



HAL
open science

En quoi et comment la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant peut-elle favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif en course d'orientation ?

Jeanne André, Emmie Alexandre

► To cite this version:

Jeanne André, Emmie Alexandre. En quoi et comment la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant peut-elle favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif en course d'orientation ?. Education. 2021. dumas-03253789

HAL Id: dumas-03253789

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03253789>

Submitted on 8 Jun 2021

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.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

En quoi et comment la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant peut-elle favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif en course d'orientation ?

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

Soutenu par

Emmie Alexandre et Jeanne André

Le 7 juin 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Morgane Kerjean, directrice de mémoire

Tanguy Philippe, membre de la commission

Remerciements

Ce mémoire vient finaliser nos deux années de Master « Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation et de la Formation » à l'INSPE de Nantes et marque la fin de notre scolarité.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué et aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Nous souhaitons dans un premier temps remercier notre directrice de mémoire Morgane Kerjean, formatrice INSPE EPS 1er et 2nd degré à l'Université de Nantes, pour sa patience, sa réactivité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à nourrir notre réflexion.

Nous remercions également David Monnereau, tuteur de stage d'Emmie Alexandre qui a accepté de nous accueillir afin d'intervenir et mener nos expériences auprès de ses élèves.

Pour finir, nous tenions à remercier les élèves de Terminale du Lycée Jacques Prévert (Savenay, 44). Grâce à leur engagement et motivation lors de notre expérimentation nous avons pu obtenir de précieuses données.

Sommaire du mémoire

Remerciements	2
Introduction	5
1. Contextualisation	5
1.1. État des recherches actuelles	6
1.2. Enjeux liés à l'école, aux élèves, aux apprentissages et à la discipline ..	9
1.3. L'APSA Course d'Orientation.....	9
2. Partie théorique	11
2.1. Concepts scientifiques	11
2.1.1. Les interactions	11
2.1.2. Interaction et coopération	12
2.1.3. Apprentissage et réussite en EPS	13
2.1.4. Apprentissage et coopération	14
2.1.5. Promotion et orientation des interactions	14
2.2. Cadre théorique mobilisé	15
2.3. Hypothèses	16
2.3.1. Hypothèses générales	16
2.3.2. Hypothèses spécifiques	16
3. Problématique	17
3.1. Question de recherche.....	17
4. Méthodologie	17
4.1. La méthode	17
4.2. Le protocole expérimental.....	19
4.3. Dispositifs d'apprentissage	20
4.4. Acteurs observés	22
4.5. Données recueillies.....	23
4.6. Organisation du recueil de données	23

4.7.	Outils d'analyse utilisés.....	24
5.	Conditions expérimentales	26
5.1.	Contexte de l'étude	26
5.2.	Recueil de données	26
5.2.1.	Observable n°1 : Les interactions positives	37
5.2.2.	Observable n°2 : Les interactions négatives	37
5.2.3.	Observable n°3 : Les interactions neutres	38
5.3.	Résultats obtenus et analyse	38
5.3.1.	Résultats de l'observable n°1 : les interactions positives	38
5.3.2.	Résultats de l'observable n°2 : les interactions négatives	41
5.3.3.	Résultats de l'observable n°3 : les interactions neutres	43
6.	Analyse et discussion	45
	Conclusion	51
	Remise en question et perspectives	53
1.	Limites.....	53
2.	Perspectives	54
	Annexes	57

Introduction

L'EPS est une discipline d'enseignement qui est souvent vécue par les élèves comme offrant un « cadre moins strict » que les autres ce qui invite les élèves à interagir plus spontanément. Si cela peut nuire au bon ordre des leçons et aux apprentissages des élèves, plusieurs études (cf. Saury, J. et Huet, B., Interaction et apprentissage) montrent que ces interactions spontanées peuvent être bénéfiques pour les apprentissages. Notre étude vise donc à déterminer en quoi et comment l'enseignant peut-il promouvoir et orienter les interactions sociales au sein d'un binôme en coopération pour favoriser les apprentissages en Course d'orientation. Ici, nous prendrons appui sur une situation proposée à des élèves de terminale du Lycée Jacques Prévert à Savenay (44).

1. Contextualisation

L'EPS est souvent rattachée à l'aspect moteur auquel sont confrontés les élèves dans cette discipline du fait de sa spécificité qu'on ne retrouve pas dans les autres disciplines scolaires. Pourtant, le versant moteur ne constitue pas l'unique apprentissage souhaité chez les élèves. Il convient pour l'enseignant de viser au même titre que les apprentissages moteurs, des apprentissages méthodologiques et sociaux.

Par ailleurs, *Mascret, N. (2010). Apprentissage coopératif et contexte culturel* a précisé : "Chevallard (2002) affirme que les élèves apprennent parfois davantage lors des échanges avec certains de leurs camarades que lors des échanges avec le professeur, car ils se permettent alors d'entrer dans un rapport duel et dialectique qu'ils s'interdiraient avec l'enseignant. Néanmoins, c'est bel et bien l'enseignant lui-même qui va mettre en place les conditions pour que les élèves puissent échanger. Se pose alors la question de l'organisation de cette interaction." Cet aspect de la discipline nous semble particulièrement intéressant à étudier, notamment au regard des apprentissages sociaux des élèves, pour montrer qu'ils sont bénéfiques aux apprentissages moteurs. Ainsi, un lien indéniable est présent entre ces deux types d'apprentissages, et même entre les trois types d'apprentissages.

1.1. État des recherches actuelles

Les interactions ainsi que la coopération ont déjà fait l'objet de nombreuses études. C'est pourquoi, avant de poursuivre sur notre propre questionnement autour de ces deux thématiques, nous pouvons mettre en avant les travaux déjà réalisés, sur lesquels nous nous appuierons ultérieurement.

Les termes qui seront abordés dans cette partie ne seront pas définis ici, une partie définition leur sera réservée par la suite.

Dans un premier temps, il a été montré à plusieurs reprises les multiples bénéfices des interactions sur les apprentissages des élèves. En effet, Darnis, F. et Lafont, L. (2008). *Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive*, précisent dans cet article que la supériorité des groupes coopératifs avec interactions verbales, par rapport aux groupes sans interactions verbales, au niveau des scores de performances motrices individuelles. Autrement dit, les élèves ayant des interactions verbales avec autrui obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux groupes où il n'y a pas d'interaction entre les protagonistes.

Dans la même logique, Lafont, L. (2010. *Interactions sociales et habiletés motrices.*) a d'abord montré que les interactions verbales entre pairs permettent de faire des choix stratégiques plus pertinents pour les élèves.

Enfin, nous nous appuierons sur les travaux de Mascret, N. (2010). *Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel*, qui a mis en avant le fait que le sens donné aux interactions dans une situation (dans son cas en badminton) représente l'une des conditions majeures de leur efficacité. Ainsi, il est expliqué que plus les élèves trouvent du sens au fait d'interagir avec un camarade, plus ces interactions seront propices aux apprentissages. Il précise également que les interactions semblent particulièrement efficaces en EPS puisqu'elles permettent aux élèves non seulement de réguler leurs actions motrices en fonction des informations qui leurs sont apportées (par un pair ou par l'enseignant) ; mais elles

permettent aussi, pour l'élève qui transmet les informations, d'avoir une "réorganisation cognitive". Cela consiste par exemple à sélectionner les informations à communiquer et à les hiérarchiser pour les transmettre à un camarade. Enfin, les résultats apportés dans les travaux de Mascret, N. (2010) ont montré que le dispositif d'interaction qui solidarise deux joueurs coéquipiers permet une progression motrice et stratégique. Ainsi, les interactions mises en place par l'enseignant permettent des apprentissages au niveau moteur, mais également au niveau méthodologique et social.

Cela nous amène donc à se questionner sur l'importance de la coopération dans certaines situations d'apprentissage. Des travaux ont alors mis en évidence cela, et nous allons notamment nous appuyer sur ceux de Lafont, L. (2010 ; op.cit.) qui montrent que les travaux en dyade sont plus efficaces que les travaux en solitaire. Pour aller plus loin, Mascret N. (2010 ; op.cit.) précise également que le travail en dyade permet des apprentissages moteurs et méthodologiques plus importants qu'un travail seul. Autrement dit, faire travailler les élèves en dyade en EPS apporte de nombreux bénéfices, non seulement au niveau moteur, mais également au niveau méthodologique. Les apprentissages grâce aux interactions sont donc multiples : moteurs, méthodologiques, sociaux.

Par ailleurs, nous pouvons également nous appuyer sur les travaux de Connac S. (2018). *Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6ème*, qui précise que les classes coopératives permettent des apprentissages au-delà des apprentissages scolaires : développement d'habiletés en matière d'autonomie, de responsabilité et de solidarité mutuelle. Pour autant, il est nécessaire que les élèves comprennent la nécessité de coopérer et de les placer en situation d'interdépendance positive. Ainsi, sur cette dernière notion, Buchs, C. (2014). *Structurer le travail en équipe : l'interdépendance positive*, la qualifie comme étant une situation où la réussite d'un apprenant augmente les chances de réussite de ses coéquipiers et dans laquelle les apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun. Il précise également qu'il est nécessaire de responsabiliser les élèves et faire en sorte que les rôles attribués soient clairs et évidents pour que les

élèves comprennent la nécessité de coopérer ; sans quoi la coopération peut ne pas avoir d'effet positif sur les apprentissages des élèves.

Nous arrivons alors sur la dimension associative de ces deux méthodes pédagogiques : les interactions au sein d'un dispositif coopératif. Darnis F. & Lafont L. (2008). *Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive*, ont mis en avant quatre modes de coopération active, au sein de laquelle les interactions seront plus ou moins présentes et importantes : la co-élaboration acquiesçante (un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie) ; la co-construction ou co-élaboration sans désaccord (l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite) ; la confrontation contradictoire sans argumentation (confrontation avec désaccords non argumentés ; c'est ici que les interactions entrent en jeu) ; la confrontation contradictoire avec argumentation (les confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure). C'est dans cette dernière proposition, la confrontation contradictoire avec argumentation, que les interactions seront les plus riches et les plus propices à la coopération. En effet, la coopération amène le besoin d'interagir avec un camarade pour se mettre d'accord pour atteindre un but commun. Toutefois, pour que le groupe soit en accord, et que les apprentissages soient réels pour tous, il est important que les deux protagonistes participent à l'élaboration de la stratégie, en échangeant leur point de vue par exemple.

Enfin Lafont, L. (2010 ; op.cit.) a également mis en avant le fait que les dyades spontanées permettent l'émergence de mécanismes interactifs tels que les CSC, la co-construction ou encore la tutelle. Elle met également en avant le fait que la coopération (rôles, échanges verbaux) en petits groupes facilite l'apprentissage et les relations sociales. Autrement dit, les interactions au sein d'un dispositif coopératif quel qu'il soit, permet de nombreux apprentissages.

Nous allons alors nous appuyer sur l'ensemble de ces travaux entre autres pour étendre notre question de recherche dans l'activité course d'orientation, et

ainsi montrer que les interactions au sein d'un dispositif d'apprentissage coopératif permettent des apprentissages chez tous les élèves.

1.2. Enjeux liés à l'école, aux élèves, aux apprentissages et à la discipline

Les interactions au sein d'une situation en EPS (ou ailleurs) permettent de répondre à la finalité suivante : « socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (finalité EPS). Elles permettent aussi aux élèves d'apprendre avec les autres mais aussi grâce aux autres (que ce soit en EPS ou dans les autres disciplines). Elles répondent à plusieurs domaines du S4C : D1 « langage pour penser et communiquer » ; D2 « méthodes et outils pour apprendre » ; D3 « formation de la personne et du citoyen ».

Nous pouvons ajouter que le lien social que permettent les interactions est un aspect d'autant plus important de nos jours, dans un contexte sanitaire difficile (COVID-19). En effet, ces interactions permettent de garder un contact, non seulement entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les élèves entre eux, même s'il est parfois virtuel.

1.3. L'APSA Course d'Orientation

Avant d'observer plus attentivement notre objet d'étude, il nous paraît important de préciser le choix de l'APSA course d'orientation. Pourquoi faire une étude sur la course d'orientation en particulier et pas sur une autre APSA. Le choix de cette APSA n'a pas été réellement de notre ressort. En effet, si nous avons basé notre étude sur la course d'orientation c'est en raison du contexte sanitaire. Initialement nous devions réaliser notre étude sur l'APSA badminton. Or, les restrictions liées au COVID-19 nous ont contraintes à pratiquer l'EPS dehors uniquement. De fait, nous avons enchaîné avec la séquence suivante programmée pour cette classe de terminale qui s'avère être celle de course d'orientation. Notre choix est donc en étroite relation avec la programmation établie par l'équipe EPS

de l'établissement. Nous aurions pu programmer une autre activité du champ d'apprentissage n°2 « Adapter son déplacement à des environnements variés et ou incertains » (Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019), or les moyens et les restrictions sanitaires nous ont limité. À la vue de ce contexte, la course d'orientation semble être l'activité la plus adaptée pour respecter toutes ces contraintes. Quand la séquence de badminton a été interrompue et que nous avons annoncé que nous poursuivons avec la course d'orientation, les élèves ont tout de suite été enthousiastes à l'idée. Hormis trois élèves de cette classe de terminale, tous ont déjà pratiqué une fois de la course d'orientation dans leur scolarité. Ce point est important puisque c'est une APSA qui peut faire peur aux élèves car peu connue.

Par ailleurs, la spécificité de l'activité et du champ d'apprentissage 2, qui souhaite que les élèves évoluent dans un espace inconnu peut accentuer cette crainte qu'ont les élèves à pratiquer une telle activité. Il se trouve notamment qu'une majorité des élèves de notre classe ne connaît pas la zone d'évolution.

En effet, la FFCO (Fédération Française de Course d'Orientation) représente moins de 0,1% des licenciés en France. Les chiffres nous indiquent que la course d'orientation n'est pas une activité destinée aux jeunes puisque 80% des pratiquants ont 20 ans et plus (FFCO, 2011). Enfin, la course d'orientation est une activité peu médiatisée. Cela nous permet d'expliquer pourquoi certains élèves peuvent avoir des appréhensions à l'idée de pratiquer la course d'orientation.

Une étude de l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale) en 2018 basée sur l'année scolaire 2016 montre que le champ d'apprentissage n°2 est le moins programmé avec un poids de seulement 6,8% par rapport aux autres champs d'apprentissage.

« La course d'orientation est une course individuelle ou collective contre la montre, en terrain connu ou non, matérialisée par des postes que le concurrent doit découvrir dans un ordre imposé ou non par l'itinéraire de son choix en se servant d'une carte et éventuellement d'une boussole » (FFCO, 2011). La logique interne de l'activité met en avant le fait d'aller vite sans se perdre. Repose alors une contradiction essentielle à relever : il s'agit pour le coureur de projeter et de réaliser

un déplacement le plus rapide possible, en terrain varié, en interprétant un espace représenté. Le fait que nos élèves aient déjà un vécu de course d'orientation constitue un point positif pour notre enseignement. En effet, ils ont déjà été confrontés à des terrains non connus donc cela peut atténuer la peur de se retrouver seul ou à plusieurs dans un environnement.

L'enjeu des interactions au sein de cette discipline paraît majeur. En effet, la course d'orientation, activité pourtant individuelle dans le cadre fédéral, se prête parfaitement au collectif dans le cadre scolaire. La spécificité d'évoluer dans un milieu plus ou moins connu, demande aux élèves encore davantage d'échange, de discussion, d'interaction au risque de se perdre. Les interactions apparaissent donc comme indispensables dans cette activité dans le cadre scolaire, dès lors que les élèves sont positionnés en groupe.

2. Partie théorique

2.1. Concepts scientifiques

2.1.1. Les interactions

Tout d'abord, il semble intéressant de définir plus précisément la notion d'interaction de manière générale. « Le terme interaction, dans son étymologie même, suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments » (Marc, E. et Picard, D., 2002). Alors pour interagir il faut être deux, et il faut surtout que les deux parties soient aptes à interagir. Sans réciprocité il ne peut y avoir d'interaction puisque le principe de la réciprocité est que l'action d'une personne agit sur une autre. Une interaction peut se définir comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Marc, E. et Picard, D., 1996).

Le cadre spécifique qu'offre l'Éducation Physique et Sportive (EPS) permet aux élèves un espace d'interaction large. Il semble alors intéressant de s'appuyer

sur ces dernières pour faire apprendre les élèves. En effet, lorsque des individus interagissent naît un processus d'influence entre eux qui peut être ou non bénéfique pour l'apprentissage.

De plus, nous pouvons distinguer les interactions spontanées des interactions non-spontanées. Les interactions spontanées désignent l'ensemble des interactions « qui échappent au contrôle de l'enseignant » (Saury, J. et Huet, B., 2010) qui ne sont pas prévues par l'enseignant, tandis que les interactions non-spontanées sont celles qui sont prévues à l'avance, strictement contrôlées par l'enseignant. Notre mémoire s'intéresse donc au rôle que peut jouer l'enseignant pour favoriser ces interactions spontanées entre élèves, tout en orientant et guidant les élèves dans leurs échanges, afin que les interactions deviennent bénéfiques pour les apprentissages.

2.1.2. Interaction et coopération

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux interactions qui se jouent au sein d'un dispositif coopératif. La coopération, selon Slavin (2010) est un « travail en petit groupe, réalisé dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». En EPS, faire coopérer les élèves c'est mettre en place une situation qui permet de les faire travailler ensemble mais aussi de les faire apprendre ensemble.

Cependant, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupes pour qu'ils coopèrent. A partir de ce constat, toute situation construite pour être coopérative suppose que les élèves y soient encouragés à interagir. En effet, Johnson et Johnson (1994) précisent que la promotion des interactions de soutien et d'entraide conditionne la coopération. Cela interroge alors l'activité didactique de l'enseignant dans la mesure où l'enseignant doit concevoir les situations d'apprentissages pour qu'elles favorisent les interactions.

2.1.3. Apprentissage et réussite en EPS

Reuchlin (1993) précise « qu'il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois de suite dans une même situation, modifie sa conduite de façon systémique et durable ». Autrement dit, il s'agit de modifier son comportement de façon durable suite à une perturbation et donc une adaptation.

En EPS, nous distinguons trois types d'apprentissages : moteurs, méthodologiques et sociaux. Les apprentissages moteurs correspondent à un changement de comportement au niveau de la motricité des élèves, l'apprentissage par exemple d'un geste technique, ou encore l'adaptation de la motricité à un environnement particulier. Les apprentissages méthodologiques correspondent eux à un changement de comportement dans la capacité à savoir apprendre. Il s'agit par exemple de savoir mobiliser des informations présentes sur une fiche d'observation, ou bien de savoir simplement recueillir des informations sur la prestation d'un camarade. Enfin, les apprentissages sociaux correspondent à une transformation du comportement par rapport à autrui. Il peut s'agir dans notre cas, de prendre part à différents rôles inhérents à la pratique, ou bien d'accepter de travailler avec un camarade, mais aussi d'apprendre grâce aux autres.

Par ailleurs, la notion d'apprentissage est étroitement liée à la notion de réussite. En effet, les apprentissages permettent d'avoir accès à la réussite. Autrement dit, nous pouvons attester des apprentissages d'un élève dès lors qu'il se trouve en réussite. A l'inverse, si l'élève observé n'est pas en réussite (donc en échec), alors il n'a pas atteint les apprentissages visés. Pour autant, nous verrons par la suite que la réussite n'atteste pas forcément des apprentissages. En effet, certains élèves se trouvent en réussite dans une tâche sans pour autant avoir appris, dans la mesure où les apprentissages visés sont déjà acquis par les élèves, consciemment ou non.

Nous poursuivrons alors notre étude en partant de l'idée que la réussite permet de mettre en avant le fait que les élèves ont appris dans une situation précise.

2.1.4. Apprentissage et coopération

L'ouvrage sur le « Mieux apprendre par la coopération » (e.g., Cahiers pédagogiques, 2013) montre que la coopération peut être envisagée comme une stratégie et un moyen pour faire apprendre les élèves. « La coopération à l'École peut correspondre à des situations différentes selon les contextes (Connac, 2013), ses avantages ne vont pas de soi » (Thèse, A. Évin). Cela nous fait comprendre qu'il est nécessaire que les élèves apprennent à coopérer avant de coopérer pour apprendre. Nous sommes sur un double enjeu éducatif : "apprendre à coopérer" et "coopérer pour apprendre".

Pour notre étude, nous nous adressons à des élèves de terminale qui ont appris à coopérer au cours de leur scolarité et qui sont donc aptes à coopérer pour apprendre en Course d'Orientation. En tant qu'enseignant, adopter la stratégie d'enseignement de faire coopérer les élèves est propice pour favoriser les apprentissages.

2.1.5. Promotion et orientation des interactions

Considérant cela, et le fait que notre étude s'intéresse aux interactions spontanées (qui ne peuvent pas être définies à l'avance par l'enseignant), nous pouvons distinguer deux types d'actions de l'enseignant par lesquelles il peut influencer ces interactions : la promotion et l'orientation.

La promotion, c'est le fait d'encourager les élèves à interagir. L'orientation, c'est le fait d'organiser et de guider les interactions autour des apprentissages visés. Ces deux types d'actions peuvent avoir différents supports. En effet, la promotion des apprentissages peut s'appuyer sur la prise en compte de la qualité des interactions dans l'évaluation, ou simplement sur des encouragements verbaux. De la même manière, l'orientation peut s'appuyer sur des feedbacks sur la nature et la pertinence des interactions, ou sur des outils (numérique, fiches, schémas) qui permettent à l'enseignant de réguler les interactions des élèves.

Nous pouvons alors faire l'hypothèse que la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant vont favoriser l'apprentissage des élèves au sein d'un binôme coopératif.

2.2. Cadre théorique mobilisé

Notre objet d'étude s'appuie sur l'approche socio-cognitiviste. L'approche socio-cognitiviste propose de considérer les cognitions sociales, c'est-à-dire des processus par lesquels les individus construisent leur connaissance de la réalité sociale » (Baudrit, A., 1993). On pourrait alors penser que les interactions sociales entre individus induisent un type de raisonnement plutôt qu'un autre. Nous sommes sur une influence réciproque lorsque deux individus interagissent.

L'approche socio-cognitiviste exposé par Vygotski L. S. (1934, trad. 1985) accorde une importance aux facteurs sociaux et historiques des individus. Cette théorie met en relation l'interaction des personnes en développement et la culture dans laquelle elles vivent. Selon l'auteur, cela est fondamental dans le développement cognitif de l'individu. Ici, nous allons essentiellement nous centrer sur les interactions entre des personnes pour montrer qu'elles sont déterminantes dans l'apprentissage. Dans cette perspective, nous pouvons dire que les situations coopératives entre élèves permettent de solliciter ces interactions dans le but de faire apprendre les élèves impliqués.

L'approche socio-cognitiviste propose un cadre théorique d'analyse des phénomènes cognitifs qui permet de considérer l'action comme un « rapport social ». Ce rapport social est produit dans des formes d'interactions se déroulant au sein d'une situation sociale, sur la base de processus de nature cognitive et sociologique (influences sociales, communication, perception, culture, valeurs) (Lauriol, J., Une approche socio-cognitive de la décision stratégique : le cas B. S. C., 1996).

L'idée est alors de s'appuyer sur l'approche socio-cognitiviste pour tenter de savoir si l'enseignant a un rôle à jouer dans l'organisation des interactions sociales qui se jouent dans une situation coopérative.

2.3. Hypothèses

Ainsi à l'issue des différentes données rapportées et de nos approches sur le terrain, nous pouvons émettre différentes hypothèses quant à l'impact des interactions émises sur les apprentissages des élèves en course d'orientation.

2.3.1. Hypothèses générales

Hypothèse 1 : Les interactions au sein d'une situation de coopération ne peuvent être favorables aux apprentissages que si l'enseignant les oriente et les promeut.

Hypothèse 2 : L'enseignant ne peut pas influencer sur les interactions au sein d'une situation de coopération.

Hypothèse 3 : Les interactions qui se jouent dans une situation de coopération peuvent dévier des apprentissages visés.

2.3.2. Hypothèses spécifiques

Hypothèse 1 : L'organisation d'une situation en binôme avec une seule carte permet de promouvoir et d'orienter efficacement les interactions au sein du dispositif coopératif du point de vue des apprentissages moteurs visés.

Hypothèse 2 : Certains élèves sont réticents à l'idée de devoir coopérer avec un camarade.

Hypothèse 3 : Certains élèves ne tiennent pas compte du fait que leur camarade n'aura pas de carte pour s'orienter et ne participent pas à la construction de l'itinéraire à suivre.

3. Problématique

La problématique de notre mémoire consiste à se rendre compte des effets de la coopération au sein d'un binôme en course d'orientation. Plus précisément, il s'agit de déterminer si promouvoir et orienter les interactions des élèves par une situation d'apprentissage réfléchi à cet effet favorise les apprentissages des élèves.

Cela nous amène à nous interroger sur la question suivante :

En quoi et comment la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant peut-elle favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif en course d'orientation ?

3.1. Question de recherche

Notre question de recherche repose sur l'idée de mesurer l'impact des interactions émises lors d'un temps dédié au sein d'une situation coopérative sur les apprentissages des élèves de terminale en course d'orientation.

4. Méthodologie

4.1. La méthode

Ce mémoire porte donc sur la promotion et l'orientation des interactions dans une situation d'apprentissage coopérative. Nous avons fait le choix de promouvoir et d'orienter les interactions des élèves grâce à une situation d'apprentissage qui contraint les élèves à interagir pour réussir. Pour rendre compte des effets de cette situation sur les apprentissages nous avons décidé d'enregistrer les interactions de quelques binômes. Ce sont ces interactions que nous avons choisi d'analyser pour être au cœur de la recherche et percevoir les effets directs des interactions au travers des analyseurs que nous allons développer dans le contenu de cette méthode.

Nous nous sommes appuyées sur les travaux de Mottet, M. pour tenter de promouvoir et orienter les interactions des élèves dans le but de discerner quelles interactions sont favorables et non favorables à l'apprentissage.

Concrètement nous allons utiliser une méthode de recherche quantitative et qualitative. Compte tenu du peu de données que nous avons récolté à cause du contexte sanitaire COVID-19, nous avons fait le choix d'utiliser ces deux méthodes car elles sont complémentaires. Cela va nous permettre d'obtenir des résultats plus précis et détaillés.

La méthode de recherche quantitative sert à collecter des données brutes et concrètes. Cette méthode répond à la question "combien ?". Dans notre mémoire, après avoir retranscrit nos enregistrements audio nous allons mesurer la fréquence des termes propre à l'activité course d'orientation utilisés par nos élèves durant la séquence de deux minutes prévues pour interagir. Afin de savoir quoi relever nous allons établir un lexique spécifique Course d'Orientation.

Ici, notre étude quantitative va venir prolonger notre étude qualitative.

La méthode de recherche qualitative apporte à notre étude les détails et le contexte pour comprendre l'implication des élèves. Les données que nous allons recueillir au travers de cette méthode qualitative sont moins standardisées que celles recueillies avec la méthode quantitative. En effet, elle est souvent plus abondante et plus hétérogène. "Ces données seront à la fois plus riche et plus complexes, ce qui permet d'obtenir une compréhension plus profonde des phénomènes mais rend leur analyse souvent plus difficile" (Recommandations méthodologiques et pratiques pour la rédaction et la soutenance des mémoires M2 en Sciences de gestion, École M&S). Ici, dans notre étude, notre analyse qualitative va être illustrée par la retranscription des interactions de nos binôme pendant les deux minutes prévues à cet effet. Ces retranscriptions seront fidèles aux propos des élèves ce qui garantit la validité de notre recherche. Nous allons également veiller à avoir un regard le plus objectif possible car cette partie repose sur notre interprétation et il est essentiel d'être le plus neutre possible pour ne pas altérer les résultats.

4.2. Le protocole expérimental

Notre mémoire a pour but de tester la validité de nos hypothèses ainsi que d'élargir les réponses possibles à notre sujet de recherche. Pour cela, nous avons défini un protocole de recherche.

La première étape consistera à émettre des hypothèses en fonction de notre problématique.

La seconde étape consistera à enquêter sur le terrain, grâce à l'enregistrement des interactions entre les élèves, au sein d'une situation en deux temps sur une course d'orientation.

Ainsi, les élèves seront répartis par binômes affinitaires. L'organisation de la situation sera la suivante : les élèves auront deux courses d'orientation à effectuer, chacune sur un temps de 15 minutes. L'ensemble des groupes part pour les premières 15 minutes, pour une première course. Puis le second départ s'effectuera une fois que l'ensemble du groupe classe a terminé le premier parcours. Il s'agit donc bien de deux courses d'orientation de 15 minutes, et non d'une unique de 30 minutes, où les élèves auraient pu enchaîner à leur rythme les deux parcours.

Les deux courses d'orientation sont organisées de la même manière, seul le parcours à effectuer est différent, de façon à confronter les élèves à de nouveaux itinéraires, des balises non connues.

Les élèves doivent donc réaliser un parcours de 5 balises par binôme, en 15 minutes. Le binôme dispose de deux minutes avant le départ afin d'échanger autour de la stratégie à adopter, l'itinéraire à suivre, et l'ordre dans lequel il faut poinçonner les balises. Chaque binôme ne dispose que d'une seule carte.

Les élèves ont le choix entre plusieurs stratégies, aucune n'est imposée :

- Le binôme décide de rester ensemble pour poinçonner les 5 balises (un élève poinçonne donc 3 balises et le second n'en poinçonne que deux).
- Le binôme décide de se séparer dès le départ pour poinçonner les deux balises (répartition du travail, un élève part poinçonner 3 balises, pendant le

second poinçonne les deux autres), auquel cas, l'un des deux élèves devra s'orienter sans carte, puisque chaque binôme ne dispose que d'une seule carte.

- Le binôme choisit de d'abord se séparer pour aller chercher une ou plusieurs balises avant de se retrouver pour en poinçonner une en commun et revenir au départ ensemble.

Dans les cas où le binôme décide de se séparer pour un temps plus ou moins long dans le parcours à réaliser, l'un des deux coureurs devra obligatoirement s'orienter sans carte. Là est l'intérêt de notre troisième étape.

Notre troisième étape sera donc d'enregistrer les interactions de sept binômes, avant chaque départ. Chaque binôme sera donc enregistré deux fois quatre minutes sur l'ensemble de la leçon.

Suite à cela, nous retranscrivons les interactions enregistrées afin d'obtenir précisément les termes employés par les élèves lors des échanges.

Notre quatrième étape sera ensuite d'analyser les interactions récoltées, en fonction de la stratégie adoptée, quels termes sont utilisés par les élèves pour anticiper l'itinéraire du coureur sans carte. De même, nous analyserons les résultats obtenus sur les cartons de contrôle des binômes, en fonction des interactions qu'ils ont eu avant le départ.

Cela nous permettra de déterminer quelles interactions sont davantage propices ou non aux apprentissages, notamment moteurs, des élèves. L'indicateur de ces apprentissages que nous allons favoriser est le score obtenu sur le parcours, autrement dit, le nombre de balises correctes.

4.3. Dispositifs d'apprentissage

Nous tenions à préciser le dispositif d'apprentissage dans lequel nous avons mis les élèves pour faire notre étude. Ce dispositif prend directement appui sur les

travaux de Mottet, M. (2012) (Course d'Orientation, Comment rendre bénéfique la coopération ? Revue EPS n°350).

Par binôme, les élèves ont une carte pour deux pour aller chercher cinq balises le plus vite possible. Avant de partir, les binômes disposent de deux minutes pour interagir et organiser leurs actions. Ces deux minutes sont chronométrées par l'enseignant.

Par souci d'organisation, nous mettons en place quatre parcours différents, deux pour la première course et les deux autres pour la deuxième course. Plus précisément, les binômes doivent effectuer le parcours A ou D pour la première course, puis le parcours B ou C pour la deuxième course (voir annexe 2). Nous faisons partir les élèves par vague de deux binômes. Par exemple, pour la première course, les binômes 1 et 2 sont positionnés pour le premier départ, le binôme 1 a la carte du parcours A et le binôme 2 dispose du parcours D. Ces deux binômes disposent donc de deux minutes d'échange préalable au départ dans la course. Les binômes 3 et 4 ont ensuite accès aux cartes (Parcours D pour le binôme 3 et parcours A pour le binôme 4), pour une durée de deux minutes, dès lors que les binômes 1 et 2 sont lancés dans la course.

Les élèves disposent donc de quinze minutes, à compter du départ de la course. Les deux minutes d'échange sont incluses dans le temps de course.

Les élèves doivent donc réaliser un parcours de 5 balises par binôme. Les élèves ont quinze minutes maxima pour réaliser leur parcours. Ce temps maximal est dit pour des raisons de sécurité. En effet, tous les élèves sont équipés d'une montre alors dès leur départ ils déclenchent le chronomètre et savent qu'ils doivent être de retour au bout de quinze minutes.

Avant le départ, le binôme dispose de deux minutes pour d'échanger sur leur organisation afin de réaliser le parcours le plus vite possible sans se perdre. De fait, les élèves vont interagir autour de la meilleure stratégie à adopter, de l'itinéraire à suivre, de la répartition des balises entre eux, et de l'ordre dans lequel poinçonner les balises. Chaque binôme ne dispose que d'une seule carte. Ce temps d'échange

est laissé sans consignes particulières mais du fait de notre contrainte “une seule carte par binôme”, nous faisons le pari que les élèves vont interagir pour adopter la meilleure stratégie de course.

Comme dit précédemment, rien n’est imposé hormis la contrainte d’avoir une seule carte par binôme. De ce fait, des stratégies de course vont naître et des choix vont se faire entre les élèves du binôme. C’est ce qui va nous intéresser dans notre étude.

Peu importe la stratégie adoptée, nous demandons aux élèves de se répartir de la manière suivante le poinçonnage des balises : un élève poinçonne trois balises, l’autre poinçonne les deux autres, même si le parcours est réalisé (en partie ou intégralement) à deux.

Afin de connaître le temps de course, les élèves doivent inscrire sur le carton de contrôle à la fin de chaque course le temps effectué. Pour cela, les élèves disposent d’un chronomètre ou d’une montre qui leur permet de gérer leur temps de course et inscrire à la fin de chaque course le temps de course effectué. Le cas échéant, l’enseignant communique à leur arrivée le temps indiqué sur le chronomètre, auquel ils doivent soustraire un certain temps. Le chronomètre étant déclenché pour les deux premières minutes d’échange des binômes un et deux, ces deux groupes devront soustraire deux minutes au temps sur le chronomètre pour connaître leur temps de course (par exemple, si le chronomètre affiche 13’07”, le temps de course pour le binôme 1 ou 2 est de 11’07”). Les seconds binômes doivent ensuite soustraire quatre minutes, et ainsi de suite (si le chronomètre affiche 16’46”, le binôme doit soustraire quatre minutes, et a donc un temps de course de 12’46”).

4.4. Acteurs observés

Afin de mener nos recherches, nous avons agi dans le cadre de l’établissement d’Emmie Alexandre car l’activité Course d’orientation y était programmée. Nous avons observé et plus particulièrement entendu via les enregistrements audio les interactions d’élèves de terminale. Plus précisément,

nous avons pu enregistrer seulement sept binômes d'une classe de terminale en lycée général et technologique. Ces binômes ont été construits de manière affinitaire, par les élèves. La répartition par niveau est donc la suivante : deux binômes sont considérés comme experts dans l'activité ; deux binômes sont considérés comme débrouillés, et enfin trois binômes ont un niveau débutant dans l'activité Course d'Orientation.

Nous avons centré notre observation sur seulement une classe de terminale pour des raisons logistiques. Face aux contraintes sanitaires nous avons été forcées d'adapter au plus vite notre travail de recherche à l'activité course d'orientation. Nos choix de mise en œuvre étaient donc restreints. C'est la raison pour laquelle nous n'avons que très peu de données à analyser.

4.5. Données recueillies

Nos données sont des enregistrements audio que nous avons retranscrits. S'ajoutent au fait d'avoir peu de données, des soucis techniques. Lors de la retranscription, certains enregistrements audio sont inaudibles.

Les enregistrements audio contiennent les interactions des binômes lors du temps dédié avant de partir en course d'orientation. Ce temps était de deux minutes mais les enregistrements audio sont parfois plus courts ou plus longs, selon les échanges des protagonistes.

4.6. Organisation du recueil de données

À la suite de l'écoute des enregistrements audio lors de notre dispositif en course d'orientation avec la classe de terminale, nous avons pu extraire les données suivantes : vocabulaire utilisé, stratégie de course choisie par le binôme, répartition des rôles si nécessaire, et résultats obtenus à la fin de chaque course.

Ces données sont évidemment à mettre en relation avec les cartons de contrôle récupérés en fin de leçon, sur lesquels apparaissent les balises

poinçonnées, les points attribués au coureur et au binôme, le temps de course (pas toujours présent).

4.7. Outils d'analyse utilisés

Pour analyser nos résultats, nous allons utiliser la méthode suivante : nous allons d'abord observer de manière qualitative les termes utilisés par les élèves lors de leurs échanges avant la course. Puis, nous allons examiner de manière quantitative ces termes, autrement dit la fréquence d'apparition de ces termes.

Nous souhaitons mettre en avant la qualité des interactions. Cette observation qualitative sera mise en corrélation avec une donnée quantitative, à savoir les résultats obtenus et retenus sur les cartons de contrôle. Nous nous appuierons également sur le choix de la stratégie adoptée par le binôme écouté.

Afin d'analyser qualitativement et quantitativement nos données nous allons concevoir un lexique propre à l'activité Course d'Orientation. Nous allons établir un lexique spécifique au vocabulaire de la Course d'Orientation afin de comparer la manière dont interagissent les élèves. En effet, la qualité des mots utilisés par les élèves lors de leur temps d'échange de deux minutes avant la course est un indicateur attestant ou non des apprentissages.

Nous optons donc pour une forme de comparaison tableau pour rendre l'analyse le plus claire possible.

Le tableau que nous utiliserons sera présenté de la façon suivante :

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables		
Types de chemins		
Orientation		
Verbes d'action		
Interactions neutres		
Interactions négatives		

Ainsi, différentes données y seront recueillies, à savoir : les interactions positives verbalisées (chaque élément remarquable, les différents types de chemins, chaque orientation ainsi que les verbes d'action utilisés). Y seront également retranscrites les interactions neutres et les interactions négatives verbalisées par les élèves.

Suite à cela, nous établirons des histogrammes pour rendre compte de la quantité de chaque type d'interaction.

5. Conditions expérimentales

5.1. Contexte de l'étude

Cette étude est menée au sein du Lycée Jacques Prévert à Savenay (44) avec une classe de terminale. La classe est composée de 28 élèves, dont 8 filles et 20 garçons. Le public du Lycée Jacques Prévert est plutôt favorisé.

Aucun élève ne pratique la course d'orientation en extra-scolaire, tandis que seulement trois élèves de la classe n'ont jamais fait de course d'orientation en milieu scolaire.

De manière générale, les élèves acceptent de travailler ensemble mais ne le font pas de manière spontanée. Le climat de classe est propice au travail. Les élèves sont majoritairement « consommateurs » de l'activité, c'est-à-dire qu'ils pratiquent parce que c'est demandé, sans chercher à comprendre le sens de ce qui est proposé. Ils prennent peu d'initiatives et restent dans la réponse à la question posée. Dans les représentations des élèves, l'EPS se réduit uniquement à la pratique : il y a peu d'habitude à être coach, juge ou arbitre. L'observation est acceptée mais peu au service des apprentissages, il est parfois difficile de montrer le rôle d'observateur ou d'arbitre comme étant légitime.

Notre stratégie consiste donc à s'appuyer sur leur bonne entente, ce qui favorise les interactions spontanées en proposant une situation de coopération. Notre dispositif coopératif en binôme autour d'une carte, permet de donner du sens à leur action, et d'orienter les interactions vers les apprentissages visés ce qui nous semble être bénéfique pour leurs apprentissages.

5.2. Recueil de données

Nous allons maintenant nous intéresser à nos observables permettant de révéler les effets des interactions sur l'activité des élèves et leurs apprentissages.

Pour récolter les informations nécessaires à l'étude de notre mémoire, nous avons donc enregistré les interactions de sept binômes d'élèves, et récolté les cartons de contrôle de ces élèves à la fin de la séance afin de comparer les résultats obtenus par rapport aux interactions préalables.

Suite à cela, nous avons retranscrit les enregistrements audio afin d'extraire plus facilement les informations qui nous intéressent.

A la suite de la retranscription des interactions enregistrées et de l'observation des cartons de contrôles, nous avons pu extraire les données suivantes : interactions positives, interactions neutres et les interactions négatives. Pour cette situation mise en place, nous avons analysé les interactions entre les élèves au filtre des termes utilisés pendant les deux minutes d'échanges, et de la quantité à laquelle ils apparaissent.

Binôme 1 (Coralie et Mattéi)

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	"Au-dessus du parking là" "Machin de BMX" "Croisement de la croix" "Dans le creux" "Virage" "Les barres de traction"	"À côté des poubelles" "Barrières" "Il y a une sorte de barbelés" "À côté des infrastructures" "Là c'est les échelles"
Types de chemins	"Route" "Chemin"	"Il y a un croisement" "Une grande montée" "C'est ce chemin-là" "Croisement" "Une côte" "Sur le chemin principal"
Orientation	"Part à droite" "On se rejoint là"	
Verbes d'action	"Remonter tout en haut" "Je continue sur le chemin" "Je remonte" "Je reviens"	"Il faut que tu remontes" "On doit suivre" "Raser" "Descendre"
Interactions neutres		
"Pour l'instant c'est toi qui vas retirer en A et B. C'est les balises qui sont les plus repérables j'pense" "Tu vas directement à la D en fait" "On se rejoint en C" "Faut quand même que j'me mémorise où est-ce que c'est la C. Ouais tu fais la D, C'et au pire sur le chemin tu fais la C et tu reviens" "Mais on n'a pas les numéros de balise ?" C : "Non, on a juste les lettres"		"C'est celle que je suis allé chercher." "Ouais non mais la C ok je vois où est-ce qu'elle est" "Tu ne veux pas prendre la A ?" "Fin, ouais c'est compliqué, y'en a une là et toutes les autres sont là." "Ou alors tu prends la A, B, C tu vois parce qu'elles sont faciles à prendre et moi j'prends la C' et D, t'as pas la carte" "Fin faut que tu fasses attention euh quand même à où est-ce que tu vas"
Interactions négatives		
/		/
Score obtenu		13/15

Binôme 2 (Émilien et Hugo)

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	"La rivière" "À côté du barrage" "L'accrobranche" "La troisième au poteau" "À l'angle" "Là où il y a les marches"	"Un arbre" "Monter l'escalier" "Au fond du parc" "Et c'est dans l'angle"
Types de chemins	"Sur le chemin" "C'est là qu'il y a le chemin de Tépacap"	"Le chemin"
Orientation	"Je vais partir sur la gauche" "En haut à gauche"	"Elle est plus bas" "Il faut que tu reprennes à gauche, enfin à droite à un moment donné" "C'est tout au bout, tout au fond du parc, à droite" "Je vais partir là" "C'est au fond à droite et dans l'angle"
Verbes d'action	"Elles longent la rivière" "Je peux passer derrière" "Tu passes par-là, tu remontes ici et tu passes par-là" "Tu peux longer" "Tu vas repartir"	"Il va falloir que je remonte" "Il va falloir que je longe"
Interactions neutres		
"Je vais prendre les deux premières, la C et la D" "Ce n'est pas moi qui garde la carte" "C'est plus facile de retenir" "Et moi je fais A, B et C et je garde la carte parce que j'en ai trois" "Par contre j'ai du mal à savoir où elle est celle-là" "Au pire tu as la carte pour gérer"	"Tu fais B et A ?" "Ok je prends la carte" "Ce n'était pas tout à fait les mêmes. Elles n'étaient pas au même endroit" "Cette fois je ne prends pas la carte" "Ça serait bien que toi tu fasses la D" "Toi tu fais la C et C', remarque la C' je la connais"	
Interactions négatives		
/	/	
Score obtenu	9/15	

Binôme 3 (Fanny et Maëlle)

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	<p>“Là c’est la table de pique-nique” “Tu arrives dans la pampa” “Ça c’est la piscine ? Oui le bâtiment en triangle” “En faite elle est tout au bout d’un abrupt de terre” “Zone d’accès interdite” “Là c’est de clôtures” “C’est des poteaux” “Zone pavée” “Ça doit être un truc de jeu, genre skate-park. Ça c’est le parking ?” “Là c’est la souche” “C’est le banc” “Un talus de terre” “Le carré rose” “Quatre éléments qui sont identiques sur un pavé”</p>	<p>“Terrain découvert encombré” “En faite c’est la clôture” “Ça c’est le petit banc machin et regarde ça c’est les trucs avec les deux barrières, ça veut dire que c’est des barrières infranchissables” “C’est le gros truc de paquet de machin là” “Tu vois là c’est la cabane” “La clôture Tépacap”</p>
Types de chemins	<p>“La route” “Le sentier” “La route de terre”</p>	<p>“Ce sentier”</p>
Orientation	<p>“C’est celle qui est ici, là-bas” “En haut” “Derrière nous” “Tu vas aller tout droit”</p>	<p>“À gauche”</p>
Verbes d’action	<p>“Tu tournes ici” “Je partirais là” “Tu ressors” “Il faut que j’aïlle ici, que je repasse devant tout le truc de la piscine là et que je suive la route ?”</p>	<p>“Tu vas devoir suivre ça” “On part dans la même direction” “Moi je suis la clôture Tépacap et je tourne à gauche”</p>
Interactions neutres		
<p>“Il faut qu’on parte toutes les deux” “J’pense que là, celle qui va aller faire les deux elle prend ces deux-là et l’autre elle prend celle-là”</p>		<p>“Tu veux refaire la A ?”</p>

“Toi tu prends la B” “C’est B et A, elles s’appellent vraiment comme ça ?” “En vrai j’hésite d’aller directement à la A et de revenir en passant par la B” “Euh tu risques de te perdre”	
Interactions négatives	
/	“Ahah j’aime trop tes bruitages”
Score obtenu	14/15

Binôme 4 (Gauvain et Hugo)

Pour ce binôme, un souci technique d'enregistrement audio nous a empêché d'obtenir l'intégralité des interactions verbales entre les deux coureurs avant le départ sur le premier parcours. La quantité des interactions sur cette première course est donc très faible.

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	/	"Un city ?" "Dans l'angle" "Le parking" "C'est un carrefour" "Il n'est pas compliqué au niveau de la table" "C' c'est dans de l'herbe"
Types de chemins	/	"Sentier" "C'est dans un petit chemin."
Orientation	/	"Au fond à droite" "L'autre elle était plus part là" "On trace là-bas" "Juste avant" "Faut qu'on prenne là" "Tu vois on va aller là, regarde le gros là, on va prendre là, ok ?"
Verbes d'action	/	"va chercher C, C' et D" "chercher" "il faut bien qu'on regarde la D" "tu as dû la croiser" "pour s'organiser !"
Interactions neutres		
/		"La D c'est la même que tout à l'heure ?" "Il reste combien de temps là ? 40 secondes ok c'est bon." "c'est la même que tout à l'heure ?" "Alors on a encore un peu de temps" "Toi retiens bien le B"
Interactions négatives		

/	“Ça serait con”
Score obtenu	13/15

Binôme 5 (Julie et Logan)

Pour ce binôme, un souci technique d'enregistrement audio nous a empêché d'obtenir les interactions verbales entre les deux coureurs avant le départ sur le deuxième parcours. Les données récoltées se concentrent donc uniquement sur les interactions précédant la première course.

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	“Là ici tu as l’angle” “Là tu as le cimetière”	/
Types de chemins	“Tu vois tu as le chemin ?” “Au bord de la route”	/
Orientation	“Notre point de départ c’est là”	/
Verbes d’action	/	/
Interactions neutres		
	“On fait comment ?” “Déjà on est où ?” “On se sépare ou pas ?” “Tu arriveras à savoir où elles sont ?” “Et si c’est moi qui prends la carte ?”	/
Interactions négatives		
	/	/
Score obtenu		13/15

Binôme 6 (Océane et Maxence)

Pour ce binôme, un souci technique d'enregistrement audio nous a empêché d'obtenir les interactions verbales entre les deux coureurs avant le départ du premier parcours. Les données récoltées se concentrent donc uniquement sur les interactions précédant la deuxième course.

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	/	"Une espèce de champ" "Ça c'est un truc d'herbe" "Ça c'est le parking" "Et ça du coup c'est la piscine" "Tu as le camping"
Types de chemins	/	"Le chemin" "Le sentier"
Orientation	/	"Tu as juste à aller sur le côté"
Verbes d'action	/	"J'étais remonté par le chemin" "Il faut que je repasse par là" "Juste à suivre" "Tu continues" "Où est-ce qu'il faut que je tourne" "Je retournes jusque-là bas" "Aller au bout"
Interactions neutres		
	/	"Attends je vais noter le parcours C" "C'est celle que j'ai poinçonné" "Est-ce qu'on commence ensemble" "La A je sais exactement où c'est" "La D je crois elle est moins longue que tout à l'heure donc ça doit être facile pour moi"
Interactions négatives		
	/	/
Score obtenu		12/15

Binôme 7 (Sullivan et Yohann)

Interactions positives		
Catégorisation	Termes utilisés	
	Parcours 1	Parcours 2
Éléments remarquables	"À la piscine" "Au bord du lac" "Jusqu'au bout quasiment du barrage" "Là c'est juste au bord du lac" "Derrière l'arbre" "Après le premier virage" "Derrière le Tépacap" "Là tu as la piscine" "En haut du chemin"	"Ça c'est la piscine" "Le camping c'est ça ?" "Tu vas arriver au terrain de basket" "Ça c'est le terrain de tennis" "Et ça c'est le terrain de basket de foot" "Proche du lac"
Types de chemins	"Sur le chemin" "Le petit chemin"	"Tu vas prendre le petit chemin"
Orientation	/	"Tu pars à droite directement" "T'as juste à aller tout droit" "Tu longes ici" "Tu vas tout en haut" "en haut à droite"
Verbes d'action	"Il faut que tu partes là" "J'ai juste à suivre le chemin là" "Il faut que je passe par là, ensuite je remonte par-là" "Faut que tu regardes"	"Tu longes le camping"
Interactions neutres		
"Moi je fais la A, la B et je tape la C" "Moi je fais la C et la D" "On a qu'une carte. Du coup bah moi, toi tu gardes la carte, vu que tu as trois balises" "Ouais j'ai la C et elle est compliquée en plus" "Toi t'as trois balises" "La D, c'est là où on avait galéré à la trouver" "Une fois qu'on a fini les balises on se rejoint directement au point, au début" "Je vais partir je vais faire A, B, C je pense" "Ouais et moi la C et la D"		"Moi j'en fais trois, je pense je vais faire ces trois-là" "Toi tu fais les deux-là" "Tu fais la C, C', D" "Et moi je fais la A" "Je fais les deux ici et il fait les trois ici" "La C j'l'ai faite hein, genre ça va elle n'est pas, elle est vraiment simple à trouver"

Interactions négatives	
/	“Ça c’est le shi-fou-mi qui a décidé hein” “Bah démerde-toi” “Si je ne trouve pas je suis vraiment une grosse queue” “Est-ce que j’ai un petit crayon ?”
Score obtenu	9/15

5.2.1. Observable n°1 : Les interactions positives

Tout d’abord, nous devons identifier les observables permettant de révéler les effets de la promotion et de l’orientation des interactions sur l’activité des élèves et leurs apprentissages. Comme nous avons pu le voir dans le cadre d’analyse, nous devons identifier les effets des interactions émises par les élèves lors du temps prévu.

Par “interactions positives”, nous entendons les interactions non seulement en lien avec la tâche d’apprentissage, mais surtout les interactions qui permettent aux élèves (dans le cadre de la course d’orientation) de s’orienter, de se repérer et comprendre où se situe la ou les balises à poinçonner.

Ainsi, nous nommerons “IP” les interactions positives aux apprentissages.

5.2.2. Observable n°2 : Les interactions négatives

A contrario, les “interactions négatives” représentent donc les interactions contraires aux apprentissages. Autrement dit, cela correspond aux échanges qui ne concernent pas la course d’orientation du type « Ça c’est le shi-fou-mi qui a décidé » (voir annexe 2 parcours 2 Sullivan et Yohann). Ces interactions peuvent être considérées comme inutiles pour les apprentissages et constituent une perte de temps puisque le temps d’interactions est compté dans le temps de course.

Les interactions négatives aux apprentissages seront nommées « IN ».

5.2.3. Observable n°3 : Les interactions neutres

Enfin, nous définissons les « interactions neutres » comme étant les interactions qui portent sur la course, mais ne permettent pas aux élèves de progresser dans la réflexion d'itinéraire, de stratégie, ou de choix à faire.

Ces interactions ne sont peut-être pas directement révélatrices des apprentissages mais peuvent permettre au binôme de se motiver et se sentir utile à la réussite de leur équipe. Ces interactions qu'on pourrait qualifier de « motivatrices » deviennent bénéfiques pour la réussite car dans cette situation et plus particulièrement dans cette APSA, partir seul est marquant et est souvent une phase appréhendée par les élèves. Elles peuvent également concerner le choix de la stratégie à adopter par les élèves.

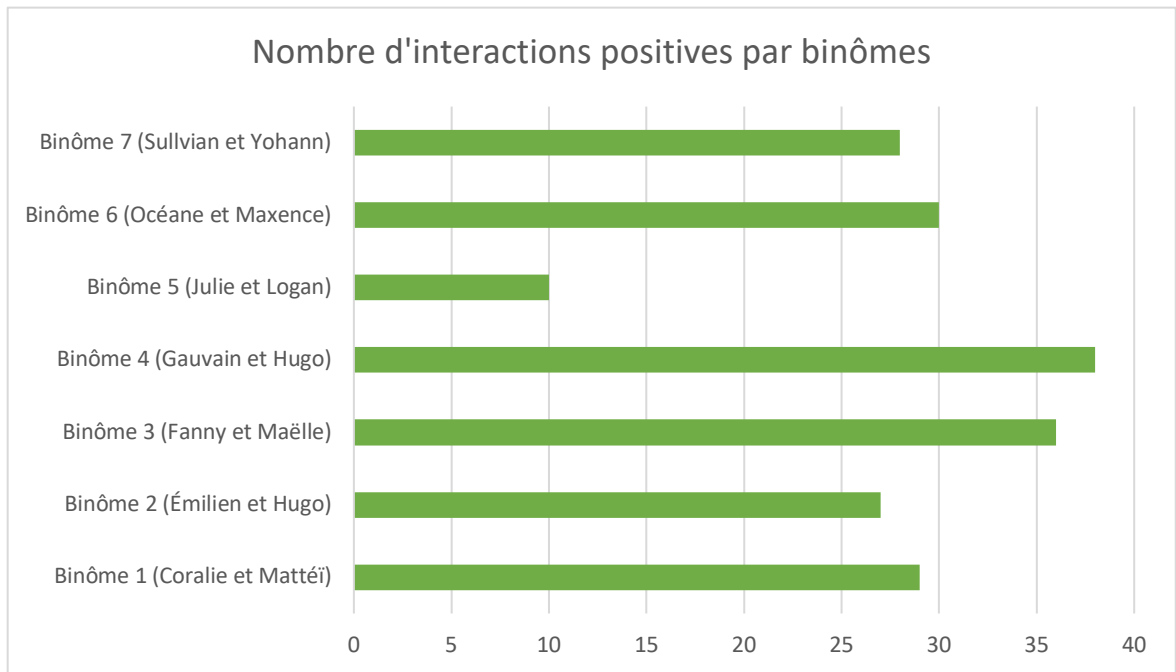
Les interactions dites neutres seront nommées « INE ».

5.3. Résultats obtenus et analyse

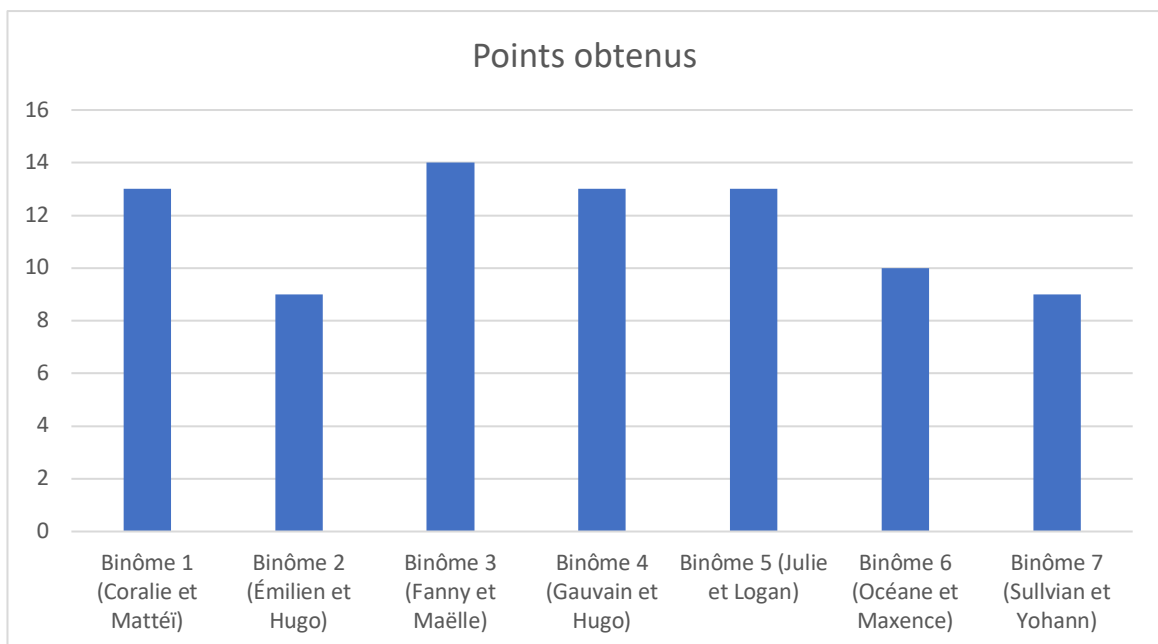
Avant de poursuivre sur cette partie, nous tenons à préciser que certains groupes n'ont pu être enregistrés que sur l'une des deux courses. Afin d'avoir davantage de données à traiter, nous sommes parties du principe que la quantité des interactions verbalisées sont les mêmes avant chaque parcours. Cela implique alors que nous avons multiplié par deux le nombre des interactions que nous avons relevé sur le parcours enregistré, afin d'avoir des données sur l'ensemble des courses pour les sept binômes choisis.

5.3.1. Résultats de l'observable n°1 : les interactions positives

D'un point de vue quantitatif, les interactions positives apparaissent de manière assez variable selon le groupe observé. Globalement, elles sont au nombre de dix au minimum pour le binôme 5 (Logan et Julie), jusqu'au nombre de trente-huit pour le binôme 4 (Gauvain et Hugo). Ces chiffres sont donc à mettre en relation avec les scores obtenus sur les cartons de contrôle.



Histogramme 1 : Nombre d'interactions positives par binôme sur les deux parcours.



Histogramme 2 : Score obtenu par les binômes sur les deux parcours

Ainsi, le binôme 1 a obtenu un score total de 13 points (sur 15), en verbalisant un total de 29 IP.

Le binôme 2 a obtenu un score de 9 points (sur 15), en verbalisant 27 IP.

Le binôme 3 a obtenu un score de 14 points (sur 15), pour 36 IP verbalisées.

Le binôme 4 a obtenu un score de 13 points (sur 15), pour 38 IP verbalisées.

Le binôme 5 a obtenu un score de 13 points (sur 15) en ayant verbalisé sur l'ensemble des deux parcours un total de 10 IP.

Le binôme 6 a obtenu un score de 12 points (sur 15) pour 30 IP verbalisées.

Enfin, le binôme 7 a obtenu un score de 9 points (sur 15) pour 28 IP verbalisées.

Nous pouvons alors déduire de ces résultats quelques constats.

Le premier constat consiste à mettre en avant que les groupes ayant le plus grand nombre d'interactions positives sont ceux qui obtiennent par la suite les meilleurs résultats au score de la course. En effet, les groupes ayant un nombre d'IP le plus élevé sont ceux qui ont obtenu par la suite les scores les plus hauts. C'est le cas notamment des binômes 3 (Fanny et Maëlle) et 4 (Hugo et Gauvain) qui ont obtenu respectivement 14 et 13 points sur les 15 possibles.

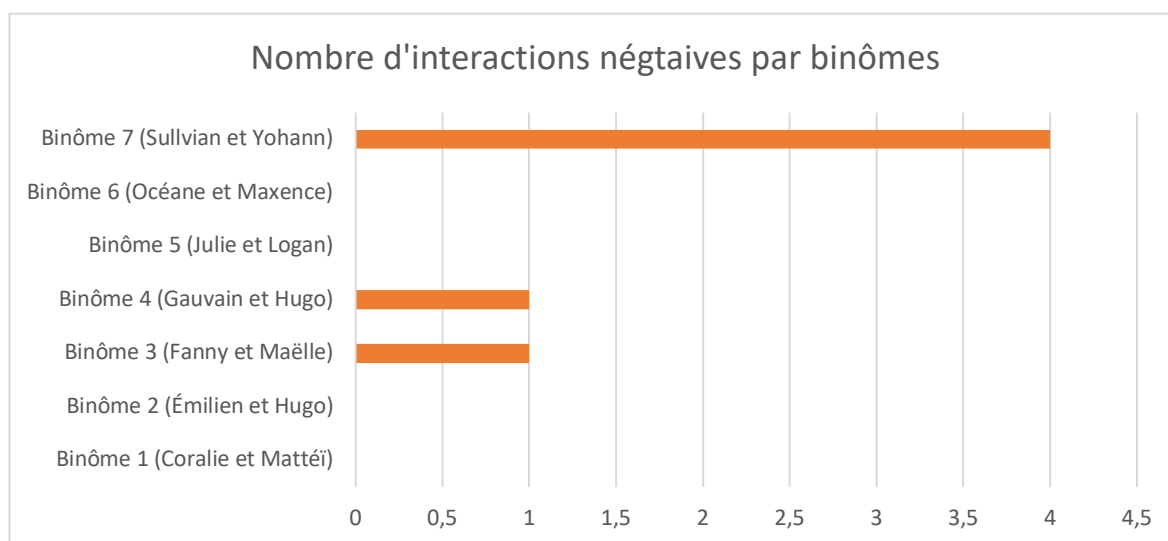
Le second constat consiste à mettre en avant que les binômes qui ont le moins de points au score de la course sont ceux qui ont verbalisé le moins d'interactions positives en amont de la course. En effet, au regard des histogrammes présentés, les binômes 2 (Émilien et Hugo) et 7 (Sullivan et Yohann) ont formulé respectivement 27 et 28 interactions positives sur l'ensemble des deux parcours, pour récolter 9 points sur les 15 possibles. Nous pouvons notamment constater que ce sont les interactions les moins riches (d'un point de vue quantitatif), mais aussi les scores les plus bas obtenus sur l'ensemble des élèves observés.

Un troisième constat peut être formulé au regard des résultats que nous avons obtenus, au filtre des interactions positives, sur un versant qualitatif cette fois-ci. En effet, nous avons indiqué dans les tableaux d'interactions chaque fois qu'un nouveau terme était verbalisé par les élèves. Autrement dit, un mot de vocabulaire

ne sera comptabilisé qu'une seule fois, peu importe qu'il soit mobilisé une fois, trois fois ou sept fois durant l'enregistrement audio. Cela amène donc un aspect qualitatif aux interactions positives que nous avons relevées. Ainsi, plus les IP sont nombreuses, plus le binôme a employé un vocabulaire varié. Cela atteste une fois de plus l'apprentissage des élèves, dans la mesure où, ceux qui ont employé un vocabulaire plus varié (donc un nombre d'IP plus important), sont ceux qui ont obtenu les scores les plus élevés.

5.3.2. Résultats de l'observable n°2 : les interactions négatives

D'un point de vue quantitatif, les IN sont assez pauvres chez nos élèves, seulement trois groupes en ont prononcé sur l'ensemble des enregistrements que nous avons fait. Elles sont au nombre de un au minimum pour les binômes 3 (Fanny et Maëlle) et 4 (Hugo et Gauvain) jusqu'à quatre (maximum) pour le binôme 7 (Sullivan et Yohann).



Histogramme 3 : Nombre d'interactions négatives par binôme sur les deux parcours.

Ainsi, le binôme 1 a obtenu un score total de 13 points (sur 15), en verbalisant zéro IN.

Le binôme 2 a obtenu un score de 9 points (sur 15), en verbalisant 0 IN.

Le binôme 3 a obtenu un score de 14 points (sur 15), pour 1 IN verbalisée.

Le binôme 4 a obtenu un score de 13 points (sur 15), pour 1 IN verbalisée.

Le binôme 5 a obtenu un score de 13 points (sur 15) en ayant verbalisé sur l'ensemble des deux parcours un total de 0 IN.

Le binôme 6 a obtenu un score de 12 points (sur 15) pour 0 IN verbalisée.

Enfin, le binôme 7 a obtenu un score de 9 points (sur 15) pour 4 IN verbalisées.

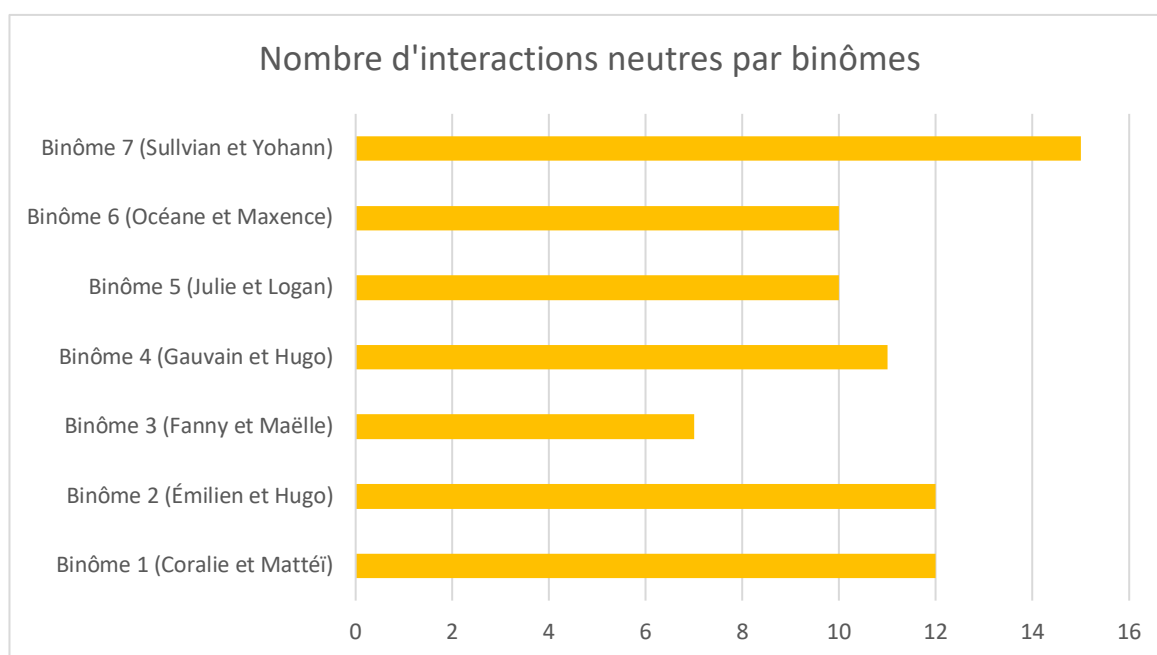
De même, quelques constats peuvent être mis en avant suite à l'observation de ces histogrammes.

Le premier constat permet de mettre en avant qu'un nombre élevé d'IN présentes dans les échanges ne favorisent pas les résultats des élèves. En effet, les résultats du binôme 7 mettent en avant qu'en ayant le plus grand nombre d'IN par rapport aux autres binômes, ils obtiennent le plus petit score sur les deux courses (9/15). Ainsi, nous pouvons mettre en avant qu'un nombre important d'IN va à l'encontre de la réussite des élèves.

Par ailleurs, un deuxième constat peut être mis en avant. En effet, une faible présence d'IN ne perturbe pas forcément la réussite des élèves. Concernant les binômes 3 et 4, qui ont verbalisé une IN chacun, obtiennent les meilleurs scores à l'issue des deux courses. Ainsi, nous pouvons mettre en avant qu'ici, la présence des IN ne perturbe pas la réussite des élèves. Par ailleurs, nous pouvons mettre cela en relation avec la quantité et la qualité des IP que nous avons évoqué précédemment. En effet, comme expliqué dans la partie précédente, ces deux binômes sont ceux qui ont formulé le plus et les meilleurs IP de l'ensemble des élèves enregistrés. Ces IP peuvent donc avoir compensé la présence d'IN.

5.3.3. Résultats de l'observable n°3 : les interactions neutres

D'un point de vue quantitatif, les INE sont présentes chez tous les élèves et concernent majoritairement l'organisation au sein du groupe, afin de savoir quelle stratégie adopter et si besoin, la répartition des balises. Elles sont au nombre de sept (au minimum) pour le binôme 3 (Fanny et Maëlle) et montent jusqu'à quinze pour le binôme 7 (Sullivan et Yohann).



Histogramme 4 : Nombre d'interactions neutres par binômes sur les deux parcours.

Ainsi, le binôme 1 a obtenu un score total de 13 points (sur 15), en verbalisant 12 INE.

Le binôme 2 a lui obtenu un score de 9 points (sur 15), en verbalisant 12 INE.

Le binôme 3 a obtenu un score de 14 points (sur 15), pour 7 INE verbalisées.

Le binôme 4 a obtenu un score de 13 points (sur 15), pour 13 INE verbalisées.

Le binôme 5 a obtenu un score de 13 points (sur 15) en ayant verbalisé sur l'ensemble des deux parcours un total de 10 INE.

Le binôme 6 a obtenu un score de 12 points (sur 15) pour 10 INE verbalisées.

Enfin, le binôme 7 a obtenu un score de 9 points (sur 15) pour 15 NE verbalisées.

De nouveau, quelques constats peuvent être mis en avant suite à l'observation de ces résultats.

Le premier constat consiste à mettre en avant le fait que plus les élèves verbalisent des INE, plus leurs résultats sont faibles, et inversement. En effet, en ce qui concerne notamment le binôme 7 (Sullivan et Yohann) ; c'est celui qui a formulé sur les deux parcours, le plus d'INE (quinze) et a obtenu le plus petit score (neuf sur quinze). Il en est de même pour le binôme 2 (Émilien et Hugo), qui eux ont formulé douze INE, pour un score final de neuf points également.

A l'inverse, les groupes ayant verbalisé le moins d'INE (sept pour le binôme 3, dix pour le binôme 5) sont ceux qui obtiennent les meilleurs scores (quatorze pour le binôme 3, treize pour le binôme 5).

Nous pouvons alors préciser que la présence de ces INE a un impact négatif sur les apprentissages des élèves. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que la situation impose un temps maximal d'échange, qui a été fixé à deux minutes. Dès lors, plus les élèves formulent des INE, moins ils auront de temps pour formuler d'autres interactions, quelles qu'elles soient mais surtout positives. Autrement dit, plus les élèves passent du temps à échanger autour de leur organisation au sein du groupe, moins ils en consacrent à la lecture de carte.

Pour autant, la présence des INE jusqu'à un certain nombre, peuvent ne pas aller à l'encontre des apprentissages et de la réussite des élèves. En effet, notamment pour le binôme 1 (Coralie et Mattéï), les élèves ont formulé douze INE,

mais obtiennent tout de même un score de treize. La présence des INE ne leur a donc pas empêché d'avoir une lecture de carte pertinente et efficace.

6. Analyse et discussion

L'objectif de cette étude est de déterminer les effets de la promotion et de l'orientation des interactions sur les apprentissages des élèves en Course d'Orientation.

Dans la perspective de trouver une réponse à cet objectif, nous avons réalisé une expérience avec sept binômes d'élèves de terminale. Nous avons mené notre expérience dans l'activité course d'orientation en créant une situation d'apprentissage favorisant les interactions entre les élèves du binôme. Avec une carte pour deux, les élèves ont deux minutes pour s'organiser afin de réaliser le parcours composé de cinq balises le plus vite possible et sans se perdre. C'est cette contrainte d'avoir une seule carte pour deux qui va les inciter voir les obliger à interagir pendant les deux minutes prévues à cet effet. Les sept binômes choisis sont enregistrés ce qui nous a permis d'obtenir des données concrètes sur les types d'interactions qu'il peut y avoir dans une telle situation. Suite à cela, nous avons structuré l'analyse des résultats autour des constats observés dans les trois domaines sélectionnés : les interactions positives, les interactions neutres et les interactions négatives.

Après avoir analysé de manière détaillée les interactions des élèves sélectionnés dans la classe, en les comparant aux scores obtenus aux parcours, nous pouvons formuler plusieurs constats :

Le **premier constat** naît de nos observations et de l'analyse des graphiques ci-dessus. Nous avons remarqué que les binômes ayant le plus grand nombre d'interactions positives sont ceux qui obtiennent les meilleurs scores au parcours. Ainsi, nous pouvons conclure qu'employer des interactions positives montre des effets sur les apprentissages des élèves et par conséquent leur réussite.

Ce constat peut être lié à plusieurs facteurs. Nous pouvons avancer que les binômes qui utilisent majoritairement des interactions positives pour s'organiser avant la course sont ceux qui ont déjà pratiqué auparavant la course d'orientation. Ces profils d'élèves sont d'ailleurs les plus scolaires de la classe et les plus engagés dans la discipline.

Le **second constat** porte sur le fait que les binômes ayant le moins de points au score de la course sont ceux qui ont le moins verbalisé d'interactions positives pendant les deux minutes prévues à cet effet.

Ce constat est lié au fait que ces élèves sont plus à l'aise physiquement. Ainsi, ce sont des élèves habituellement en réussite lorsqu'aucune interaction n'est imposée et que la carte reste à disposition tout le temps de la course. Ici, les élèves se sont davantage appuyés sur leurs connaissances et leur vécu et non sur les interactions, contrairement aux élèves plus en difficulté habituellement, qui se sont retrouvés plus en réussite pour cette étude.

Le **troisième constat** repose sur la qualité des interactions émises. Nous avons remarqué que plus il y a d'interactions positives en quantité, plus cela est révélateur de la richesse lexicale des élèves. En partant de ce principe, nous pouvons observer que plus un binôme emploie, au cours de son échange, un vocabulaire riche et propre à l'activité course d'orientation plus son propos sera précis et compréhensible par son pair. Les histogrammes 1 et 2 ci-dessus montrent clairement que plus les membres du binôme vont employer des termes précis et spécifiques, donc ce qu'on peut appeler des interactions positives, plus le score obtenu est élevé.

Ce constat est lié au fait que les élèves ont acquis et intégré un vocabulaire spécifique à la course d'orientation ce qui permet une rapide compréhension entre eux. En effet, chaque mot employé traduit une action, une intention ou une information précise. Ce constat s'est observé car les deux partis partagent le même

vocabulaire, sans quoi ils ne peuvent se comprendre. Cela peut s'expliquer également par le fait qu'ils ont déjà un vécu en course d'orientation et par le fait qu'ils donnent de l'intérêt à l'activité et à la discipline EPS.

D'autre part, au regard de la dimension des interactions utilisées par les élèves, nous pouvons constater que les meilleurs groupes sont davantage sur des échanges type "co-construction sans désaccord". En effet, concernant le binôme trois par exemple, de nombreux échanges entre les deux protagonistes viennent enrichir ce qu'une des deux élèves a proposé juste avant. Par exemple :

- M : Dans une grande zone...
- F : Zone d'accès interdite, bah en gros c'est au bord d'une zone d'accès interdite.
- M : Voilà, parce que là c'est des clôtures, tu vois donc c'est un truc de clôtures.
- F : En gros il faut que je suive toute la route derrière là

Ici, les élèves sont donc en accord sur l'itinéraire à suivre, et l'enrichissent au fur et à mesure de la discussion, en précisant des éléments remarquables.

- F : La table de pique-nique on est d'accord c'est celle qui est derrière nous ? Moi j pense en vrai qu'il faut simplement que je reprenne la route là ?
- M : Ouais tu reprends là et normalement t'as un talus de terre et tu vas aller tout droit
- F : Ok et après je repasse là-bas, je vais au... Attends c'est quoi, c'est... Tu m'as dit piscine, parking et un truc de terre, euh un truc de béton je veux dire
- M : Ça c'est un abrupt de terre...
- F : D'accord mais quand je vais repasser par-là, là c'est la piscine...
- M : Ben tu reprends la route enfaite et tu vas tout droit.
- F : Ouais, mais là route elle ne s'arrête pas là, on est d'accord ? La route elle va continuer ?
- M : Ben non non, mais ça c'est juste où tu ne peux pas aller.

De nouveau, les deux élèves effectuent des propositions et une analyse de la carte qui sont complémentaires et s'enrichissent au fur et à mesure de la discussion, permettant ainsi à l'élève qui n'aura pas la carte d'avoir une description plus précise de son itinéraire.

A contrario, les groupes ayant obtenu les moins bons résultats sont davantage sur des interactions du type "co-élaboration acquiesçante". Autrement dit, l'un des deux protagonistes propose un itinéraire à suivre, et le second n'enrichit pas la proposition, il approuve seulement. C'est le cas notamment pour le binôme 7, ayant récolté neuf points lors de la course.

- S : Toi c'est toujours sur le chemin, il faut que tu partes là, c'est toujours sur le chemin.
- Y : Voilà, moi j'ai juste à suivre le chemin.
- S : Le chemin, tu suis le chemin principal et tu l'auras.
- Y : Ouais, ouais c'est ça !

Ici, un élève effectue une proposition quant à l'itinéraire à suivre, et le second acquiesce sans enrichir la proposition.

- S : Toi tu as juste à suivre le chemin principal, après, genre là, tu pars là, une fois que tu es là-bas, ça doit être dans le petit chemin donc faut que tu regardes vraiment tous les petits chemins par-là là.
- Y : Ouais, ouais je vois.
- S : Et après, là je pense que c'est la même, cachée derrière l'arbre.
- Y : Ouais.

Une nouvelle fois, l'un des deux élèves prend la main sur la discussion, en faisant des propositions sur l'itinéraire que devra suivre son partenaire, qui n'aura pas la carte pour s'orienter. Et de nouveau, le second coureur ne propose pas de lecture approfondie de la carte.

Nous pouvons alors avancer le fait que plus les interactions sont riches de la part des deux protagonistes, plus les élèves parviennent à une lecture de carte

précise, leur facilitant ainsi les apprentissages. Ainsi, plus les interactions vont vers une “confrontation contradictoire avec argumentation”, plus les apprentissages de tous les élèves seront importants.

Plusieurs points de notre étude sont à discuter. Dans un premier temps, la notion de “qualitatif” pour la méthode d’analyse utilisée, reste une notion subjective, dans le sens où chaque individu peut mettre derrière ce mot ce qu’il entend, et dépend de notre sensibilité et de nos attentes. Ainsi, la qualité des interactions que nous avons jugées comme positives, neutres ou négatives, aurait pu l’être d’une tout autre manière si l’étude avait été menée par autrui.

De plus, notre étude avait pour objectif de promouvoir et d’orienter les interactions. Toutefois, même si l’enseignant promeut les interactions au sein d’un groupe et les oriente, ce dernier n’aura pas totalement la main sur les échanges entre les élèves. En effet, même si la volonté est de respecter la consigne annoncée, les élèves disposent toujours d’une part de liberté d’expression. Cela leur laisse alors libre cours d’échanger au-delà de ce que l’enseignant suggère, pouvant alors dériver sur des interactions négatives.

Par ailleurs, nous pensons que si nous avons eu autant d’interactions positives c’est d’une part ce sont des élèves scolaires et de nature engagés et d’autre part car nous avons placé les élèves dans un dispositif où ils disposaient de seulement deux minutes pour s’organiser. Dès lors, les élèves étaient forcés d’aller à l’essentiel. Cela nous a permis d’éviter les interactions négatives.

Enfin, les résultats obtenus lors de cette situation reflètent de manière particulière les apprentissages des élèves. En effet, les élèves qui ont obtenus les meilleurs résultats suite à de très bonnes interactions (notamment le binôme 3), sont les élèves qui ont habituellement les résultats les plus bas (sans pour autant être en grande difficulté), contrairement aux binômes 2 et 7 qui, ici ont les résultats les moins bons et habituellement sont en nette réussite. La situation mise en place

pour mettre en évidence notre questionnement a donc permis aux élèves les moins avancés de profiter de la promotion des interactions pour être en réussite. A contrario, les élèves les plus avancés dans cette activité se sont davantage appuyés sur leurs acquis moteurs et méthodologiques pour réaliser la course, sans profiter réellement des interactions proposées en amont.

Conclusion

Notre étude et nos réflexions menées reposent sur le questionnement suivant : En quoi et comment la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant peuvent-elles favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif en course d'orientation ? Ce questionnement est issu d'une réflexion et d'une préoccupation commune que nous avons développée en tant que stagiaire au sein de nos établissements respectifs. Le cadre spécifique qu'offre l'Éducation Physique et Sportive (E.P.S.) laisse aux élèves une grande liberté d'expression par rapport aux autres disciplines. Les élèves ne sont pas figés sur une chaise, au contraire, le corps est au cœur de l'enseignement en Éducation Physique et Sportive. Le corps est à la fois un moyen et un enjeu. Du fait de cette liberté, les élèves sont plus à même d'interagir, d'échanger et de discuter en cours d'EPS. Après de nombreuses discussions nous sommes arrivées à ce constat. Nous nous sommes questionnées sur ce que pouvaient bien se dire les élèves. Les élèves échangent-ils sur le cours d'EPS ? Est-ce que si les élèves discutent cela signifie qu'ils portent de l'intérêt à la discipline ? Enfin, nous sommes venues à nous demander si les interactions qu'il y avait en cours d'EPS étaient bénéfiques pour les apprentissages ? Après plusieurs semaines d'observation plus fine de notre part, nous avons constaté que nombreuses sont les interactions nullement en lien avec ce que l'enseignant propose. De fait, nous voulions chercher à montrer qu'une situation en coopération qui promeut et oriente les interactions des élèves conduit davantage les élèves à interagir de manière bénéfique pour réussir.

Pour répondre à ce questionnement et à la problématique de notre mémoire portée sur la promotion et l'orientation des interactions par l'enseignant en vue de favoriser l'apprentissage au sein d'un binôme coopératif. Nous avons dans un premier temps effectué un point de cadrage sur les concepts clés de notre étude à savoir : des définitions précises des interactions, des apprentissages, de la coopération et des effets que cela peut induire sur les élèves au sein d'un dispositif d'apprentissage.

Dans un second temps, nous avons établi un dispositif d'apprentissage réfléchi de manière à susciter et encourager les élèves à interagir. Nous avons, au

sein de cette situation, fait en sorte qu'il y ait de l'interdépendance positive, c'est-à-dire que les membres du binôme ne peuvent réussir qu'ensemble. Ce dispositif constitue notre condition expérimentale. Nous avons ensuite, précisé notre méthode de recherche en détaillant et en caractérisant les acteurs observés qui nous a permis de récolter nos données. Nous avons fait le choix d'étudier des sujets du même niveau de classe et d'un niveau de maturité proche afin d'obtenir des observations et analyses fiables.

Dans un troisième temps, nous avons récolté et extrait les résultats de notre expérience sur le terrain que nous avons pris soin d'analyser séparément. Cette étape nous a permis d'isoler des constats et de comparer nos données. De plus, cela nous a permis de conforter et d'approuver certaines de nos hypothèses formulées plus tôt.

Ainsi, et d'après nos résultats, nous pouvons conclure que chacune de nos observations nous permet de dire que les interactions entre élèves deviennent bénéfiques aux apprentissages dès lors que ces dernières sont positives. Nos résultats ont également montré que même si certains élèves émettent des interactions négatives cela ne vient pas nécessairement perturber la réussite du parcours. C'est effectivement le cas des binômes 3 et 4 qui obtiennent les meilleurs résultats par rapport aux autres binômes de l'étude. Cependant, ces binômes ont émis selon notre méthode seulement une interaction que l'on considère négative. Au-delà d'une interaction négative nous pouvons observer que les résultats au parcours se dégradent davantage. C'est ce qu'on a remarqué au sein du binôme 7. Ce dernier a émis quatre interactions négatives et a obtenu un score de 9 points, score le plus faible par rapport aux autres binômes de l'étude.

Nous concluons ce travail en avançant que les interactions positives sont davantage favorables aux apprentissages que les interactions négatives. Nous pouvons considérer que tant que les interactions négatives ne prennent pas le dessus sur les interactions positives, les élèves vont obtenir un bon score au parcours. Ces résultats nous permettent donc de valider la troisième hypothèse que nous avons émise avant la collecte et l'analyse de nos résultats.

Remise en question et perspectives

1. Limites

Il convient désormais de préciser certaines limites par rapport à nos travaux, ce qui aura pour conséquence de nuancer les résultats recueillis.

Tout d'abord, nos stages respectifs ne nous ont pas permis d'enseigner la même activité sur des niveaux de classe similaires puisque notre statut de stagiaire et notre arrivée tardive sur nos lieux de stage font que nous n'avons pas la main sur la programmation des activités. Cela nous a donc restreint sur la quantité de données recueillies. Nous aurions en effet pu mener ce travail de recherche sur deux activités différentes, or la relation tuteur-stagiaire de Jeanne André ne nous a pas permis de le faire. Toutes ces circonstances nous ont amené à effectuer notre recherche seulement sur le lieu de stage d'Emmie Alexandre (Lycée Jacques Prévert à Savenay). Nous devions initialement effectuer notre recherche avec l'activité support badminton mais la crise sanitaire COVID-19 a engendré la fermeture des gymnases. Par conséquent nous avons adapté notre travail et tenté de retranscrire nos réflexions dans l'activité course d'orientation. Nous avons donc perdu énormément de temps et avons dû rapidement nous en accommoder.

Par ailleurs, le manque de matériel pour enregistrer les élèves et le manque de temps nous a contraints à limiter notre collecte de données. Cette crise de temps nous a forcé à recueillir des données sur seulement une séance de course d'orientation. Et le manque de matériel nous a permis d'enregistrer seulement sept binômes. Une autre limite s'accumule à cela, le manque de pratique et/ou tests du matériel avant le jour de l'expérience. Il faut alors comprendre que nos résultats sont révélateurs mais pas complètement fiables.

De plus, nous avons fait le choix dans notre protocole de déterminer des interactions dites « positives », « neutres » et « négatives ». Ces adjectifs sont subjectifs et peuvent être questionnés. Toutefois, ce choix est nécessaire pour qualifier les interactions, et l'analyse qui en résulte demeure exploitable puisque ces interactions ont été définies.

Malgré ces contraintes, nous avons réussi à nous acclimater et faire en sorte d'aboutir notre mémoire. Ce travail a été enrichissant et a alimenté nos pensées sur le métier d'enseignant.

Ce mémoire nous a fait prendre conscience de la complexité qu'est de mener un travail de recherche sur le terrain, de savoir s'organiser et travailler en équipe. Mener ce travail à deux a été d'une grande richesse car nos divergences et opinions nous ont fait mutuellement fait apprendre. Nous avons vécu ce mémoire comme une découverte et espérons que cela va nous apporter plus tard dans notre pratique.

2. Perspectives

Si nous devons poursuivre notre recherche, nous envisagerions plusieurs perspectives.

Dans la perspective de l'étude des effets de la contrainte temporelle concernant le temps d'échange, nous souhaiterions comparer les données de binômes confrontés à une situation avec une contrainte temporelle telle que nous l'avons présentée ; et une autre sans contrainte temporelle. Cette étude permettrait de déterminer si le choix de structurer le temps d'échange (orientation des interactions) est bénéfique pour les apprentissages des élèves.

Une autre perspective de prolongement de notre étude pourrait être envisagée. En effet, il serait intéressant d'étendre notre étude à un nombre plus important d'élèves, afin d'obtenir des conclusions plus fiables. Il conviendrait alors d'obtenir davantage d'enregistrement audio sur un public plus varié afin que nos données soient représentatives d'une population entière d'élèves.

Bibliographie

Baudrit, A. (1997), Apprendre à deux.

Buchs, C. (2014). Structurer le travail en équipe : l'interdépendance positive

Connac S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6ème.

Darnis, F. et Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive.

Huet B. et Saury, J., (2010), Chapitre 6. Les interactions spontanées entre élèves en EPS, dans Interaction et apprentissage coordonné par Darnis, F., Collection Pour l'action, éditions EP&S.

Johnson D. W. et Johnson R. T, (1994), Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (Fourth Edition): Edina, Minn.: Interaction Book Company.

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices.

Lauriol, J., (1996) Une approche socio-cognitive de la décision stratégique : le cas B. S. C.

Marc, E. et Picard, D., (2002), Interaction dans Vocabulaire de psychosociologie, pages 189 à 196.

Mascret, N. (2010). Apprentissage coopératif et contexte culturel

Mascret, N. (2019), Les interactions joueur-coach en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles.

Reuchlin M., (1993), La psychologie différentielle.

Slavin, R.-E., (2010), Apprentissage coopératif, pourquoi ça marche ?

Vygotski, L. (1934), Pensée et langage.

Annexes

Annexe 1 : Cartons de contrôle

Binôme : Mattéï et Coralie

Nom - Prénom : <u>Mattéï</u>		Classe : <u>T4</u>		Temps autorisé : <u>2:15</u>	Points Marqués <u>8</u> 5
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS <u>D</u>					
N° de la balise	<u>4</u>	<u>6</u>	8	<u>19</u>	
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS <u>B</u>					
N° de la balise	<u>2</u>	<u>7</u>			
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : <u>Coralie</u>		Classe : <u>T4</u>		Temps autorisé :	Points Marqués <u>8</u>
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS <u>D</u>					
N° de la balise			<u>8</u>	<u>18</u>	<u>16</u>
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS <u>B</u>					
N° de la balise			<u>4</u>	<u>12</u>	<u>15</u>
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score du binôme : 13

Binôme : Hugo et Émilien

Nom - Prénom : <u>HUGO</u>		Classe : <u>11</u>		Temps autorisé : <u>15'</u>	Points Marqués 3
Heure départ :		Heure arrivée :		Durée de course :	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : <u>Emilien</u>		Classe : <u>11</u>		Temps autorisé : <u>15'</u>	Points Marqués 6
Heure départ :		Heure arrivée :		Durée de course :	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u>		<u>9</u>		<u>X</u>
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u>		<u>11</u>	<u>13</u>	<u>15</u>
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 9

Binôme : Fanny et Maëlle

Nom - Prénom : <u>Fanny</u>		Classe : <u>T6</u>		Temps autorisé : <u>15 min</u>	Points Marqués 2
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course : <u>13 min</u>	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS D	<u>3</u>	<u>5</u>			
N° de la balise					
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS B	<u>X</u>	<u>7</u>			
N° de la balise					
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : <u>Maëlle</u>		Classe : <u>T6</u>		Temps autorisé : <u>13</u>	Points Marqués 12
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course : <u>13 min</u>	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS D			<u>13</u>	<u>12</u>	<u>8</u>
N° de la balise					
Poinçon					
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point
PARCOURS B			<u>11</u>	<u>12</u>	<u>9</u>
N° de la balise					
Poinçon					

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 14

Binôme : Hugo et Gauvain

Nom - Prénom : Hugo		Classe : T ⁴ L		Temps autorisé :		Points Marqués 4
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :		
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS A	X	↑				
N° de la balise						
Poinçon						
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS C			M			
N° de la balise						
Poinçon						

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : Gauvain		Classe : T ⁴ L		Temps autorisé :		Points Marqués 9
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :		
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS A			9	10	16	
N° de la balise						
Poinçon						
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS C		8		14	15	
N° de la balise						
Poinçon						

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 13

Binôme : Logan et Julie

Nom - Prénom : Logan		Classe : 6 ^e		Temps autorisé :		Points Marqués 9	
Heure départ :		Heure arrivée :		Durée de course : 15 min			
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise (A)			13	12	16		
Poinçon						5	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise (B)		14		12	15	13 m	
Poinçon						4	

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : Julie		Classe : 6 ^e		Temps autorisé : 15 min		Points Marqués 4	
Heure départ :		Heure arrivée :		Durée de course : 15 min			
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise (B)	8	4	11				
Poinçon						7	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise (B)			11			2	
Poinçon						13 m	

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 13

Binôme : Maxence et Océane

Nom - Prénom : <u>Maxence</u>		Classe : <u>T4</u>		Temps autorisé : <u>15'15"</u>		Points Marqués <u>11</u>	
Heure départ :		Heure arrivée : <u>17 min</u>		Durée de course :			
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u>		<u>9</u>	<u>10</u>	<u>16</u>		
Poinçon							
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u>		<u>11</u>	<u>14</u>	<u>15</u>		
Poinçon							

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : <u>Océane</u>		Classe : <u>T4</u>		Temps autorisé : <u>15'15"</u>		Points Marqués <u>1</u>	
Heure départ :		Heure arrivée : <u>14'</u>		Durée de course :			
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u>	<u>3</u>	<u>?</u>				
Poinçon							
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point		
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u>	<u>3</u>	<u>7</u>				
Poinçon							

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 12

Binôme : Yohann et Sullivan

Nom - Prénom : <u>Yohann</u>		Classe : <u>T5</u>		Temps autorisé :		Points Marqués 3
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :		
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u>		<u>2</u>		<u>10</u>	
Poinçon					⋮	
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u> <u>3</u>	<u>8</u>			<u>3</u>	
Poinçon		⋮ ✓			⋮	

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Nom - Prénom : <u>Sullivan</u>		Classe : <u>T5</u>		Temps autorisé :		Points Marqués 6
Heure départ :		Heure arrivée		Durée de course :		
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS N° de la balise	<u>A</u> <u>1</u> <u>4</u>	<u>B</u>	<u>13</u>			
Poinçon	⋮	⋮				
Balise	a - 1 point	b - 1 point	c - 2 points	c' - 2 points	d - 1 point	
PARCOURS N° de la balise	<u>C</u>		<u>11</u>	<u>14</u>	<u>19</u>	
Poinçon			⋮		⋮	

Pénalité de dépassement de temps : -1pt par minute supplémentaire et -5pts si dépassement de 3 minutes. 0 si dépassement de 5 minutes.

Score binôme : 9

Parcours 1 – Coralie et Mattéi (1'55)

- C : « Il y en a une qui doit être là-bas alors.
- M : Il y en a une au-dessus du parking là.
 - C : Ouais.
 - M : C'est par-là qu'il y avait le machin de BMX.
 - C : Là y'a la route donc c'est tout en haut là. C'est au niveau du BMX, ça c'est le tennis donc tu dois remonter le parking et aller tout en haut dans le chemin. Et ça je ne sais pas ce que c'est. Je... Ce n'est pas le grand chemin qui part ?
 - M : Si c'est celui-là.
 - C : Donc faut aller tout en haut.
 - M : Euh ouais il doit y avoir le croisement de la croix.
 - C : Donc ça veut dire qu'il y en a un qui doit aller jusqu'au BMX, y'en a un qui retourne en haut du gros chemin là. Et y'en a un qui part à droite, par contre là je ne vois pas ce que c'est là. Là tu pars là donc tu pars dans les chemins...
 - M : Et ensuite il y a ceux-là.
 - C : Pour l'instant c'est toi qui vas retirer en A et B. C'est les balises qui sont les plus repérables j'pense.
 - M : Ouais.
 - C : Donc C, C' et D. Euh le D il est ultra loin par contre.
 - M : Ce que tu fais au pire c'est que j'fais la A, je vais chercher la B, tu vas la D...
 - C : J'fais la D, tu fais la C. Ouais tu fais la A, B et C. Moi j'fais D et C'et on se rejoins là ?
 - M : Ouais voilà et au pire si moi je ne la trouve pas par-là toi une fois que tu as fait celui-là tu me rejoins ici !
 - C : Ouais !
 - M : Parce que je ne sais pas si je vais la trouver.
 - C : Mais ça c'est vers où ? ça c'est dans le creux ? J'sais pas.
 - M : Ouais !
 - C : C'est là où il y a le virage ?

- M : Là y'a les barres, t'sais de, d'espèce de tractions là pour faire le chemin.
- C : Ah c'est là ? Les barres de tractions, ah oui donc faut que j'ailles, ah oui d'accord !! Donc faut que je continue sur le chemin là. Donc la C c'est toi donc moi je continue, j'vais vers les barres de tractions, j'remonte...
- M : Tu vas directement à la D enfaite
- C : Je vais directement à la D ?
- M : Ouais comme ça tu...
- C : Ok !
- M : ...fait la C'et tu vas chercher la C, si moi je suis là... euh je ne sais pas enfaite
- C : Donc j'dois dépasser les... euh là où il y a les tractions et je reviens ?
- M : J'sais pas, enfaite on se rejoins en C.
- C : Ok donc je pars hop hop hop, j'passe devant je viens chercher la D et je reviens ?
- M : Faut quand même que j'me mémorise où est-ce que c'est la C. Ouais tu fais la D, C'et au pire sur le chemin tu fais la C et tu reviens, j'sais pas euh...
- C : J'vais faire la D et je reviens à C' et on se rejoins. Tu as bien retenu ?
- M : Là et là ! Ouais ! Mais on n'a pas les numéros de balise ?
- C : Non, on a juste les lettres »

Parcours 2 – Coralie et Mattéi (1'44)

M : « C'est celle que je suis allé chercher.

- C : Ouais voilà c'est à côté des poubelles. Ici, la B, la B donc euh là y'a les... oh je sais plus ça me saoule.
- M : Ok là il y a un croisement, je vois à peu près où est-ce qu'il est le croisement. Ça c'est t'sais... Là il y a une grande montée là.
- C : Là il faut que tu remontes. Là ce n'est pas où il y a les barrières et qu'on doit remonter, les suivre, suivre en remontant la barrière, tu sais ?
- M : Si je vois où c'est.
- C : Il y a une sorte de...
- M : Ouais si c'est ça.

- C : ... de barbelé je ne sais pas quoi en ferraille et donc là ça c'est la B.
- M : Non c'est ce chemin-là.
- C : C'est ce chemin-là ?
- M : J'crois. C'est l'un des deux.
- C : En tout cas il faut raser la barrière là, parce que là on voit bien il y a des trucs.
- M : Ouais d'accord. Ouais je vois.
- C : Et donc ici la C, euh la C bah c'est le croisement à côté des infrastructures donc c'est... là ça c'est les échelles.
- M : Oui mais après il faut descendre.
- C : Non là c'est les échelles tu sais il faut remonter, il y a une sorte de cote.
- M : Ouais non mais la C ok je vois où est-ce qu'elle est.
- C : Ok. La C' bah tu continues c'est toujours la même. C'est celle que j'ai prise. C'est la 8 ou 13 je ne sais plus. Tu sais c'est celle où tu continues sur le chemin, hop tu remontes. Donc euh tu prends la A, la B... ?
- M : Tu ne veux pas prendre la A ?
- C : Tu veux que je prenne la A ?
- M : Et la B ?
- C : Ok.
- M : Fin, ouais c'est compliqué, y'en a une là et toutes les autres sont là.
- C : Ou alors tu prends la A, B, C tu vois parce qu'elles sont faciles à prendre et moi j'prends la C' et D, t'as pas la carte.
- M : Si tu veux !
- C : Toi tu prends la A donc c'est la même que tout à l'heure.
- M : Ouais si tu veux.
- C : La B c'est là où tu dois raser...
- M : Ouais.
- C : Bah voilà. Et là la C c'est...
- M : Là je vois.
- C : Là tu vois où c'est ?
- M : La A C'est celle que je suis allé chercher
- C : Ouais voilà c'est à côté des poubelles.

- M : Ouais t'inquiète là je vois.
- C : Ok.
- M : Ok, la B faut juste que...
- C : Et moi la C' et la D, bah la C' c'est celle que j'ai prise tout à l'heure en fait, que je me suis trompée. Et la D bah j'en ai aucune idée d'où elle est.
- M : Bah faudra que tu continues par là c'est sur le chemin.
- C : Sur le chemin ?
- M : Sur le chemin principal.
- C : Ok c'est sur le chemin principal.
- M : Fin faut que tu fasses attention euh quand même à où est-ce que tu vas parce que...
- C : Oui, oui !
- M : Bon, enfin bref.
- C : Donc tu as bien retenu ?
- M : Ouais.
- C : Ok ! »

Parcours 1 – Émilien et Hugo (1'58)

E : « Ok donc moi je vais partir sur la gauche. Je vais prendre les deux premières, la C et la D parce que du coup elles longent la rivière. Toi tu vas partir par là et prendre la A et la B. Et moi j'pense que du coup... Ce n'est pas moi qui garde la carte, parce que moi je longe car c'est plus facile de retenir.

- H : Et moi je fais A, B et C et je garde la carte parce que j'en ai trois.
- E : Ok. Donc il y en a une qui est là, à longer et une autre qui est à côté du barrage, il faut juste longer. En gros je pourrais, vu que ça longe ça va. Toi vas-y...
- H : Toi c'est forcément sur le chemin... tu verras bien.
- E : Par contre j'ai du mal à voir où est-ce qu'elle est celle-là !

- H : La C... En gros là tu es... il y a une ligne là. Faut que tu remontes. Là tu sais c'est là où il y a...
- E : L'accrobranche ?
- H : La...
- E : Ok, oui je vois ce que tu veux dire ! Et bref là... Du coup là, ok. Au pire tu as la carte, tu as la carte pour gérer.
- H : 1, 2, 3... oui au pire j'ai la carte. Normalement je peux passer derrière là.
- E : Attends, moi je passe juste là... En vrai tu penses...
- H : Moi je prends la C mec ! Au pire, j'pense...
- E : C'est quoi ça ?
- H : Toi tu prends C et D, moi j'prends A, B et C'.
- E : Ouais c'est ça ! J'pense tu passes par-là, après tu remontes ici et tu passes par-là.
- H : La troisième au poteau ?
- E : C'est ça !
- H : Je repasse par derrière je remonte. Euh... Moi j'pense que je ne pourrais pas faire ça
- E : Tu peux longer.
- H : Au pire tu...
- H : C'est là qu'il y a le chemin de Tépacap, je remonte en haut à gauche, là et je repasse ici. Et de toute façon je connais le chemin là. A la limite je pourrais, même si on a...
- E : On a 15 minutes.
- H : 15 minutes ça le fait grave ! Donc on se retrouve là, et comme ça on... si tu ne les as pas trouvées je peux t'aider.
- E : Ça marche, écoute... ça dépend
- H : A l'angle là.
- E : On se retrouve où ça ?
- H : Bah ici enfaite. En gros, toi tu arriver là, et enfaite tu vas repartir là et en gros moi à la C' je vais pouvoir revenir là. Donc on se retrouve là tu sais où il y a les marches.
- E : Ok ça roule ! »

Parcours 2 – Émilien et Hugo (1'55)

- E : « C'est parti. Euh ok. Tu fais ça et je fais ça ?
- H : Ouais
 - E : Tu fais B et A ?
 - H : Cette fois-ci je ne prends pas la carte.
 - E : Ok je prends la carte
 - H : Toi tu fais C et C', remarque C' je la connais.
 - E : C'est où C' ?
 - H : Ça serait bien que toi tu fasses D parce que tu l'as fait tout à l'heure.
 - E : Euh ouais.
 - H : Moi j'ai fait C'
 - E : Ok
 - H : J'ai C', B
 - E : Tu as fait C', B ?
 - H : Ce n'était pas tout à fait les mêmes. Elles n'étaient pas au même endroit.
 - E : Mec, la A du coup tu vas la prendre.
 - H : Au pire moi je fais A, B et toi fais C, C'et D. Et du coup tu gardes la carte !
 - E : La D je c'est où est-ce qu'elle est ! Ah la C, ok la C c'est là où je m'étais gouré. Donc je vois où est-ce qu'elle est j'pense. J'pense je vois où est-ce qu'elle est !
 - H : Ce n'est pas la même, c'est le même nom mais ce n'est pas les mêmes balises !
 - E : Je sais mais je m'étais gouré, je crois savoir. C' par contre je ne sais pas où est-ce qu'elle est.
 - H : Te goures pas car y'a la C qui est juste au-dessus, y'a la C, enfin il y en a une autre qui est un peu au-dessus. Un arbre, il ne faut pas que tu la confondes, elle elle est plus bas. Elle n'est pas dans le même chemin. En gros regarde, tu vois le chemin où on s'est retrouvé ?
 - E : Ouais.
 - H : Et ben tu vois c'était...

- E : L'escalier ?
- E : Donc faut monter l'escalier...
- H : En gros si tu montes là il faut que tu reprennes à gauche, enfin à droite à un moment donné.
- E : Ok ça marche !
- H : Fin c'est tout au bout, tout au fond du parc à droite et la B c'est... En faite il va falloir que je remonte... enfaite je vais partir là, j'veis prendre... et c'est dans l'angle là. Ok c'est bon je te laisse la carte.
- E : Vérifie mec tu as encore une minute ! Enregistre ! Moi j'ai la carte. Moi je vais commencer par la D j'pense. Ouais je vais commencer par la D.
- H : C'est au fond à droite et dans l'angle. Ok ben c'est bon pour moi.
- E : La D j'suis pas sûr que c'est la même que celle que j'avais eu.
- H : Nan, nan, nan j'pense pas. J'pense que justement c'est celle que t'avais pris et que tu t'es trompé.
- E : Nan, nan j'me suis trompé sur la C enfaite. Là, j'pense que la D est plus proche... il va falloir que je longe...
- E : Ouais, mais de toute façon tu as la carte donc... ! »

Parcours 1 – Fanny et Maëlle (2'10)

F : « Donc tu vois, là regarde là c'est la table de pique-nique, bien repérable. Je pense que la route qui est là, c'est celle qui est ici, là-bas là. Genre quand tu vas là tu vas trouver une route.

- M : Oui c'est ça.
- F : Donc là en gros tu tournes ici, tu arrives dans la pampa, d'accord ? Donc attends, enfaite il n'y en a pas une qui suit réellement le sentier... j'pense en vrai, il faut qu'on parte toutes les deux en haut, là, là et c'est là qu'on se divise. Y'en a une là, putain je n'avais pas vu !
- M : Oui, oui ! Moi j'pense qu'enfaite euh... alors attend.
- F : Pardon

- M : J'pense que là, celle qui va aller faire les deux elle prend ces deux-là et l'autre elle prend celle-là.
- F : Ok donc en gros il y en a une...
- M : Toi tu prends la B.
- F : C'est B et A, elles s'appellent vraiment comme ça ?
- M : Bah oui regarde, c'est...
- F : Attends la table est là donc toi tu partiras... moi j'partirais là ?
- M : Oui regarde...
- F : Il y a une balise qui est normalement pile là et il y en a une autre sinon... ça c'est la piscine ? Oui le bâtiment en triangle.
- M : Regarde, enfaite elle est tout au bout d'un abrupt de terre.
- F : Ouais...
- M : Et là...
- F : Ça c'est quoi ça ? Ça c'est le bout bout bout de la route ?
- M : Oui !
- F : Ok ! Bah écoute...
- M : Quand tu ressors c'est là, tu vois genre et après la deuxième...
- F : Donc en gros pour aller chercher ma balise il faut j'aïlle ici, que je repasse devant tout le truc de piscine là et que je suive la route en gros ?
- F : Han ! Han ! Han ! *panique de toutes les deux* Ok ça continu d'enregistrer c'est bon !
- M : Là c'est la route de terre...
- M : Ton truc est au bout d'un abrupt de terre.
- F : Ouais.
- M : Dans une grande zone...
- F : Zone d'accès interdite, bah en gros c'est au bord d'une zone d'accès interdite.
- M : Voilà, parce que là c'est des clôtures, tu vois donc c'est un truc de clôtures.
- F : En gros il faut que je suive toute la route derrière là,
- M : Ouais

- F : Attends, 1 minutes 26, ok il faut que je suive toute la route qui est derrière et je vais au bout de la route ? Mais à un moment donné la route elle s'arrête ?
- M : Putain je ne vois pas où il est... c'est des poteaux tu vois...
- F : Attends donc ça là, ça c'est la route, attend oups pardon je n'ai pas compris euh...
- M : Zone pavée, c'est bon ?
- F : Donc ça, en gros au niveau d'un pavé, ça c'est une zone pavée ? Ça doit être un truc de jeu, genre skate-park. Ça c'est le parking ? Ah oui ok donc la mienne en gros elle est tout au bout d'un parking.
- M : Et là c'est au bout d'un abrupt de terre.
- F : En vrai j'hésite d'aller directement à la A et de revenir en passant par la B. Je...
- M : Euh tu risques de te perdre meuf
- F : Ouais, ben je vais faire la B comme ça au moins on a 1 et puis voilà. Bah là ça va bientôt être la fin.
- M : Est-ce que tu sens...
- F : Est-ce que je me sens de ?
- M : Bah d'y aller là ?
- F : Bah franchement moi j'ai juste à remonter, là normalement la balise elle sera par là et sinon je vais... euh je sais que je dois passer, ça c'est parking, je dois aller à la route, je suis la route, j'passe le parking et j'passe une autre zone de pavée mais je ne sais pas ce que c'est...
- M : Alors où est-ce que, là c'est la souche, là tu vois le petit truc ? Là le machin c'est le truc, c'est le banc...
- F : La table de pique-nique on est d'accord c'est celle qui est derrière nous ? Moi j'pense en vrai qu'il faut simplement que je reprenne la route là ?
- M : Ouais tu reprends là et normalement t'as un talu de terre et tu vas aller tout droit
- F : Ok et après je repasse là-bas, je vais au... Attends c'est quoi, c'est... Tu m'as dit piscine, parking et un truc de terre, euh un truc de béton je veux dire
- M : Ça c'est un abrupt de terre...

- F : D'accord mais quand je vais repasser par-là, là c'est la piscine...
- M : Ben tu reprends la route enfaite et tu vas tout droit.
- F : Ouais, mais là route elle ne s'arrête pas là, on est d'accord ? La route elle va continuer ?
- M : Ben non non, mais ça c'est juste où tu ne peux pas aller.
- F : Ok donc moi il faut que je m'arrête ; quand je passe le parking il faut j'ouvre les yeux et là... mais ça je ne sais pas ce que c'est ?
- M : De quoi ? Qu'est-ce que tu parles ?
- F : Le carré rose avec les points, qu'est-ce que c'est ça ?
- M : Le carré rose ?
- F : Là le carré ! Le rectangle pardon *rires*
- M : Là ça ?
- F : Oui !
- M : C'est une zone, c'est une zone pavée.
- F : Une zone pavée ? En gros il faut trouver une zone pavée. Et c'est quoi les ronds ?
- M : Les ronds bah...
- F : Ok il faut que je cherche quatre éléments qui sont identiques sur un pavé ».

Parcours 2 – Fanny et Maëlle (2'06)

- F : « Alors carte numéro 2. Heu D, D. D'accord. Ok, moi la mienne était là, ok. Euh tu veux faire lesquelles ? En vrai...
- M : Tu veux refaire la A ? Fin tu connais parce que là B elle était là-bas.
 - F : Ça c'était, enfaite y'avait les deux A ici. Donc ouais celle-là j'irai.
 - M : Donc tu la fais.
 - F : Par contre ça, je ne vois pas, attends.
 - M : Mais c'est les mêmes enfaite !!
 - F : Non ce n'est pas les mêmes ?! celle-ci, non, non là B elle était là.

- M : C'est forcément les mêmes *en chuchotant*
- F : La B elle était là, ça c'est quoi ? Zone orange, terrain découvert, c'est terrain découvert, terrain découvert encombré, oh bah super !
- M : Tu vois genre ça c'est, enfaite c'est la clôture, regardes ça, tu vois c'est les trucs, merde qu'est-ce que je raconte. Là c'est nous !
- F : Oui ?
- M : Ça c'est le petit banc machin et regardes ça c'est les trucs avec les deux barrières, ça veut dire que c'est des barrières infranchissables. Donc enfaite tu vas devoir suivre ça et à l'angle tu fais « fzout » !
- F : Ah ah j'aime trop tes bruitages ! Ça c'est clôture, d'accord. En gros, entre guillemets on part presque dans la même direction et à un moment donné quand je vois une clôture, quand je fais...
- M : Toi tu dois passer ce sentier-là, c'est vraiment cette clôture-là.
- F : Ah d'accord ok !
- M : C'est le gros truc de paquet de machin là !
- F : Oui je vois !
- M : Par contre moi j'ai l'impression que c'est presque les mêmes.
- F : Ah bah te fais pas avoir !!! *pires*
- M : Ouais je vais faire gaffe mais on...
- F : Moi celle-ci, au moins je ne vais pas la confondre celle-ci !
- M : Ok tu l'as et celle-là tu te... tu la vois bien ?
- F : Attends, en gros là, oui on part, ça en gros c'est la clôture du truc ?
- M : Ouais ça regarde, parce que là, ça c'est le sentier, le triangle c'est ça
- F : Attends, moi je me repère. Ça c'est là où on est partis la dernière fois. Donc en gros on arrive là, ça c'est la table qui est là. Donc là on part comme ça
- M : Là on est sur le sentier
- F : Oui
- M : Et donc ça c'est le truc, tu vois là c'est la cabane
- F : D'accord.
- M : Voilà, enfaite tu as juste à suivre la clôture et à l'angle tu feras juste ça, et

- F : Moi je suis la clôture Tépacap et je tourne à gauche
- M : Et dès que tu vois un truc découvert et ben... »

Parcours 1 – Hugo et Gauvain (1'15'')

G : « Un city ?

- H : Oui, oui. Du coup c'est derrière le city.
- G : Ok. Dans l'angle après, là tu vois tu as un sentier...
- H : Il est où le parking ? Ah le parking c'est ça là.
- G : Oui voilà !
- H : Ok, ok c'est bon je retiens le parking c'est au fond à droite. Ok. Parking au fond à droite.
- G : Là on va chercher C, C' et D ok ?
- H : Ok, maintenant là ??
- G : Ouais, ouais !
- H : Ah je croyais qu'on prenait chacun...
- G : Non, non on va chercher...
- H : Ok, ok, bon bah ça marche
- G : Donc là on trace là-bas, d'accord ?
- H : Ok, ok, attends, il faut bien qu'on regarde la D. La D c'est la même que tout à l'heure ?
- G : Non, non parce que l'autre elle était plus part là.
- H : Ah donc c'est juste avant, c'est juste avant, tu as dû la croiser en plus. Il reste combien de temps là ? 40 secondes ok c'est bon. Alors on a encore un peu de temps pour s'organiser ! Toi retiens bien le B, tu vois c'est un angle, c'est un carrefour.
- G : On verra, là franchement là...
- H : Attends la C, la C on est là ! Faut qu'on prenne là, c'est dans un petit chemin.
- G : Ouais, ouais
- H : C'est dans un petit chemin !

- G : Ouais, mais tu vois on va aller là, regarde le gros là, on va prendre là, ok ?
- H : Je vois c'est quel angle ça, on l'a déjà trouvé !
- G : Il n'est pas compliqué au niveau de la table, tu vois tu as une table là.
- H : Il faut bien retenir le C, C' aussi. C' c'est dans de l'herbe. Quand tu as des trucs comme ça c'est de l'herbe !
- H&G : Il reste combien de temps ? 10 secondes ok ».

Parcours 1 – Julie et Logan (2')

L : « Alors du coup la carte.

- J : On fait comment ?
- L : Ils sont espacés.
- J : Ouais. Déjà on est où ?
- L : On se sépare ou pas ?
- J : Oui !
- E : On est où actuellement ?
- E : Notre point de départ c'est là.
- L : A et B, donc tout au bout là. On se sépare donc toi tu fais le A et le B ? Et moi je fais...
- J : Ou alors euh...
- L : C, C' et D. Ok, tac. Tu veux faire comment ? On fait comme ça ? Tu fais plus vers là et moi vers là ?
- J : Tu arrivera à savoir où elles sont ?
- L : Attends vas-y, et si c'est moi qui prends la carte ? Non ? Attends là tu vois tu as le chemin ? Là ici tu as l'angle ? Donc on fait comme ça ? Tu fais A et B et moi je fais C, C' et D ?
- J : Oui mais tu arriveras à les faire là ? Là tu as le cimetière.
- L : Oui. 10 secondes oh ! Tu y arrive là sans la carte si je la prends ?
- J : Non je ne crois pas.

— L : Le chemin, là... là c'est au bord de la route ».

Parcours 2 – Océane et Maxence (1'49)

O : « Ok, bah non du coup euh (rires), du coup j'étais partie, bah du coup c'est celle que j'avais vu, que j'avais poinçonné

— M : Ah oui, mais non

— O : Si, c'est elle que j'ai poinçonné et du coup j'étais remonté par le chemin là, du coup il faut que je repasse par-là du coup

— M : Mais normalement là de toute façon la B, tu fais la B du coup et euh...

— O : Ouais s'tu veux !

— M : Bah elle devrait être facile parce que t'as juste à suivre le...

— O : Du coup tu continues le sentier là et tu vas à gauche

— M : Ça c'est genre une espèce de champ, ça c'est un truc d'herbe, faut juste aller...

— O : Ok je suis un truc d'herbe, et du coup je sais où elle est la A

— M : Ouais moi c'est pareil (rires), parce que je les ai rencontrées

— O : Ok. Au pire, est-ce que on commence ensemble, tu me dis où est-ce qu'il faut que je tourne et après je vais chercher la A ?

— M : Bah t'es sûre que euh...

— O : Bah parce que du coup je dois emprunter le même chemin pour aller à la C

— M : Ouais si d'accord

— O : Comme ça tu vois ? Et après je retourne jusque là-bas.

— M : Bah ouais du coup c'est bon ! *rires* Au pire regarde bien au cas où parce que... bah si la A tu sais exactement où c'est

— O : La A je sais exactement où c'est parce que du coup, enfaite j'avais, du coup elle était, tu sais elle était indiquée là de base et moi j'ai rien trouvé et du coup genre j'étais là

— M : C'est quand même un peu... ouais... si tu ne t'en souviens pas, t'avais pas la carte

- O : C'est ça, enfaite je ne savais pas ce que c'était
- M : De toute façon là normalement tu as juste là tu vois l'herbe, tu as juste aller au bout
- O : Ok. Attends je vais noter le parcours C
- M : Genre c'est que de l'herbe, fin c'est, normalement c'est que de l'herbe
- E : Il reste 40 secondes !
- O : 40 secondes ? Ah oui
- M : Je pense qu'on peut couper (rires)
- M : La D je crois elle est moins longue que tout à l'heure donc ça doit être facile pour moi
- O : J'ai trop peur de me tromper, ça t'es d'accord, du coup ça c'est le parking. Et ça du coup c'est la piscine ?
- M : Mais de toute façon là y'a, tu as le camping et tout donc tu as juste à aller sur le côté
- O : Ah ok c'est bon ».

Parcours 1 – Sullivan et Yohann

S : « Du coup on fait quoi ?

- S : Alors déjà on est où ? on est là, à la piscine, ici, il y en a une là, une là, une là.
- Y : Une ici ouais, une au bord du lac, et une jusqu'au bout quasiment au barrage. Du coup...
- S : Moi je fais la A, la B et je tape la C. Et toi tu fais...
- Y : Moi je fais la C et la D.
- S : Ok.
- Y : Ouais comme ça moi je fais dans la...
- S : Ah mais attend, attend, attend, on a une qu'une carte !
- Y : Ouais on a qu'une carte. Du coup moi, bah toi tu gardes la carte, vu que tu as 3 balises.
- S : Ouais, ouais j'ai la C et elle est compliquée en plus.
- Y : Toi t'as 3 balises.

- S : Toi c'est toujours sur le chemin, il faut que tu partes là, c'est toujours sur le chemin.
- Y : Voilà, moi j'ai juste à suivre le chemin.
- S : Le chemin, tu suis le chemin principal et tu l'auras.
- Y : Ouais, ouais c'est ça ! Là c'est juste au bord du lac.
- S : Là t'sais c'est là où on avait galéré. La D, c'est là où on avait galéré à la trouver. Tu te souviens ? Elle était derrière l'arbre.
- Y : Ouais, ouais je me souviens.
- S : Et là, c'est avant là-bas, ok ?
- Y : Là, là, et là on est là. Donc juste après le virage, après le premier virage.
- S : Oh mec la C comment je vais en chier ma race ! La C, attend, la C il faut que je passe par là, ensuite je remonte par-là. Et on se rejoint ici du coup ?
- Y : Ouais bah oui, une fois qu'on a fini les balises on se rejoint directement au point, au début.
- S : Ouais vas-y ! Et après...
- Y : Après c'est bon, faut juste faire gaffe, faut que je m'en souviens quoi !
- S : Toi tu as juste à suivre le chemin principal, après, genre là, tu pars là, une fois que tu es là-bas, ça doit être dans le petit chemin donc faut que tu regardes vraiment tous les petits chemins par-là là.
- Y : Ouais, ouais je vois.
- S : Et après, là je pense que c'est la même cachée derrière l'arbre.
- Y : Ouais.
- S : C'était là, tu sais, tu te souviens c'était celle où on avait galéré, la dernière qu'on avait galéré.
- Y : Ouais, ouais je m'en souviens.
- S : Ça doit être celle-là.
- Y : Après ça doit être comme ça.
- S : Ouais, ouais c'est bon. C'est bon on fait comme ça ?
- Y : Ouais ça marche on fait comme ça. Ouais ! Attend, je vais la chercher comment ?
- S : Ah, elle c'est derrière le Tépacap ?
- Y : Ouais c'est derrière.

- S : C'est derrière le Tépacap, parce qu'attend ça, là on est là.
- Y : Là tu as la piscine donc il faut que tu passes là ici, là.
- S : Ah ouais ça sera en haut du chemin.
- Y : Exactement !
- Y : Vas-y ça marche !
- S : Je vais partir je vais faire A, B, C, j'pense.
- Y : Ok et moi je vais faire la C et la D ».

Parcours 2 – Sullivan et Yohann

S : « Hop là, tient la carte, alors attend fait voir.

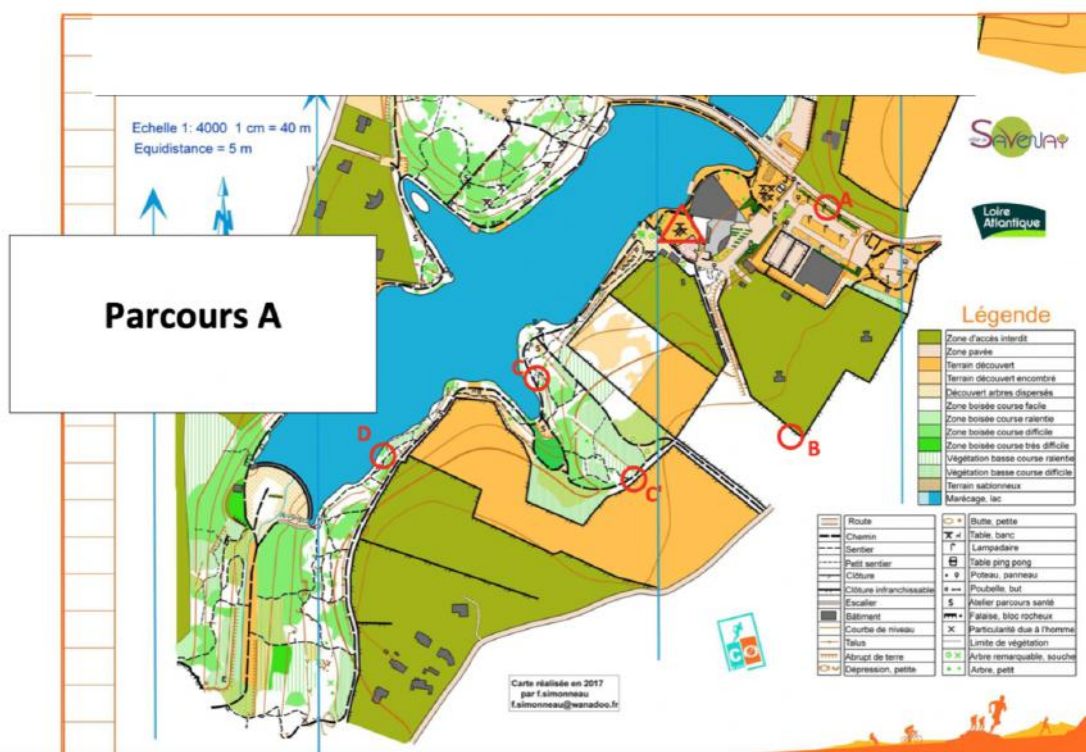
- S : Parce que moi j'en fais trois, j'pense j'vais faire les trois-là.
- Y : Ouais.
- S : Les trois-là hein.
- Y : Tu fais les trois ici ?
- S : Toi, tu fais les deux-là.
- Y : Tu fais la C, C', D.
- S : Ouais, ouais.
- Y : Et moi je fais la A
- S : Et la B. Putain mais mec la A mec elle est à l'autre bout d'la France, retiens bien.
- Y : La A, oh putain, euh alors, ici, ici. Attend ça c'est la piscine, on est d'accord ?
- S : Ouais, ouais.
- Y : Le camping c'est ça ? Nan le camping c'est tout ça.
- S : Ouais, ouais c'est ça.
- Y : Ouais mec attend elle est hyper loin.
- S : C'est simple tu longes le camping.
- Y : Ouais...
- S : Genre quand tu arrives là-bas, tu vas prendre le petit chemin et tac tu pars à droite directement. Tu vas arriver au terrain de basket tu prends les...

- Y : Ah oui, ça c'est le terrain de tennis.
- S : Ouais et ça c'est le terrain de basket et de foot. Tu prends là et ensuite tu vas là. Ensuite pour la B, t'as juste à aller toujours tout droit et tu longes ici.
- Y : La B, alors c'est là.
- S : Ouais. Tu prends le camping, tu vas tout en haut et ensuite tu longes en haut à droite.
- Y : Ouais, dès que je suis rendu au bout j'vais... ok. Donc là, là.
- E : est-ce que vous changé de stratégie ou pas ?
- Y&S : Non, on garde la même.
- E : C'était quoi votre stratégie du coup ?
- Y&S Euh 3 – 2.
- Y : Je fais les deux ici et il fait les trois ici.
- E : ok, ok. Bonne lecture de carte hein.
- Y : Ouais.
- S : Ouais.
- Y : Non. T'es sûr de toi ? (Rires)
- S : Ça c'est le shi-fou-mi qui a décidé.
- Y : Donc c'est bon toi tu as retenu ?
- S : Moi j'ai la carte j'men fou.
- Y : Ouais c'est vrai.
- Y : La C j'l'ai faite hein, genre ça va elle n'est pas, elle est vraiment simple à trouver.
- S : Ouais.
- Y : C' je sais pas je l'ai pas faite. T'façon je vais bien arriver...
- Y : La D vraiment, elle est en bas, genre elle est proche du lac
- S : C'est les même D ? Ce n'est pas les même D.
- Y : Ouais bah (rires) ! Je sais plus.
- S : Bah démerde toi !
- Y : Nan je vais trouver t'inquiètes.
- S : Nan mais faudra que tu prennes là. Mais de toute façon tu as la carte !
- S : Si je ne trouve pas je suis vraiment une grosse queue.
- Y : Ok.

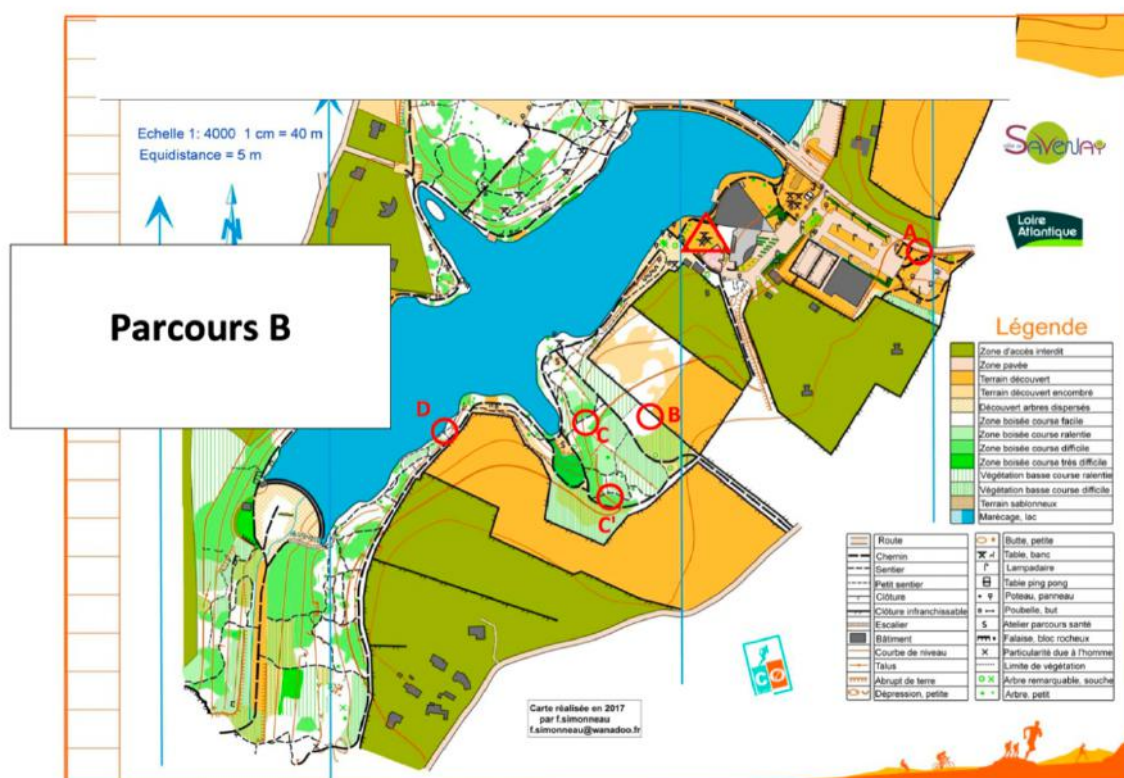
- Y : Donc moi je fais la B et la A, comme ça je suis...
- S : Et moi je fais C, C' et D.
- S : Est-ce que j'ai un petit crayon ?
- Y : Bon j'pense ça devrait le faire ».

Annexe 3 : Cartes des parcours

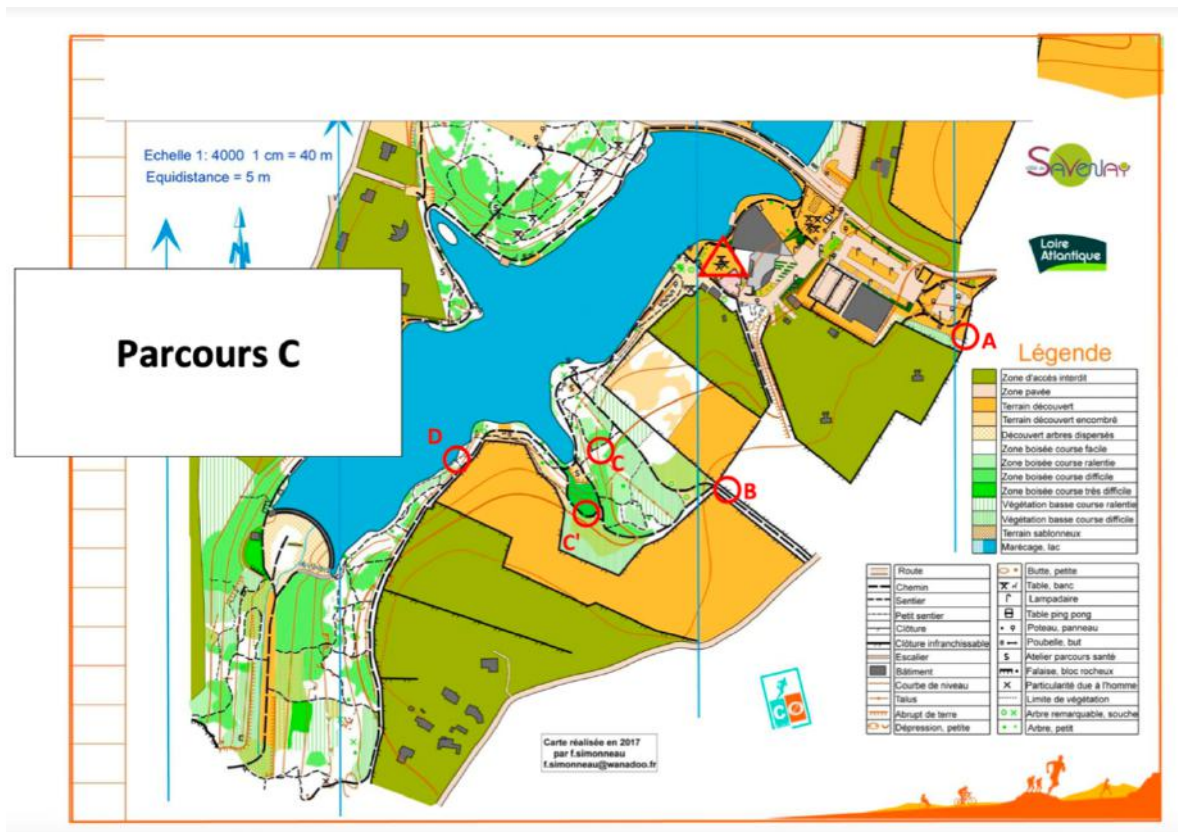
Parcours A



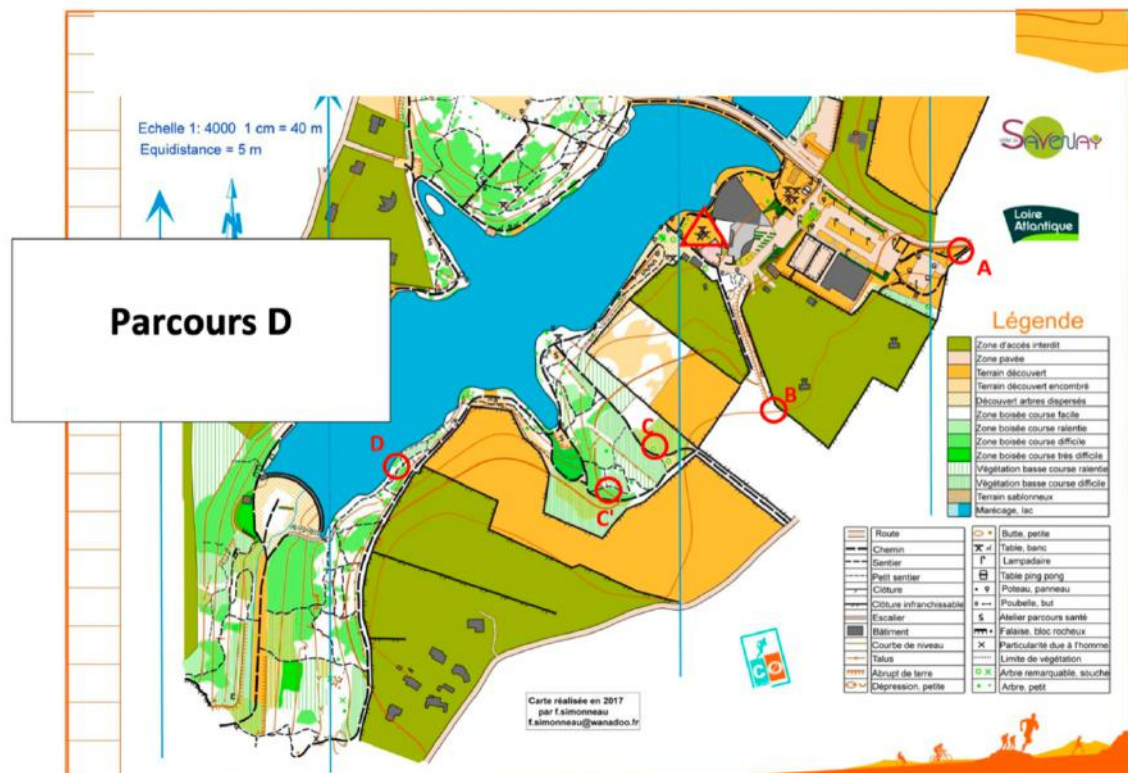
Parcours B



Parcours C



Parcours D



4ème de couverture

Mots clés :

Interactions – Coopération – Apprentissages – Course d’Orientation – Rôle enseignant

Résumé en français :

Les interactions en EPS font partie intégrante des apprentissages sociaux. Pour autant, selon leur mobilisation par l’enseignant, elles peuvent être très favorables aux apprentissages moteurs des élèves. C’est ce que nous avons tenté de mettre en avant lors de cette étude. Les interactions, déclinées en trois catégories (positives, neutres, négatives), participent plus ou moins à la construction des apprentissages moteurs des élèves, selon la fréquence à laquelle elles sont utilisées par les élèves.

Les résultats obtenus lors de cette étude ont montré que plus les élèves mobilisent des interactions positives (en lien avec la lecture de carte), plus ils obtiennent de meilleurs résultats ; et inversement.

Résumé en anglais :

Interactions in PE are an integral part of social learning. However, depending on the way they are mobilized by the teacher, they can be very favorable to the motor learning of the students. This is what we have tried to highlight in this study. The interactions, divided into three categories (positive, neutral, negative), participate to a greater or lesser extent in the construction of the motor learning of the pupils, according to the frequency with which they are used by the pupils.

The results obtained during this study showed that the more students mobilized positive interactions (related to map reading), the better their results; and vice versa.