



HAL
open science

Autonomie et course de durée en cycle 3

Émile Chalier

► **To cite this version:**

| Émile Chalier. Autonomie et course de durée en cycle 3. Education. 2019. dumas-02387016

HAL Id: dumas-02387016

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02387016>

Submitted on 13 Nov 2020

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Emile CHALIER

Soutenu le

12 juin 2019 à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : **1^{er} degré / Professeur des écoles**

Discipline : **Éducation Physique et Sportive**

Autonomie et course de durée

en cycle 3

Dirigé par

M. Nicolas NEUMANN

Devant une commission d'examen composée de :

M. Arnaud LACAILLE, Enseignant – Psychologie, université d'Orléans, Président du jury

M. Thierry BAUMER, Professeur des écoles, Maître formateur, Directeur de l'école
d'application Les Girards (Vineuil), Tuteur PEMF

Mme. Sylvie LONQUEU, Enseignante – Musique, ESPE de Blois, tutrice ESPE

M. Nicolas NEUMANN, Enseignant – EPS, ESPE de Blois, Directeur du mémoire

Année universitaire 2018-2019

Tables des matières

I – INTRODUCTION	5
II – CADRE THEORIQUE.....	7
1) L’AUTONOMIE.....	7
a – Définition.....	7
b – L’autonomie et l’école	8
c – Les processus d’apprentissage liés à l’autonomie	10
c – 1) Définition du processus d’apprentissage	10
c – 2) La motivation et le besoin d’autonomie	11
c – 3) Être capable de s'auto-évaluer.....	12
2) L’EPS	13
a –Légitimité éducative	13
b – L’EPS et l’autonomie	14
3) LA COURSE DE DUREE.....	17
a – Définition et son traitement didactique à l’école	17
b – Le projet de course.....	18
III – PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	21
IV – METHODOLOGIE.....	23
1) LE TERRAIN DE RECHERCHE	23
2) LA METHODE ET LES OUTILS.....	24
a – La séquence en course de durée.....	24
b – Le carnet de suivi des apprentissages	24
c – L’observation.....	25
d – L’entretien	26
V – OBSERVATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	29
1) ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES PAR LE QUESTIONNAIRE SUR LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES	29
2) ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES PAR L’OBSERVATION VIDEO DE LA SEQUENCE.....	32
a – Séance 1.....	32
b – Séance 2.....	34
c – Séance 3.....	36
d – Séance 4.....	37
e – Séance 5.....	39
f – Séance 6	41
g – Séance 7.....	42
h – Séance 8.....	43
i – Séance 9	45
3) ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES LORS DES ENTRETIENS.....	46
a – Séance 2.....	47
b – Séance 5.....	49
c – Séance 8.....	50
VI – DISCUSSION	53
1) LE PROJET DE COURSE RENFORCE LA CAPACITE D’AUTO-REGULATION DE L’ELEVE.....	53
2) LE DEVELOPPEMENT D’UNE MEILLEURE GESTION ET DE CONNAISSANCE DE SOI.....	56
VII – CONCLUSION.....	60

VIII – BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	62
IX – ANNEXES	65
1) QUESTIONNAIRE.....	65
2) STATISTIQUES DU QUESTIONNAIRE.....	67
3) TRAME DE SEQUENCE : COURSE DE DUREE : CYCLE 3.....	71
4) ENTRETIENS	79
<i>a – Entretien de Chloé (séance 2)</i>	79
<i>b - Entretien de Liam (séance 2)</i>	81
<i>c - Entretien de Louna (séance 2)</i>	84
<i>d - Entretien de Chloé (séance 5)</i>	86
<i>e - Entretien de Liam (séance 5)</i>	88
<i>f - Entretien de Louna (séance 5)</i>	90
<i>g - Entretien de Chloé (séance 8)</i>	92
<i>h - Entretien de Liam (séance 8)</i>	95
<i>i - Entretien de Louna (séance 8)</i>	97

I – Introduction

Coupe du monde de football féminin en 2019, championnat d'Europe d'athlétisme en 2020, coupe du monde de rugby en 2023, ou bien évidemment les Jeux Olympiques en 2024 : la France organisera de nombreux évènements sportifs au cours des prochaines années. L'un des enjeux principaux pour la nation est donc de faire fructifier ces organisations par des prolongements au niveau citoyen.

En effet, intégrer le sport et l'éducation physique dans les mœurs de la population, de par ses valeurs et ses bienfaits physiques, psychologiques et sociaux, devient l'une des priorités pour entretenir le dynamisme et la réussite de notre société. Le monde du travail accentue ce phénomène, en demandant plus d'efficacité, plus de créativité, ou tout simplement plus de compétitivité.

Ce constat se trouve corrélé par l'objectif prioritaire véhiculé par l'Education Nationale : permettre le développement sain de l'enfant, afin qu'il soit en capacité plus tard de devenir un adulte citoyen, acteur de la société.

Ainsi, l'EPS est l'une des premières disciplines sur laquelle le ministère s'appuie pour favoriser la construction de cette citoyenneté. Cela se traduit notamment par la finalité de la discipline, inscrite dans les programmes 2015, qui est « *de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* ».

Parallèlement à ces observations, mon contexte professionnel m'a permis d'affiner les objets de recherche de ce mémoire. Etant dans une classe de CM1 à Saint-Laurent Nouan, les élèves rentrent dans le cycle 3 qui les amène vers le collège. L'accent est donc mis sur le développement de la responsabilité, des habitudes individuelles de travail, et surtout de l'autonomie. Ce dernier axe, sujet vaste et soumis à de nombreuses interprétations, doit s'entendre tant dans une autonomie de travail que dans une autonomie plus large, dépassant le cadre scolaire. De facto, comment une personne non autonome peut-il être un citoyen actif dans la société ?

Dès lors, mon choix de thème s'est porté sur cette autonomie à acquérir. J'ai décidé de le lier à l'EPS, une discipline qui, comme je l'ai évoqué en amont, incite le travail de cet aspect sous une forme différente que celle des autres disciplines.

Par conséquent, quelles sont les spécificités de l'EPS permettant de renforcer l'autonomie des élèves ? Par quels moyens didactiques et pédagogiques, l'enseignant en favorise-t-il l'apprentissage ? Quelles sont les ressources cognitives et méthodologiques travaillées dans une discipline mettant en jeu le corps de l'enfant ?

En d'autres termes, ces réflexions reposent sur l'importance de l'EPS dans la construction sociale et individuelle de l'élève, en particulier au niveau de son autonomie.

De plus, mon parcours scolaire et extra-scolaire m'amène à pousser mes recherches vers la course d'endurance. Cette pratique draine des millions de français, que ce soit dans un but compétitif, ludique ou récréatif, voire hygiénique. Admirée pour sa capacité à évader l'esprit, ne pourrait-elle pas au contraire, à l'échelle scolaire, servir à développer certaines capacités cognitives de l'enfant ?

J'ai donc trouvé pertinent de m'interroger sur la manière dont cette APSA individuelle peut servir de tremplin à une meilleure connaissance de soi et de ses possibilités.

Pour mener à bien cette étude, mon travail se décompose en deux temps.

Un premier, centré sur la partie théorique de mes recherches, permet de bien définir le sujet et les différents termes évoqués dans cette introduction, tels que l'autonomie, l'EPS, la course d'endurance, ainsi que les liens qui s'établissent entre eux. Ce cadre engendre ainsi la problématique et les hypothèses de travail qui découlent de ces fondements scientifiques.

À la suite de cette partie, je détaille la méthode utilisée sur le terrain ainsi que tous les résultats qui ont suivi. Ce recueil de données génère ainsi une analyse, infirmant ou non mes hypothèses et ouvrant la place à une discussion.

II – Cadre théorique

1) L'autonomie

a – Définition

Le terme d'autonomie revient régulièrement dans les discours éducatifs. Il se réduit souvent à la capacité de travailler seul, sans besoin d'aide ou d'attention de la part d'autrui, en étant assimilé au « *métier d'élève* » de **Perrenoud** (1994). Pourtant, ce concept dépasse cette simple observation.

Tout d'abord, revenons aux origines grecques du mot, *auto* signifiant « soi-même » tandis que *nomos* se traduit par « les règles ». Dès lors, l'autonomie renvoie à se fixer soi-même ses propres règles. D'après **Descombes** (2004), un sujet devient autonome lorsqu'il est « *capable de se diriger tout seul, sans être contraint par quelqu'un d'autre à se conduire comme il le fait* »¹.

Toutefois, l'un des dangers serait de croire qu'il suffit qu'un individu s'impose ses normes pour être considéré comme autonome. Or, même si cela suppose une liberté cognitive, morale et individuelle, l'autonomie ne peut pas, et ne doit pas, s'exercer dans une totale indépendance vis-à-vis d'autrui. La capacité de se fixer des règles prend également en compte le respect des autres et le cadre commun pré-existant. Comme le souligne **Castoriadis** (1990), être autonome c'est le fait de « *se donner soi-même ses lois [...] sachant qu'on le fait* ». Paradoxalement, cette liberté individuelle ne peut donc se répartir de son côté social, collectif. Nous ne pouvons alors pas être autonome tout seul, sinon nous sommes aussi en marge de notre société. En d'autres termes, cette dernière instaure un certain nombre de règles, de normes ou de valeurs communes, et l'individu évolue librement dans cet espace en ayant conscience de ses actes et « *des répercussions sur la société s'il va à l'encontre de ces règles* »². L'intériorisation des normes sociales préfigure donc l'autonomie, qui permet en retour de discuter et de juger acceptable ou non les règles établies.

En effet, au niveau psychologique, l'autonomie existe à travers trois libertés (**Fuchs, et al.**, 1997) :

- la liberté de jugement : être en capacité d'utiliser des informations et d'émettre des jugements

¹ DESCOMBES V, (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

² BORDIER N, (2013). *La socialisation et l'autonomie en EPS*. Education.

- la liberté de décision : être en capacité de choisir entre plusieurs alternatives au sein d'une situation en présence de contraintes
- la liberté d'action : être en capacité d'agir suivant des décisions prises de manière individuelle et autogérée.

En plus des capacités qu'elles nécessitent, ces libertés supposent également un esprit critique et un recul réflexif sur ses actes et ceux de la société, conditions sine qua non pour accéder au stade de l'autonomie.

Ainsi, pour tendre vers cette finalité, les attentes envers le système scolaire sont très importantes. Cette vision se retranscrit dans les textes officiels depuis de nombreuses années et en particulier depuis la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève « *au centre du système* » (Rayou, 2000). L'autonomie devient alors « *l'une des compétences majeures que doivent acquérir les enfants à l'école* »³. Pourtant, sa mise en œuvre et son apprentissage restent délicats, notamment à cause des objectifs sous-jacents qui y sont visés.

b – L'autonomie et l'école

Au sein du système éducatif, la question de l'autonomie revient en effet de manière régulière. Par exemple, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015), à travers ses contenus et ses démarches, doit « *donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable* »⁴.

Dans cette phrase, le mot « conquérir » est intéressant car il renvoie à l'idée que l'autonomie est quelque chose à aller chercher, un graal à atteindre pour et par l'élève. Dans cette optique, l'enseignant devient le guide qui conduit l'élève vers cette réussite, nécessitant obligatoirement un « *accompagnement de l'autonomisation* »⁵. Or, être autonome ne s'acquiert pas rapidement. C'est en ce sens que le professeur joue un rôle d'accompagnateur, tant par ses organisations didactiques et pédagogiques que par les valeurs qu'il véhicule au quotidien en faisant vivre sa classe. Malgré tout, l'enseignant est également le garant de la

³ OLLER A-C, (2014). « Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat », *Revue française de pédagogie*, 189 | 33-42.

⁴ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. BO n°17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

⁵ GAREL J-P, (2007). « L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive », *Reliance*, 24, 36-48.

justice et du pouvoir au sein du groupe. La difficulté, comme le souligne **Méard** et **Bertone** (1996), est de ne pas rentrer dans un système où règne « *l'hétéronomie* », c'est-à-dire que les élèves appliquent les règles mais sous la contrainte. Avant d'accéder directement à l'autonomie, ce processus passe par le stade de l'auto-régulation consistant en une application des mesures fixées mais sans contrainte extérieure. En d'autres termes, l'élève comprend la règle, son sens, ainsi que sa nécessité.

Dans un premier temps, les contraintes éducatives et sociales d'un groupe classe sont indispensables pour structurer les compétences civiques d'un enfant. Dès lors, c'est cette assimilation progressive qui bâtit l'autonomie de demain.

D'ailleurs, Maria **Montessori** affirmait que « *l'enfant est la partie la plus importante de la vie de l'adulte. Il est le constructeur de l'homme* ». D'où l'importance de l'école dans cette volonté émancipatrice et constructrice.

Néanmoins, l'autonomie actuellement promulguée dans les écoles se limite généralement à une « *autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, "se tenir", écouter, lever le doigt avant de parler...)* et une *discipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les seules consignes écrites indiquées...)* »⁶.

Être autonome s'entend ainsi par être capable de travailler seul en silence. Bernard **Lahire** (2005) dénonce cette amalgame, et plus largement cette restriction individuelle : « "*Travailler en autonomie*" signifie alors "*travailler seul*" et *l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école, et plus largement dans le monde social, est fondamentalement une autonomie individuelle* »⁷. Philippe **Meirieu** (2017) appuie ce constat et va même plus loin dans ses propos en distinguant la « *véritable autonomie* » de la « *débrouillardise* » qui est enseignée au sein des écoles. Pour lui, ce que le système scolaire français développe, c'est principalement le fait de s'en sortir en misant sur les résultats du court terme, tout en négligeant les processus d'apprentissage des élèves qui leur serviront dans le futur. Nous sommes alors dans un système entraînant un enfant à se faire percevoir comme un élève modèle, où les réponses sont stéréotypées, les récompenses et les sanctions omniprésentes, mais où la réflexion et la capacité d'analyse à faire face à une situation nouvelle sont souvent absentes.

⁶ OLLER A-C, (2014). « Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat », *Revue française de pédagogie*, 189 | 33-42.

⁷ LAHIRE B, (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.

Par extension, cette perception de l'autonomie tend à rendre responsable l'élève de ses réussites ou de ses échecs scolaires. Pour **Lahire** (2005), cette finalité, telle qu'elle est perçue aujourd'hui, est « *fréquemment évoquée par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en "échec" ou en "réussite"* ». Plus un élève est considéré comme étant en réussite scolaire, plus il serait autonome. Dans l'esprit collectif, il y aurait donc une corrélation entre les résultats et le degré d'autonomie de l'élève, ce qui reviendrait à en écarter la partie sociale et responsabilisante de l'individu.

Pour aller plus loin, l'autre difficulté serait de penser que l'autonomie ne se développe pas ou peu, qu'elle serait innée. Or, **Meirieu** (2017) réfute catégoriquement cette idée. D'après lui, ce « *n'est pas un don. C'est quelque chose comme la capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, la capacité de "faire face". Et, cette capacité s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place* ».

Ainsi les pratiques pédagogiques jouent un rôle fondamental dans ce lent processus d'acquisition. C'est également la raison pour laquelle les processus d'apprentissage des élèves doivent être questionnés pour être en capacité de déterminer les outils didactiques et pédagogiques les plus adaptés.

c – Les processus d'apprentissage liés à l'autonomie

c – 1) Définition du processus d'apprentissage

Pour **Bransford et al.** (1999), un processus d'apprentissage « *est ce qui permet d'élaborer ou de transformer une connaissance* ». Cela correspond donc à tout ce qui intervient au niveau individuel (cognition et métacognition), social, et contextuel, pour qu'un individu enregistre une représentation, ou le cas échéant en modifie son contenu ou son domaine d'application.

Par ailleurs, Steve **Bissonnette** et Mario **Richard** (2005) affirment qu'il existe trois phases lors d'un processus d'apprentissage⁸ :

- *la phase d'acquisition* : elle correspond au chemin de l'information, de sa perception jusqu'à sa compréhension et son inscription dans la mémoire à court terme. C'est justement cette compréhension qui permettra ensuite d'inscrire efficacement cet apprentissage dans la mémoire à long terme.

⁸ MORIN G, (2015). « La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours ». Chenelière Education, 2^{ème} édition. Chapitre 15, *Le cognitivisme et ses implications pédagogiques*, p. 317 à 329.

- *la phase de rétention* : c'est donc la création d'une trace mnésique dans la mémoire à long terme, à travers une phase de réagencement des représentations en lien avec les connaissances antérieures préalablement établies.
- *la phase de transfert* : elle se rapporte « *au transfert des apprentissages d'une tâche à une autre* », et dépend de plusieurs facteurs. Cela réside dans le degré de similitude des différentes tâches, la capacité des individus à reconnaître ces similitudes, mais également au contexte de la tâche elle-même.

Dès lors, nous allons maintenant essayer de définir les éléments renforçant ces processus pour atteindre un objectif final d'autonomie accrue pour les élèves.

c – 2) La motivation et le besoin d'autonomie

L'un de ces premiers facteurs, peut se rapporter à la motivation de l'élève. En effet, selon **Deci** et **Ryan** (2002), leur théorie de l'auto-détermination, qui définit la motivation d'une personne selon les choix qu'elle effectue ou les buts poursuivis, est influencée par trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie, et de proximité sociale.

En situation scolaire, ce besoin d'autonomie se manifeste principalement par la volonté des élèves à vouloir décider et choisir des orientations à leurs actions. Autrement dit, il peut être intéressant de stimuler cette quête d'autonomie naturelle des enfants en les associant ou en les laissant décider de certaines pratiques dans la classe, comme sur les règles de vie du groupe ou sur des actions pédagogiques à mener. D'autant plus que ce besoin psychologique est « *un but naturel de la vie et est directement relié au bien-être* » (**Tessier**, 2013).

Malgré tout, cet encouragement aux initiatives et aux prises de décision des élèves ne sous-entend pas du laxisme de la part de l'enseignant. Au contraire, cette direction ne peut s'entreprendre que dans un cadre structuré, défini en amont, où les élèves se sentent en sécurité et en confiance pour évoluer. C'est seulement dans ce type d'environnement qu'un enfant renforce ce besoin d'autonomie, en lui donnant par exemple les moyens de se corriger lui-même.

c – 3) Être capable de s'auto-évaluer

Pour qu'un élève accède à l'autonomie, un enseignant doit donc lui donner les clés pour l'atteindre. Cela passe non seulement par un travail d'acceptation et de compréhension des contraintes, mais également par la capacité à juger, à contrôler, et à réguler soi-même ses actions, ses erreurs. D'autant plus que c'est l'élève en personne qui conditionne sa mise en apprentissage : *« on ne peut pas décréter l'apprentissage à la place de l'autre. Seul l'autre peut décider d'apprendre quand il le veut et, à bien des égards, en échappant totalement à tous les programmes que je pourrais faire pour lui »* (Meirieu, 2003)⁹. Plus un élève a des outils pour juger de la qualité de son travail, plus son implication dans l'apprentissage est forte. Par extension, son autonomie en sort renforcée et plus complète. En effet, lorsqu'un élève est capable *« d'autoréguler son activité cognitive, son état motivationnel et émotionnel et que son comportement initie personnellement des actions en vue d'acquérir de nouvelles connaissances plutôt que de s'appuyer sur le contrôle et les interventions de leur enseignant »*¹⁰, alors il peut commencer à être considéré comme autonome.

De facto, l'enseignant a la charge de mettre en place des critères, des indicateurs, et des attendus de réussites clairement identifiables et identifiés par les élèves, afin qu'ils puissent se situer eux-mêmes. Dès lors, le professeur explicite les critères de réussite de chaque situation, mais s'intéresse aussi tout particulièrement à la manière d'atteindre le résultat : *« comment as-tu fait pour réussir ? Pourquoi as-tu choisi cette méthode (ou cette action) ?... »*. Il est primordial d'inciter cette réflexion, et ce de manière collective, pour que chacun puisse profiter de cette verbalisation des processus et des chemins empruntés. Les critères de réalisation sont donc au cœur des apprentissages et participent activement à l'évaluation formatrice, qui se rapporte à ce que *« l'élève va lui-même exploiter pour réfléchir sur ses atouts et ses lacunes »* (Rossano et al.). Ainsi, pour Nunziati (1990), mettre en place ce type d'évaluation engendre nécessairement des compétences liées à l'autonomie :

- *« l'appropriation par les élèves des critères de l'enseignant conduisant à une auto-construction des critères de réalisation par la prise de conscience et la verbalisation*
- *l'autogestion des erreurs conduisant à une auto-correction*

⁹ ATD quart-monde : Article extrait du dossier n°185 « Apprendre, le désir et le droit », février 2003.

¹⁰ CEBE S, PELGRIMS G, (2007). « Apprends-moi à être autonome ! », *Psychologie & Education*, p69.

- *la maîtrise des outils d'anticipation et de planification conduisant à une auto-organisation* »¹¹.

L'évaluation formatrice permet à l'élève un auto-positionnement, et implicitement de se décentrer du regard porté par autrui, et surtout de l'enseignant. Recentrer l'évaluation sur soi, sur ses progrès, ses compétences à développer, pousse l'individu à réfléchir lui-même sur ses possibilités d'amélioration. Et l'EPS, centrée sur la pratique des élèves, en est un terrain de jeu privilégié.

2) L'EPS

a –Légitimité éducative

L'EPS occupe une place à part parmi l'ensemble des disciplines. Elle est la seule qui mette directement en jeu les capacités physiques de l'élève, et par extension son corps. Dans notre société actuelle, ce dernier est d'ailleurs perçu comme un marqueur identitaire de l'individu. Muriel **Darmon** (2010) souligne que le corps est « *le lieu d'inscription des normes transmises par la famille, le milieu social, l'école et les groupes d'amis* »¹². En effet, il représente notre image, c'est-à-dire ce que les autres voient de nous.

Ainsi, l'EPS est devenue une discipline de plus en plus légitime au sein du système éducatif, en particulier à partir des années 80 de par son basculement vers le ministère de l'Education. A partir de là, l'accent a été mis sur le développement de l'élève en tant que personne et futur citoyen, et non plus sur le développement pur des capacités psychomotrices. Pour **Delignières** (1999), il existe trois méta-conceptions de l'EPS qui sont apparues et se sont succédées au fil du temps.

La première est basée sur des objectifs de développement des « ressources » de l'élève, orientée vers les courants naturalistes et hygiéniques. Pierre **Parlebas** (1976) qualifie cette orientation comme le « *développement de l'intelligence motrice, gage de l'adaptabilité des conduites* ». Ici, la priorité est de modeler le corps des enfants dans un souci d'adaptabilité aux diverses situations possibles de la vie quotidienne.

¹¹ AGRISSEIS M, ARTIN M, RIFFAULT E, (2014). *La gymnastique acrobatique, vecteur de socialisation et d'autonomie*. Education.

¹² DARMON M, (2010). « La socialisation » p12.

La deuxième méta-conception prend appui sur le côté sportif de la société, et principalement sur les épreuves et les mouvements des professionnels, afin de favoriser une certaine culture sportive. Elle connaît son essor dans les années 60 dans l'espoir de dégager une élite, qui représentera dignement le pays à l'international.

Enfin, la dernière méta-conception, qui prédomine aujourd'hui, a une visée citoyenne. L'EPS fait partie intégrante du système scolaire, et en ce sens il se doit de répondre au développement complet et social d'un individu : « *L'EPS est conçue pour former des futurs citoyens qui joueront un rôle actif et positif dans la société* »¹³.

À l'école primaire, les programmes ont défini une moyenne de 3h d'enseignement hebdomadaire pour l'EPS (108h annuel à répartir comme le souhaite l'enseignant). Cela représente ainsi le troisième volume horaire des disciplines, derrière le français et les mathématiques. Cette volonté de promouvoir l'éducation par l'activité physique se retrouve à travers la richesse des différentes APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques). Les élèves sont donc confrontés à de multiples activités tout au long de leur scolarité, et rencontrent alors des situations et des rôles divers qui participent à la construction sociale et individuelle de chacun. Pour **Hébrard** (1986), nous apprenons d'ailleurs sur 3 niveaux en EPS : moteur, cognitif, ainsi que sur le pôle social et affectif¹⁴.

Par conséquent, la discipline, par la pluralité de ses mises en œuvre et de ses apprentissages, « *participe activement à l'auto-construction de chaque élève* »¹⁵.

b – L'EPS et l'autonomie

Au cours de sa scolarité, l'EPS présente un contexte particulier puisqu'il permet à l'enfant d'évoluer en dehors de la classe. Le dojo, la piscine, la salle de danse, le terrain de football, la table de tennis de table, le mur d'escalade, les pistes de ski... autant de lieux que l'élève découvre par le biais de cette discipline. Cette profusion d'activités multiplie les interactions avec divers camarades, partenaires, ou acteurs du terrain, offrant ainsi une socialisation accrue. Toutes ces situations retranscrivent à leur façon, les caractéristiques d'une « mini-société ». En effet, l'entraide, l'opposition, la réglementation, mais également le respect, sont au cœur des pratiques en EPS. D'ailleurs, l'une des compétences de la discipline dans les programmes de l'Education Nationale, en lien avec le domaine 3 du socle commun

¹³ BORDIER N, (2013). *La socialisation et l'autonomie en EPS*. Education.

¹⁴ HEBRARD A, (1986). « L'EPS, réflexions et perspectives », Paris : Co-édition *Revue EPS-Revues STAPS*.

¹⁵ FURET J, « Un siècle de relations entre EPS et santé ». *EPS*, janvier-mars 2003, n°111, p.4.

(la formation de la personne et du citoyen), s'intitule « *partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble* »¹⁶. L'EPS offre aux élèves des possibilités d'accéder à des responsabilités diverses, et c'est précisément grâce à ce sentiment de responsabilité de l'enfant que se développe la capacité à prendre des décisions, à prendre conscience de ses actions, ou à maîtriser ses émotions.

De plus, et notamment pour des élèves dit « en difficulté », l'EPS peut correspondre à une bouffée d'oxygène. Non pas dans le sens récréatif, mais plutôt dans la forme d'apprentissage qu'elle suppose. Étant moins perçue comme « intellectuelle », la discipline se révèle pourtant être fondamentale pour donner le goût de l'effort aux élèves. Ces derniers, par la répétition et l'acquisition de nouvelles techniques motrices ou cognitives, peuvent rapidement constater des progrès et l'atteinte d'objectifs à court terme. Par conséquent, nous entrons dans un cercle vertueux, où les efforts deviennent plus importants parce que l'amélioration est, dans une majorité des cas, rapidement visible ce qui procure du plaisir et incite à persévérer, et où les progrès sont nombreux car l'effort est plus soutenu que dans d'autres apprentissages. Ainsi, « *la pratique des sports enseigne à se servir de son corps, à le dominer, et par ce processus, aide puissamment l'enfant à prendre confiance en lui et à se connaître lui-même* » (Belbenoit, 1973).

Ici, il faut entendre le sport comme la pratique sociale de référence autour de laquelle l'enseignant transpose et adapte les spécificités par rapport aux possibilités de ses élèves, et suivant les objectifs à atteindre. Il est par conséquent essentiel de se détacher du sport que les enfants voient ou pratiquent à l'extérieur, pour se recentrer sur des projets d'apprentissage, d'éducation, et non de performance pure. À travers l'EPS, certains enfants découvrent également leurs potentialités dans certaines composantes scolaires : la capacité à travailler en groupe, à prendre la parole, à prendre des initiatives, à avoir un regard plus pertinent et réflexif sur ses pratiques et celles des autres... c'est-à-dire la capacité à s'affirmer comme élève, et surtout comme individu existant au sein d'une société. D'ailleurs, cette affirmation de soi était déjà présente dans l'un des discours de Jack Lang en 2001, alors ministre de l'éducation, lorsqu'il souligne que les APSA « *interviennent efficacement dans la lutte contre*

¹⁶ Arrêté du 9 novembre 2015. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. BO n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).

l'échec scolaire, peuvent aider à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, et contribuent de façon déterminante à leur épanouissement »¹⁷.

Néanmoins, toute cette progression et ces apprentissages ne peuvent s'effectuer que si les élèves sont conscients de la qualité de leurs actions. Ainsi, les feedbacks, autrement dit les outils permettant un retour et une régulation des pratiques, sont omniprésents en EPS. De par son caractère interactionnel, cette discipline favorise les échanges et le retour des informations. L'élève trouve dès lors plus facilement les moyens pour corriger ses conduites motrices, cognitives, et sociales. Dès lors, *« dans l'enseignement des activités physiques, la rétroaction peut être définie comme une information fournie à l'apprenant afin de l'aider à répéter les comportements moteurs adéquats, éliminer les comportements incorrects et atteindre les résultats escomptés. On utilise également l'expression, réaction à la prestation »¹⁸.*

L'objectif de l'enseignant est d'explicitier les réussites et les échecs, et d'étayer ses communications en ne restant pas sur des feedbacks stéréotypés simples (**Freedman**, 1978) du type « c'est bien » ; « c'est mal ». Puis progressivement, par la qualité des retours, l'enfant peut s'approprier les critères de réalisation, et ainsi enrichir sa capacité d'auto-régulation. Dans le prolongement, nous pouvons faire le même constat pour l'atteinte des buts d'une situation, si nous nous plaçons du côté des élèves. Plus ils sont explicités en amont, pendant, et après les moments de pratique, plus ils renforcent les compétences liées à l'auto-évaluation, et par conséquent les apprentissages. En effet, comme l'assure **C. Georges** *« il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance des résultats »*. Cet aspect semble donc être une condition sine qua non pour progresser.

En outre, le dernier point évoqué sur les feedbacks prend tout son sens dans la course de durée, dans la mesure où l'un des objectifs prioritaires, pour des élèves de cycle 3, est de parvenir progressivement à prendre en compte des repères extérieurs afin de construire et d'aménager un projet de course selon ses possibilités.

¹⁷ LANG J, discours du ministre de l'Éducation Nationale. « L'éducation physique et sportive à l'école ». 7 mai 2001.

¹⁸ PIERON M, (1993). « E.P.S., analyser l'Enseignement pour mieux enseigner », Dossier E.P.S. n°16, Editions *Revue E.P.S.*, Paris, 1993.

3) La course de durée

a – Définition et son traitement didactique à l'école

Tout d'abord, la course d'endurance est une activité très vaste. Elle regroupe différentes sortes de pratiques ayant des finalités différentes : la course de durée, que nous allons aborder et que nous retrouvons principalement dans le milieu scolaire, les épreuves de demi-fond, ou encore les épreuves de fond.

Comme évoqué, le terme « course de durée » a aujourd'hui remplacé « la course d'endurance » dans le vocabulaire scolaire. Cela s'explique tout simplement par le fait que l'objectif n'est plus « d'endurer », de subir, mais au contraire de « durer » qui renvoie à une action décidée et volontaire de l'individu.

Par ailleurs, au niveau physiologique, nous sollicitons le système aérobie qui rentre en jeu, et prend le relais des deux systèmes anaérobies, alactique et lactique, principalement utilisés dans le cadre de sprint ou de demi-fond court (dominants jusqu'à 2 minutes d'effort).

D'un point de vue culturel, la performance chiffrée est essentielle dans ces courses, car elle détermine les qualités et le niveau d'un athlète. Ce dernier lutte contre le chronomètre, les adversaires, mais également contre lui-même pour dépasser ou repousser ses limites.

Cette notion de performance se retrouve dans les programmes d'EPS de 2015 où le premier champ d'apprentissage s'intitule « produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ».

Cependant, le traitement didactique réservé à la course de durée par de nombreux enseignants exclut très souvent la confrontation avec autrui, au profit d'une course de durée unidimensionnelle. La priorité est de courir longtemps, souvent sur un temps défini, sans se soucier des autres paramètres. Or, l'aspect tactique est une composante importante de la course de durée. En effet, cela suppose une certaine réflexion sur sa stratégie de course en amont de celle-ci, mais également pendant afin d'adapter son effort vis-à-vis d'autrui ou de ses propres sensations, ainsi qu'en aval dans le but de réfléchir sur les réussites ou les échecs des décisions prises.

Dès lors, l'une des problématiques de la course de durée, telle que nous la concevons dans les écoles, est qu'elle ne semble pas compatible avec la dimension tactique.

Néanmoins, être capable de courir sans s'arrêter est justement un pré-requis pour accéder ensuite à de meilleures performances. Cela serait alors un tremplin pour travailler ensuite d'autres aspects : « *La continuité de l'effort n'est pas constitutive de l'activité, mais fonde l'un des principes de celle-ci. Libre à quiconque de s'arrêter, mais ce n'est pas le plus efficace pour produire une performance* »¹⁹.

La continuité de l'effort est donc simplement une des facettes de l'apprentissage de la course de durée. **Gougu** (1993) nous explique d'ailleurs qu'il existe trois autres grands principes d'efficacité pour une meilleure gestion de son potentiel aérobie :

- la découverte de son potentiel
- l'égalité d'allure
- le choix de la vitesse.

Par conséquent, il est sans doute plus intéressant d'englober l'ensemble de ces dimensions, plutôt que vouloir les séparer et les travailler individuellement. Ceci pourrait jouer en faveur d'une plus grande motivation car « *ce n'est pas l'endurance qui rebute les élèves mais la monotonie des formes de pratiques qu'on leur propose* »²⁰. Ainsi, cette approche holistique de la course de durée peut sans doute aider à la considérer comme moins rébarbative auprès des élèves, puisque la multitude d'aspects à prendre en compte nécessite alors un engagement et une réflexion plus soutenus. D'ailleurs, « *comme dans tout phénomène d'apprentissage, le plus important est d'enrichir les expériences individuelles en confrontant l'élève, et donc son organisme, à une multitude de repères à chaque fois différents, mais jamais trop éloignés les uns des autres* »²¹.

b – Le projet de course

L'APSA course de durée, par l'étendue de ses variables d'apprentissage, se prête bien à la notion de projet, qu'il soit transdisciplinaire ou ici dans notre cas propre à l'activité en elle-même. Etant dans une discipline individuelle, le projet repose sur l'individualisation des pratiques. Néanmoins, celui-ci se construit, se développe, s'enrichit, au travers des échanges et des confrontations avec autrui.

Avant de débiter un projet, il est tout d'abord nécessaire, pour chaque élève, de déterminer ses qualités et ses points à améliorer dans l'optique de faire correspondre son projet avec ses

¹⁹ GOUGU J-L, *Revue EPS* n°241 Mai-Juin 1993 c. Editions EPS.

²⁰ LAB F, (2007). *Comment réhabiliter le ½ fond pour motiver les élèves à courir ?*, page 95.

²¹ BINELLI P, MARAJO J, *Revue EPS* n°281 Janvier-Février 2000 c. Editions EPS.

potentialités. C'est dans ce sens que l'évaluation diagnostique apparaît, non pas pour émettre un jugement, mais plutôt pour apprécier les compétences initiales de l'élève. Ainsi, ce dernier devient en mesure d'identifier des pistes de progressions individuelles afin de rester dans un « *décalage optimal* »²². Ce terme renvoie au positionnement du curseur de la difficulté d'une tâche : il ne faut ni qu'elle soit trop simple à réaliser, ni trop complexe à atteindre. Pour qu'il y ait réellement apprentissage, toute la difficulté réside à placer au bon endroit ce degré de complexité.

En ce sens, le projet de course amène l'élève à être le régulateur de cette difficulté.

Etant donné que l'élève est acteur et au cœur de son projet, cela engendre une motivation décuplée. Par conséquent, tous les comportements qui peuvent « *se traduire par une diminution de l'effort, par le choix de tâches trop faciles ou trop difficiles...* »²³ deviennent limités. Ainsi, l'objectif est de réduire ces stratégies d'auto-handicap, ces obstacles parfois mis en place volontairement par les élèves pour protéger leur estime d'eux-mêmes, qui engendrent parallèlement des excuses pour justifier d'un éventuel échec.

Dès lors, un projet de course pousse l'élève à s'investir pleinement dans sa pratique. Il décide par lui-même en construisant progressivement ses propres repères internes comme la connaissance des allures de course, la compréhension de ses sensations (fatigue, essoufflement, augmentation de la température corporelle...), la découverte de ses potentialités... et cela en lien avec des repères externes comme des renseignements de temps, de vitesse, de comparaison avec autrui...

Par la mise en projet, nous recherchons donc le développement de la connaissance de soi. En effet, « *apprendre à percevoir, identifier, qualifier des ressentis contribue à une meilleure connaissance de soi au bénéfice d'une pratique physique autonome et volontaire* » (Desplanques, 2012). À travers cette quête émancipatrice de sa relation avec son corps, nous pouvons voir plus loin. Toutes ces dimensions méthodologiques, cognitives, ou réflexives sollicitées, apportent des compétences transdisciplinaires aux élèves. Ainsi, l'une des qualités de l'EPS, et particulièrement de la course de durée, est « *d'apprendre à gérer son effort par la connaissance de soi-même afin d'acquérir des savoirs transférables et permettre à long terme la préparation à la vie et aux activités physiques d'adultes* » (Verger, 1993).

²² ALLAL L, (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*.

²³ FAMOSE J-P, (1996). *Motivation et performance sportive*, dossier EPS n°35.

Par le biais de cette APSA, nous sommes alors pleinement dans le rôle de l'école : participer et accompagner le développement individuel de chaque enfant, à travers des situations diverses et variées, afin qu'il puisse s'accomplir au sein de la société dans sa vie future. D'ailleurs, pour François **Cury** (2009), « *la capacité à se connaître et à s'accepter semble ensuite être une dimension psychologiquement pertinente et pédagogiquement efficace* ».

En plus d'être une compétence à atteindre, la connaissance de soi serait même l'un des meilleurs moyens pour lutter contre le décrochage scolaire. En effet, d'après **Martinot** (2001), « *la connaissance de soi fonctionnerait comme un vaccin social qu'il serait utile d'inoculer aux élèves pour lutter contre l'échec scolaire* ».

III – Problématique et hypothèses

Mes différentes lectures et recherches ont ainsi mis en exergue le côté émancipateur de l'EPS au sein de l'école. Son organisation et sa pratique, différentes des autres disciplines, favorisent la construction d'une autonomie, non seulement scolaire dans l'acquisition de méthodes de travail, mais également multidimensionnelle en faveur du développement de sa citoyenneté. En effet, sans autonomie nous ne pouvons pas être inclus efficacement dans une société, puisque nous serions alors entièrement dépendants de celle-ci. Par conséquent, l'apprentissage de compétences réflexives ou auto-régulatrices permet d'accéder à une liberté progressive de ses actes. Cette dernière s'accompagnant toutefois d'une conscience des conséquences possibles de ses actions sur soi-même ou sur autrui. Et donc, par extension à une responsabilisation de ses comportements.

Dès lors, la quête d'autonomie devient l'une des finalités à atteindre, vers laquelle l'ensemble des écoliers français doit tendre.

Or, ce processus demande du temps, de la patience, car il s'appuie sur les expériences vécues par les élèves au cours de leur scolarité. Plus un élève participe, explore, mais surtout vit des situations, plus il a des chances d'acquérir des compétences. Mais pour optimiser cette pluralité de situations, il est justement nécessaire de conscientiser, par l'explicitation notamment, les apports de telle ou telle expérience. En effet, à travers le cadre théorique, nous avons pu constater qu'une réflexion a posteriori sur les conditions de réussite d'une situation engendrait chez les élèves un travail méta-cognitif. Ce dernier favorisant alors l'appropriation de ces critères de réalisation, ainsi que leur réinvestissement dans d'autres contextes similaires.

C'est donc dans cette optique que nous cherchons à déterminer l'influence d'une APSA, ici la course de durée, comme vecteur et catalyseur de ce processus autonomisant. Nous avons observé, par le biais principalement d'un projet de course individuel, que cette pratique pouvait créer des conditions d'apprentissage en faveur du développement de l'autonomie de l'enfant. Par conséquent, sous quelle forme précise la course de durée y contribue-t-elle ? Travailler uniquement sur un projet de course est-il le moyen le plus efficace pour favoriser ce développement ? Ou, a contrario, faut-il l'associer à d'autres mises en pratique pour renforcer et optimiser les apprentissages dans cette APSA ?

Malgré tout, avant d'arriver à une réflexion didactique, il faut d'abord s'intéresser à la manière dont les élèves de cycle 3 apprennent en course de durée. Ainsi, ces questions sous-tendent

une autre facette, plus centrée sur l'élève lui-même et sur les ressources mises en jeu au sein de la pratique. Quelles sont les connaissances et les compétences sollicitées dans cette APSA par des enfants de 9 ans ? Permettent-elles le développement d'une autonomie plus importante ? Pour ces élèves, quelles sont les réflexions et les méthodes qu'apporte le travail en course de durée ?

Ainsi, la problématique de ce mémoire répond à cet enjeu en s'intéressant particulièrement à l'activité de l'enfant : « Chez des élèves de cycle 3, quels sont les processus d'apprentissage mobilisés en course de durée permettant de développer l'autonomie ? ».

Par cette problématique, je souhaite analyser la pertinence et l'impact de la mise en place de cette APSA sur le développement de l'autonomie de l'enfant. De ce fait, plusieurs hypothèses émanent de cette réflexion.

Je suppose premièrement que l'élève, à travers la construction d'un projet de course individuel, renforcera sa capacité générale d'auto-régulation grâce au développement d'un regard critique sur ses actions et d'une meilleure réflexion sur les stratégies à mettre en oeuvre pour atteindre un objectif.

J'é mets également l'hypothèse que l'élève sera capable de développer sa connaissance et le contrôle de différentes allures par le biais d'une meilleure gestion de soi, autrement dit par une meilleure prise en compte de ses capacités physiques. Dès lors, la pratique de la course de durée aurait un impact positif sur la connaissance de soi, un des principaux éléments constitutifs de l'autonomie.

IV – Méthodologie

1) Le terrain de recherche

Avant d'exposer ma démarche méthodologique, il est important de situer le contexte dans lequel se déroule l'expérimentation. Etant professeur des écoles à mi-temps à l'école de Saint-Laurent Nouan, j'ai choisi de porter mon attention sur la classe de CM1 que j'ai en responsabilité tous les vendredis. D'une part car je connais les caractéristiques des élèves, et d'autre part parce qu'il me semble intéressant d'évoquer l'autonomie avec des enfants qui seront bientôt confrontés à une entrée au collège et à un monde d'adolescents.

L'effectif de cette population d'étude est de 26 élèves, dont deux venants de la classe d'ULIS et inclus en EPS, et un enfant issu des familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Par ailleurs, un élève est porteur d'une situation de handicap pour cause de dyspraxie, et une AESH le suit à temps partiel. Le passage à l'écrit est délicat et lui demande une extrême attention, ce qui engendre également une importante fatigue nerveuse. De plus, il existe une forte « hétérogénéité scolaire » au sein du groupe. Un tiers de la classe s'oriente ainsi vers la SEGPA lors de l'entrée au collège.

Par conséquent, les différences sont nombreuses vis-à-vis de l'autonomie dite « scolaire » et assimilée au métier d'élève. Malgré tout, ces compétences de travail visibles dans la classe ne doivent pas remplacer une autonomie plus large que nous souhaitons développer. C'est pour cette raison que l'EPS, et plus particulièrement ici la course de durée, est susceptible d'offrir à ces élèves des possibilités différentes de développement de l'autonomie.

En outre, j'ai moi-même construit la séquence d'enseignement qui sert de support à l'expérimentation. Je suis donc dans une démarche d'observation participante pouvant se définir comme « *une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre* » (Platt, 1983).²⁴

Néanmoins, je n'analyse pas directement mon travail puisque l'objet de mes recherches se concentre sur la tâche et la progression des élèves. Mon implication didactique et pédagogique n'est qu'une base sur laquelle nous observons les comportements des élèves, mais ce qui peut toutefois être une des limites de cette expérimentation.

²⁴ SOULE B, (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », Recherches qualitatives, (vol n°27), p. 127-140.

2) La méthode et les outils

Je vais donc maintenant exposer la méthode employée et les outils utilisés pour vérifier la véracité de mes hypothèses.

a – La séquence en course de durée

Dans un premier temps, je souhaite montrer que la mise en place d'un projet de course individuel permet à l'élève d'améliorer ses compétences auto-régulatrices.

Par conséquent, il est d'abord nécessaire de construire une séquence d'enseignement en course de durée en lien avec ces attentes²⁵. De ce fait, j'ai mis en place dans cette APSA une séquence de 9 séances autour d'un projet de course. Ce dernier s'organise sous le choix, lors de chaque séance, d'un travail différent selon les besoins identifiés par chacun des élèves. Ainsi, ce sont les élèves qui orientent leur pratique en fonction de leurs besoins, de leur motivation ou de leur volonté.

Deux objectifs ont également été explicités en amont de cette séquence : être capable de courir longtemps (c'est-à-dire entre 10 et 15 minutes pour des enfants âgés de 9 ans), et produire la meilleure performance possible sur 6 minutes, autrement dit courir la plus grande distance possible sur cette durée. Tous les enfants doivent donc garder en tête ces deux grands axes à atteindre, qui sont d'ailleurs en corrélation avec les compétences travaillées durant ce cycle selon les programmes de 2015.

D'autre part, cette séquence se déroule dans un gymnase. Dès lors, un parcours est aménagé sous forme de « tour » et sera identique tout au long des séances pour ne pas fausser l'évolution des résultats.

b – Le carnet de suivi des apprentissages

Pour compléter cette séquence, j'ai également mis en place un carnet de suivi des apprentissages servant de support à la matérialisation du projet de course. Le détail individuel de chaque séance est consignée dans ce carnet, et renseigne différentes informations telles que la description de l'activité effectuée, la réflexion sur l'intérêt de celle-ci, les sensations personnelles éprouvées ou encore les points à améliorer pour la prochaine séance. Cet outil est personnel, chacun étant libre de le remplir régulièrement et ce comme il l'entend. Ainsi, il a

²⁵ Voir annexe 3, page 71.

pour objectif d'être une ressource supplémentaire dans le travail et l'implication des élèves qui souhaitent le remplir consciencieusement et s'en servir. Un modèle de ce carnet se trouve continuellement dans la classe en accès libre afin que certains enfants puissent analyser l'utilisation et le fonctionnement d'un exemple type.

De même, le détail des séances reste affiché dans les classes au cours de la semaine. Cela offre l'opportunité aux élèves de pouvoir remplir leur carnet lors d'un temps libre, mais aussi de pouvoir visualiser l'avancée et la progression des séances.

Dès lors, ce carnet étant individuel et libre d'utilisation, je propose de l'étudier par une analyse quantitative à travers l'étude d'un questionnaire post-séquence²⁶ renseigné de manière anonyme. Ce type de recueil peut permettre plus facilement d'obtenir des « réponses sincères » des enfants, et non les réponses plus conventionnelles et attendues qui régissent le contrat didactique enseignant-élève. La traduction statistique des résultats engendrera l'analyse de la plus-value éventuelle apportée par cet outil, lié au projet de course, sur les compétences auto-régulatrices des élèves.

c – L'observation

Pour compléter cette recherche, je m'appuie également sur une observation filmée des séances couplée aux entretiens de quelques élèves sur la description de leur propre activité. Ceci permet une analyse qualitative, à la différence du questionnaire, en se concentrant sur les interprétations possibles des expériences vécues et leur signification.

Ces outils serviront à finir de valider ou d'invalider ma première hypothèse, mais aussi à tester la seconde sur le développement de la connaissance et de la maîtrise des allures grâce à une meilleure prise en compte de ses ressources physiques.

Ainsi, j'ai décidé de filmer les séances effectuées car cette méthode présente plusieurs avantages. Comme je dois faire vivre la séance et la réguler, elle m'offre la possibilité de me concentrer sur mon rôle d'enseignant. L'analyse vidéo se fait alors a posteriori des séances et me permet de visionner plusieurs fois certains passages, de marquer des temps d'arrêt, d'observer plusieurs élèves, de prendre des notes... Par conséquent, la qualité de l'analyse se trouve améliorée par cette mise en retrait de l'action. Les points d'observation sont plus nombreux et surtout plus facilement décrits et interprétés.

²⁶ Voir annexe 1 page 65, et annexe 2 page 67.

À travers ces vidéos, j'ai choisi de me concentrer sur les deux principaux axes relatifs à mes hypothèses : les comportements visibles des élèves au niveau de leur attitude, que ce soit dans l'effort, en tant que chronométreur, ou au moment des phases de transition, témoignant de compétences auto-régulatrices ; ainsi que le contrôle des allures de course par la gestion de ses potentialités physiques. Néanmoins, sur ces deux points, plus que l'observation in situ de l'activité des élèves, c'est sans doute leur évolution au fil de la séquence qui me semble le plus pertinent à disséquer. En effet, notre recherche s'intéresse aux processus d'apprentissage des élèves, donc à l'ensemble de leurs comportements et attitudes engendré et accumulé au fur et à mesure des situations.

C'est dans cette optique qu'il m'est apparu de m'appuyer sur des entretiens, comme évoqué plus haut, pour venir enrichir l'analyse et l'interprétation des éléments visibles observés à travers les vidéos.

d – L'entretien

Ces entretiens peuvent être traduits par une sorte d'auto-confrontation des élèves avec la visualisation de leur pratique. Ils décryptent et expliquent leur activité en aval de la séance, même si j'ai volontairement choisi de réaliser ces entretiens juste après le créneau réservé à la course de durée afin que les élèves aient plus de facilité à commenter leur action du fait de cette proximité temporelle entre la séance et l'entretien.

La mise en place de cet outil se réalise selon le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (**Theureau**, 2004, 2006). Ce cadre « *repose entre autre sur trois présupposés relatifs à l'activité humaine* »²⁷ :

- l'activité est autonome, c'est-à-dire que chaque individu agit différemment pour un même contexte
- l'activité est située dynamiquement, ce qui signifie qu'il y a une transformation continue de l'action des élèves vis-à-vis d'une adaptation permanente à la situation
- l'activité est vécue, autrement dit elle donne lieu à des expériences pour l'acteur.

Ainsi, l'analyse du cours d'action permet d'étudier ce qui est observable, ce qui est susceptible d'être raconté ou commenté, afin d'en dégager des significations et des

²⁷ ADE D, JOURAND C, SEVE C, (2010). « L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée », *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3 | 7-22.

interprétations dans le but de comprendre l'activité de l'individu et son cheminement. De même, cela nous renseigne sur l'activité réflexive de la personne au cours de l'action et sur l'explication de ses comportements. Dans notre cas, ces entretiens offrent la possibilité d'analyser et « *de caractériser l'organisation et la structuration de l'activité des élèves* »²⁸ lors de situations en course de durée.

En revanche, l'une des limites de cet outil pourrait être le recul d'un jeune public sur sa pratique. C'est l'une des raisons pour laquelle les questions lors de l'entretien seront simplifiées et s'intéresseront particulièrement à la description de leur objectif, de leur sensation et de leur activité en elle-même. De plus, il est primordial de mettre à l'aise les élèves pour ne pas qu'ils se sentent jugés ou évalués. D'où l'importance de bien leur expliquer que nous sommes uniquement ici pour comprendre leur action, c'est-à-dire ce qu'ils font pendant la séance d'EPS.

Par ailleurs, ce recueil de données ne concerne que trois élèves dont les prénoms ont été modifiés. D'une part j'ai choisi ce nombre pour la complexité temporelle à mettre en place plus d'entretiens. Et d'autre part j'ai pris ces trois enfants car ils possèdent des caractéristiques différentes en EPS et en course de durée. L'un des profils est sportif et investi dans la pratique, un autre n'est pas forcément attiré par l'EPS mais est volontaire dans l'ensemble de ses apprentissages, et le dernier présente plus de difficultés scolaires. L'intérêt de cette diversité me semble pertinent pour analyser la construction d'un projet de course sur un plus large échantillon du groupe classe, par rapport à un choix d'élèves aux caractéristiques similaires.

Enfin, les entretiens interviennent après les séances 2, 5 et 8. La deuxième séance arrivant juste après l'évaluation diagnostique, cela nous permet de constater les premières orientations choisies par les élèves et la prise en compte ou non des informations reçues par cette évaluation.

La cinquième, elle, porte sur une évaluation de mi-séquence sur les deux objectifs fixés en amont (courir 10 minutes sans s'arrêter, et produire la meilleure performance possible sur 6 minutes). Nous pouvons alors observer les mises en place stratégiques qui commencent à être installées chez les élèves afin de satisfaire à l'atteinte de ces deux objectifs.

²⁸ ADE D, JOURAND C, SEVE C, (2010). « L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée », *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3 | 7-22.

La huitième séance s'intéresse quant à elle à l'affinement de ces stratégies et régulations adoptées avant et pendant la course.

Par conséquent, ces entretiens sont voulus pour intervenir à des moments clés de la séquence et sont donc susceptibles d'offrir des évolutions dans les comportements des élèves.

V – Observation et interprétation des résultats

1) Analyse des données recueillies par le questionnaire sur le carnet de suivi des apprentissages

Pour le carnet de suivi des apprentissages, le recueil des résultats s'est donc réalisé par le biais d'un questionnaire anonyme de fin de séquence. Pour le réaliser, j'ai principalement pris en compte l'âge des élèves. C'est dans cette optique que je l'ai transmis sous forme de questions fermées (avec des réponses « oui » ou « non ») ou sous forme de questions à choix multiples. Pour ces dernières, les élèves avaient la possibilité de cocher une ou plusieurs réponses (questions 5, 7 et 9).

J'ai estimé qu'il était trop compliqué pour ces élèves de produire des réponses écrites cohérentes permettant de justifier et d'exprimer clairement leur pensée. Néanmoins, quelques questions sont complétées par une case « autre » où les élèves peuvent éventuellement apporter une réponse qui n'est pas inscrite dans le questionnaire.

De plus, le nombre de questions est assez limité pour ne pas prendre le risque que les élèves répondent « au hasard » après une quinzaine de questions.

Le choix des questions s'est quant à lui porté sur deux axes différents : l'utilité du carnet de suivi dans la séquence en cours de durée, et sur le prolongement que les élèves pourraient en faire dans les autres disciplines ou dans la vie quotidienne. Les réponses apportées participent alors à notre compréhension de leur réflexion et de leur pensée.

Dans un premier temps, au sein de cette partie, je vais décrire les résultats obtenus et en faire une première analyse succincte. Puis, je reprendrai ces résultats au cours de la discussion afin de les lier avec les autres données recueillies.

Pour commencer, j'ai décidé de traduire les réponses obtenues sous la forme de diagrammes²⁹. Cette visibilité offre une plus grande facilité pour comparer quantitativement des résultats.

Premièrement, nous constatons qu'une importante majorité des élèves a rempli le carnet de suivi de façon régulière (23 élèves sur 26). Cependant, ce qui nous importe ici, c'est d'étudier les raisons qui ont poussé les élèves à l'utiliser.

²⁹ Voir annexe 2 page 67.

Celle qui ressort prioritairement correspond à l'aide potentielle de cet outil pour progresser (15 élèves). Par conséquent, il est intéressant de noter qu'une grande part des élèves assimilent le carnet comme faisant partie intégrante de l'apprentissage.

D'ailleurs, cet argument se trouve en corrélation avec les résultats des deux questions suivantes. En effet, nous relevons que 19 élèves regardaient régulièrement leur carnet (« *quelquefois* » ou « *souvent* »), et que le même nombre a perçu une utilité à le compléter. Dès lors, il semble qu'une partie des élèves ressente un certain besoin à écrire ou à réfléchir sur ce qu'ils viennent de réaliser. Après chaque séance, un retour était effectué de manière orale et collective, avant un temps où les élèves pouvaient remplir leur carnet s'ils le désiraient. Ce retour au calme réflexif offre l'occasion aux élèves de se poser et de s'interroger sur leur activité.

Ainsi, dans l'utilité de remplir leur carnet en course de durée, pas d'argument majeur ne se dégage franchement parmi les propositions du questionnaire. Malgré tout, 10 élèves sur 19 évoquent l'intérêt pour leur évolution personnelle dans la séquence. Ceci nous renvoie à la dimension individuelle de la personne, notamment de l'enfant, qui se construit par comparaison et par évolution vis-à-vis de ses actes passés. De la même manière, 8 réponses se rapportent à la réflexion de stratégies pour les séances suivantes. Il peut donc exister un lien entre le regard porté sur l'évolution de ses performances et de ses sensations, avec la construction de stratégies. Cette planification tactique est un des éléments qui conditionnent l'amélioration et la progression des individus, du moins sur le court terme. Avec des ressources physiques identiques, une stratégie efficace et adaptée à l'élève lui permet de gérer et d'optimiser au mieux l'épuisement de ses réserves, sans parler de l'aspect psychologique dont le rôle peut également s'avérer primordial.

Par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages, nous pouvons alors en déduire que les résultats obtenus sur cette classe tendent à approuver l'idée que la mise en place de temps méthodologiques et réflexifs offrent aux élèves la possibilité de s'interroger sur soi pour être en mesure de faire des choix réfléchis dictés par leur observation personnelle. De plus, ce travail cognitif paraît être un moment apprécié et voulu par les élèves, comme le témoigne la deuxième partie du questionnaire.

La question 6 rapporte qu'un peu plus de deux tiers des élèves souhaiteraient la mise en place d'un carnet de suivi dans d'autres disciplines. Cela renforce l'idée de mise en projet : lorsque nous proposons à l'élève des outils s'intéressant à sa pratique, sa motivation et son investissement croient. Par conséquent, cette implication personnelle de l'enfant le rend plus à

même de rentrer dans les apprentissages, et donc de développer, dans notre cas, des compétences liées à l'autonomie.

En outre, cette stimulation se retrouve dans la question suivante du questionnaire où plus d'un élève sur deux (14 sur 26) pense qu'un carnet de suivi pourrait lui être utile dans la vie afin de noter ses activités et d'en laisser une trace. Cette réponse témoigne de la volonté de garder en mémoire son évolution, son cheminement pour atteindre telle ou telle compétence dans un domaine quelconque de la vie quotidienne. Ainsi, cette gymnastique mentale participe à la construction du futur citoyen qui souhaite se développer, s'améliorer. Par extension, elle favorise la capacité à planifier, à s'organiser soi-même, et donc la capacité à s'auto-gérer.

Néanmoins, cette interprétation n'est pas forcément corrélée avec les autres réponses concernant l'utilité possible d'un carnet de suivi. En effet, la proposition « *pour réfléchir à ce que je fais et essayer de progresser* » ne recueille que 4 votes, alors qu'elle semble s'associer avec l'écriture de ses activités dans le but de ne pas les oublier. L'une des pistes possibles pourrait être le fait que les élèves ne s'aperçoivent pas, ou peu, du travail méta-cognitif qu'ils réalisent lorsqu'ils consignent leurs activités, ou même lorsqu'ils consultent régulièrement les étapes de leur travail. Noter et se rappeler de ses travaux passés permet inconsciemment de porter un regard réflexif sur son développement, et par conséquent de chercher à s'améliorer ou à reproduire les stratégies qui ont fonctionné.

Enfin, pour la dernière partie du questionnaire, nous pouvons notamment relever la similitude des réponses entre les questions 4 et 8. Il semble logique que les élèves qui ont eu le sentiment de progresser par l'intermédiaire du carnet de suivi, se soient également améliorés dans leur performance chiffrée. Malgré tout, la première raison évoquée renvoie à l'amélioration du potentiel physique (« je suis plus fort grâce aux entraînements ») plutôt que sur la construction d'une meilleure gestion de soi ou de la mise en place de stratégies efficaces. Or, si les élèves améliorent leur performance, il est peu probable que ce soit majoritairement dû au développement de leurs ressources motrices, surtout à raison d'une séance par semaine. Dès lors, si nous nous plaçons du point de vue de l'élève, l'importance de l'aspect cognitif semble difficile à conscientiser pour une grande partie d'entre eux. Pourtant, les recueils vidéo des séances vont me permettre de mettre en évidence l'évolution et le rôle de ces compétences réflexives et auto-régulatrices dans l'amélioration des conduites des élèves.

2) Analyse des données recueillies par l'observation vidéo de la séquence

Concernant l'étude de ces données vidéos recueillies lors de l'ensemble de la séquence, j'ai décidé d'en faire une analyse au fil de l'eau via l'apport progressif des observations réalisées. Ainsi, je me concentre principalement sur l'évolution des comportements visibles des élèves et l'interprétation que je peux en déduire au fur et à mesure des séances.

a – Séance 1

Temps	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'
Nombre d'élèves	0	4	0	1	0	2	2	1	0	16

Tours (sur 6')	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ou plus
Nombre d'élèves	1	0	3	2	3	3	6	6	1	1

En amont de la séance, j'ai explicité les deux grands objectifs à atteindre pour les élèves en course de durée : être capable de courir au moins 10 minutes sans s'arrêter, et réaliser la meilleure performance possible sur 6 minutes.

La première séance repose donc sur le diagnostic de ces deux axes afin d'évaluer l'éventuel chemin à parcourir vis-à-vis de ces attentes. Cela offre également l'opportunité aux élèves de savoir d'où ils partent. Par conséquent, la séance se décompose en deux parties. Dans un premier temps, les enfants essaient de courir pendant 10 minutes sans s'arrêter, et lorsque la marche intervient, ils notent leur temps de course réalisé. Puis, dans un second temps, ils tentent de réaliser le plus de tours possibles sur 6 minutes avec un coureur et un observateur qui comptabilise le nombre de tours effectués par son binôme.

Pour commencer, je peux faire ressortir un constat statistique lié au premier objectif. Sur les 26 élèves, seulement 10 ne sont pas parvenus à tenir les 10 minutes de course. Parmi eux, quatre se sont arrêtés très rapidement, c'est-à-dire avant 3 minutes. Pour deux élèves, je peux associer cet arrêt précoce à un manque de motivation patent et à de grandes difficultés à persister dans les apprentissages si un obstacle quelconque apparaît. Pour les deux autres, c'est la stratégie de course qui semble être mise en cause. En effet, ces deux élèves sont partis très vite, et ce malgré le rappel qu'il n'y ait pas de contrainte de vitesse pour ces dix minutes.

D'ailleurs, de manière générale, le groupe s'est élané sur des allures élevées, bien au-dessus de leur capacité physique pour la plupart. Certains ont tenu mais avec beaucoup de difficultés sur les dernières minutes, ce qui leur a coûté de l'énergie pour la deuxième partie de la séance. Je peux également émettre le fait que les élèves ne réussissent pas encore à dissocier leur performance et leur stratégie vis-à-vis de l'effet de groupe. Si quelques élèves partent vite, nous pouvons alors apercevoir un « effet entraînant » des autres élèves qui suivent en faisant fi de la consigne et de ce qu'ils souhaitent mettre en place. Ainsi, les décisions personnelles sont altérées et directement influencées par l'environnement de la situation.

Dès lors, pour la seconde situation, j'ai observé une correspondance avec ce qui vient d'être évoqué. Spontanément, partir vite pour réaliser la meilleure performance sur 6 minutes ne paraît pas ubuesque. Toutefois, c'est le dosage de l'effort et la connaissance des allures qui ont ici été préjudiciables à de nombreux élèves. Beaucoup d'élèves ont surestimé leur capacité à tenir un rythme très élevé. Au bout d'une minute, voire légèrement moins, certains marchaient déjà pour reprendre leur souffle. Par conséquent, la principale stratégie observée consistait en une alternance de phase de course à vive allure et de phase de repos, c'est-à-dire de la marche. Même si nous avons vu, dans le cadre théorique, qu'elle ne semblait pas être la plus efficace, cette stratégie est très caractéristique d'élèves dont la connaissance de soi et de ses possibilités se trouve encore réduite.

Malgré tout, certains élèves partis sur une allure rapide ont réussi à continuer sur leur lancée avec, certes, une vitesse décroissante tout au long des 6 minutes. Nous pouvons interpréter cette différence par une meilleure connaissance de son potentiel physique vis-à-vis de la vitesse de départ, ou tout simplement par des capacités d'endurance supérieures leur permettant d'encaisser plus facilement un départ rapide.

Enfin, une dernière stratégie m'est apparue pour 3 élèves. Elle consiste à être régulier dans sa course en ne subissant pas d'accélération ou de décélération violentes. Lors de la phase de verbalisation à la fin de la séance, ces élèves ont estimé qu'une allure régulière était la meilleure option pour une bonne performance. Dans les faits, l'allure n'est pas restée stable tout au long de la course mais a légèrement oscillé. Néanmoins, cette volonté témoigne d'une réflexion en amont afin de mettre en place une stratégie adaptée à la situation.

Il est donc intéressant de constater une certaine diversité dans les attitudes de course, ce qui suppose que les élèves explorent des pistes différentes pour produire une performance

optimale. Cependant, dans chacun des cas, les manques de connaissance et de maîtrise des allures limitent la performance pure des élèves.

b – Séance 2

Pour cette deuxième séance, les élèves avaient la liberté de choisir entre deux propositions. La première abordait la capacité de courir sans s'arrêter sur 4 fois 2 minutes (avec 3 minutes de récupération entre chaque série), tandis que la seconde permettait de travailler la régularité de l'élève sur 3 fois 6 tours de 35 secondes (avec une récupération de 4 minutes) avec un travail en binôme (un observateur et un coureur). Cette dernière proposition était complétée par le choix d'un tour de distance variable (3 choix : tour jaune, tour bleu et tour rouge) afin de différencier la situation.

Etant donné que beaucoup d'élèves avaient réussi à tenir les 10 minutes lors de la première séance, je pensais qu'une majorité des élèves se tournerait vers la régularité de l'allure. Ce ne fut pas le cas avec la moitié des élèves dans chaque situation. Après des échanges avec les élèves, cela s'explique pour différentes raisons. Certains préféraient travailler seul donc ont opté pour la première situation décrite. D'autres trouvaient cette situation plus simple à réaliser et ne voulaient pas trop se fatiguer. Enfin, parmi les 9 qui n'avaient pas réussi à tenir les 10 minutes lors de la première séance, 6 se sont également engagés dans cette activité.

Dès lors, j'ai observé un fort taux de réussite sur ces 4 fois 2 minutes de course sans s'arrêter. Même si les temps de course ne furent que de 2 minutes, très peu d'élèves sont partis aussi vite que lors de la séance précédente. Sachant qu'il n'y a pas de contrainte de vitesse, les élèves commencent à assimiler le fait que le principal objectif est de durer. Pour la plupart des élèves, le rythme s'est seulement accéléré lors de la dernière série. Ainsi, nous pouvons nous rendre compte qu'une première stratégie se met en place de manière consciente ou inconsciente : s'élancer sur des allures plus lentes afin de préserver son énergie et être en capacité d'accélérer sur la fin. D'ailleurs, 3 élèves qui s'étaient arrêtés lors des 3 premières minutes lors de l'évaluation diagnostique, ont cette fois tenu l'ensemble des 4 séries pour l'un et 2 séries pour les deux autres, ce qui marque déjà une progression. Par conséquent, une première auto-régulation se met en place par l'adaptation de l'allure de départ dans un souci de préservation de son potentiel physique.

Pour la seconde option de séance sur la régularité de l'allure, j'ai également relevé des comportements intéressants. Tout d'abord cette situation exigeait d'être en binôme avec un coureur et un observateur. Ce dernier devait remplir une fiche d'observation dans le but de renseigner le coureur sur son activité : savoir s'il était régulier lors de chaque tour. Par ailleurs, les observateurs pouvaient donner des informations pendant la course de leur binôme. Même s'ils ne géraient pas le chronomètre (je m'en occupais), ils pouvaient leur dire de ralentir, d'accélérer ou de garder le même rythme à travers l'observation visuelle. Cela permettait aux coureurs de recueillir des repères externes et d'ajuster leur allure en conséquence, comme nous le voyons particulièrement à travers un entretien (celui de Liam)³⁰. Nous sommes alors dans une première régulation de l'allure, mais par le biais d'un intermédiaire. Toutefois, cette activité offre l'occasion de commencer à connaître une allure (ici, 35 secondes au tour), d'habituer son corps à mémoriser cette vitesse ainsi que de s'interroger sur les futures stratégies pour réaliser la meilleure performance possible.

Enfin, cette situation, de par son fonctionnement, permettait aux élèves de courir ensemble malgré des niveaux disparates. En effet, les tours étant aménagés sous forme de carré de longueur variable, les coureurs devaient arriver en même temps pour réaliser un tour. Il est parfois plus compliqué de garder son rythme lorsqu'un effort est réalisé individuellement. Au contraire, la présence d'un groupe « oblige » plus facilement les élèves à persévérer dans l'activité, et donc à s'accrocher dans l'allure qui est donnée. Dès lors, seule une élève n'a pas réussi à tenir le rythme demandé même en étant sur le tour le plus court. Pour cette dernière, plusieurs pistes sont possibles pour interpréter son « échec » :

- il aurait fallu créer un tour plus court pour le faire correspondre aux capacités physiques moindres de cette élève
- il existe un manque de motivation qui se traduit par un abandon lorsque des efforts doivent être prolongés
- la situation n'était pas adaptée pour elle, dans le sens où courir à une allure régulière n'est pas la stratégie la plus efficace pour elle.

La connaissance des caractéristiques de l'élève me permet d'envisager principalement les deux premières interprétations. Dès lors, je peux constater que le côté psychologique, motivationnel, a une influence sur la connaissance de soi et n'offre pas les conditions nécessaires à son développement lorsqu'il y a amotivation.

³⁰ Voir annexe 4 – b) page 78.

c – Séance 3

Cette troisième séance offrait trois possibilités d'activités aux élèves. Une option consistait à poursuivre le travail de course sans s'arrêter sur 3 fois 4 minutes (avec 3 minutes de récupération) et une autre à continuer de développer la régularité de l'allure sur 3 fois 7 tours de 35 secondes. Enfin, la dernière possibilité donnait l'occasion aux élèves de tester des efforts intermittents sur 3 fois 6 tours, avec l'alternance d'un tour rapide en 25 secondes et d'un tour plus lent, dit de récupération, en 45 secondes. Ce travail repose sur le même fonctionnement que celui de la régularité : un binôme (un observateur et un coureur) qui échange leur rôle au fur et à mesure des séries, et des parcours de différentes tailles (jaune, bleu, rouge). J'ai choisi d'ajouter cette option pour observer si les élèves pouvaient également tirer un avantage de ce type de travail intermittent dans leur capacité à maîtriser différentes allures, et par conséquent à affiner leur capacité d'auto-régulation et leur connaissance de soi.

L'un des premiers constats que je peux émettre repose sur le fait qu'une grande majorité des élèves a changé « d'atelier » entre la deuxième séance et celle-ci. Une nouvelle fois, certains ont argumenté sur l'importance du mode de groupement dans leur choix. En revanche, pour ceux qui ont opté pour l'intermittent, ce fut un choix porté sur la nouveauté de la situation et sur le désir de s'entraîner à « quelque chose » de différent. Dans le profil d'élèves, nous retrouvons essentiellement des éléments impliqués dans les apprentissages et je suppose donc soucieux de découvrir de nouvelles pistes de travail pouvant leur convenir et attiser leur curiosité.

En plus des 3 fois 4 minutes, j'ai décidé de laisser entièrement aux élèves le fonctionnement de la situation sur la régularité de l'allure. Etant donné que nous avons déjà réalisé et expliqué cette situation, je pensais que les élèves seraient en mesure de maîtriser l'atelier. Cependant, il a été compliqué à l'observateur, du moins dans un premier temps, de contrôler à la fois l'allure de son partenaire et le chronomètre toutes les 35 secondes. Quelques coureurs n'entendaient pas le « top » des 35 secondes et ne savaient donc pas s'ils étaient trop en avance ou trop en retard. De plus, des élèves découvraient réellement la situation puisqu'il n'avait pas choisi cet axe de travail lors de la première séance. Même si cet atelier a fini par se réguler lors des 2 et 3^{èmes} séries, le travail n'a donc pas été aussi efficient et efficace que prévu sur l'ensemble de la séance. J'ai ainsi observé des élèves qui ne respectaient pas du tout le rythme des 35 secondes au tour lors de la première partie de séance. Je peux donc en déduire

que la perte de repères extérieurs (néanmoins non voulu) ne permet pas encore aux coureurs de réguler seuls leur allure dans une situation connue mais pas forcément déjà réalisée.

De plus, comme lors de la séance précédente, le travail sur la tenue d'une durée de course pré-définie (ici 3 fois 4 minutes) a été dans l'ensemble très réussi. J'ai observé que les élèves commencent à intégrer l'absence de contrainte de vitesse sur ce type d'exercice. Par exemple, des groupes d'élèves restent ensemble lors de leur temps de course, et peuvent même avoir des petites discussions. Ce constat témoigne d'un affinement des stratégies : la grande majorité des coureurs de cette situation partent doucement sur les 2 premières séries avant d'accélérer quelque peu le rythme sur la dernière. En interrogeant les élèves sur ce choix, ils parlent de « conserver » leur énergie afin d'être capable d'accélérer sur la fin. Et quand nous évoquons le fait qu'ils peuvent courir doucement les 3 séries, la réponse est que courir à une vitesse plus élevée leur permet de bien s'entraîner. Ils préfèrent alors ajouter une contrainte supplémentaire de vitesse, dans une situation qui n'en a pourtant aucune. Ainsi, nous sommes dans une démarche où les élèves mettent en place une réflexion pour réussir la situation demandée avec une certaine facilité, mais également pour s'améliorer dans leurs compétences de course afin de progresser.

Enfin, sur le dernier travail concernant l'allure intermittente, le résultat fut contrasté. Sur les 7 élèves qui ont pris ce travail (j'ai donc été l'observateur d'un coureur), 4 ont globalement répondu aux attentes, tandis que 3 ont été plus en difficulté. Le principal obstacle intervenait sur la différence très importante d'allure entre les deux tours (25 secondes puis 45 secondes). Sur la première série par exemple, 4 élèves sont partis quasiment au sprint et ont bouclé leur premier tour autour de 18/19 secondes. Il est donc compliqué par la suite de tenter de se caler dans le rythme demandé. Toutefois, tous les élèves ont compris le principe de cette situation, c'est-à-dire l'alternance d'un rythme rapide et d'un rythme lent. Par conséquent, il me semble intéressant de poursuivre cette variété d'allure au sein d'une situation car certains élèves enrichissent leur connaissance de plusieurs vitesses.

d – Séance 4

La séance 4 reprend donc les orientations de la séance précédente : courir 3 fois 5 minutes sans s'arrêter (avec 3 minutes de récupération), être régulier sur 3 fois 8 tours en 35 secondes, ainsi qu'un travail intermittent sur 3 fois 7 tours. Toutefois, j'ai changé le rythme de

cette dernière option avec un delta moins important entre le tour rapide et le tour plus lent (30 secondes et 40 secondes). L'écart de vitesse y est moins sensible, et par conséquent la variation d'allure se fait de manière plus fine.

Déjà, sans doute dû aux difficultés de gérer seul l'atelier lors de la séance 3 et à une certaine monotonie de la course, le travail sur la régularité de l'allure n'a été choisi par aucun élève. Une quinzaine d'élèves a opté pour les 3 fois 5 minutes sans s'arrêter, tandis qu'une dizaine a pris le travail intermittent. Comme lors des premières séances, la première orientation séduit une partie des élèves par son côté individuel et par le fait de courir au rythme qu'ils souhaitent. Au contraire, ceux qui choisissent l'activité sur les allures variées proposent un argumentaire basé sur ce que la situation peut leur apporter. Certains élèves évoquent le fait de s'entraîner à courir vite et à récupérer en trotinant, alors que d'autres insistent sur la nécessité de cette situation pour progresser dans leur capacité à être « plus fort ». Ceci nous laisse supposer que ces élèves cherchent à se développer en vue de la meilleure performance sur 6 minutes, en s'appropriant une stratégie de course.

Par ailleurs, le travail d'intermittence a été beaucoup plus réussi que lors de la séance 3. J'ai pu encore une fois constater le rôle très important des observateurs. En effet, les feedbacks de ces derniers sont réguliers et interviennent principalement durant la course de leur partenaire. Les observateurs régulent ainsi leur activité en mettant en corrélation les informations de la situation (tour rapide ou tour lent) avec l'impression visuelle laissée par le coureur. De plus, une certaine justesse se dégage des interventions permettant au binôme de réguler efficacement son allure. Ainsi, nous pouvons estimer que la perception des allures s'exerce non seulement en tant que coureur, mais également dans la position d'observateur. Les élèves ne sont donc pas passifs lorsqu'ils ne pratiquent pas. Leur travail ne s'effectue tout simplement pas de la même manière, avec sans aucun doute une prise de recul plus importante que lorsqu'ils sont eux-mêmes en action.

Paradoxalement, alors que les séances précédentes ont montré une amélioration des stratégies mises en place pour éviter de s'arrêter, les 3 fois 5 minutes ont posé plus de soucis. Sur les 15 élèves, peu ont réussi l'intégralité de la séance. Pourtant, après une observation attentive de la vidéo, je n'ai pas relevé de départ rapide comme cela était avant le cas pour certains élèves, ou d'accélération brutales pendant la course. Dès lors, plusieurs pistes peuvent expliquer ce recul de réussite. Premièrement, tous les élèves n'ayant pas réussi les 10 minutes sans s'arrêter

lors de l'évaluation diagnostique ont choisi cette option de séance. Seulement 1 de ces 9 élèves a tenu la globalité du temps de course. De facto, le nombre de réussites décroît sensiblement.

Deuxièmement, le volume de course fut le plus important pour ce type de travail. La séance 2 comptait 8 minutes, la troisième séance 12, et celle-ci 15. Il est donc possible que cette durée globale d'activité ne puisse pas encore être assimilée par certains élèves, d'autant plus que la durée de récupération entre les séries n'a pas augmenté.

Enfin, une dernière explication se concentre sur la gestion des ressources des élèves. Même si le rythme des élèves a paru régulier et assez lent, le fait d'échanger avec des camarades ou de produire des mouvements parasites (sautiller, faire des pas chassés, écarter les bras...) est propice à une dispersion de l'énergie. Par conséquent, malgré la mise en place d'une stratégie basée sur une allure lente et constante, des élèves ne réussissent pas à tenir une durée de course par une gestion peu efficace de l'ensemble de ses ressources physiques et attentionnelles.

e – Séance 5

Temps	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'
Nombre d'élèves	0	3	0	1	1	1	3	0	0	17

Tours (sur 6')	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ou plus
Nombre d'élèves	1	1	1	2	4	2	8	4	1	2

Cette séance peut être considérée comme une évaluation formatrice de mi-séquence permettant aux élèves de jauger leur évolution depuis la première séance. Ainsi, elle reprend les deux situations de référence qui sont « courir 10 minutes sans s'arrêter » et « établir la meilleur performance possible sur 6 minutes ».

Pour la première situation, nous pouvons partir d'un constat statistique. Lors de l'évaluation diagnostique 10 élèves n'avaient pas réussi, et ils ne sont maintenant plus que 9. Cette faible progression s'explique déjà par le fait que 3 élèves avaient des douleurs importantes au niveau des membres inférieurs (voir l'entretien de Chloé) et ont dû stopper leur course.

De plus, j'ai observé un départ plutôt rapide par rapport aux séances précédentes. Comme les élèves se retrouvent tous en même temps sur la ligne de départ du tour, les deux premiers tours se font, globalement, à une allure élevée par rapport au potentiel de chacun des élèves. Il

y a une sorte d'aspiration par les camarades qui empêchent certains de se mettre à leur propre rythme. Toutefois, ce problème est beaucoup moins prégnant que lors de la première séance. Dans ce sens, nous pouvons donc en déduire une meilleure auto-régulation de son allure, principalement dans la capacité à se concentrer sur soi et ses sensations.

De plus, parmi les 4 élèves s'étant arrêtés avant les trois minutes lors de la première séance, 3 n'ont quasiment pas progressé. Deux élèves font toujours preuve d'une faible motivation. Ainsi, il est difficile d'en conclure que cet abandon précoce dans la situation peut être imputé à un manque de connaissances des allures ou d'une mauvaise gestion de ses ressources.

En revanche, chez l'autre élève n'ayant pas ou peu évolué, la stratégie est mise en cause. Ses capacités physiques étant limitées par un surpoids important, il est préférable d'opter pour une course très lente afin de tenir un maximum de temps. Or, j'ai pu m'apercevoir que son départ se faisait à une allure plutôt rapide. Au bout d'un tour la vitesse décroît sensiblement avant de se stopper quelques dizaines de secondes plus tard. Ici, nous pouvons en déduire un manque flagrant de capacité d'auto-régulation, que ce soit dans ses choix en amont de la course ou dans sa gestion de son potentiel physique.

Par ailleurs, la progression des élèves n'est pas non plus évidente dans la deuxième situation de référence. De nombreux élèves ont réalisé la même performance lors des 6 minutes par rapport à la première séance (environ la moitié). L'autre partie du groupe se partage équitablement entre une amélioration et une régression, en comptabilisant néanmoins les élèves « diminués » et qui ont donc réalisé une moins bonne performance.

Pourtant les stratégies aperçues sont plus nombreuses qu'en début de séquence, et la réflexion semble être de meilleure qualité. Tout d'abord, le départ est beaucoup moins rapide et plus adapté aux possibilités des élèves, hormis pour quelques garçons. D'après les échanges que j'ai eu avec la classe, les élèves ont assimilé que 6 minutes correspondaient à une durée assez longue pour eux. Dès lors, pour une majorité, ils partent sur une allure plutôt lente et régulière, au moins sur les premiers tours. Et progressivement, ils essaient ensuite d'accélérer sur les dernières minutes ou tentent de produire des efforts fractionnés (voir l'entretien de Liam³¹). En effet, le travail intermittent proposé lors des séances 3 et 4 a séduit quelques élèves et ils reproduisent donc ce type d'effort lors de la course. D'ailleurs, ce sont principalement ces élèves qui améliorent leur performance. Cela témoigne d'une forte

³¹ Voir annexe 4 – e) page 85.

implication dans le projet de course, et surtout une importante capacité à réinvestir les allures étudiées dans la situation de référence.

A contrario, certaines stratégies ont moins bien fonctionné. L'alternance entre la marche et la course ne paraît pas être le plus efficace car ce sont surtout ces élèves qui ont produit des performances inférieures. De même, quelques élèves sont partis sur un rythme trop lent et ont eu du mal à changer d'allure au moment d'accélérer sur les 2 / 3 dernières minutes. Le « retard » pris était important et l'accélération finale n'était pas suffisante pour améliorer sa performance de la première séance. Malgré tout, ces élèves cherchent des tactiques et surtout les mettent en œuvre. Ici, outre les capacités physiques, le facteur limitant pourrait être le manque de maîtrise des allures qui ne sont pas encore suffisamment incorporées par l'élève.

f – Séance 6

Cette séance offre deux possibilités de course sur des allures différentes. La première réside dans un travail à un rythme régulier au tour, mais qui augmente progressivement d'intensité : 8 tours en 40, 8 tours en 35 secondes, et enfin 4 tours en 30 secondes. Tandis que la seconde option est un travail intermittent sur 2 fois 10 tours (alternance entre un tour en 25 secondes et un tour en 40 secondes).

Une nouvelle fois le travail intermittent a été majoritairement choisi par rapport à la course régulière. De plus, les deux options étant réalisées en binôme, le mode de groupement n'a pas eu d'influence.

D'ailleurs, la variation d'allure chez les élèves progresse et s'affine au fur et à mesure qu'ils répètent ce genre de travail. Plus les élèves exécutent le même type de tâche, plus ils semblent assimiler ce qui est demandé. Ici, les élèves retrouvent la même structure de situation depuis maintenant plusieurs séances facilitant ainsi leur appropriation des allures. J'observe une réelle différence de rythme entre le tour censé être plus rapide vis-à-vis du tour plus lent. Malgré tout, la transition de vitesse entre les deux tours (notamment le passage du tour en 40 secondes à celui de 25 secondes) reste souvent brutale, avec une accélération trop exagérée. Par conséquent, la fin du tour « rapide » se fait péniblement pour une large partie des élèves avec une décélération progressive de la vitesse. Il y a donc encore des difficultés dans la manière de gérer ces changements d'allure. L'objectif pour les élèves est maintenant de doser l'accélération afin de ne pas mettre en péril leurs réserves physiques pour la suite de la course.

Dans le travail à allure régulière, nous ne retrouvons pas ces variations d'allure au sein d'une série. Pour les 4 binômes ayant pris cette option de séance, je constate un rythme plus constant au sein même d'un tour par rapport aux premières séances sur ce travail (notamment les séances 2 et 3). La nouveauté était la progression des allures au fil des 3 séries. La transition entre les 40 secondes et les 35 secondes fut la plus compliquée à appréhender pour 4 élèves puisqu'ils sont partis trop vite, autour de 25 secondes au tour. Ces élèves ont ensuite réussi à revenir dans le tempo demandé, mais une fatigue s'est installée et deux de ses coureurs ne sont pas parvenus à finir la série. Dans leur esprit, 5 secondes à gagner impose une sensible augmentation de l'allure. Dès lors, au même titre que le constat effectué sur le travail intermittent, c'est une variation un peu trop brutale qui peut mettre en danger l'équilibre des ressources physiques de l'élève. La connaissance des allures commence à être assimilée, néanmoins certains réglages plus fins restent à peaufiner pour éviter les dépenses futiles d'énergie qui pourront éventuellement manquer sur la fin du temps de course.

En revanche, pour les deux situations proposées, l'auto-régulation dans l'effort s'est particulièrement améliorée. En effet, lorsque les élèves ne sont pas dans les allures demandées au tour (soit trop vite soit trop lent), la grande majorité régule son allure pour revenir dans les temps lors du tour suivant. Par conséquent, j'en déduis un important développement dans la capacité à faire le lien entre un repère extérieur donné et ses propres sensations pour revenir au rythme souhaité.

g – Séance 7

Pour cette 7^{ème} séance, en plus du travail intermittent identique à la séance précédente, j'ai proposé une autre option : 2 courses de 7 minutes à allure libre sans s'arrêter (avec une récupération de 5 minutes entre les deux séries).

Une quinzaine d'élèves a choisi cette dernière option contre une dizaine pour l'intermittent. D'ailleurs, ce travail fractionné regroupe des élèves ayant l'habitude de prendre cette possibilité de course. Cette orientation leur permet de travailler dans la continuité des autres séances vis-à-vis du fonctionnement de l'atelier et surtout dans le contrôle des variations d'allures.

Ainsi, à la différence de la séance 6, je constate que les changements de rythme entre les tours rapides et les tours de récupération sont plus doux et maîtrisés. Alors que les élèves avaient tendance à accélérer fortement sur le début du tour rapide, j'observe même la situation inverse se produire chez certains. Les coureurs augmentent légèrement l'allure, mais ils se trouvent quelque fois en retard car leur accélération n'est pas assez significative. Dès lors, s'apercevant en retard grâce au retour oral des binômes, ils doivent finir le tour plus rapidement qu'ils ne l'ont commencé. Cette stratégie progressive engendre une dépense énergétique moindre par rapport à un changement de rythme brutal. Elle présente également un intérêt au niveau psychologique : il est plus facile de finir vite un tour pour pouvoir récupérer ensuite sur des allures plus faibles, plutôt que d'accélérer fortement en début de tour et de devoir lutter contre le déclin de cette vitesse.

Ce « choix tactique » offre donc plusieurs avantages et permet à l'élève de gérer de manière plus efficace ses ressources énergétiques.

Concernant l'option des deux fois 7 minutes de course, quasiment tous les élèves ont réussi à tenir la première série, hormis 4 élèves. Pour la deuxième série, même si ce fut plus compliqué pour quelques autres élèves, mais seulement deux supplémentaires n'ont pas atteint les 7 nouvelles minutes. Je remarque donc une amélioration, surtout par rapport à la séance 4 où le volume global de course était similaire (15 minutes en 3 séries, contre 14 minutes en seulement 2 séries ici). J'ai d'ailleurs observé la généralisation très large d'une stratégie de course : courir à une allure lente et de manière plutôt régulière. L'ensemble des élèves semble avoir compris la nécessité de préserver son énergie lorsque la situation n'exige pas une performance à réaliser ou une allure à tenir. Ainsi, une prise de recul et une réflexion sur les activités aboutissent à des prises de décisions qui font sens et qui vont dans l'intérêt du coureur. J'en déduis que les élèves s'adaptent au contrainte de chaque situation et tentent de réguler leur stratégie en conséquence afin qu'elle soit la plus efficiente possible.

Et pour qu'il y ait une régulation efficace, les élèves doivent être confrontés au même type de tâche sur plusieurs séances.

h – Séance 8

Une nouvelle fois cette séance offrait deux possibilités de course aux élèves : le travail habituel sur l'intermittent (sur 2 fois 12 tours), ainsi que le travail à allure régulière mais progressive (identique à la séance 6).

Tout d'abord, la classe s'est répartie équitablement entre les deux options, ce qui change quelque peu des séances précédentes où le travail à allure régulière est plutôt délaissé par rapport aux autres possibilités. De plus, il a été très bien réussi ce qui dénote de réels progrès dans la maîtrise d'allures différentes.

Ainsi, pour cette option régulière, j'observe des comportements qui sont de plus en plus contrôlés et réfléchis. La première série étant sur une allure lente, les élèves auraient pu partir trop vite et donc se retrouver en difficulté sur les séries suivantes. Au contraire, ils ont été dans le rythme dès le début, notamment grâce aux informations du chronométrateur qui leur indiquait lors du premier tour le passage des 20 secondes (correspondant à la moitié d'un tour). De la même façon, dans chaque série, une fois le rythme de course incorporé par les élèves lors des deux premiers tours, ils réussissent à le conserver jusqu'à la fin sans informations extérieures.

Globalement, je peux en déduire une meilleure connaissance des allures par l'intermédiaire d'une meilleure connaissance de soi et de la prise en compte des informations externes mais également internes. Depuis le début de la séquence les coureurs expérimentent différentes situations et différents types d'allure, ce qui semblent leur offrir des expériences multiples qu'ils sont capables de réinvestir.

C'est dans cette optique, que j'ai laissé l'intermittent comme deuxième possibilité de travail. Sachant que ce type de situation est apprécié et utilisé comme tactique pour réaliser la meilleure performance sur 6 minutes, j'ai trouvé qu'il était pertinent de le réinstaller une dernière fois.

Dès lors, chez les élèves habitués à ce travail, je remarque une continuité avec les séances 6 et 7 dans la manière de changer de rythme entre le tour lent et le tour rapide. La transition se fait de manière plus douce, plus contrôlée, et préserve ainsi le potentiel énergétique du coureur. En revanche, quelques élèves qui prennent rarement ce travail se trouvent toujours en difficulté pour gérer ce conflit d'allures. Les premiers tours posent rarement des problèmes, voire sont trop rapides, mais l'accumulation des changements de rythme et la complexité de les gérer épuisent rapidement les réserves de l'élève. En plus d'une accélération trop importante, certains élèves ne possèdent également pas les ressources physiques pour choisir ce type de situation.

En effet, pour les coureurs qui tiennent une durée de course limitée, il leur est préférable d'utiliser un rythme constant et modéré, donc une tactique moins énergivore. Par conséquent, je peux m'interroger sur le choix de séance pour ces élèves. Afin de se préparer au mieux pour la dernière séance, je pense qu'il aurait sans doute été plus judicieux d'opter pour le travail régulier, plus adapté à leur potentiel physique.

i – Séance 9

Temps	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'
Nombre d'élèves	0	0	1	1	0	1	1	2	0	20

Tours	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ou plus
Nombre d'élèves	1	1	1	2	3	2	5	5	3	3

Cette ultime séance reprend donc les deux objectifs fixés au début de la séquence avec les élèves : être capable de courir au minimum 10 minutes sans s'arrêter, et être capable de réaliser la meilleure performance possible sur une durée de 6 minutes. Le dispositif reste donc inchangé par rapport aux séances 1 et 5.

Une première observation chiffrée peut se réaliser vis-à-vis des séances précédentes. Une vingtaine d'élèves a réussi à tenir la course de 10 minutes, contre seize auparavant. De même, seulement deux élèves ont tenu moins de 6 minutes, avec néanmoins une légère augmentation du temps de course pour ces deux cas. Par conséquent, je note une amélioration d'une majorité des élèves, que ce soit en terme de performance mais aussi de réflexion stratégique. En effet, la principale difficulté réside dans l'enchaînement des deux situations, et donc dans la capacité à gérer ses ressources énergétiques en prenant en compte l'ensemble de la séance. Je constate une meilleure régulation dans les stratégies effectuées avec une vision qui réussit progressivement à se détacher du très court terme. Ainsi, la quasi-intégralité des élèves s'organise pour courir à une allure lente et régulière sur cette durée de 10 minutes, et surtout comprend les raisons qui les poussent à développer cette tactique. Cependant les mises en application sont différentes suivant les élèves : certains préfèrent discuter pour rompre la monotonie de la course, tandis que d'autres au contraire cherchent à être seuls pour rester concentrés. À travers la répétition des situations, la réflexion pré et post-effort, et donc la mise en place d'un projet de course adapté et modelé par chacun, les élèves semblent acquérir des réflexes méthodologiques et cognitifs les rendant plus autonomes. Par exemple, la mise en

place de fiches d'observation (ou d'information lorsque le travail est individuel) tend à les responsabiliser et à les rendre acteurs de leur apprentissage.

De même, l'amélioration des performances sur les 6 minutes est assez sensible, mais néanmoins à nuancer. Dix élèves ont réalisé moins de 10 tours, contre onze et douze aux séances 1 et 5, ce qui dénote d'une faible progression. En revanche, onze élèves ont parcouru plus de 10 tours, contre seulement sept et huit dans les séances précédentes. L'impact de la séquence sur une plus grande connaissance et une meilleure gestion des allures est donc à relativiser suivant la partie des élèves que nous analysons : pour les élèves ayant une performance de départ assez faible, l'amélioration apparaît peu significative. A contrario, ce sont les élèves ayant une performance de base « moyenne » qui ont nettement progressé, et qui ont pour la plupart basculé au-dessus des 10 tours sur 6 minutes.

Cette différence d'évolution peut s'expliquer via la piste suivante : les élèves ayant des ressources physiques moindres peuvent s'épuiser fortement lors de la première partie de séance (pour la situation des 10 minutes) même en courant à une allure lente et régulière. Pour certains, ils n'arrivent d'ailleurs pas encore à tenir ces 10 minutes de course. Dans cette optique, il paraît compliqué pour eux de réaliser ensuite une performance optimale sachant que leur réservoir énergétique s'est déjà considérablement amenuisé. À l'inverse, les élèves ayant un potentiel physique de départ plus important ont appris, au fur et à mesure des séances, à gérer de manière plus efficace et plus adaptée l'utilisation de leurs ressources. Ce développement de la connaissance de soi leur a donc permis d'affiner leur stratégie et leur maîtrise des différentes allures. Ceci engendrant, par conséquent, une nette amélioration de leur performance dans la situation des 6 minutes.

3) Analyse des données recueillies lors des entretiens

Ces observations vidéos sont complétées par des entretiens réalisés avec 3 élèves aux caractéristiques différentes. Les prénoms de ces enfants ont été modifiés pour préserver leur anonymat. Le premier, Liam est un élève travailleur, en réussite scolaire, motivé par la pratique de l'EPS mais qui a parfois tendance à être perturbateur pour les autres élèves et ayant une haute estime de lui-même. La deuxième se nomme Chloé. Elle présente des caractéristiques similaires à Liam, en plus consciencieuse et volontaire, mais en revanche pas forcément attirée par l'EPS. Enfin, la dernière s'appelle Louna et expose des difficultés dans

ses apprentissages. Son implication et sa motivation sont fluctuantes et dépendent des obstacles rencontrés.

Par ailleurs, j'ai décidé d'analyser ces entretiens en les confrontant entre eux, séance par séance. L'intégralité des entretiens est disponible en annexe³², et chacun a duré environ 15 minutes.

a – Séance 2

Tout d'abord, la forme des entretiens reste la même pour les trois élèves, avec un questionnement qui suit le même cheminement, une confrontation vidéo vis-à-vis de son activité et une durée d'entretien équivalente. En revanche, de nombreuses différences apparaissent si nous nous intéressons aux réponses apportées. L'une des premières choses que nous remarquons, et ce dès le départ, ce sont les différentes motivations pour choisir telle ou telle activité. Alors que Liam et Louna choisissent leur séance en fonction du type de regroupement de la situation (travail en binôme ou individuel), Chloé semble être dans une démarche d'apprentissage. L'orientation se réalise en fonction de ses points à améliorer : « *dès fois quand je cours je m'arrête plusieurs fois... alors je veux apprendre à être régulière quand je cours* ». Elle a sûrement pris en compte les 6 minutes de l'évaluation diagnostique où elle s'est arrêtée plusieurs fois et n'a donc pas réalisé une performance optimale. De plus, nous retrouvons chez l'élève un intérêt à cet apprentissage car, pour elle, courir régulièrement est une condition pour atteindre un haut niveau de performance.

Un autre point de différence concerne les stratégies mises en place pour réussir leur activité. Chez Liam, malgré une évocation du comptage des secondes dans sa tête, il y a une très forte dépendance à son binôme qui le guide et régule presque entièrement son allure de course. En effet, il évoque même le terme d' « *esclave* » et se remet entièrement à son jugement. Au lieu de développer une certaine conscience de ses possibilités et d'une auto-régulation dans l'effort, cet élève paraît s'enfermer dans une relation à sens unique où lui réagit tel un « robot ». Malgré tout, nous pouvons également interpréter ce processus comme une prise en compte d'informations extérieures qui lui permettent ainsi de réguler efficacement son allure de course en situation réelle.

³² Voir annexe 4 page 79.

Pour Chloé, nous avons deux stratégies qui ont été mises en place : l'une basée sur le comptage des secondes comme Liam, et une autre plus intéressante reposant sur une alternance du rythme de course. Lorsqu'elle évoque que parfois elle ne va « *pas trop vite et ensuite un peu plus vite* », nous sommes inconsciemment dans la mise en place d'une optimisation de ses ressources. Elle se ménage des phases de récupération relative entre des portions un peu plus rapides pour respecter le rythme fixé. Plus qu'une allure constante sur l'ensemble de l'activité, nous sommes sur une allure de 35 secondes au tour subissant des variations au sein même d'un tour. Il y a donc déjà une réflexion stratégique et une prise en compte de ses potentialités afin de les optimiser.

Au contraire, chez Louna, nous n'observons pas encore de recul sur son activité. Au delà des réponses moins développées que chez les deux autres élèves, certains passages permettent rapidement de le constater. Elle affirme par exemple qu'elle n'avait pas de stratégie à mettre en place. Nous retrouvons aussi plusieurs fois « *courir vite* » alors que la situation ne l'exigeait pas nécessairement. Cela témoigne d'une non-prise en compte de ses capacités physiques ainsi qu'une non-adaptation à la situation et à l'objectif de celle-ci. Cependant, à la fin de l'entretien, nous commençons à apercevoir une première réflexion pour la séance suivante et une première stratégie qui pourrait éventuellement être mise en place lorsqu'elle dit qu'elle souhaite courir lentement au début de ses courses.

Enfin, le dernier point que nous pouvons évoquer concerne l'attitude des élèves pendant l'ensemble de la séance. Les trois élèves respectent les consignes des situations et remplissent automatiquement leur feuille respective des situations sans rappel de la part de l'enseignant. Dès lors, nous sommes dans une évaluation formatrice où les élèves peuvent concrètement observer les résultats de leurs actions.

Pour Liam et Chloé, le rôle d'observateur est également ressenti comme important, voire tout autant que le rôle de coureur. En plus d'une dimension individuelle et personnelle, le développement de compétences auto-régulatrices et liées aux stratégies de course semblent se réaliser en co-construction avec son binôme.

Par ailleurs, dans l'entretien, nous retrouvons chez Chloé une envie de réussir à travers le plaisir et la satisfaction de progresser et de maîtriser de nouvelles compétences. Nous pouvons alors lier cette volonté à une motivation intrinsèque de maîtrise, où l'objectif provient essentiellement d'un désir personnel. A contrario, Liam paraît être dans une motivation extrinsèque puisqu'il recherche avant tout la récompense. Nous pouvons estimer qu'il

s'intéresse plus aux résultats, aux « *oui* » qu'il souhaite à tout prix avoir, plutôt qu'à la maîtrise des stratégies pour y arriver. Le même constat prévaut pour Louna, notamment lorsqu'elle affirme « *je pouvais gagner* » lorsque je lui demande ce qu'elle se disait après son activité.

b – Séance 5

Dans ces entretiens, un premier constat peut se réaliser dès la première question. Alors que Liam et Chloé précisent les deux situations effectuées (courir 10 minutes sans s'arrêter puis faire un maximum de tours en 6 minutes), Louna est plus hésitante et a des difficultés pour se rappeler de l'ensemble de la séance. Ainsi, cela traduit une implication moindre dans son apprentissage, corroboré par le « *rien* » lorsque je lui demande ce que la séance a pu lui apprendre sur elle et quel en était l'objectif. D'ailleurs, pour cette dernière question, Liam est focalisé sur la performance puisqu'il évoque simplement l'objectif de « *faire le plus de tours possibles* » et omet la première partie de l'activité.

Dès lors, si nous nous penchons sur les 10 minutes de course sans s'arrêter, nous constatons que les 3 enfants n'ont pas réellement de stratégie à proprement parler. En effet, Louna voulait courir jusqu'à ce qu'elle n'en puisse plus, Liam nous parle d'une alternance entre course rapide et course lente, alors que Chloé tentait de sautiller pour adoucir la douleur de sa cheville. Nous ne remarquons donc pas une prise en compte globale de la séance, dans le sens où les deux situations sont prises indépendamment l'une de l'autre. Par conséquent, le fait d'être absorbé par la tâche en cours ne permet pas encore aux élèves de prendre du recul sur leur pratique, et de proposer une réflexion aboutie en terme stratégique.

Néanmoins, les réponses apportées sur la course de 6 minutes semblent plus intéressantes à analyser. Chloé évoque une stratégie de course progressive. Elle part doucement et tente d'aller ensuite de plus en plus vite. Nous sommes donc dans une réflexion pré-situationnelle puisqu'elle décide de mettre en place un plan de course. De plus, à travers ses propos, nous remarquons qu'elle essaye de réguler son action quand elle s'aperçoit qu'elle n'a fait que 2 tours en deux minutes. Dès lors, ce qui limite sa performance ici n'est pas tellement son projet de course, mais plutôt sa réalisation. Nous pouvons en déduire que c'est la maîtrise des allures de course qui lui posent soucis (en dehors de sa douleur à la cheville) car elle-même est

surprise de son début aussi « lent ». Dans son esprit et ses sensations, son allure de course devait être plus élevée qu'elle ne l'était réellement.

Chez Louna et Liam, nous constatons une stratégie basée sur l'intermittence de l'allure de course. Pour la première nommée, cela repose sur une alternance de marche et de course avec un tour coupé en deux. Tandis que pour Liam, c'est une alternance entre de la course rapide et de la course lente. Cette stratégie mise en place par Liam est empruntée de son binôme Tom. En effet, ce duo, lors des séances 3 et 4, a pris l'option de l'intermittence et tente donc de reproduire le travail effectué lors d'une situation exigeant la meilleure performance possible. Ceci dénote de compétences liées à la planification et à la réflexion concernant l'orientation suivie. Nous observons alors une cohérence entre le choix de travail dans les séances précédentes et le projet de course lors de la situation de référence.

Cette dernière approche semble moins véridique pour Louna. Malgré l'amorce d'une stratégie basée sur la variation marche-course, cette orientation suit plutôt les contraintes imposées par son corps. En effet, elle affirme que les douleurs l'empêchent de bien courir. Partant de ce fait, elle ne paraît pas libérée et surtout disponible d'esprit pour mettre en place un projet de course efficace. D'ailleurs, sa volonté de partir plus lentement, exprimée au cours du premier entretien, ne se retrouve pas ici. Nous pouvons ainsi en déduire qu'il n'existe pas encore de fil directeur dans l'organisation de ses idées, dans sa capacité à s'auto-réguler et par conséquent dans la planification de ses actions motrices.

c – Séance 8

Concernant cette séance, Louna et Liam ont pris le travail intermittent tandis que Chloé a choisi l'option régulière. Pour les deux premiers, nous sommes dans la continuité de ce qui avait été observé lors de la séance 5 et de leur tactique de course pour réaliser la meilleure performance possible sur 6 minutes. Le même constat peut être fait pour Chloé qui misait sur une course progressive, donc sur une allure constante mais croissante, au même titre que la situation ici.

Premièrement je me suis focalisé sur les sensations exprimées par ces 3 élèves vis-à-vis de la difficulté ressentie dans l'effort. Chez Louna, il existe une contradiction : elle perçoit son activité comme relativement facile, mais ne réussit pas à la réaliser car elle affirme dans le

même temps que c'est dur de courir vite. Cette élève n'est donc pas encore capable de mettre en corrélation la perception de son effort avec la performance objective qu'elle peut observer. A contrario, Liam et Chloé affichent une plus grande cohérence dans leurs propos. Il y a sans doute chez ces élèves un affinement des sensations physiques éprouvées en course de durée, car ils nous parlent d'essoufflement, de douleurs dans les jambes ou encore de mal au cœur. Ainsi, cela semble traduire fidèlement la difficulté de la situation qu'ils jugent plutôt compliqué. D'ailleurs, cette capacité à estimer leurs efforts peut être considérée comme un pré-requis pour être capable de mettre en place une stratégie adéquate et réfléchie en lien avec leurs possibilités.

En effet, il paraît pertinent de lier la description de leurs sensations lors de cette séance, avec ce que les élèves souhaitent adopter comme tactique de course pour la dernière séance.

Par exemple, chez Chloé, des pistes sont envisagées pour mener le plus efficacement possible son évaluation sommative. Les 10 minutes vont être faites en trotinant et en « *papotant* » avec des camarades afin de faire passer le temps plus vite. Cela peut être intéressant au niveau psychologique afin de se détacher attentionnellement de la contrainte temporelle, mais en revanche engendrer un épuisement rapide des ressources énergétiques si cette tactique est mal gérée : essoufflement précoce, mauvaise perception des allures... Par conséquent, la réussite de sa stratégie dépend de sa capacité à écouter ses sensations afin de s'auto-réguler efficacement.

Dans la même idée, alors que ce n'était pas le cas lors de la séance 5, nous avons une prise en compte globale de la 9^{ème} et dernière séance du côté de Liam. Pour lui, cette évaluation finale forme un tout qu'il est nécessaire d'appréhender dans son ensemble. Ainsi, les 10 premières minutes doivent se courir « *le moins rapidement possible* » dans le but de préserver un maximum d'énergie pour la performance sur 6 minutes. La répétition des séances lui a permis de constater qu'il n'est pas toujours nécessaire de courir vite lorsque la situation ne l'exige pas expressément. D'ailleurs, si nous interprétons la fin de son entretien lorsqu'il évoque « *maintenant j'arrive mieux à faire des tours lents* », nous pouvons penser que c'est sa capacité à moduler son allure, gérer ses ressources physiques, ou encore réguler sa stratégie en fonction du but de la situation, qu'il a principalement développés.

Parallèlement, je n'observe pas chez Louna une évolution perceptible dans l'aptitude à avoir un regard réflexif et pertinent sur ses pratiques. Alors que les séances lui ont montré qu'elle

avait des difficultés pour tenir une durée de course, elle souhaite tout de même courir vite les 10 premières minutes lors de l'évaluation sommative. Le côté stratégique et la prise en compte de son potentiel physique se trouvent totalement absents de sa réflexion.

Par conséquent, j'en déduis qu'il est toujours compliqué pour certains élèves d'avoir du recul sur la manière dont ils peuvent atteindre un résultat optimal vis-à-vis des contraintes de la situation et des capacités physiques dont ils disposent. Toutes les données ne sont pas comprises, voire occultées et non exploitées, et ne peuvent donc pas être liées entre elles dans le but de proposer une stratégie adaptée et réalisable.

VI – Discussion

Par l'intermédiaire de ces entretiens, des analyses vidéos et du questionnaire post-séquence, je me suis donc constitué une banque de données. Dans cette partie, j'effectuerai une sélection de ce qui me semble pertinent de confronter, me permettant ainsi de valider ou non mes hypothèses de départ. Dès lors, j'ai choisi d'aborder cette discussion en deux parties, chacune concernant une hypothèse. Ces dernières entraînent une réponse à ma problématique qui s'intéressait plus particulièrement aux processus d'apprentissage mobilisés en course de durée renforçant l'autonomie, autrement dit aux étapes permettant d'acquérir et de transformer ces compétences chez des élèves de cycle 3.

1) *Le projet de course renforce la capacité d'auto-régulation de l'élève*

Ma séquence en course de durée, articulée autour de deux buts à atteindre, offrait la possibilité aux élèves de faire leur propre choix, de suivre leur propre chemin. Pour chaque séance, leur capacité de décision était mise en jeu. Ainsi, mes premières observations ont fait état de choix dictés majoritairement par le mode de groupement des situations ou par la facilité perçue des activités. Les entretiens de la séance 2 confirment cette orientation où les aspects stratégiques et développementaux ne sont pas encore pris en compte. Néanmoins, étant donné que le travail est choisi par l'élève, j'ai rapidement perçu un investissement et une motivation forte dans les tâches à accomplir. Par exemple, la situation travaillant le temps de course se réalisait de manière individuelle, sans binôme, mais avec un chronométrateur assurant le départ, l'arrêt et la reprise de l'activité. Dès lors, celui-ci remplissait son rôle de manière extrêmement consciencieuse en s'organisant pour que l'ensemble des coureurs respectent les contraintes temporelles de la situation. Parallèlement, les autres élèves suivaient avec attention les consignes données, remplissaient leur fiche personnelle, se désaltéraient rapidement entre les temps de course...

En me mettant volontairement en retrait du groupe, cela témoigne que laisser des responsabilités aux élèves leur permet de développer des compétences autonomes. Ils apprennent alors à s'autogérer, c'est-à-dire à faire en sorte de s'organiser pour respecter le cadre de la situation dans le but d'être efficace dans leur activité.

De plus, une fois dépassé le stade de l'autogestion, j'ai commencé à percevoir des comportements liés à une réflexion plus aboutie en terme stratégique. Au fur et à mesure des séances, une partie des élèves choisissaient leur activité en fonction de ce qu'elle leur apportait. Cette impression s'est principalement matérialisée parmi les élèves prenant le travail intermittent. Pour eux, ils obtenaient un meilleur rendement lorsqu'ils effectuaient des variations d'allure. Ainsi, ces élèves travaillent et affinent leur stratégie afin d'optimiser leur performance finale sur 6 minutes, comme le montrent notamment les entretiens de Chloé et de Liam.

D'ailleurs, cette évolution cognitive est appuyée par le résultat du questionnaire montrant qu'une majorité des élèves (19 sur 26) trouve pertinent l'utilisation du carnet de suivi. Les élèves apprécient d'approfondir leur pratique personnelle, de réfléchir dessus, mais ont également la volonté de s'améliorer.

Malgré tout, une petite partie du groupe classe n'est pas encore capable d'observer de manière critique et objective ses actions. Autrement dit, quelques élèves, comme le soulignent cette fois les entretiens de Louna, n'ont pas réussi à développer la capacité de se juger soi-même, la capacité de s'auto-évaluer. La réflexion stratégique ainsi que la prise en compte des attentes et des contraintes d'une situation sont absentes et ne servent donc pas à la régulation future des comportements moteurs. Pourtant, ces élèves veulent progresser mais n'acceptent pas les obstacles rencontrés, voire refusent de les affronter. De même, ces élèves semblent être plus motivés par la récompense finale (« *je veux courir vite* ») plutôt que par le chemin pour y arriver.

Ainsi, si nous mettons en corrélation les motivations qui semblent émaner des comportements et des réponses des élèves avec les stratégies qui sont mises en place au cours de l'activité, nous pouvons en déduire qu'une motivation intrinsèque favorise plus particulièrement le développement de compétences auto-régulatrices. Et ce, autour d'une meilleure réflexion sur ses actions et d'une meilleure prise en compte de l'ensemble des paramètres qui régissent l'activité.

Enfin, je peux également mettre en avant le rôle des observateurs dans l'importance du développement personnel des élèves. En plus d'interagir avec le milieu, la majorité des binômes se sont mutuellement enrichis. En effet, observer, mettre en commun des stratégies, échanger, soutenir son coureur... sont autant d'éléments qui poussent un élève à être actif, régulateur de ses actions mais aussi de celles des autres. Par cette occasion, nous passons d'une auto-gestion à une co-gestion de l'activité présentant alors d'autres avantages. Il est par

exemple intéressant de confronter le recueil d'informations de l'observateur avec le ressenti du coureur, surtout pour des élèves de début de cycle 3 ayant encore une perception limitée de leurs actions. Cela peut être suivi d'une analyse partagée où chacun des élèves donne son opinion.

Si nous nous référons aux résultats du questionnaire, l'importance du binôme se situe au même niveau que la mise en place de stratégies, mais aussi devant la gestion de l'effort, parmi les justifications de l'amélioration des performances des élèves. Ce constat est corroboré par les entretiens de Liam, qui affichent une grande confiance dans les informations apportées par son observateur afin de réguler efficacement son activité. Nous sommes sur une prise en compte d'informations extérieures accompagnant donc le développement de ses sensations internes. Cette dualité, au lieu de s'opposer, semble se compléter. Cet aspect prosocial permet alors inconsciemment à un élève de faire évoluer sa propre dimension auto-régulatrice puisque les informations liées à son action lui sont données pendant l'activité. Travailler avec un binôme procure la possibilité d'avoir facilement un feedback pro-situationnel, et plus seulement post-situationnel. Cependant, pour affirmer totalement que le travail collaboratif, vis-à-vis du travail purement individuel, engendre une plus-value cognitive au niveau de la réflexion stratégique, il aurait été préférable de mettre en place une étude comparée entre deux séquences ayant des modalités de groupement différents : une avec un travail systématiquement individuel, et une autre avec un travail uniquement collaboratif. Dans mon cas, les élèves ont alternativement été susceptibles de tester ces deux modes de groupement, et mon interprétation quant au rôle des binômes peut donc être pondérée.

Dès lors, ma première hypothèse concernant le renforcement de la capacité d'auto-régulation de l'élève via un projet de course individuel est partiellement validée. L'évolution d'une grande majorité d'élèves au fil des séances témoigne d'un affinement progressif des stratégies grâce notamment à une rétroaction efficace de leurs actions corrélée à une meilleure étude réflexive des situations. C'est justement dans ce stade de l'enfance que s'acquiert majoritairement des stratégies visant à réguler efficacement son activité (**St Clair Gibson et al.**, 2001).

Laisser aux élèves une part de liberté dans leur choix de séance et leur organisation les pousse à s'autogérer et engendre chez eux une motivation supplémentaire. Ainsi, les élèves adoptent un comportement plus autonome, emprunt d'une capacité critique accrue et d'une réflexion guidée par un désir d'amélioration.

Néanmoins, une petite partie présente toujours, à la fin de la séquence, de grosses difficultés à analyser ses performances et à adopter un regard pertinent dessus. Une étude (**St Clair Gibson et Foster**, 2007) souligne ces obstacles possibles chez des débutants en mettant en avant l'importance du temps et de l'effort pour faire évoluer sa mentalité. En effet, pour certains élèves, une séquence en course de durée semble être insuffisante pour développer de manière visible une réflexion objective sur leurs actions et dans leur contrôle, et par conséquent pour acquérir des compétences auto-régulatrices.

2) *Le développement d'une meilleure gestion et de connaissance de soi*

Parallèlement à ce développement social et méta-cognitif, j'émettais l'hypothèse que l'élève serait capable de développer sa connaissance et sa maîtrise des allures à travers une meilleure gestion de soi et de ses ressources physiques, ce qui nous renvoie à un développement de sa connaissance de soi. Sachant que cet élément est constitutif de l'autonomie, il paraissait alors pertinent de s'intéresser à sa construction par les élèves au cours de cette séquence.

Toutes les séances offraient la possibilité aux élèves de travailler sur des allures précises et définies, que ce soit par le travail d'un rythme de course régulier ou bien par un travail de type intermittent. Par le biais de ces activités, mon objectif était de regarder les comportements des élèves pour respecter et assimiler les contraintes imposées par les allures données d'une situation. Ainsi, des différences se sont rapidement établies dans la manière d'aborder ce type d'exercices.

Au premier abord, du point de vue des élèves, le travail intermittent semble plus facile d'accès car il repose sur le couple rapide – lent. Dès lors, les coureurs se posent moins de questions en terme stratégique : pour eux, un tour est « *fait à fond* », ou pas loin, et il est suivi par un tour « *tranquille, à deux à l'heure* ». Pourtant, la difficulté de la situation s'intensifie lorsque la rupture entre les deux devient de plus en plus grande. Par exemple, sur les premières séances, certains élèves étaient très en avance sur les temps prévus lors des premiers tours. Mais, plus la situation avançait, plus les ressources de ces élèves diminuaient, pouvant provoquer d'importantes difficultés à maintenir une allure élevée lors du tour « rapide », voire engendrer un arrêt de l'activité. La réussite de la situation se joue sur la maîtrise du changement d'allures et sur la perception qu'à l'élève de chacune d'entre elles : les coureurs s'en sortant le mieux sont ceux ayant adoptés des variations douces et progressives, à travers des

transitions contrôlées. De plus, au vu des observations, la maîtrise des différentes allures s'acquière progressivement, au fil des répétitions et des multiples confrontations à ces changements de rythme.

A contrario, le travail à allure régulière se réalise de manière plutôt satisfaisante mais il rencontre peu de succès auprès des élèves, du moins dans un premier temps : il est perçu comme moins ludique que l'intermittent, et engendre également une lassitude psychologique et physique par son côté régulier, monotone. De ce fait, les stratégies mises en place l'écartent lors de l'évaluation formatrice de mi-séquence (séance 5) au profit d'une accélération progressive ou d'efforts de type intermittent. D'ailleurs, les quelques élèves choisissant un rythme régulier partent de manière trop lente et n'effectuent donc pas une performance optimale sur la situation des 6 minutes. Au milieu de cette séquence, en me basant ainsi sur du court terme, je peux en déduire que plus les élèves travaillent et répètent des allures variées, par l'intermédiaire du travail intermittent, plus ils semblent être en mesure de les exploiter à bon escient dans une situation de course « compétitive ». Cela peut s'expliquer par une meilleure perception des allures au niveau des sensations, par rapport aux élèves travaillant toujours sur le même rythme.

C'est donc dans cette optique que j'ai choisi d'ajouter une variable dans le travail à allure constante lors de la deuxième partie de la séquence. Plutôt que de travailler sur le même rythme lors d'une séance entière, j'ai proposé une augmentation progressive de l'allure au fil des séries dans le but de remédier aux difficultés aperçues lors de l'évaluation de mi-séquence.

Dès lors, les élèves choisissant ce travail ont également pu tester, assimiler et incorporer les sensations que procurent différentes allures. De ce point de vue, les résultats furent concluants puisque la dernière séance a montré une amélioration sensible des performances pour les élèves optant pour une stratégie à allure régulière. Par conséquent, ce n'est pas forcément le type de travail (intermittent ou régulier) mais principalement la répétition et l'assimilation d'allures variées qui améliorent la performance de l'élève en créant chez lui des repères internes visant à enrichir sa maîtrise et son panel d'allures.

Malgré tout, ce n'est pas ce seul point qui a permis une amélioration des performances de ces jeunes coureurs. Les entretiens et la dernière séance ont révélé que les élèves géraient plus efficacement leurs ressources physiques au fur et à mesure de la séquence. Ainsi, au contraire des séances 1 et 5, ils prennent en compte l'enchaînement des deux situations (courir 10

minutes, puis produire une performance optimale sur 6 minutes). Les élèves se laissent moins influencer par les éléments extérieurs leur permettant de se concentrer de manière plus efficace sur leur activité personnelle et leurs sensations. Concernant la situation des 10 minutes, les élèves adoptent une allure lente et régulière en accord avec leur potentiel physique et afin de se préserver pour la deuxième partie de séance. C'est donc cette gestion plus efficace de leur réservoir énergétique qui leur offre ensuite l'occasion d'avoir la possibilité d'améliorer leur performance, du fait d'une disponibilité d'énergie accrue.

Pourtant, comme le témoignent les réponses au questionnaire, les élèves ne semblent pas conscientiser cet apport comme élément clé de leur développement. En effet, la gestion de l'effort arrive en dernière position parmi les réponses proposées dans les arguments expliquant l'amélioration des performances. Cette réponse est à relativiser puisque la raison principale évoquée repose en fait sur un constat : « *je suis plus fort grâce aux entraînements* ». Or, une séance hebdomadaire ne suffit pas à améliorer significativement les ressources motrices des élèves. Il est plus plausible que ces derniers se sentent plus fort par un meilleur contrôle des allures qu'ils rencontrent. Par extension, développer sa maîtrise des allures revient à développer la gestion de ses efforts, de son rythme de course, augmentant ainsi la connaissance de soi et de ses repères internes liés ici aux sensations éprouvées dans l'effort.

Par ailleurs, l'un des facteurs limitant de cette expansion de la connaissance de soi, via une plus grande maîtrise et connaissance des allures, se situerait au niveau du potentiel physique in situ de certains élèves. Tenir un temps de course minimum s'avère compliqué pour quelques-uns dont les ressources paraissent plus faibles. Par conséquent, dans notre cas, la première situation occasionne une perte d'énergie très importante malgré la mise en place d'une allure faible et régulière. Dès lors, produire une performance optimale ensuite n'est plus envisageable puisque les réserves énergétiques ont déjà grandement diminué. Pour ces élèves, la question de la maîtrise et de la gestion de l'allure apparaît donc peu judicieuse avant d'avoir pu suffisamment développer leurs capacités physiques. D'ailleurs, les résultats ont démontré que ces coureurs n'avaient pas pu améliorer leur performance sur la situation des 6 minutes, contrairement à des élèves de même niveau de départ mais exploitant d'une mauvaise façon leurs ressources.

De ce fait, le potentiel physique de départ joue un rôle primordial, dans une séquence de seulement 9 séances, dans la capacité d'un élève à développer sa connaissance et sa maîtrise

des allures. Lorsque les ressources de l'élève sont trop faibles, il semble nécessaire d'améliorer ses réserves motrices avant de pouvoir accéder à l'étape suivante de contrôle de ses efforts, un pré-requis non précisé dans mon hypothèse de départ.

En revanche, lorsque le potentiel physique de base permet à un élève de tenir une durée de course minimum à faible allure, ma seconde hypothèse peut être considérée comme valide. L'accès à des situations où l'élève teste et assimile des allures différentes lui permet de vivre des expériences dont il incorpore les sensations. Plus un élève répète des courses sur des allures variées plus il est en capacité d'en saisir et maîtriser les nuances, ce qui influe directement sur l'amélioration de ses performances par un élargissement de son panel d'allures. D'ailleurs, plusieurs études (**Ulmer**, 1996 ; **Foster et al.**, 2003 ; **Baron et al.**, 2011) ont souligné l'importance de la mémoire du corps vis-à-vis des efforts précédents dans l'amélioration du processus de régulation et de maîtrise de l'allure. Cette évolution se réalise en symbiose avec la capacité à doser son effort, à gérer ses temps forts et ses temps faibles dans une situation de course, ou encore à se concentrer sur ses propres actions motrices. Cependant, l'élève ne conscientise pas cet apport, qui semble résulter, pour lui, d'une simple amélioration de ses capacités physiques, et non d'un développement plus global de sa connaissance et de sa gestion de soi en situation.

VII – Conclusion

Ce mémoire souhaitait répondre à la problématique suivante : « Chez des élèves de cycle 3, quels sont les processus d'apprentissage mobilisés en course de durée permettant de développer l'autonomie ? ». Ainsi, différentes méthodes de recueil de données ont été mises à l'œuvre pour y répondre : étude statistique d'un questionnaire, observations d'élèves en situation réelle, mais également des entretiens dirigés avec ces derniers. L'analyse de tous ces résultats m'a permis d'en déduire en partie la validité des hypothèses présentées à la suite de ma problématique.

Dès lors, je n'ai que partiellement validé la première concernant le renforcement de la capacité d'auto-régulation de l'élève via le développement d'un regard critique sur ses actions et d'une meilleure réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre un objectif. En effet, certains élèves ont insuffisamment développé ce degré d'expertise, ou alors de manière trop légère. Mes travaux ne m'ont d'ailleurs pas permis de mettre en évidence l'ensemble des facteurs influençant la vitesse d'acquisition de cette capacité. Il semblerait toutefois que le côté motivationnel et volontaire du sujet joue un rôle prépondérant dans le développement de l'auto-régulation. Une motivation intrinsèque faciliterait ainsi l'accès à une construction réfléchie, objective et pertinente de stratégies en s'intéressant principalement au chemin le plus efficace pour atteindre un objectif par une prise en compte de tous les éléments interdépendants liés à celui-ci. De ce fait, l'élève serait plus susceptible de réorienter son action grâce à cette vision holiste de la situation.

De même, cette capacité d'auto-régulation est étroitement liée à ma seconde hypothèse basée sur la capacité de l'élève à développer sa connaissance et son contrôle des allures par l'intermédiaire d'une meilleure gestion de soi et donc une meilleure prise en compte de ses capacités physiques. Or, les résultats ont confirmé le développement de cette maîtrise des allures, avec néanmoins une précision à apporter. Il est difficile de discerner l'élément influençant et agissant sur l'autre. Par conséquent, il paraît compliqué de certifier que c'est une régulation plus efficace des ressources physiques qui permet un meilleur contrôle des allures, ou alors l'inverse. En outre, je pense plutôt que c'est l'interaction entre ces deux capacités qui aide l'élève à améliorer ses performances, mais surtout à enrichir sa connaissance de soi par la construction de nouveaux repères internes.

Analyse réflexive de son activité à différents moments des séances, élaboration de stratégies variant au cours de la séquence selon leur efficacité, évolution de la capacité à s'auto-réguler lors de son action que ce soit au niveau moteur ou cognitif, acquisition de repères internes liés à la maîtrise des allures et à la gestion de ses efforts..., tous ces éléments témoignent du développement de l'élève lors de la pratique de la course de durée. L'accent mis sur la prise de décision de l'élève, sur son implication personnelle à entreprendre et à réaliser des tactiques de course, ou encore sur sa capacité à juger ses actes, lui apportent directement une plus-value dans la construction de son autonomie. Si cette dernière existe à travers 3 libertés (de jugement, de décision et d'action), comme évoqué au début du cadre théorique, les compétences développées au fur et à mesure de la séquence participent parfaitement à l'atteinte future de ces libertés. De la même manière et de façon plus générale, l'EPS, par la multiplicité de ses possibilités d'action, emmène l'élève dans des situations complexes, variées, voire parfois inconnues, le poussant à développer son esprit d'analyse par l'étude des nombreuses contraintes qui régissent des situations.

Enfin, de façon à prolonger, compléter et enrichir cette étude, plusieurs pistes peuvent être explorées. Je suis ici parti d'une analyse basée sur une seule classe. Toutefois, la comparaison entre plusieurs groupes d'études pourrait offrir plus de validité à mes propos, en évaluant la capacité d'une classe témoin à être plus autonome après une séquence en course de durée par rapport à d'autres groupes n'ayant pas eu l'occasion de réaliser cet apprentissage.

De plus, il serait intéressant de se pencher sur les différents facteurs possibles influents la vitesse d'acquisition des élèves dans leur capacité à s'auto-évaluer et à s'auto-réguler efficacement dans l'activité. Il est fort probable que la motivation et le degré d'investissement y jouent des rôles majeurs, mais qu'en est-il par exemple avec le niveau scolaire des élèves ? Pourrait-il y avoir une corrélation entre le degré d'aptitude des élèves dans d'autres disciplines avec le degré de réussite qu'ils rencontrent dans cette APSA ?

Dans la même idée, étant donné que ce mémoire traite en partie des stratégies mises en place par les élèves pour être le plus efficace et gérer au mieux leurs ressources, l'étude factuelle de l'efficacité des différentes stratégies est une idée à approfondir en prenant en compte un ensemble de variables telles que l'âge des élèves, la durée de l'effort demandé, ou bien le vécu des coureurs dans l'activité.

VIII – Bibliographie et sitographie

- ADE D, JOURAND C, SEVE C, (2010). « L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée », *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3 | 7-22.
- AGRISSAIS M, ARTIN M, RIFFAULT E, (2014). *La gymnastique acrobatique, vecteur de socialisation et d'autonomie*. Education.
- ALLAL L, (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*.
- ATD quart-monde : Article extrait du dossier n°185 « Apprendre, le désir et le droit », février 2003.
- BINELLI P, MARAJO J, *Revue EPS* n°281 Janvier-Février 2000 c. Editions EPS.
- BORDIER N, (2013). *La socialisation et l'autonomie en EPS*. Education.
- CEBE S, PELGRIMS G, (2007). « Apprends-moi à être autonome ! », *Psychologie & Education*, p69.
- DARMON M, (2010). « La socialisation », p12.
- DESCOMBES V, (2004). *Le complément de sujet : Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- FAMOSE J-P, (1996). *Motivation et performance sportive*, dossier EPS n°35.
- FURET J, « Un siècle de relations entre EPS et santé ». *EPS*, janvier-mars 2003, n°111, p.4.
- GAREL J-P, (2007). « L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive », *Reliance*, 24, 36-48.
- GOUGU J-L, *Revue EPS* n°241 Mai-Juin 1993 c. Editions EPS.
- HEBRARD A, (1986). « L'EPS, réflexions et perspectives », Paris : Co-édition *Revue EPS-Revues STAPS*.
- GUILLOUX B, (2015). *Réponses émotionnelles, motivation et régulation de l'allure en course de demi-fond en éducation physique et sportive*. Education. Université de la Réunion.
- LAB F, (2007). *Comment réhabiliter le ½ fond pour motiver les élèves à courir ?*, page 95.
- LAB F, (2016). « Champion d'endurance ou coureur de demi-fond ? Quel athlétisme pour l'EPS ? » *Revue Contre-Pied* 19, 67-71
- LAHIRE B, (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.
- LANG J, discours du ministre de l'Éducation Nationale. « L'éducation physique et sportive à l'école ». 7 mai 2001.

MORIN G, (2015). « La pédagogie – Théories et pratiques de l’Antiquité à nos jours ». Chenelière Education, 2^{ème} édition. Chapitre 15, *Le cognitivisme et ses implications pédagogiques*, p. 317 à 329.

OLLER A-C, (2014). « Interrogations sur la construction de l’autonomie de l’élève à l’internat », *Revue française de pédagogie*, 189 | 33-42.

PIERON M, (1993). « E.P.S., analyser l’Enseignement pour mieux enseigner », Dossier E.P.S. n°16, Editions *Revue E.P.S.*, Paris.

SOULE B, (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, (vol n°27), p. 127-140.

Documents officiels :

Arrêté du 9 novembre 2015. Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. BO n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).

Décret n°2015-372 du 31 mars 2015. Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. BO n°17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Sites internet :

Le CAIRN.info :

<https://www.cairn.info/autonomie-et-apprentissage--9782130501220.htm?contenu=presentation>

COSNEFROY L, « Se mettre au travail et y rester : les tourments de l’autorégulation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 11 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1388> ; DOI : 10.4000/rfp.1388

REVUE EPS :

file:///D:/demi-fond/connaissance%20de%20soi.pdf

file:///D:/demi-fond/sport%20athletique.pdf

file:///D:/demi-fond/70220-57.pdf

file:///D:/demi-fond/70206-37.pdf

IX – Annexes

1) Questionnaire

1 – As-tu rempli le carnet de suivi régulièrement ?

- oui non

2 – Si oui, pourquoi l’as-tu rempli ?

- Cela me faisait plaisir de remplir un carnet.
 Pour que le maître soit content.
 Pour m’aider à progresser.

3 – Regardais-tu souvent ton carnet ?

- jamais
 quelquefois
 souvent

4 – Est-ce qu’écrire les séances t’as semblé utile pour t’améliorer ?

- oui non

5 – Si oui, pourquoi ?

- Pour regarder l’évolution de mes performances ou de mes sensations.
 Pour réfléchir à des stratégies pour les séances suivantes.
 Pour voir mes réussites ou mes échecs dans la séance.
 Autre : _____

6 – Est-ce que tu aimerais avoir un carnet dans d’autres disciplines pour noter ce que tu y fais ?

- oui non

7 – En quoi un carnet de suivi pourrait-être utile dans ta vie ?

- Pour noter les activités que je fais et ne pas les oublier.
 Pour exprimer des sentiments que je ne peux pas dire aux autres.

Pour savoir si des choses m'ont plu ou non dans la journée.

Pour réfléchir à ce que je fais et essayer de progresser.

Autre : _____

8 – As-tu amélioré tes performances au cours de la séquence de course de durée ?

oui non

9 – Si oui, pourquoi as-tu amélioré tes performances ?

Je suis plus fort grâce aux entraînements.

Je gère mieux mes efforts.

J'ai mis en place une stratégie de course pour aller plus vite ou pour courir plus longtemps.

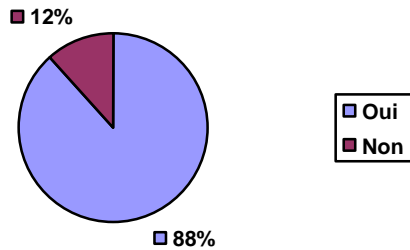
Mon binôme me donne des indications pour aller plus vite.

Autre : _____

2) Statistiques du questionnaire

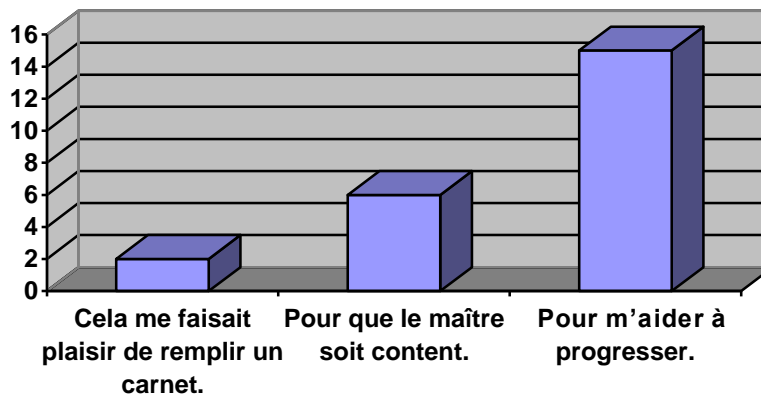
1 – As-tu rempli le carnet de suivi régulièrement ?

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
23	3



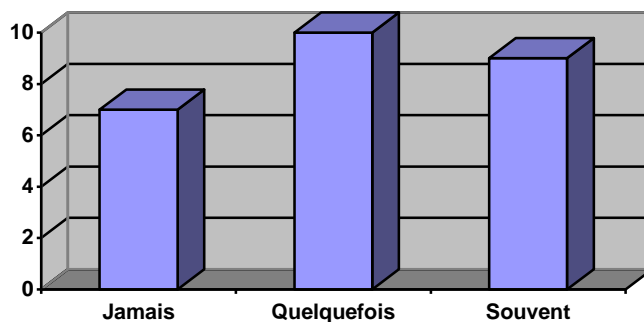
2 – Si oui, pourquoi l'as-tu rempli ?

<i>Cela me faisait plaisir de remplir un carnet.</i>	<i>Pour que le maître soit content.</i>	<i>Pour m'aider à progresser.</i>
2	6	15



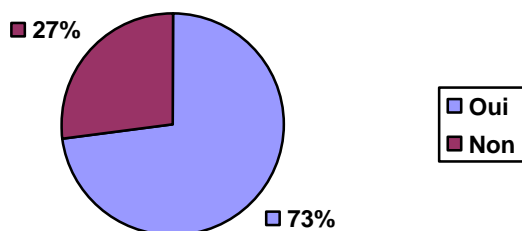
3 – Regardais-tu souvent ton carnet ?

<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>
7	10	9



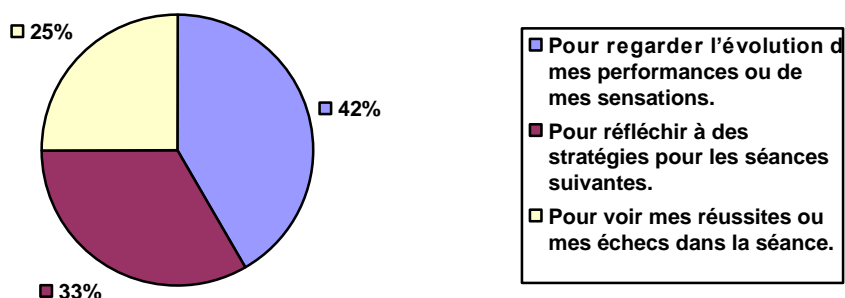
4 – Est-ce qu'écrire les séances t'as semblé utile pour t'améliorer ?

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
19	7



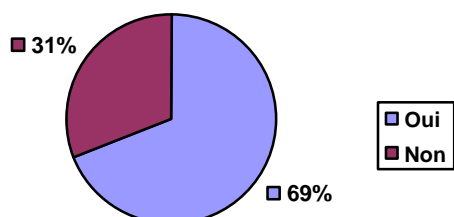
5 – Si oui, pourquoi ?

<i>Pour regarder l'évolution de mes performances ou de mes sensations.</i>	<i>Pour réfléchir à des stratégies pour les séances suivantes.</i>	<i>Pour voir mes réussites ou mes échecs dans la séance.</i>	<i>Autre...</i>
10	8	6	0



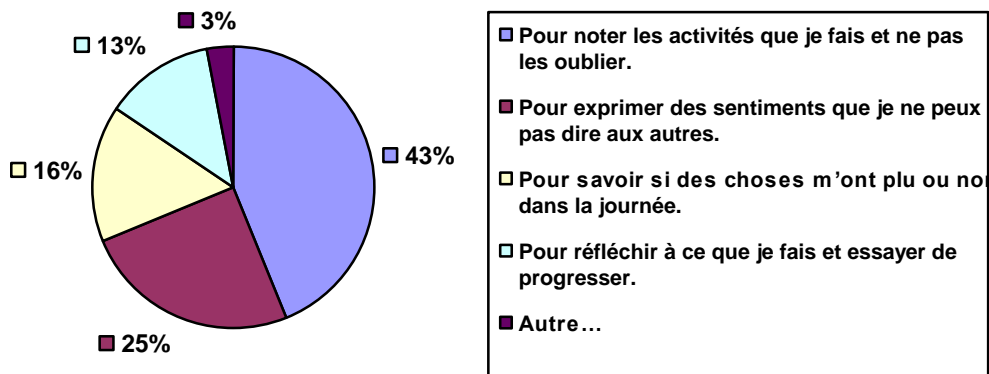
6 – Est-ce que tu aimerais avoir un carnet dans d'autres disciplines pour noter ce que tu y fais ?

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
18	8



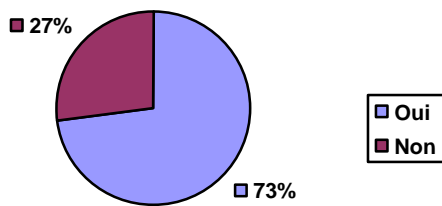
7 – En quoi un carnet de suivi pourrait-être utile dans ta vie ?

<i>Pour noter les activités que je fais et ne pas les oublier.</i>	<i>Pour exprimer des sentiments que je ne peux pas dire aux autres.</i>	<i>Pour savoir si des choses m'ont plu ou non dans la journée.</i>	<i>Pour réfléchir à ce que je fais et essayer de progresser.</i>	<i>Autre...</i>
14	8	5	4	1



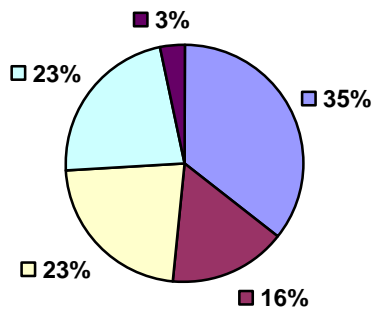
8 – As-tu amélioré tes performances au cours de la séquence de course de durée ?

<i>Oui</i>	<i>Non</i>
19	7



9 – Si oui, pourquoi as-tu amélioré tes performances ?

<i>Je suis plus fort grâce aux entraînements.</i>	<i>Je gère mieux mes efforts.</i>	<i>J'ai mis en place une stratégie de course pour aller plus vite ou pour courir plus longtemps.</i>	<i>Mon binôme me donne des indications pour aller plus vite.</i>	<i>Autre...</i>
11	5	7	7	1



- Je suis plus fort grâce aux entraînements.
- Je gère mieux mes efforts.
- J'ai mis en place une stratégie de course pour aller plus vite ou pour courir plus longtemps.
- Mon binôme me donne des indications pour aller plus vite.
- Autre...

3) Trame de séquence : Course de durée : cycle 3

Niveau de classe : CM1

Nombre de séances : 9

Champ d'apprentissage : Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.

Attendus de fin de cycle :

- Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices pour aller plus vite, plus longtemps.
- Mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques.
- Assumer les rôles de chronométrateur et d'observateur.

Compétences visées :

- Mobiliser ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible en course de durée.
- Appliquer des principes simples pour améliorer sa performance en course de durée.
- Pendant la pratique, prendre des repères extérieurs et des repères sur son corps pour contrôler son déplacement et son effort.
- Etre capable d'utiliser des outils de mesures simples pour évaluer sa performance.
- Etre capable de passer avec efficacité par différents rôles sociaux.
- Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres.

Séances	Objectifs des séances			<u>Descriptif succinct</u>
	Moteur	Méthodologique	Social et affectif	
SI	<p>- Diagnostiquer les comportements moteurs des élèves dans les deux grands objectifs de la séquence :</p> <p>→ Être capable de courir 10' sans s'arrêter à n'importe quelle vitesse.</p> <p>→ Être capable de faire un maximum de tours en 6'.</p>	<p>- Apprendre à construire un échauffement pour se préparer à produire un effort.</p> <p>- Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés.</p> <p>- Se familiariser avec le carnet de suivi des apprentissages.</p>	<p>- Gérer ses émotions dans une situation compétitive pour produire la meilleure performance possible.</p> <p>- Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade.</p>	<p><u>Mise en place d'un échauffement spécifique</u> :</p> <p>→ travail en 4 colonnes de 6/7 élèves</p> <p>→ apprentissage des gammes athlétiques (montées de genoux, talons-fesses, jambes tendues, foulées bondissantes) + travail articulaire et moteur (cloche-pied, flexion, extension, course arrière).</p> <p><u>Evaluation diagnostique des élèves dans l'activité</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Course de 10 minutes sans s'arrêter (les élèves sont au courant qu'ils auront ensuite à produire une performance optimale sur 6 minutes). - Repos de 10 minutes avec constitution de binômes (un observateur et un coureur pour la prochaine situation) et explication du rôle des observateurs (noter la performance sur 6 minutes en indiquant le nombre de tours réalisés). - Course de 6 minutes afin de réaliser la meilleure performance possible (puis inversement des rôles entre l'observateur et le coureur). <p>→ Observation des conduites typiques des élèves (tactique de course, engagement dans l'activité, régulation de son allure...).</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / apprendre à remplir son carnet de suivi des apprentissages</u> :</p> <p>Pour cette 1^{ère} séance, nous remplissons ensemble le carnet de suivi afin que les élèves en comprennent le fonctionnement.</p> <p>Projection sur les séances suivantes en rappelant que nous allons travailler pour l'atteinte des deux objectifs.</p>

S2	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de tenir une allure régulière. - Être capable d'enchaîner plusieurs courts temps de course. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à construire un échauffement pour se préparer à produire un effort. - Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés. - Apprendre à consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade. - Être capable d'être autonome dans la gestion de son activité. 	<p><u>Reprendre échauffement S1 :</u> → travail en 4 colonnes de 6/7 élèves → apprentissage des gammes athlétiques (montées de genoux, talons-fesses, jambes tendues, foulées bondissantes) + travail articulaire et moteur (cloche-pied, flexion, extension, course arrière).</p> <p><u>2 options de travail (au choix) :</u> → 4 fois 2' de course sans s'arrêter (récupération de 3 minutes entre les séries). Les coureurs se débrouillent seuls grâce aux chronomètres donnés. → 3 fois 6 tours réguliers (en 35 secondes et avec une récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) en choisissant soit le parcours jaune, soit le parcours bleu, soit le parcours rouge (parcours de tailles différentes à adapter selon le niveau des élèves). Toutes les 35 secondes, les coureurs doivent se trouver dans la zone de départ. Il y a un coureur et un observateur qui remplit la fiche d'observation. Changement des rôles lorsque le coureur a fait une série et ainsi de suite.</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / apprendre à remplir son carnet de suivi des apprentissages :</u> Continuer de remplir ensemble le carnet afin que les élèves soient progressivement capables de le faire seul.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de tenir une allure régulière. - Être capable d'enchaîner plusieurs courts 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort. - Connaître ses 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade. - Être capable d'être 	<p><u>Reprendre échauffement S1 :</u> mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>3 options de travail (au choix) :</u> → 3 fois 4' de course sans s'arrêter (récupération de 3 minutes entre les séries). Les coureurs se débrouillent seuls grâce aux chronomètres donnés.</p>

S3	<p>temps de course.</p> <p>- Être capable de différencier et de tenir différentes allures de course.</p>	<p>capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés.</p> <p>- Apprendre à consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages.</p>	<p>autonome dans la gestion de son activité.</p>	<p>→ 3 fois 7 tours réguliers (en 35 secondes et avec une récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) en choisissant soit le parcours jaune, soit le parcours bleu, soit le parcours rouge (parcours de tailles différentes). Il y a un coureur et un observateur qui remplit la fiche d'observation. Changement des rôles lorsque le coureur a fait une série et ainsi de suite. Les coureurs se débrouillent seuls grâce aux chronomètres donnés.</p> <p>→ 3 fois 6 tours intermittents (récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) avec un tour rapide en 25 secondes suivi d'un tour de récupération relative en 45 secondes. Dispositif identique que pour le travail régulier, avec 3 parcours : jaune, bleu, ou rouge. Il y a un coureur et un observateur qui remplit la fiche d'observation. Changement des rôles lorsque le coureur a fait une série et ainsi de suite.</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u></p>
S4	<p>- Être capable de tenir une allure régulière.</p> <p>- Être capable d'enchaîner plusieurs courts temps de course.</p> <p>- Être capable de différencier et de tenir différentes allures de course.</p>	<p>- Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort.</p> <p>- Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés.</p> <p>- Apprendre à</p>	<p>- Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade.</p> <p>- Être capable d'être autonome dans la gestion de son activité.</p>	<p><u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>3 options de travail (au choix) :</u></p> <p>→ 3 fois 5' de course sans s'arrêter (récupération de 3 minutes entre les séries). Les coureurs se débrouillent seuls grâce aux chronomètres donnés.</p> <p>→ 3 fois 8 tours réguliers (en 35 secondes et avec une récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) : dispositif idem que S3.</p> <p>→ 3 fois 7 tours intermittents (récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) avec un tour rapide en 30 secondes suivi d'un tour de récupération relative en 40</p>

		consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages.		secondes. Dispositif idem que S3. <u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u>
S5	<p>- Evaluer la progression motrice des élèves dans les deux grands objectifs de la séquence :</p> <p>→ Être capable de courir 10' sans s'arrêter à n'importe quelle vitesse.</p> <p>→ Être capable de faire un maximum de tours en 6'.</p>	<p>- Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort.</p> <p>- Être capable de mettre en place des stratégies suivant ses potentialités pour être le plus efficace possible.</p> <p>- Apprendre à consigner ses sensations, son activité et sa progression dans un carnet de suivi des apprentissages.</p>	<p>- Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade.</p> <p>- Gérer ses émotions dans une situation compétitive pour produire la meilleure performance possible.</p>	<p><u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>Evaluation formative et formatrice de mi-séquence</u> des élèves dans l'activité → même fonctionnement que la S1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Course de 10 minutes sans s'arrêter. - Repos de 10 minutes avec constitution de binômes (un observateur et un coureur pour la prochaine situation) et explication du rôle des observateurs (noter la performance sur 6 minutes en indiquant le nombre de tours réalisés). - Course de 6 minutes afin de réaliser la meilleure performance possible (puis inversement des rôles entre l'observateur et le coureur). <p>→ Observation des conduites et de l'évolution des élèves (tactique de course, engagement dans l'activité, régulation de son allure...).</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u></p>
	<p>- Être capable de tenir une allure régulière.</p> <p>- Être capable de différencier et de</p>	<p>- Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort.</p>	<p>- Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade.</p>	<p><u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>2 options de travail (au choix) :</u></p> <p>→ 3 séries :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 tours réguliers en 40 secondes

S6	tenir différentes allures de course.	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés. - Apprendre à consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable d'être autonome dans la gestion de son activité. 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 tours réguliers en 35 secondes - 4 tours réguliers en 30 secondes. <p>Dispositif identique au travail régulier des premières séances. → 2 fois 10 tours intermittents (récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) avec un tour rapide en 25 secondes suivi d'un tour de récupération relative en 40 secondes. Dispositif idem que S3.</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u></p>
S7	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable d'enchaîner plusieurs temps de course. - Être capable de différencier et de tenir différentes allures de course. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort. - Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés. - Apprendre à consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade. - Être capable d'être autonome dans la gestion de son activité. 	<p><u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>2 options de travail (au choix) :</u> → 2 fois 7' de course sans s'arrêter (récupération de 5 minutes entre les séries). Les coureurs se débrouillent seuls grâce aux chronomètres donnés. → 2 fois 10 tours intermittents (récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) avec un tour rapide en 25 secondes suivi d'un tour de récupération relative en 40 secondes. Dispositif idem que S3.</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u></p>
	- Être capable de tenir une allure	- Apprendre à construire et à mener	- Assumer le rôle d'observateur pour	<u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.

S8	<p>régulière.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de différencier et de tenir différentes allures de course. 	<p>un échauffement pour se préparer à produire un effort.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître ses capacités pour être en mesure de faire des choix de travail adaptés. - Apprendre à consigner ses sensations et son activité dans un carnet de suivi des apprentissages. 	<p>renseigner la performance d'un camarade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable d'être autonome dans la gestion de son activité. 	<p><u>2 options de travail (au choix) :</u> → 3 séries : <ul style="list-style-type: none"> - 8 tours réguliers en 40 secondes - 8 tours réguliers en 35 secondes - 4 tours réguliers en 30 secondes. Dispositif identique au travail régulier des premières séances. → 2 fois 12 tours intermittents (récupération égale au temps d'effort à cause du changement de rôle) avec un tour rapide en 25 secondes suivi d'un tour de récupération relative en 40 secondes. Dispositif idem que S3.</p> <p><u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u></p>
S9	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer la progression motrice des élèves dans les deux grands objectifs de la séquence : <p>→ Être capable de courir 10' sans s'arrêter à n'importe quelle vitesse.</p> <p>→ Être capable de faire un maximum de tours en 6'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à construire et à mener un échauffement pour se préparer à produire un effort. - Être capable de mettre en place des stratégies suivant ses potentialités pour être le plus efficace possible. - Apprendre à consigner ses sensations, son 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer le rôle d'observateur pour renseigner la performance d'un camarade. - Gérer ses émotions dans une situation compétitive pour produire la meilleure performance possible. 	<p><u>Reprendre échauffement S1</u> : mais ce sont deux élèves qui prennent en main l'échauffement.</p> <p><u>Evaluation sommative de fin de séquence</u> des élèves dans l'activité → même fonctionnement que la S1 et la S5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Course de 10 minutes sans s'arrêter. - Repos de 10 minutes avec constitution de binômes (un observateur et un coureur pour la prochaine situation) et explication du rôle des observateurs (noter la performance sur 6 minutes en indiquant le nombre de tours réalisés). - Course de 6 minutes afin de réaliser la meilleure performance possible (puis inversement des rôles entre l'observateur et le coureur). <p>→ Observation des conduites et de l'évolution des élèves</p>

		activité et sa progression dans un carnet de suivi des apprentissages.		(tactique de course, engagement dans l'activité, régulation de son allure, amélioration des performances...).
				<u>Retour au calme / rangement du matériel / remplir son carnet de suivi des apprentissages.</u>

4) Entretiens

a – Entretien de Chloé (séance 2)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité lors de cette séance ?*

J'ai fait 3 fois 6 tours régulièrement.

- *Quelle était cette allure régulière ?*

À tous les tours, on devait faire 35 secondes.

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité ?*

Dès fois quand je cours je m'arrête plusieurs fois... alors je veux apprendre à être régulière quand je cours.

- *Pourquoi veux-tu apprendre à courir de manière régulière ?*

Parce que ça permet de moins s'arrêter quand on court.

- *Est-ce que tu as trouvé ton activité difficile ?*

Non, pas trop.

- *Pour quelles raisons ?*

Car j'ai utilisé des techniques qu'on avait dit lors de la première séance. J'ai essayé de balancer mes bras d'avant en arrière quand je courais, et dès fois j'ai alterné la course avec des pas chassés et des talons-fesses mais ça me fait mal aux orteils.

- *Pourquoi as-tu fait d'autres choses que courir pendant l'activité de course ?*

Car comme ça je trouve que c'est moins long.

- *Penses-tu que c'est efficace ?*

Je ne sais pas... peut-être un peu car je ne perds pas la vitesse comme ça.

- *Avais-tu des stratégies à mettre en place pour réaliser ton activité et être régulière ?*

Oui j'essayais de faire un tour synchro en comptant les secondes dans ma tête. Et puis dès fois j'allais pas trop vite et ensuite un peu plus vite.

- *À quoi pensais-tu pendant ta course ?*

Je me fixais un objectif : je voulais être dans la zone toutes les 35 secondes. Aussi parfois il y a des choses qui me passaient par la tête comme ce qu'avait fait ma chienne mercredi.

- *Pourquoi des choses te passaient par la tête ?*

Dès fois ça arrive quand je cours, je pense à ma chienne.

- *Et avant la course, à quoi pensais-tu ?*

À bien courir.

- *Et après la course ?*

Je voulais savoir si c'était bien ce que j'avais fait.

- *Que prends-tu en compte pour savoir si c'est bien ce que tu as fait ?*

Je regarde si à chaque tour, j'ai fait le mieux possible, le mieux de moi-même.

- *Et comment le vois-tu si tu as fait le mieux de toi-même ?*

Je regarde sur la feuille qu'a remplie mon binôme si j'ai été régulière donc si j'ai eu des « oui » ou alors des « non ». Mais si j'ai des « non » ça veut dire que je n'ai pas trop réussi.

- *Que peux-tu me dire sur ta course quand tu te vois à la vidéo ?*

Que j'aime bien courir parce que beaucoup de gens de ma famille font du cross.

- *Et là quand tu passes dans la zone, à quoi penses-tu ?*

Que je dois dire à Romane (son binôme) si j'ai eu bon ou pas car dès fois j'ai l'impression qu'elle ne me regarde pas... et je trouvais ça un peu pénible.

- *Et quand tu étais observateur, que faisais-tu ?*

J'essayer d'arranger les choses pour Romane pour qu'elle réussisse.

- *Et que faisais-tu pour l'aider ?*

Bah par exemple j'essayais de lui dire si elle était trop rapide ou trop lente, et donc je lui disais soit d'accélérer soit de ralentir.

- *Comment estimais-tu qu'elle était trop rapide ou trop lente ?*

Je regardais sa course et ça se voyait lorsqu'il fallait accélérer ou alors aller plus doucement. Donc après je lui disais.

b - Entretien de Liam (séance 2)

- *Qu'est-ce que tu as pris comme activité lors de cette séance ?*

La deuxième.

- *Et en quoi consistait-elle ?*

Il fallait faire 6 minutes... Euh non 3 fois 6 minutes, enfin 6 tours. Et chaque tour faisait 35 secondes.

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité ?*

Parce que je voulais être à deux, et que j'avais envie de courir.

- *Mais l'autre activité aussi tu pouvais courir.*

Oui mais je ne sais pas, je voulais travailler en binôme.

- *Pourquoi as-tu préféré prendre l'activité régulière que l'activité où il ne fallait pas s'arrêter ?*

Cela m'apprenait à courir lentement et à courir rapide.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Non, j'ai même trouvé que c'était facile... et pourtant j'ai pris le parcours rouge.

- *Pourquoi as-tu trouvé que c'était facile ?*

Je ne sais pas, j'avais beau courir rapide ou lentement, je n'étais pas épuisé. (*En s'observant à la vidéo*). Allez cours mon petit moi et ne regarde pas par la fenêtre.

- *Comment as-tu fait pour réaliser ta course ?*

On ne peut pas vraiment dire que c'est moi qui ait réalisé la course car c'est Tom qui m'a dit de courir rapide ou bien lentement. C'est lui qui m'a aidé.

- *Oui, mais personnellement comment tu faisais toi.*

Je comptais le chrono dans ma tête. Mais dès fois je ratais le chrono.

- *Avais-tu une stratégie à mettre en place pendant la course ?*

Non c'est Tom (*son binôme*) qui me guidait.

- *A quoi penses-tu quand tu cours ?*

À rien.

- *Et avant la course ?*

Que c'est moi qui allait me guider, mais en fait non c'est Tom, encore mon binôme.

- *Et donc pendant la course, à quoi pensais-tu ?*

À faire la victoire... à réussir et à avoir des « oui » sur ma feuille d'observation. Sinon, je faisais un « caca nerveux » si j'avais « non ». Quand j'en avais un, je criais dans ma tête sinon ça aurait cassé les oreilles de tout le monde.

- *Et après la course, à quoi pensais-tu ?*

Je n'étais pas fier de moi car j'ai fait quelques non, alors qu'au départ je ne voulais faire que des oui mais ça n'a pas marché.

- *Que prends-tu en compte pour estimer que tu as réussi ou que tu as raté ?*

C'est encore grâce à mon binôme car c'est lui qui m'aidait à faire des « oui » en me disant de ralentir ou bien d'accélérer. J'étais comme son esclave, il me disait de faire des choses et moi je le faisais.

- *Que peux-tu me dire sur ta course quand tu te vois à la vidéo ?*

Tom me regarde et même dès fois on se tapait dans la main quand j'avais réussi.

- *Pourquoi cours-tu comme ça ?*

Je ne sais pas, parfois je m'amusais en même temps que je courrais.

- *Quand tu passes ici, à quoi penses-tu ?*

Je pense que je peux avoir un oui mais que ça dépend de comment je cours... (Se voyant). Stop, je suis dans la zone des 35 secondes, yes. Là par exemple je suis content.

- *Pourquoi es-tu content ?*

Car j'ai fait un « oui ». Au début, j'ai fait 3 « non » je crois puis après je n'ai fait que des « oui ».

- *Et quand tu étais observateur que faisais-tu ?*

J'essayer d'aider Tom à avoir des « oui » mais parfois ce n'était pas le cas. Et quand c'était à moi de courir, c'était l'inverse.

- *Comment faisais-tu pour l'aider ?*

Je comptais les secondes dans ma tête, et j'essayais de dire à quelle vitesse il devait aller. Et quand il était au dernier plot rouge, ici, je lui disais d'accélérer et puis arriver au plot blanc il devait ralentir à mort. Grâce à ça, Tom n'a eu qu'un seul « non ».

c - Entretien de Louna (séance 2)

- *Qu'est-ce que tu as pris comme activité lors de cette séance ?*

Celle où on était seul.

- *Et en quoi consistait-elle ?*

On a couru...

- *Courir pendant combien de temps ?*

Il fallait courir pendant 2 minutes sans s'arrêter, et on a fait ça 4 fois.

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité ?*

Parce que je voulais faire toute seule, sans m'embêter avec les autres.

- *Est-ce la seule raison ?*

Oui.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Oui j'ai trouvé ça très dur.

- *Pourquoi as-tu trouvé que c'était dur ?*

J'avais des douleurs au dos.

- *Et sinon au niveau du souffle, de la fatigue dans les jambes... ?*

Bah bien...

- *Est-ce que tu as réussi à faire les 4 fois 2 minutes sans t'arrêter ?*

Deux fois oui, et deux fois non.

- *Pourquoi as-tu réussi deux fois ? Et pourquoi n'as-tu pas réussi les deux autres fois ?*

Les deux fois oui, parce que dès fois je courais vite et dès fois je courais doucement.

Et les deux fois où je n'ai pas réussi, bah rien... je n'arrivais pas à courir vite.

- *Mais pourtant on ne te demandait pas forcément de courir vite dans la consigne, il fallait juste tenir la durée à n'importe quelle vitesse. Est-ce que tu penses que c'est parce que tu es partie trop vite au début que tu n'as pas réussi ?*

Oui, et à cause de mon dos.

- *À quoi pensais-tu pendant ta course ?*

À rien.

- *Avais-tu une stratégie à mettre en place ?*

Non.

- *Et là (en la désignant sur la vidéo) à quoi penses-tu quand tu cours ?*

Que les autres ils courent trop vite.

- *Que ressentais-tu avant ta course ? Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?*

Que je pouvais courir très vite.

- *Et pendant ta course ?*

Rien.

- *Et après la course que t'es-tu dis ?*

Que je pouvais gagner et que je pouvais faire que des oui pour la prochaine fois.

- *Comment comptes-tu t'y prendre pour ne faire que des oui la prochaine fois ?*

Que vers le début je cours doucement pendant 1 minute 30. Puis après que je peux continuer à courir vite.

- *Que prends-tu en compte pour estimer que tu as réussi ou non ?*

Rien... enfin si je me suis arrêtée ou pas.

- *Pourquoi est-ce que tu te retournes dès fois sur la vidéo ?*

Pour regarder les autres comment ils courent.

- *Et pourquoi dès fois marches-tu ?*

Parce que dès fois je suis épuisée.

- *Et là que faites-vous lorsque vous vous arrêtez ?*

Je vais noter sur mon papier si j'ai réussi ou pas... Ah oui et je vais boire de l'eau aussi.

- *Et maintenant quand vous repartez pour 2 minutes, que te dis-tu ?*

Bah rien.

d - Entretien de Chloé (séance 5)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité lors de cette séance ?*

On a dû courir pendant 10 minutes sans s'arrêter, et faire le plus de tours possible en 6 minutes.

- *Quels étaient pour toi les objectifs de ces deux situations ?*

Savoir si on était capable de tenir 10 minutes sans s'arrêter et si on avait progressé par rapport au début.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Si je n'avais pas eu mal à la cheville, ça aurait été un petit peu plus facile. Mais là c'était dur.

- *Comment as-tu fait pour réaliser ta course de 10 minutes sans t'arrêter ?*

Je n'ai pas réussi, je me suis arrêté au bout de 6 minutes.

- *Avais-tu mis une stratégie en place pour cette course de 10 minutes ?*

Déjà j'ai essayé de sautiller un peu pour ne pas faire trop mal à ma cheville mais les autres l'ont mal pris.

- *Pourquoi penses-tu que les autres l'ont mal pris ?*

Car ils pensaient que sautiller c'était comme marcher et donc que je trichais. Ils me disaient « oh tu marches »...

- *Et toi, qu'en penses-tu ?*

Bah déjà qu'ils sont méchants et que marcher c'est aller doucement. Enfin marcher et sautiller ce n'est pas la même chose donc ça m'a un petit peu énervé.

- *Et sinon pour réaliser la meilleure performance possible sur 6min, qu'as-tu mis en place comme stratégie ?*

J'ai essayé d'aller de plus en plus vite.

- *Et cette stratégie a-t-elle fonctionné ?*

Euh oui car en deux minutes je n'avais fait que 2 tours, donc après j'ai essayé d'aller plus vite, puis de plus en plus vite. Mais au début je ne pensais pas que ça faisait aussi longtemps que nous avons commencé car il y a des choses qui me passaient par la tête.

- *Et alors à quoi pensais-tu ?*

Combien de temps à peu près j'ai fait, s'il faut que j'aille un peu plus vite...

- *As-tu mieux réussi aujourd'hui que lors de la première séance ?*

À la première séance, j'avais fait 10 tours donc non. Là j'ai fait que 8 tours.

- *Pour quelles raisons était-ce moins bien ?*

Je pense surtout que c'est à cause de mon mal de cheville car sinon j'aurais pu courir plus vite.

- *Et avant la course à quoi pensais-tu ?*

Avant la course, je me suis dit que je n'allais pas réussir.

- *Pourquoi pensais-tu cela ?*

Car j'avais mal et que du coup je n'allais pas aller vite.

- *Et pendant la course à quoi pensais-tu ?*

Je pensais à combien de temps à peu près j'avais fait, si les autres allaient bien le prendre quand je sautillais, si les autres allaient se moquer de moi...

- *Et après la course ?*

Ça m'a fait penser que si je n'avais pas eu mal à la cheville j'aurais pu réussir.

- *Après la séance, qu'est-ce que tu prends en compte pour estimer que tu as réussi ?*

Si j'ai fait le mieux que je pouvais, et si je ne me suis pas surpassé.

- *Et sur la vidéo que nous avons vu, pourquoi cours-tu comme cela ?*

Parce que quand je cours et que je pose le pied longtemps, ça me fait mal. Et là quand je marche c'est que ça me faisait moins mal comme ça.

e - Entretien de Liam (séance 5)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité lors de cette séance ?*

J'ai fait 10 minutes sans s'arrêter. Et ensuite il fallait faire le plus de tours en 6 minutes.

- *Quels étaient les objectifs de ces deux situations ?*

Faire le plus de tours possible.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Un peu.

- *Pourquoi as-tu trouvé que c'était un peu difficile ?*

Parce que moi dès fois je voulais faire le plus de tours possible et je n'avais plus d'énergie donc il fallait que je marche.

- *D'accord, comment as-tu fait pour réaliser ta course de 10 minutes sans t'arrêter ?*

Dès fois je courrais un peu vite, dès fois je ralentissais. Et je faisais ça tout le temps.

- *As-tu mis une stratégie en place avant cette course de 10 minutes ?*

Non.

- *Pourquoi ?*

Parce que je n'avais pas eu le temps de préparer... je n'avais pas réfléchi à ça.

- *Comment as-tu fait pour réaliser la meilleure performance possible sur 6min ?*

En fait il y a Tom qui m'encourageait alors ça m'a soutenu et du coup j'ai foncé.

- *Pourquoi as-tu choisi cette stratégie ?*

Au début je ne l'avais pas choisi. Pendant que j'ai couru, ça me faisait plaisir qu'il m'encourage alors j'ai couru pour faire le plus de tours possible, et être content à la fin avec Tom.

- *As-tu mieux réussi aujourd'hui que lors de la première séance ?*

J'ai fait le même nombre de tours, mais je trouve que je me suis mieux débrouillé que la dernière fois.

- *Lorsque tu cours, à quoi penses-tu ?*

À rien du tout.

- *Et avant la course ?*

Avant la course je pensais que j'allais faire beaucoup de tours. Et j'ai réussi, j'en ai fait 13 comme la dernière fois.

- *Et après la course, qu'est-ce que tu t'es dit ?*

Bah je me suis dit que j'étais très fort. Mais par contre les muscles ce n'est pas vraiment ça. Donc très fort mais juste pour la vitesse.

- *Que prends-tu en compte pour estimer que tu as réussi ou non ?*

En fait, j'avais un peu une technique, c'était le même truc que Tom. Il fallait quand même essayer de courir même si j'étais épuisé pour faire le plus de tours possible.

- *Et là quand tu te vois, que te dis-tu ?*

J'essaye de faire la même technique que Tom et quand je suis arrivé je vais le voir.

- *Et en quoi consiste exactement cette technique ?*

Quand tu arrives à la moitié du tour, tu fonces et dès qu'il arrive à cette ligne là, il ralentit.

- *Et ici quand tu cours, à quoi penses-tu ? À part à faire la technique de Tom.*

Je pense que j'ai fait beaucoup de tours et que je pourrais même peut-être en faire encore plus.

- *Es-tu satisfait de ta performance ?*

Oui, beaucoup.

f - Entretien de Louna (séance 5)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité lors de cette séance ?*

10 minutes de course sans s'arrêter mais je n'ai pas réussi.

- *D'accord, et quoi d'autre ?*

Et 5 minutes de récupération.

- *Oui mais que fallait-il faire d'autre en courant après ces 10 minutes ?*

Ah oui il fallait aussi faire le plus de tours en 6 minutes.

- *Quel était l'objectif de ces deux séances ? Qu'est-ce que cela te permettait de voir sur toi ?*

Rien.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Dès fois je courais trop vite donc ça me faisait encore mal au dos, et dès fois ça me faisait trop mal aux pieds car je tapais trop fort au sol. J'entendais comme des « clac »...

- *Comment as-tu fait pour réaliser ta course de 10 minutes où il ne fallait pas s'arrêter ?*

J'ai essayé de courir mais dès que je n'en pouvais plus je me suis arrêté.

- *Et au bout de combien de temps t'es-tu arrêtée ?*

2 minutes.

- *Penses-tu que tu aurais pu faire mieux ?*

Non.

- *Quelle était ta stratégie pour les 10 minutes afin d'essayer de tenir le plus longtemps possible ?*

Bah je courais... puis après je voulais m'arrêter mais je me disais « non tu ne t'arrêtes pas ».

- *Et pour la course de 6 minutes, as-tu mis une stratégie en place ?*

Je courais sur la moitié du gymnase (*sur la moitié du tour*), puis sur l'autre moitié je marchais.

- *As-tu mieux réussi aujourd'hui que lors de la première séance ?*

Moyen.

- *C'est-à-dire ?*

Je n'avais fait qu'une minute trente de course, et là j'ai juste un peu amélioré.

- *Et au niveau du nombre de tours sur 6 minutes ?*

J'avais fait 7 tours et là j'en ai fait que 4.

- *Pourquoi penses-tu que c'était moins bien aujourd'hui ?*

Parce que dès fois je m'arrêtais. J'avais mal au ventre et parfois encore mal au dos, ça me lance.

- *Lorsque tu cours, à quoi penses-tu ?*

Bah que je dois éviter de m'arrêter.

- *Et après la course ?*

Pendant la récupération, je me suis dit que je pouvais faire plus. Enfin que je peux faire « oui ».

- *Que prends-tu en compte dans ta course pour estimer que tu as réussi ou non ?*

Rien.

g - Entretien de Chloé (séance 8)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité aujourd'hui ?*

8 tours en 40 secondes, 8 tours en 35 secondes puis 4 tours en 30 secondes.

- *Quel était l'objectif de ta situation ?*

C'était pour savoir si je pouvais courir assez longtemps de la même vitesse.

- *Pourquoi as-tu pris cette activité ?*

Je voulais savoir si j'étais capable de le faire.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Moyen, il y a des fois où c'était difficile. Je n'ai pas eu de douleurs, il y a juste des fois où j'avais un peu mal au cœur mais c'est tout.

- *Pour quelles raisons as-tu trouvé que c'était moyennement difficile ?*

Il y a des fois où j'étais moyennement essoufflée mais comme demain je voulais faire du shopping avec maman je me suis surpassée. J'ai fait au-delà du mieux que je pouvais.

- *Quelle était ta stratégie mise en place ?*

Papoter parce que lorsqu'on papote le temps il passe vite.

- *Pourquoi as-tu choisi cette stratégie ?*

Parce que les filles restaient avec moi et on ne voulait pas à attendre à s'essouffler comme ça.

- *Est-ce que tu penses que tu aurais également pu mettre une autre stratégie qui aurait fonctionné ?*

Euh je ne sais pas du tout car celle-là je l'ai inventé juste avant de courir.

- *Qu'est-ce qui te permet de dire que tu as réussi ou pas l'activité ?*

Si je me suis surpassée ou pas.

- *Et donc tu as réussi ?*

Oui plutôt car je n'ai que deux non sur toute la course, c'est tout.

- *Comment faisais-tu pour gérer ton allure et ne pas aller trop vite ou trop doucement ?*

J'essayais de compter à peu près les secondes.

- *Est-ce que c'était facile de rester toujours dans la même allure ?*

Pas très très... Au début c'est dur de se lancer, mais après quand tu es au milieu ou vers la fin ça va.

- *À quoi pensais-tu lorsque tu courais ?*

Je pensais à pleins de choses en même temps, si j'allais réussir...

- *Et là sur la vidéo, qu'est-ce que tu te disais ?*

Que je voulais être dans la zone. Et quand mon binôme dit les secondes restantes, je regarde où j'en suis et si je dois me dépêcher ou non.

- *Et après la course ?*

J'essayais de réfléchir si j'ai réussi ou si je n'ai pas réussi.

- *Que comptes-tu mettre en place comme stratégie pour la prochaine séance et les deux situations de référence ?*

Je ne sais pas encore.

- *Et tu as des idées ?*

Oui j'ai des idées, par contre laquelle je vais prendre je ne sais pas.

- *Et quelles sont tes idées ?*

Alors soit je papote pour les 10 minutes, soit je mets les bras comme ça (bien fléchis avec un mouvement de balancier) pour que ça évite d'avoir des points de côté. Après sinon c'est trotter.

- *Quel sera ton objectif pour les 10 premières minutes lorsqu'il faudra les tenir ?*

Ça dépend mais après si on va trop vite, on sera essoufflé sur la fin et du coup voilà on arrêtera.

- *Et pour la course des 6 minutes ?*

Je pense que je ferai un tour rapide, un tour lent, un tour rapide, un tour lent... Un peu comme l'intermittent.

- *Pourquoi tu n'as pas pris le travail intermittent alors aujourd'hui ?*

Parce que je sais que je sais le faire. Dès fois je vais chez ma cousine qui fait du triathlon, et elle m'entraîne à faire de l'intermittent.

- *Est-ce que tes choix de situation t'ont permis de t'améliorer tout au long de la séquence ?*

Ah oui.

- *Et dans quels domaines ?*

Je cours plus longtemps sans m'arrêter, et je sens que je fais de mieux en mieux dans les courses.

h - Entretien de Liam (séance 8)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité ce matin ?*

Alors ce matin, moi j'ai fait 2 fois 12 tours intermittents.

- *Quel était l'objectif de cette situation ?*

De faire un tour lent puis un tour rapide, et d'être à chaque fois dans la zone.

- *Pourquoi as-tu pris cette activité ?*

Parce que je voulais voir si j'étais capable de faire un tour rapide puis après d'un peu ralentir, alors que souvent moi j'ai envie d'accélérer.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Oui plutôt.

- *Pourquoi as-tu trouvé que c'était difficile ?*

Parce que souvent j'avais mal au cœur et mal aux jambes et donc j'avais du mal à tenir.

- *As-tu mis une stratégie en place pour réussir ?*

Non, j'y suis allé comme ça sans stratégie.

- *Et sinon quand tu courais, à quoi pensais-tu ?*

Je ne pensais à rien.

- *Qu'est-ce qui te permet de dire que tu avais réussi ou non l'activité ?*

Il faut qu'à chaque tour, je sois le plus près de la zone. Et quand on fait ça c'est comme si on a bien réussi.

- *Et donc tu as réussi ?*

Non je n'ai pas réussi toute l'activité. J'ai eu deux fois « non ».

- *Et tu trouves que c'est beaucoup deux fois « non » ?*

Non, c'est vrai que c'est déjà bien.

- *Est-ce que ce travail intermittent te convient ?*

Hum... oui.

- *Pourquoi ?*

Parce qu'au moins ça t'apprend à être rapide, mais dès fois un peu ralentir.

- *Pourquoi ça serait bien de parfois un peu ralentir ?*

Bah là c'était le travail donc il fallait être dans la zone et respecter quand c'était un tour plus lent. Donc si t'accélérais tout le temps, tu n'allais jamais y être.

- *D'ailleurs, comment faisais-tu pour gérer ces changements d'allure ?*

C'est Tom qui m'aidait, mon coéquipier. Il me disait combien de secondes il restait, et du coup j'essayais de me dépêcher suivant là où j'étais.

- *Après la course, à quoi penses-tu ?*

Je regardais ma feuille, et puis je me suis dit que c'était bien.

- *Que comptes-tu mettre en place pour la prochaine séance et d'abord sur les 10 premières minutes à tenir sans consigne de vitesse ?*

Je pense que je vais faire le moins rapide possible comme ça je ne vais pas utiliser d'énergie, je serais moins essoufflé et je pourrais tenir facilement les 10 minutes sans s'arrêter.

- *Et pour les 6 minutes où il faut faire le plus de tours possible ?*

Comme je n'aurais pas gaspillé mon énergie sur les 10 minutes, et bah je vais accélérer à chaque tour si j'y arrive. Je pense que ça sera ça ma stratégie.

- *Est-ce qu'il y a des domaines où tu as progressé dans la séquence ?*

Je pense que maintenant j'arrive mieux à faire des tours lents.

- *Avant tu ne savais pas le faire ?*

Non car à chaque fois j'accélérais. Je faisais deux tours rapides où j'accélérais et j'étais fatigué.

i - Entretien de Louna (séance 8)

- *Qu'as-tu réalisé comme activité lors de cette séance ?*

Intermittent.

- *Et en quoi consistait ce travail intermittent ?*

Je ne sais plus.

- *Quel était l'objectif de ton travail intermittent ?*

Au début il fallait courir vite, puis dès fois lentement. Mais moi je n'ai pas réussi.

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité ?*

Parce que je voulais être à deux et je voulais faire cette activité là.

- *Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile ?*

Euh non...

- *Pourquoi as-tu trouvé que c'était plutôt facile alors ?*

Parce que dès fois c'était facile quand on courait lentement.

- *Et quand l'allure était plus rapide ?*

Bah c'était un peu dur.

- *As-tu mis en place une stratégie pour que ce soit plus facile dans ton effort ?*

Non.

- *Comment faisais-tu alors pour réussir ?*

Je courais doucement pour le tour lentement, puis je courais moyen quand il fallait courir vite. Car je n'arrive pas à courir vite à cause de mon dos.

- *Qu'est-ce qui te permet de dire que tu as réussi ou pas l'activité ?*

Bah... rien.

- *Il n'y a rien qui t'indique si tu as réussi ou non ?*

Non.

- *D'ailleurs est-ce que tu as réussi ?*

J'ai eu plus de « non » que de « oui ».

- *Es-tu satisfaite ou contente de ta performance ?*

Moyen.

- *Pourquoi moyen ?*

Parce que je me disais que je pouvais faire plus.

- *Est-ce que le rythme de course te convient dans cette situation (en s'observant à la vidéo) ?*

Oui mais j'aurais bien aimé que ça soit un peu plus lent.

- *À quoi penses-tu pendant la course ?*

Je pense que je pourrais courir plus vite quand c'est vite, et plus lent quand c'est lent.

- *Et après la course, à quoi penses-tu ?*

Je regarde ma feuille, et je me dis que j'aurais pu faire mieux.

- *Que comptes-tu mettre en place comme stratégie pour réussir à tenir les 10 minutes lors de la prochaine séance ?*

Bah rien.

- *Tu ne vas rien faire pour réussir ces 10 minutes ?*

Je vais essayer de courir plus vite.

- *Et pour les 6 minutes où il faut faire le plus de tours ?*

Je vais essayer de courir encore plus vite.

- *Pourquoi as-tu la même stratégie pour les deux courses alors que pour les 10 minutes il n'y a pas besoin d'aller vite pour réussir ?*

Je ne sais pas c'est comme ça. Sinon je fais 5 minutes où je cours vite puis 5 minutes où je cours plus lentement.

- *Et penses-tu que cette technique va fonctionner ?*

Oui.

Résumé :

Du début de sa scolarité jusqu'à son insertion professionnelle, l'individu poursuit une quête d'autonomie afin de le rendre réfléchi, libre et maître de ses choix. De ce fait, le cycle 3 du système scolaire français marque une étape importante dans le développement de l'enfant, du fait de sa transition entre l'école et le collège et de l'entrée dans une phase de pré-adolescence. Par conséquent, ce mémoire s'intéresse aux processus d'apprentissage d'élèves de CM1 visant à développer cette autonomie. Cette recherche se réalise à travers le support d'une discipline, l'EPS (éducation physique et sportive), et d'une activité, la course de durée, qui se distinguent par leur singularité au milieu d'autres apprentissages. Nous étudierons alors l'évolution de l'ensemble des comportements des élèves au cours d'une séquence de cette APSA (activités physiques, sportives et artistiques) par le biais d'observations, d'entretiens et d'un questionnaire. Ainsi, nous verrons que ce type de séquence engendre chez les élèves des adaptations motrices et mentales leur permettant d'améliorer notamment leur capacité générale d'auto-régulation et leur connaissance de soi.

Mots clés :

autonomie ; cycle 3 ; EPS ; course de durée ; processus d'apprentissage ; auto-régulation ; connaissance de soi.

Abstract :

From the beginning of their scholarships up to their working life, individuals will strive to become autonomous, so as to make them rational and free people in charge of their own choices. As a result, Cycle number three of the French schooling system sets a milestone for the child's development as he goes from primary to secondary school, and enters as well into preteen period. Consequently this thesis deals with the learning processes of pupils at CM1 French school grade, that aim at developing this autonomy described above. This research is made through physical education (EPS) and one activity in particular, long distance running, which are singularly different to other disciplines. We will then study the evolution of the pupils' behaviors during a sequence of the APSA (activités physiques, sportives et artistiques) through observation, interviews and a questionnaire. Thus we will observe that this type of sequence generates motor and mental adaptation among the pupils, allowing them to improve among other things their global auto-regulation ability and their self-awareness.

Keywords :

Autonomy ; Cycle number three of the French schooling system ; physical education ; long distance running ; learning processus ; auto-regulation ; self-awareness.