ressenti positif des situations compétitives. Ces constats nous mènent au deuxième profil de cette recherche, les élèves « ayant ressenti la compétition de manière positive » et constitué de 15 élèves.

Les 7 élèves restants estiment ne pas avoir ressenti de compétition lors de cette séquence. Dans leur discours, rien n'indique le contraire, ils semblent fixés sur l'objectif pédagogique que je leur amène et cherchent à respecter les règles. Ces 7 élèves sont le troisième et dernier profil de ce travail : « n'ayant pas ressenti de compétition ».

4.2 Statistiques inférentielles

Afin d'analyser les performances des élèves et valider ou non mes hypothèses j'ai réalisé des tests *t* de Student. Le premier test qui sera employé dans cette recherche est le *t* de Student, il s'agit d'un test paramétrique qui va me permettre de comparer les moyennes des performances en temps 1 (T1) et en temps 2 (T2)

Afin de tester notre première hypothèse, j'ai réalisé un *t* de Student pour groupes appariés. Ce test a démontré que les performances moyennes de course sont différentes entre le T2 ($M = 20.38$; $ET = 8.44$) et le T1 ($M = 16.50$; $ET = 8.38$), indiquant une amélioration de la performance en T2, $t(23) = - 4.64, p < .001$ ⁶

Afin d'observer si, suivant la deuxième hypothèse, la performance est améliorée lorsque la compétition est ressentie positivement, j'ai soumis les performances des élèves à plusieurs tests *t* de Student. Mon objectif ici est d'observer si il y a un lien entre le profil du groupe et l'amélioration de la performance. Les résultats montrent que pour les 15 élèves du profil « ayant eu un ressenti positif de la compétition » les performances en T2 ($M = 21.33$; $ET = 8.62$) sont significativement meilleures qu'en T1 ($M = 17.07$; $ET = 8.80$), $t(14) = - 3.80, p < .002$

Au contraire, pour les 7 élèves du profil « n'ayant pas ressenti de compétition » leur performance n'est pas significativement meilleure en T2 ($M = 16.71$; $ET = 7.78$) qu'en T1 ($M = 20.29$; $ET = 8.66$), mais tendent à être améliorés, $t(6) = - 2.42, p = 0.052$

A la vue de ces résultats, notre deuxième hypothèse est validée. En effet, puisque les résultats sont significativement meilleurs entre le T1 et le T2 et ce, seulement pour le profil « ayant eu un ressenti positif de la compétition », nous pouvons considérer que seul le groupe ayant eu un ressenti positif de la compétition a amélioré considérablement sa performance.

Dans le but de tester notre dernière hypothèse, j'ai effectué un test *t* de Student auprès du profil « ayant eu un ressenti négatif de la compétition ». Le test révèle que leur performance en T2 ($M = 13.50$; $ET = 6.36$) n'est pas significativement améliorée en rapport à leur performance en T1 ($M = 11.50$; $ET = 10.61$), $t(1) = - 0.67, p = 0.626$

Si l'on s'intéresse aux résultats des trois profils nous pouvons tout aussi bien valider notre troisième et dernière hypothèse. En effet, parmi les trois profils, seulement le ressenti positif de la compétition a révélé une amélioration significative des résultats entre le T1 et le T2.

⁶ Les résultats sont indiqués comme significatifs à partir du moment où le *p* est inférieur à .05

Le groupe ayant bien ressenti de la compétition mais de manière négative ne semble pas montrer d'amélioration.

5. Discussion

L'objectif premier de ce travail de recherche était de nous aider à évoluer dans notre pratique et de mieux comprendre les attendus dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Initialement, nous cherchions à relever les représentations de la course chez les élèves dans le but de trouver ce qui leur fait obstacle dans la pratique, et ainsi trouver une ou des remédiation(s). Partant d'un certain vécu et amenant avec nous notre bagage de représentations, il nous paraissait évident que la course n'était pas une activité dans laquelle les élèves allaient rentrer facilement ; or nous nous trompions. Les élèves (pour la plupart) acceptaient, non seulement volontiers de courir mais nous étions aussi confrontés à un « phénomène » imprévu : la compétition.

Cette dernière est constamment présente dans les activités scolaires puisque les élèves ont un besoin de comparaison omniprésent. C'est un phénomène auquel j'ai dû faire face très rapidement lors de cette année de stage : les élèves de ma classe sont scolaires mais rentrent plus facilement en compétition qu'en coopération. Le climat de classe s'en est retrouvé dégradé et j'ai fait de la coopération une de mes priorités, c'est la raison pour laquelle j'ai tenté de rejeter les phénomènes compétitifs tout au long de l'année.

L'apparition de la compétition dès nos premières séances nous a interrogé : était-ce positif ? Bien que ce soit fréquent dans le cadre de ma classe, je ne pensais pas observer ce phénomène en course de durée, l'objectif n'étant pas de faire mieux que ses camarades mais bien de faire mieux que son propre score. La finalité donnée aux élèves ne poussait pas non plus à la comparaison : le cross de fin d'année est une occasion de courir ensemble sur un parcours défini.

Nos premières lectures ont remis en question nos premières conceptions : la compétition peut être un objet pédagogique, il paraissait donc pertinent de s'en emparer. Ces lectures nous ont permis de réfléchir notre séquence de manière efficace et plus formelle que nous l'aurions fait en temps normal. Les recherches de Travert et Mascre nous ont poussé à axer la réflexion sur l'insertion des situations compétitives.

Centrer certaines séances sur la compétition nous éloignait trop de notre objectif principal : entraîner les élèves à la course pour améliorer leur performance. Nous ne voulions pas que notre recherche vienne trop impacter notre travail initial. Il a donc été choisi d'amener la compétition de manière articulée à la performance.

Le cadre de l'action situé nous est apparu comme le plus adéquat pour ce que nous cherchions à réaliser. Un même contexte peut être vécu différemment par les élèves dans l'action et c'est cette individualité qui nous intéresse chez les élèves. De plus, nous cherchions à observer leur rapport avec l'environnement et leur ressenti dans l'action.

Ainsi, la séquence a été reconstruite de manière à y inclure ou bien seulement exhausser les situations compétitives. J'ai pu remarquer que lorsqu'un climat compétitif s'installe dans la classe, c'est la comparaison qui transparait. J'ai donc pris le parti d'axer mes séances sur un système de comparaison que certains s'appropriaient et d'autres non.

Alliant nos lectures au vécu de la classe, trois hypothèses sont ressorties. Afin de les tester, j'ai mis en place trois profils qui ont émergé des questionnaires et entretiens réalisés avec certains élèves : « ayant eu un ressenti positif de la compétition » ; « ayant eu un ressenti négatif de la compétition » ; « n'ayant pas ressenti de compétition ».

Cette analyse qualitative a été suivie d'analyses statistiques. J'ai choisi d'employer un test statistique me permettant de comparer les moyennes des performances en temps 1 (T1) et temps 2 (T2) : un test t de Student pour groupe apparié. Ce dernier a été réalisé à partir des données de chaque profil dégagé afin de tester chacune des trois hypothèses émises. Le premier test effectué a démontré une amélioration significative des performances entre le T1 et le T2 pour le groupe classe, validant ainsi notre première hypothèse. Les analyses statistiques ont aussi démontré une amélioration significative des résultats pour le profil « ressenti positif » mais ne l'ont pas montré pour les groupes « ressenti négatif » et « pas de ressenti ». Ces constats nous permettent de valider les hypothèses 2 et 3. En effet, ceci montre que seul le groupe ayant ressenti la compétition de manière positive a vu sa performance s'améliorer.

Il est donc intéressant de se questionner sur l'impact des situations didactique sur ces résultats : la compétition, lorsqu'elle est maîtrisée et saisie, peut agir de manière positive sur les performances en éducation physique et sportive, il serait par ailleurs intéressant de l'employer dans d'autres activités pour en observer ses effets.

Je vais cependant émettre quelques réserves quant aux résultats de cette étude. En effet, les échantillons de population étudiés étaient trop faibles pour pouvoir généraliser ces résultats à l'ensemble de la population des élèves de CE1 en France. D'autre part, les tailles d'échantillon étaient trop différentes entre les groupes. Il serait intéressant de reproduire cette étude auprès d'un panel plus large d'élèves et d'en constituer des groupes plus équilibrés.

Par ailleurs, ce travail portant sur des élèves, il va de soi que la subjectivité est à prendre en compte et que les données recueillies dans ce travail sont valables à un moment donné. Ces résultats auraient-ils été les mêmes dans un autre contexte ? Le cadre de l'action située montre bien l'importance du lien entre le sujet et son environnement, lien qui est évidemment différent selon les élèves. Ces derniers sont en constante interaction avec leur environnement dont nous, enseignants, faisons partie. Un phénomène de désirabilité sociale peut alors intervenir, l'enfant peut contrôler ses actions motrices mais aussi cognitives (réponses aux entretiens, questionnaires...) de manière à satisfaire l'enseignant. Ainsi, certains sujets peuvent avoir ressenti un phénomène de compétition mais ne pas ou peu l'avoir exprimé pensant que c'est contraire à ce qui est attendu d'eux, et vice versa.

De plus, le terme de compétition n'ayant pas été contrôlé auprès des enfants, nous pouvons nous questionner à propos de la perception individuelle qu'ils en ont eue. Enfin, ce sont les élèves qui ont recueilli le nombre de tours de leur partenaire respectif et, bien que nous ayons travaillé en classe les fiches de travail, je ne peux certifier la validité des données utilisées pour cette recherche. Quant aux questionnaires, bien qu'ils aient été lus en classe, je n'ai pas pu en vérifier leur compréhension auprès de chacun des élèves.

Pour toutes ces raisons, je préconise, dans une future recherche, de contrôler de manière rigoureuse tous les termes employés lors de cette séquence ainsi que tout étayage apporté par l'enseignant.

Ensuite vient la séquence en elle-même. Prenons pour commencer le choix des situations didactiques. Bien que l'objectif ait été de créer une systématisation de la comparaison entre élèves, certaines séances auraient mérité d'être plus engagées dans la compétition. Il aurait été sûrement plus judicieux d'opter pour plus de situations en « face à face » ou d'activités sous forme de tournois. Les situations de compétition n'ont pas été assez employées lors de cette séquence ce qui a pu influencer les résultats finaux.

La séquence a été réalisée durant toute la troisième période de l'année scolaire, soit durant huit semaines. Il paraît donc évident que la durée de cette séquence a aussi agi sur la performance finale, les élèves ayant pu s'entraîner de nombreuses fois.

De plus, les situations pédagogiques ont été réfléchies de manière à faire évoluer les élèves. Il serait intéressant et même essentiel d'en analyser l'impact sur la performance.

6. Conclusion

Cette année est la concrétisation d'un projet professionnel mais aussi nos premiers pas dans le métier. La pratique constitue un enrichissement et un apprentissage sans égal, mais comme le confère le statut de cette année de stage, nous étions débutantes et de nombreux éléments nous ont échappé. Il est vrai qu'un enseignant émérite a eu l'occasion de tester, de se tromper et de réessayer, il parvient plus aisément à anticiper les obstacles qui font face aux élèves.

Cette recherche est le résultat de l'évolution d'une réflexion constante. La séquence a été l'objet de nombreuses modifications tout au long de la période 3 afin de s'adapter aux réponses des élèves que nous n'avions pas anticipées. La prise de recul, élément essentiel d'une réflexion aboutie, n'a pas toujours été effective puisque nous étions dans une phase d'expérimentation qui ne nous permettait peu de temps de réaction. Malgré cela, auquel nous pourrions rajouter nos doutes quant à l'efficacité de nos mises en œuvre, nous avons tenté de mettre en place une séquence qui allie pédagogie de la performance et compétition. Nous avons su réagir aux réponses de nos élèves et modifier notre pratique en conséquence. Nos lectures à propos de la compétition ont permis une certaine prise de conscience : il est toujours possible d'agir sur les variables secondaires, c'est-à-dire les éléments que nous n'avions pas inclus volontairement dans notre recherche. Parmi les différentes mises en œuvre possibles, nous avons décidé d'articuler performance et compétition dans nos séquences en suivant le cadre de l'action située.

Les résultats aux tests statistiques m'ont permis de valider mes trois hypothèses. Bien que j'émette des réserves quant à la validité de ces résultats, j'ai bien observé l'effet de la compétition sur le comportement de mes élèves. Les résultats démontrent que la mise en œuvre de situations pédagogiques compétitives fait évoluer la performance des élèves en course de durée. En effet, la compétition améliore la performance des élèves l'ayant ressenti de manière positive et inhibe la performance des élèves l'ayant ressenti de manière négative. La compétition va agir sur la motivation de l'élève à entrer dans l'activité.

Il serait intéressant de reproduire cette thématique de recherche lors de nouvelles activités afin d'observer s'il est toujours pertinent de se saisir de la compétition en tant qu'outil pédagogique. Il n'est pas toujours possible de maîtriser le ressenti que les élèves en ont, et puisque notre objectif est la réussite de tous nos élèves, il faudrait l'adapter afin de permettre aux élèves les moins à l'aise avec la compétition d'améliorer leur performance.

Cette recherche a été le résultat d'une longue réflexion qui m'a permise de prendre du recul sur la pratique enseignante en EPS et de visualiser la possible utilisation de nouveaux outils pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Eduscol. (2016). *Faire progresser les élèves : ce qu'il y a à apprendre sur le champ d'apprentissage* 1. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Concevoir_et_mettre_en_oeuvre/79/7/RA16_C2_EPS_Faire_progresser_CA1_685797.pdf
- Equipe départementale EPS de la Haute Garonne. (2012). *L'athlétisme à l'école*. Repéré à http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8740_8d811b04b462c2ec942eb5c54b57cecfDoc_athletisme_31.pdf
- Millet, G. (2006). *L'endurance* (Pour l'action). Paris: Ed. Revue EP.S.
- Ministère de la ville, de la jeunesse et du sport. (2017). Les chiffres-clés du sport, p.3
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Programmes officiels (BO du 26 novembre 2015). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>
- Soulé, Y., & Bucheton, D. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 30.
- Tessier, D. (2013). *La motivation* (Pour l'action). Paris: Ed. EP&S.
- Tessier, D., Sarrazin, P., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 147-177. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388563/document>
- Théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan. (s. d.). Repéré à http://pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf
- Travert, M. & Mascret, N. (2011). *La culture sportive*, Paris : EP&S.

ANNEXES

Annexe 1 : premier questionnaire de la séquence

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
 de la transpiration de l'énergie

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 que courir ça s'apprend ?

- oui non

Annexe 2 : représentation groupale du terme « courir »



Questionnaire final

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

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 longtemps 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

Annexe 4 : carnet de course

Course 2

Mon observateur :

TEMPS	NOMBRE DE TOURS	ÉTATS PHYSIQUE
10 min	_____ tours J'ai marché : oui / non	☆ Super ☆ Fatigué ☆ Épuisé

Mon état physique après la course :

TRANSPIRATION
☆ normal ☆☆ transpire ☆☆☆ en nage
SOUFFLE
☆ normal ☆☆ essoufflé ☆☆☆ reprendre son souffle
COEUR
☆ bat fort ☆☆ bat très fort ☆☆☆ bat trop fort

Annexe 5 : Fiche de suivi de performance.

1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	6 min	7 min	8 min	9 min	10 min
									
									
									
									
									
									
									
									
									
									

Annexe 6 : retranscription des entretiens

Retranscription F. :

PE : F., est-ce que tu veux bien que je te pose quelques questions sur ce que l'on fait en EPS en ce moment ?

F. : Oui

- J'ai vu que dans ton questionnaire tu avais mis que tu n'aimais pas courir. Pourquoi est-ce que tu n'aimes pas courir ?

- Parce que après je suis fatiguée, et je n'aime pas.

- Tu n'aimes pas être fatiguée, et est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

- Après j'ai trop mal aux jambes et après j'en ai marre.

- Qu'est ce que tu as pensé de la première séance de course ?

- Euh

- Tu as le droit de dire que tu n'as pas aimé ça ou ...

- J'aime pas ça

- Tu n'aimes pas ça, pourquoi tu n'aimes pas ça ?

- Parce que c'était trop long de courir.

- Est-ce que tu es contente de toi et de ta course ?

- Nan

- Non, pourquoi ?

- Parce que il y en a ils me disaient « allez F. ».

- Tu n'as pas aimé qu'ils te regardent et t'encouragent ?

- Non

- Et est-ce que tu penses que tu as couru longtemps ?

- Non

- Tu penses que tu es capable de courir plus longtemps ?

- Non

- Merci F.

Retranscription M. :

PE : Alors M. j'ai vu que tu avais répondu que tu n'aimais pas courir, pourquoi n'aimes-tu pas courir ?

M. : Parce que ça m'épuise.

- Ça t'épuise, ça te fatigue... Et quoi d'autre ?

- Ça me fait mal aux jambes.

- Qu'est ce que tu as pensé de la première séance de course ?

- Euh

- Tu as le droit de dire ce que tu veux, si tu n'as pas aimé tu me le dis, il n'y a pas de soucis.

Est-ce que tu as aimé ?

- Oui, parce que je courrais hyper vite.

- D'accord, tu es contente de toi et de ta course ?

- Oui

- Tu aimes bien courir maintenant, est-ce que ça a changé ?

- Oui

- Tu aimes bien courir ?
- Euh non.
- Comment te sentais-tu après ta course ?
- Épuisée
- Merci M.

Retranscription K. :

- PE : Alors K., qu'as-tu pensé de la séquence de course ?
- K. : J'ai bien aimé.
- Pourquoi ?
 - Parce qu'avec E., L. et G. on courrait longtemps.
 - Et toi, qu'as-tu pensé de ta performance ?
 - Euh, j'ai bien couru.
 - Et comment tu sais que tu as bien couru ?
 - Parce que j'étais un des meilleurs. Je me suis arrêté que quand t'as demandé.
 - Est-ce que tu penses que tu aurais pu courir plus longtemps.
 - Oui.
 - Si par exemple tu t'étais arrêté avant tes copains, comment te serais-tu senti ?
 - Bah, je serais triste.
 - Pourquoi ?
 - Bah parce que je veux être le premier, j'aime pas être dernier.
 - D'accord, merci K.

Retranscription E. :

- PE : E., j'ai vu dans ton questionnaire que tu aimais courir parce que tu courais vite. C'est bien ça ?
- E. : Oui.
- Est-ce que notre but est de courir vite ?
 - Non, c'est courir euh longtemps mais je cours longtemps et vite.
 - Pourquoi à ton avis tu essayes de courir vite.
 - Bah comme ça je double les autres et je suis premier.
 - Et tu aimes être premier ?
 - Oui
 - Comment tu te sentirais si tu t'arrêtais de courir avant tout le monde ?
 - Nul, mais je finis jamais dernier !
 - Même si tu avais fait un nombre de tours dont tu es content ?
 - Oui parce que les gars ils auraient fait plus que moi.
 - Merci E.

Résumé en français :

« Mes élèves ne coopèrent pas ! » - Il n'est pas rare d'entendre un professeur des écoles parler en ces termes. Un climat compétitif peut très vite s'installer au sein d'une classe et jouer sur la motivation des élèves à s'engager dans la tâche, c'est le cas dans toutes les disciplines mais ce fait est particulièrement criant en éducation physique et sportive. Et si l'on pouvait s'emparer de la compétition pour en faire un outil pédagogique ? C'est ce que nous avons tenté de réaliser par cette recherche en répondant à la problématique suivante : En quoi la compétition influence-t-elle la performance d'élèves de CE1 ? L'expérimentation a consisté en la création d'une séquence en course de durée articulant performance et compétition auprès de 24 élèves de CE1 d'une école rurale. Cette étude démontre qu'un ressenti positif de la compétition permet une amélioration significative de la performance alors que cette amélioration n'est pas significative en cas de ressenti nul ou négatif.

MOTS-CLES : *compétition – performance – ressenti – motivation – course de durée - EPS – professeur des écoles – outil pédagogique - CE1 – action située.*

Résumé en anglais :

“My students do not cooperate!” It is not uncommon to hear a teacher speak in these terms. A competitive climate can settle within a class very quickly and play on the motivation of students to enter the task, it is the case in all the disciplines but this fact is particularly striking in physical education. And if we could seize the competition to make a teaching tool? This is what we have attempted to achieve through this research in responding to the following question: How does competition influence the performance of year 3 students? The experiment consisted in creating a sequence in race articulating performance and competition with 24 year 3 students from a rural school. This study shows that a positive feeling of competition allows a significant improvement of the performance whereas this improvement is not significant in case of null or negative feeling.

KEYWORDS : *competition – performance – feeling – motivation – race – PE – teacher – teaching tool – year 3 students*