



**HAL**  
open science

# L'impact des artéfacts en EPS sur les interactions entre élèves : une illustration à travers l'utilisation de la carte en course d'orientation

Pierre Catin

## ► To cite this version:

Pierre Catin. L'impact des artéfacts en EPS sur les interactions entre élèves : une illustration à travers l'utilisation de la carte en course d'orientation. Education. 2021. dumas-03267807

**HAL Id: dumas-03267807**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03267807>**

Submitted on 22 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 premier degré**  
**Mémoire**

**L'impact des artefacts en EPS sur les interactions entre élèves.**

**Une illustration à travers l'utilisation de la carte en course d'orientation.**

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

soutenu par  
CATIN Pierre

**Le 09.06.2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
FEIGEAN Olivier, directeur de mémoire  
HUET Mathieu, président de jury

## **Remerciements.**

Je tenais à travers ces quelques paragraphes remercier toutes les personnes qui, à travers leur aide, m'ont permis d'aboutir à la réalisation de ce mémoire.

Dans un premier temps Monsieur Olivier Feigean qui, via sa fonction de directeur de mémoire, a supervisé l'écriture de ce dernier. Il a su prendre le temps nécessaire afin de me guider à travers les nombreuses phases de doute qui ont jalonné ma recherche tout en étant en mesure de répondre aux interrogations qui ont pu émerger lors de mon expérimentation.

Dans un second temps Monsieur Mathieu Huet, PEMF qui m'a accompagné tout au long de l'année et m'a permis de prendre certaines décisions afin de mettre en place la séquence qui a servi de support ce travail de recherche.

Enfin, je tenais à remercier mes proches et tous ceux qui m'ont soutenu et accompagné tout au long de ces deux années de formation.

## Table des matières

Introduction.....	4
1. Les apports de la recherche actuelle.....	6
1.1 La coopération.....	6
1.1.1. Dans les textes officiels.....	6
1.1.2 Définition et analyse.....	7
1.1.3 La théorie de Gilly, Fraisse et Roux.....	8
1.2 L'éducation physique et sportive.....	10
1.2.1 Dans les textes officiels.....	10
1.2.2 Spécificités et enjeux de l'EPS.....	11
2. Le cadre théorique.....	13
2.1. L'action située.....	13
2.2. Les entretiens d'auto confrontation.....	15
2.3. Questionnement et problématique.....	17
3. Méthode, mise en place de la situation.....	19
3.1 La course d'orientation, définition et textes officiels.....	19
3.2 Les comportements typiques d'élèves.....	20
3.3 Caractéristiques des élèves choisis pour l'observation.....	20
3.4 Mise en oeuvre de la situation :.....	21
3.1. Données recueillies.....	22
4. Analyse des résultats.....	24
4.1 Sous le filtre de l'action située.....	24
4.1.1. Le caractère incarné de la cognition.....	24
4.1.2. L'action ou la cognition comme construction de signification partagées.....	25
4.1.3. Le caractère indéterminé de l'action exploitant les ressources de la situation.....	27
4.1.4. La co-détermination de l'action et de la situation.....	28
5. Discussion.....	30
5.1. Le nombre d'interactions relevées en situation.....	30
5.2. La nature des interactions relevées en situation.....	31
5.2.1. La co-élaboration acquiesçante :.....	31
5.2.2. La co-construction :.....	32
5.2.3. La confrontation contradictoire sans argumentation.....	32
5.2.4. La confrontation contradictoire avec argumentation.....	33
5.3. La place de ces situations collaboratives au sein de l'activité.....	33
5.4. Bilan.....	35
6. Conclusion.....	37
Bibliographie.....	40
Sitographie :.....	41

## Introduction

Le mémoire de recherche que je présente cette année aura pour thème central celui des interactions entre élèves facilitant l'apprentissage en éducation physique. Ce choix découle logiquement du parcours de formation qu'est le mien à savoir, un cursus lycéen agrémenté de l'option EPS, une faculté de sport puis une entrée à l'INSPE. J'ai toujours eu un rapport privilégié avec cette discipline qui selon moi puise en ses fondements une singularité qui rejaillit sur la pratique et l'engouement qu'elle suscite chez les élèves. Discipline à la fois "*à part entière et entièrement à part*" (A. Hébrard 1998), l'EPS reste la discipline qui m'a conforté dans mon idée d'enseigner et ce depuis toujours.

Les programmes du cycle 3 sont variés en matière d'activités physiques, sportives et artistiques. Cependant, l'une a depuis quelques années et après un stage en établissement secondaire, attisé ma curiosité. Il s'agit de la course d'orientation. Cette APSA est en effet une activité très riche pour nos élèves sur un certain nombre de points non listés ici. Seulement elle est assez peu proposée aux élèves en premier degré du fait qu'elle dispose de caractéristiques spécifiques qui ne s'appliquent pas aux contextes de toutes les écoles primaires. Il faut dans un premier temps un espace de pratique assez vaste, sécurisé auquel vient s'ajouter un temps de préparation conséquent pour la pose des balises, un lâcher prise au niveau des élèves, du matériel spécifique ... Mais elle en reste pour autant une activité qui suscite un engouement très important des élèves que j'ai pu observer lors de mes différentes mises en place sur le terrain.

C'est d'ailleurs l'origine de cet engouement qui m'a amené à me questionner. Les élèves apprécient-ils le côté atypique de l'activité ? Sa similarité avec un jeu tel que la chasse au trésor ? Les efforts qui en découlent ? Ou bien encore la liberté qui leur est accordée lors de la pratique ? Il est probable que cela vienne d'une combinaison de ces facteurs. Mais ces questions m'ont amené à me centrer sur cette fameuse liberté qui leur est accordé. En effet, lors de la course d'orientation une question se pose pour l'enseignant à savoir, que se passe-t-il entre mes élèves lorsque je ne les vois pas ? Et c'est d'ailleurs cette dernière qui m'a incité à engager mon travail de recherche vers cette direction.

Ainsi, j'ai pris la décision de m'intéresser aux différentes formes de coopération qui pouvaient avoir lieu lorsque les élèves se trouvaient loin des yeux du professeur. Thème cependant un peu trop large que j'ai dû réduire par la suite. Pour cela, j'ai réfléchi à ce qui entre en compte lors des échanges entre élèves en course d'orientation. Et c'est tout naturellement que je me suis penché sur l'objet carte. Cet objet étant indissociable de l'activité, à partir d'un certain niveau de classe, il m'a paru intéressant de le placer au centre de ma recherche pour voir la manière dont les élèves l'utilisent. Ici, force est de constater qu'en utilisant cette dernière, les élèves développeront des compétences technico-tactiques mais également méthodologiques et sociales à travers les interactions inhérentes à son utilisation. Les modalités d'utilisation de celle-ci pouvant être diverses et variées, j'ai pris la

décision de centrer mon étude sur cet objet et l'impact qu'il va avoir sur les relations entre mes élèves et l'acquisition des compétences qui en découleront au sein de l'activité course d'orientation.

# 1. Les apports de la recherche actuelle.

Avant de se lancer dans cette étude, il semble important de définir les concepts clés qui la composeront. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous étudierons l'éducation physique et sportive à travers son histoire, sa spécificité et ce qu'en disent les programmes, puis par la suite nous nous intéresserons à la notion de coopération à l'école, second axe majeur de ce mémoire.

## 1.1 La coopération.

### 1.1.1. Dans les textes officiels

« Les élèves apprennent mieux à plusieurs », « Pour qu'il y ait apprentissage, il doit y avoir conflit », « La base du socio-constructivisme c'est l'apprentissage entre pairs » ... Nombreuses sont les théories existantes à propos de la coopération entre les élèves à l'école. Seulement qu'en est-il réellement ? Nous allons ici interroger un thème central à l'école d'aujourd'hui mais également de la société de manière générale. Il est vrai que de nos jours, avec l'évolution du marché du travail, les pratiques professionnelles sont en constante évolution. Ces pratiques convergent cependant vers un point, la capacité à coopérer s'inscrit comme être une compétence fondamentale. Il n'est donc pas surprenant que cette dernière se retrouve de plus en plus dans les textes officiels. En effet, dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture (2020), il n'est pas rare de voir apparaître le terme coopération.

Extraits des programmes :

- « *La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative, elle favorise l'implication dans le travail en commun, l'entraide et la coopération.* »
- « *L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.* »
- « *L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.* »
- « *L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.* »
- « *L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile.* »

Au-delà du socle commun de connaissances de compétences et de culture, certaines

disciplines, notamment l'éducation morale et civique affichent des compétences qui découlent directement de ce concept. En effet, selon les programmes l'élève doit être capable de « *s'estimer et être capable d'écouter et d'empathie, être capable de coopérer* » mais également « *être responsable envers autrui, savoir s'engager dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.* »

Cette notion de coopération est donc ancrée dans les programmes de l'école élémentaire et ce de manière claire et précise. Seulement qu'entend-on derrière ce terme coopération ? Quels sont ses fondements scientifiques, et à quoi correspondent-ils au niveau scolaire ?

### 1.1.2 Définition et analyse.

Selon le dictionnaire Le Robert (2020), la coopération peut se définir comme « *l'action de participer à une œuvre commune* » ou encore selon le centre national de ressources textuelles et lexicales (2020) comme « *l'aide ou l'entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun.* » Pour la contextualiser un peu mieux dans l'environnement qui nous intéresse à savoir l'apprentissage, nous pouvons nous reporter à la définition qu'en fait Orly-Louis en 2011 qui indique que la coopération peut être vue comme « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leur fin.* » Du point de vue de l'enseignant, qui doit mettre en place des situations au sein de sa classe, on parle de pédagogie coopérative au-delà de la coopération. Selon Sabourin et Lehraus en 2008, « *le terme approche coopérative est utilisé pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires.* » De cette pédagogie coopérative mise en place par l'enseignant au sein de sa classe vont donc logiquement découler des apprentissages coopératifs. Ces derniers peuvent être définis comme « *des travaux en petit groupe, dans un but commun, qui permettent d'optimiser les apprentissages de chacun. L'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous peut profiter à chaque membre du groupe.* » (Slavin, 2010).

Ici, le travail coopératif est vu comme une révolution en matière de pédagogie, certains le caractérise même comme « *une des plus grandes innovations éducatives de la période récente* » (Gillies 2014). Suffit-il pour autant de n'avoir qu'à mettre des élèves en groupe pour que ces derniers progressent plus rapidement et dans plus de domaines que face à un travail individuel ? En effet, selon Slavin en 2010, « *si le travail en groupe peut s'avérer extrêmement fructueux, il peut aussi se révéler inefficace.* » C'est pourquoi, afin de mener à bien des situations de coopération, l'enseignant se doit de respecter certains principes.

Ainsi, lorsque l'on veut analyser des situations de coopération en classe ou même simplement en créer, il faut essayer de s'appuyer sur de nombreuses caractéristiques. Rouiller et Lehraus (2008)



donnent les composantes de ce qui selon eux entre en jeu lors de situations de coopérations :

- Les caractéristiques de l'enseignant.
- Les paramètres de la mise en situation de l'activité coopérative.
- Les contraintes du programme.
- Les caractéristiques non modifiables des élèves. (différences inter-individuelles)
- Les caractéristiques évolutives des élèves. (celles qui peuvent être les effets

souhaitables de la coopération).

Force est de constater que de nos jours, cette notion de coopération est très présente au sein du système scolaire. Un enseignant ne peut enseigner de manière cohérente sans inclure ce type de pédagogie dans son enseignement. Encore une fois il semblerait qu'il ne suffise pas de mettre les élèves en groupe afin que ces derniers travaillent, des principes sont à respecter. C'est pourquoi nous allons nous intéresser maintenant aux travaux de Gilly, Fraise et Roux. Ces derniers avancent l'idée que lors d'un travail en dyades, plusieurs comportements typiques d'élèves peuvent être observés. La connaissance de ces conduites typiques éclairera d'ailleurs notre recherche par la suite.

À noter que dans leurs travaux, ces derniers n'emploient pas le terme coopération mais le terme collaboration. C'est pourquoi il semble nécessaire ici de prendre le temps de distinguer les deux car, bien qu'ils soient très proches ils présentent quelques nuances. Ces nuances sont cependant parfois difficiles à appréhender car les définitions peuvent varier en fonction des chercheurs. Certains, comme Baker en 2008, avancent que la différence entre coopération et collaboration se situe dans le produit de l'apprentissage : *« l'apprentissage coopératif soit la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe et l'apprentissage collaboratif désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration. »* D'autres, à l'inverse stipulent que la différence se situerait plus au niveau du guidage. Ainsi, Connac avance en 2013 que *« la coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat, et de travail de groupe. La collaboration elle désigne un sous ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit. »* Il est donc clair ici que la limite entre une situation de coopération et une situation de collaboration reste très fine. Cependant à la vue de la dyade qui sera créée et du filtre utilisé, c'est bien la coopération qui se fera objet d'étude, coopération qui n'est autre qu'un prolongement de la collaboration.

### 1.1.3 La théorie de Gilly, Fraise et Roux.

Ces auteurs ont centré un de leurs écrits sur la collaboration dyadique entre élèves. Selon cette étude, il peut y avoir apprentissage sans qu'un conflit soit absolument présent. Autrement dit,

les élèves peuvent construire voire enrichir leurs compétences sans forcément qu'ils soient en désaccord avec leur partenaire de dyade. Après avoir mené une étude sur des enfants âgés de 10 à 13 ans, les chercheurs ont fait émerger le fait selon lequel dans des situations dyadiques pouvait être relevées quatre modes d'interactions différents.

- la co-élaboration acquiesçante :

Cette modalité se retrouve lorsque l'un des deux membres de la dyade élabore une stratégie, une solution sans prendre en compte l'avis de son binôme. Le binôme quant à lui ratifie à cette décision sans chercher à poser des questions, ou même donner son avis. Il s'agit ici d'un schéma meneur/suiveur. Dans notre situation, cela pourrait prendre la forme suivante : un des membres du binôme choisit de partir dans une direction car il pense que la balise s'y trouve, l'autre prend le parti de le suivre sans même prendre le temps de regarder la carte. Il s'avère que ce mode de fonctionnement est un de ceux qui dessert le plus les apprentissages étant donné le manque de réflexion d'un des membres de la dyade.

- La co-construction :

Ici, à l'inverse de la co-élaboration acquiesçante, aucun des membres de la dyade ne va déléguer la décision. Les deux élèves vont chacun donner leur avis afin de prendre une décision, ils vont échanger, réfléchir conjointement afin d'apporter leur contribution dans le but d'élaborer une stratégie ou d'aider une prise de décision. De manière plus concrète, cela pourrait prendre la forme de deux élèves qui se concertent afin de choisir un itinéraire et où chacun complète les idées de l'autre pour prendre une décision commune sur le chemin à prendre.

- La confrontation contradictoire sans argumentation :

Dans ce cas de figure, les élèves sont en désaccord sur un point mais ne prennent cependant pas la peine de débattre. L'un ou l'autre affirme son désaccord sans pour autant chercher à développer une argumentation afin de justifier son point de vue. Toujours en prenant en compte notre contexte, cela peut s'illustrer par un élève qui refuse d'aller chercher une balise plutôt qu'une autre sans expliquer pourquoi il refuse. Ce mode de fonctionnement pointe du doigt les limites du fonctionnement en dyade qui n'engendre pas forcément un travail collectif.

- La confrontation contradictoire avec argumentation :

Ici, comme son nom l'indique, sont concernés comme précédemment les moments où les élèves ne sont pas d'accord sur la décision à prendre. Mais à l'inverse de l'exemple cité au-dessus, les élèves débattent en défendant leurs choix avec des arguments qui permettent de justifier leurs points de vue. Pour reprendre l'exemple du choix de la balise : un élève préférerait aller chercher une balise plutôt qu'une autre à l'inverse de son partenaire et les deux élèves débattraient sur leur choix en argumentant sur les chemins à prendre et leurs caractéristiques.

Voici donc ce qui résulte de la théorie de ces trois chercheurs. Cette catégorisation des interactions nous sera utile dans l'analyse du comportement des élèves en activité lors de la suite de notre étude.

## 1.2 L'éducation physique et sportive.

### 1.2.1 Dans les textes officiels

Depuis son apparition, l'éducation physique a toujours tenu une place à part dans le système scolaire, tantôt s'imposant comme une réponse à un besoin sociétal urgent, tantôt affichant des arguments contestés l'obligeant à se muer vers une quête perpétuelle de légitimité face aux autres disciplines. Seulement c'est cette complexité historique qui fait d'elle aujourd'hui une discipline aussi riche. Se lancer dans son analyse historique, bien qu'intéressante, nous obligerait à nous éloigner fortement de notre objet d'étude. En effet, comme le stipule Yvon Léziart (2005), « *Analyser l'éducation physique et sportive apparaît ainsi comme un exercice périlleux, où la complexité s'affiche. Ambitionner d'étudier l'histoire de cette discipline peut apparaître encore plus délicat car le temps qui passe rogne le réel et fait disparaître certaines traces.* ». C'est pourquoi nous nous intéresserons à son histoire à partir des années 1970, années qui ont vu l'émergence des sciences humaines et sociales. Pendant cette période dite « *d'ère du soupçon* » selon les chercheurs actuels, les sociologues ont pris l'école comme sujet principal de leur étude afin d'en analyser le fonctionnement. Les travaux de P. Bourdieu et J-C. Passeron, ceux de C. Baudelot et R. Establet et ceux de G. Snyders ne cessent de faire des liens entre ce qui se déroule au sein de l'école et ce qui se passe sur la scène politique. Cet intérêt des chercheurs pour l'école va donc également impacter l'EPS. Discipline où la finalité première est alors une recherche quasi-constante de la performance, l'apport de ces sciences humaines et sociales va, au fil du temps essayer, de placer l'élève au centre des apprentissages tout en essayant de diminuer l'impact de la performance sur sa réussite. Lors des années 1980, l'EPS va avoir pour finalité première de lutter contre l'échec scolaire engendré par la massification et les fameux « *80% d'une tranche d'âge au baccalauréat.* » Il va être amené ici l'idée de démocratiser la pratique de l'EPS, ce qui signifie de mettre en place un enseignement qui permette l'enrichissement de tous quel que soit son niveau initial. Cette idée de démocratisation de la pratique et d'évolution de chacun va s'ancrer dans la culture de la discipline dans les années 1990 et correspond d'ailleurs encore aux valeurs actuelles que défend l'EPS à travers sa finalité de « *former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble.* » (Bulletin Officiel, 2020) Cette finalité a pour objectif que les adolescents, à leur sortie du système scolaire aient compris que la pratique d'une activité physique les aidera à rechercher le bien-être et à se soucier de leur état de

santé le tout à travers un paramètre non négligeable qu'est le plaisir. Celle-ci se retrouve d'ailleurs dans la définition de l'EPS que donne C. Pineau en 1990, en effet selon lui : « *discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition des connaissances et la construction de savoirs permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives.* »

### 1.2.2 Spécificités et enjeux de l'EPS

Lors de la création du projet de socle commun en 2014, l'objectif de ce dernier était clairement annoncé : donner l'accès à une culture commune à tous les élèves afin de « *réduire les inégalités et de permettre l'accès de tous aux savoirs.* » Selon C. Pontais en 2015, « *Chaque discipline apporte donc sa contribution spécifique à ce projet éducatif global, avec des objectifs qui ont évolué au cours de l'histoire, en lien avec les besoins de la société.* ». Loin des préoccupations militaires de préparation à la guerre ou encore des conceptions hygiénistes visant à améliorer la santé d'une population souffrante qui ont jalonné son histoire, l'EPS se voit en réponse à des problèmes contemporains. En effet, notre société, se veut plus sédentaire que par le passé et surtout génératrice de stress plus important. Par conséquent les notions de bien-être et d'épanouissement se sont, elles-aussi, redéfinies. Bien que toujours au centre de la discipline, les APSA se sont vues donner de nouvelles responsabilités et notamment celle de « *faire accéder tous les élèves de manière critique, à une culture physique, sportive ou artistique qui puisse être un outil de connaissance de soi, des autres et du monde.* » (C. Pontais 2015). Si cet enjeu devient le moteur des convictions de l'enseignant d'EPS, alors cela donnera des enfants qui, une fois devenus adultes pourront, toujours selon C. Pontais, faire de réels choix leur permettant d'avoir des loisirs actifs, de pratiquer une activité physique régulière, réfléchie, adaptée à leurs possibilités, d'être acteur du monde associatif, d'être un spectateur averti et critique, d'échapper aux stéréotypes sociaux ou sexués, de ne pas subir l'aliénation liée à la marchandisation du sport et à la normalisation des corps (esthétique et bien-être pour les filles, corps bodybuildé pour les garçons) et, enfin, d'être un parent qui sait jouer avec ses enfants et faire des choix éducatifs dans ce domaine.

### 1.2.3 L'EPS au cycle 3

Lors de son passage en cycle 3, l'élève se voit confier un tout autre emploi du temps, ajout de matières, dénominations différentes, volumes horaires modifiés ... Seulement, en ce qui concerne l'éducation physique et sportive les champs d'apprentissages restent sensiblement les mêmes. En effet, dans le bulletin officiel de 2020, on retrouve bien les quatre champs d'apprentissage déjà présents lors du cycle 2 à savoir :

« *Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.* » Ce champ

d'apprentissage n°1 permet à l'élève de réaliser sa performance maximale en courant, sautant, lançant ou nageant en construisant des habiletés motrices et en développant ses ressources. Le champ recouvre toutes les activités athlétiques (les courses, les sauts, les lancers) et les activités liées à la natation.

« *Adapter ses déplacements à des environnements variés.* » Ce champ d'apprentissage n°2 permet à l'élève d'apprendre à se déplacer en sécurité dans un environnement habituel ou non, varié (espace scolaire aménagé, forêt, plan d'eau, etc.), selon deux modes de déplacement, l'un ordinaire (courir, marcher ...), l'autre plus inhabituel (grimper, naviguer, glisser ...). Le champ recouvre toutes les activités de course d'orientation, kayak, voile, vélo, roller, ski, escalade ...

« *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.* » Le champ n°3 permet à l'élève de présenter seul ou collectivement une prestation corporelle devant des spectateurs pour être vu et jugé, mais aussi pour les émouvoir. Le champ recouvre toutes les activités artistiques et acrobatiques : gymnastique, acrosport, danse, arts du cirque ...

« *Conduire ou mener un affrontement collectif ou interindividuel.* » Enfin ce dernier champ permet à l'élève de conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif en utilisant la coopération avec un ou des partenaires. Le champ recouvre toutes les activités de combat, de duel avec raquettes, de jeux ou de sports collectifs.

À travers l'exploration de ces quatre champs d'apprentissage, le professeur des écoles va devoir programmer et préparer son enseignement afin de travailler avec les élèves à l'acquisition de compétences en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces compétences seront une nouvelle fois en lien avec celles du cycle 2 qu'elles viennent compléter dans une logique de continuité des apprentissages. Ces cinq grandes compétences sont les suivantes :

- « *Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps.* » (D1)
- « *S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils.* » (D2)
- « *Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.* » (D3)
- « *Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.* » (D4)
- « *S'approprier une culture physique sportive et artistique.* » (D5)

Le cycle 3 également appelé cycle de consolidation des apprentissages porte donc bien son nom car comme vu ci-dessus, en EPS l'objectif est de poursuivre le travail d'acquisition de compétences amorcé en cycle 2 dans les mêmes champs d'apprentissage.

## 2. Le cadre théorique.

### 2.1. L'action située

Afin de mener à bien notre recherche qui se veut scientifique, il nous a fallu choisir un cadre théorique. Ce cadre théorique va régir notre recherche, nous permettre d'analyser des données sous le regard d'un filtre d'analyse qui aiguillera notre étude. C'est d'ailleurs ce que nous explique Joseph en 1998, en s'accordant avec la notion de cadre de l'expérience de Goffman (1991), qui décrit le cadre théorique comme « *un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale, qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action.* »

L'étude à suivre ici sera conduite sous couvert du cadre théorique de l'action située. En effet, il semblait judicieux de prendre appui sur ce cadre afin de comprendre ce que vivent les élèves en s'intéressant à leur expérience en situation. Selon ce cadre théorique, essayer de comprendre l'activité d'un élève ne peut se faire qu'à travers la situation dans laquelle et avec laquelle il évolue. Pour observer l'action des élèves à travers le filtre de ce cadre théorique, il faut centrer son attention sur le couplage entre l'acteur qui évolue dans la situation et l'action qui est vécue par ce dernier. Selon Saury, Ria et Gal-Petifaux (2005), l'action située puise donc son fondement dans le triptyque formé par l'acteur, l'environnement qui l'entoure et la situation en elle-même. Triptyque composé par des notions qui sont dépendantes voire inter-dépendantes les unes des autres lorsque l'on souhaite se placer dans ce cadre théorique. Une fois que l'enseignant aura pris en compte ces trois variables, il se devra d'essayer d'enrichir au mieux le milieu dans lequel les élèves évolueront pour que ces derniers soient capables de reproduire des configurations d'actions efficaces déjà vécues auparavant. Autrement dit, il va essayer de proposer des situations qui vont permettre aux élèves de typicaliser leurs expériences. Cette construction d'un répertoire de conduites typiques va ainsi permettre à l'élève de construire ses apprentissages de manière efficace. En effet, en allant piocher dans ses expériences passées afin de les questionner, de les modifier, de les catégoriser, l'élève deviendra plus efficient dans sa pratique. Ici l'action joue un rôle prépondérant car, contrairement à une vision cognitiviste où la réflexion du sujet guide son action, la réflexion se fait au sein de l'action elle-même et non avant. Le sujet agit donc au sein de l'action qu'il est en train de vivre et utilise certes sa cognition mais également son vécu corporel, son ressenti dans l'action, ce qui lui permet de proposer une réponse adaptée à la situation. À travers ce cadre théorique, l'élève est actif et participe par différentes voies à la construction de ses apprentissages par l'action, le tout au sein même de la situation.

Force est de constater que selon cette conception, la situation en elle-même joue un rôle prépondérant. C'est pourquoi l'enseignant doit vraiment envisager l'espace utilisé et l'organisation du matériel comme des ressources dans lesquelles l'élève pourra puiser afin d'apporter du sens à son activité et enrichir ses expériences. Enrichir ses expériences personnelles permettra ainsi à l'élève de

construire des réponses typiques en fonction des situations proposées, et dès lors de répondre aux apprentissages visés par l'enseignant. Ces apprentissages pourront donc être induits par la situation et donc l'enseignant. Si ce dernier maîtrise dans un premier temps l'activité mais également la mise en place des repères que l'élève identifiera alors il les identifiera plus rapidement et apportera une réponse adaptée.

Comme il a été précisé un peu plus haut, l'action située trouve son fondement dans le triptyque formé par l'acteur, la situation et l'environnement. Toujours selon Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N (2006), de ce triptyque va découler quatre axes déterminant l'action située :

- Le caractère incarné de la cognition.

Sous un point de vue cognitiviste, la cognition de l'être humain est indépendante du reste du corps. Cette dernière est utilisée comme un système extérieur au corps, dissociée des dimensions biologiques, physiologiques, ou encore matérielles. Le fonctionnement du corps peut donc être assimilé à celui d'un robot dont le système de codage (ici le cerveau) donne une information au processeur qui l'exécute (ici le corps.) Cependant, du point de vue de l'action située, l'action et la cognition sont indissociables l'une de l'autre. La cognition prend donc "racine dans le corps" en utilisant les ressentis de ce dernier, en les emmagasinant afin de les réutiliser in-situ le moment venu. Les expériences corporelles passées jouent donc un rôle prépondérant.

- La co-détermination de l'action et de la situation.

Toujours selon la perspective cognitiviste, la situation dans laquelle se trouve un individu peut être décrite indépendamment de son action. Par exemple, si je baisse la hauteur de ma barre en saut en hauteur, la situation sera plus simple à réaliser pour l'élève. Seulement, sous le paradigme de l'action située cela est différent. La situation est prise en compte telle qu'elle est vécue par l'élève lui-même et non telle que l'on peut la décrire de l'extérieur. Si l'on reprend l'exemple de la barre, le fait de baisser cette dernière pour favoriser la réussite de l'élève va peut-être avoir l'effet inverse. À savoir qu'il va se sentir dévalorisé par ce choix de l'enseignant et, déstabilisé par ce geste et ses partenaires qui le regardent, va avoir plus de mal à s'organiser au niveau moteur afin de réaliser la tâche demandée. Cela souligne « *l'autonomie fondamentale de toute action humaine.* » Pour reprendre l'exemple des auteurs cités, un promeneur, un livreur et un architecte marchant dans la même rue au même moment ne vivront pas la situation de la même manière. Chacun vivant la scène avec un filtre différent devant les yeux, filtre qui n'est ni plus ni moins que le résultat de notre conscience personnelle.

- Le caractère indéterminé de l'action exploitant les ressources de la situation.

Selon ce paramètre, toute action de l'acteur peut être perçue comme une improvisation en situation. Selon le point de vue cognitiviste, la cognition prend les décisions et transmet les commandes au corps (comme indiqué ci-dessus). Seulement cette cognition ne s'organiserait uniquement à l'aide des informations relevées dans la situation. La situation oriente donc la cognition qui transmet la commande au corps. Selon le point de vue de l'action située, l'acteur est constamment en train d'interpréter voire de ré-interpréter ce qu'il vit au moment présent. Sous cet angle, il semble impossible d'imaginer que chaque action soit mûrement réfléchie au préalable et découle uniquement d'une analyse de la situation. La situation est donc bien une ressource pour l'action qui va en découler cependant, elle doit être couplée avec tout ce qui constitue l'acteur : son passif, son interprétation, son ressenti ... D'où le fait qu'une action, bien que sensible à l'environnement qui l'entoure, portera toujours en elle ce caractère indéterminé.

- L'action ou la cognition comme construction de significations partagées.

Selon le cadre théorique de l'action située, la cognition ne se construit pas de manière individuelle. Les informations, connaissances qui peuvent être construites au sein d'un échange avec autrui ne sont pas classées de manière individuelle. En effet ces dernières seraient socialement et culturellement situées. Autrement dit, si l'on construit de la cognition dans un contexte précis, à l'aide d'autrui, cette dernière sera toujours intimement liée au contexte dans lequel elle est née. D'une certaine manière, lorsque l'on apprend, on le fait à l'aide des normes et des valeurs de ceux avec qui l'on se trouve. On construit donc une cognition commune, là où une perspective cognitiviste avancerait l'idée que chacun se construit la sienne et prenant en compte l'autre.

L'utilisation du cadre théorique de l'action située va donc permettre à l'enseignant de mieux comprendre ce qui régit l'action de ses élèves lors de la situation. Son analyse dépassera la simple description mais prendra en compte les quatre axes évoqués ci-dessus afin de peaufiner son observation et de la rendre plus pertinente.

## 2.2. Les entretiens d'auto confrontation

Le terme d'entretien d'auto confrontation est utilisé par un grand nombre de courants de recherche, c'est pourquoi nous devons dans un premier temps mentionner qu'afin de poursuivre notre étude, il s'articulera avec la théorie du cours d'action développée par J. Theureau en 2004. Cette théorie postulant que le décalage qui existe entre la tâche prescrite à l'origine et la tâche réalisée est parfois très importante. Autrement dit, il existe la plupart du temps et encore plus avec des enfants, des différences entre ce que l'on attend des élèves à travers une situation et ce qu'ils font réellement lorsqu'ils s'y trouvent. C'est d'ailleurs dans cette différence résultat attendu / résultat observé que les



entretiens d'auto confrontation trouvent toute leur légitimité. En effet, ce qu'il se passe dans la tête de l'élève est par essence impénétrable pour le chercheur lors de l'action, chacun étant régi par des réactions, des émotions, un vécu qui lui est propre. Afin de palier à éclaircir cette zone d'ombre, les chercheurs ont trouvé l'idée de remettre en situation dynamique le sujet face à un enregistrement vidéo de son travail. Le but de l'entretien est donc de faire revivre la situation au sujet afin de le faire verbaliser sur l'expérience vécue qui est certes en partie inconsciente, mais également en partie conscientisable sous certaines conditions. C'est par exemple lorsque je vois Juliette choisir un itinéraire plutôt qu'un autre sans qu'elle semble réellement y réfléchir que l'entretien me permet de déceler ce qui lui a permis de faire ce choix.

Pour mener à bien ce type d'entretien, il est nécessaire selon Serge Leblanc (2015) de respecter trois grands principes :

– *Il faut se rapporter à des actions effectives, clairement spécifiées et contextualisées.* Il n'est en effet pas attendu un discours général de l'élève sur sa pratique. Il faut à l'inverse essayer de l'amener de manière précise et concise sur des actions spécifiques relevées au préalable par le chercheur. Il faut pour cela proposer des instants assez courts, arrêter la vidéo et inciter l'élève à porter son attention sur l'instant T. Comme par exemple, « à quoi penses-tu à ce moment précis ? », « Que se passe-t-il pour toi ici ? » ...

– *Il faut faire décrire l'action pour documenter l'épaisseur de l'expérience et non pas l'analyser ou l'expliquer.* Le chercheur se doit d'éviter les questions qui vont amener l'élève à décrire ce qu'il s'est passé sans pour autant l'expliquer d'un point de vue intérieur. Cette position descriptive doit à l'inverse être prise par le chercheur afin que l'élève ne se sente pas jugé, et que son raisonnement ne soit pas mené dans le but de satisfaire les attentes de son interlocuteur. L'objectif est vraiment de refaire vivre la pratique à l'élève à travers toutes les dimensions qui sont présentes lors de cette dernière : action, cognition mais aussi émotion, perception ... Ainsi, l'entretien pourra apporter de la clarté sur les zones d'ombre qui apparaissent lors d'une simple observation extérieure de l'action.

– *Il faut inciter à la déconstruction des évidences et des aspects implicites, il est nécessaire d'appréhender l'action familière comme étrange.* Raisonner de la sorte va permettre à l'enseignant de déconstruire les attentes que l'élève aura envers lui. On aura donc un élève qui expliquera ce qu'il a fait et comment il l'a fait et non un élève qui répondra à l'enseignant dans l'optique de "bien répondre à sa question".

Mené de la sorte, l'entretien d'auto confrontation va donc permettre de construire une « nouvelle intelligibilité » (S. Leblanc 2015) de la situation. En effet à l'aide de la verbalisation de l'élève, le chercheur va accéder à des informations qu'il ne détenait pas auparavant. Cela permet d'accéder à des informations cachées par le fonctionnement de la cognition de l'élève. L'entretien va également permettre au chercheur de mettre en exergue certains défauts de sa situation auxquels il n'a

pas pensé lors de la construction et ainsi revoir certaines attentes qu'il avait lorsqu'il a construit cette dernière. Cela nous permet, de manière plus générale et globale, d'accéder aux éléments qui sont significatifs pour l'acteur, pourquoi ils le sont et comment ils sont alors traités.

### 2.3. Questionnement et problématique.

En milieu scolaire, la course d'orientation se pratique la majeure partie du temps en groupe et plus particulièrement sous forme de dyade. Cette configuration en dyade est assez répandue étant donné l'aspect sécuritaire qu'elle offre à la fois aux élèves mais également à l'enseignant. Les élèves dans un premier temps qui évoluent dans un milieu inconnu voir semi-inconnu peuvent grâce à ce binôme atténuer leur sentiment d'appréhension et ainsi entrer de manière plus libérée dans l'activité. Du point de vue de l'enseignant, il est toujours compliqué de perdre de vue son groupe classe. Or il est parfois compliqué de lier cette activité et un contrôle visuel de toute la classe. Savoir que les élèves évoluent par groupe de deux permet ainsi à l'enseignant de savoir qu'en cas de problème majeur, l'un des membres du binôme sera en position de prévenir ou de venir en aide.

Cette configuration en dyade dont l'utilité n'est plus à prouver pose pourtant de nombreuses questions auxquelles il est parfois difficile de répondre de par la nature de l'activité. Force est de constater que lorsque les élèves partent à la recherche de leurs balises, il est parfois impossible pour l'enseignant de les observer et encore moins de les entendre. Cette absence d'informations au cœur de l'action soulève donc pour l'enseignant quelques interrogations. En effet, contrairement à la grande partie des activités physiques et sportives pratiquées à l'école, l'activité des élèves se passe en dehors du champ de vision de l'enseignant. Que l'on soit en activité collective athlétique ou artistique, il est possible d'aiguiller les élèves, de remédier à leur comportement in situ puisque ce dernier s'observe, s'entend, s'analyse. Or la spécificité de la course d'orientation est que la quasi-totalité des actions de l'élève se passent à des moments où l'enseignant ne peut les voir. De fait des questions se posent à l'enseignant tant les interactions sont nombreuses dans cette activité :

- Comment les élèves interagissent-ils en course d'orientation ?
- Se répartissent-ils des rôles de manière prédéfinie au sein de la dyade ?
- Coopèrent-ils réellement ?

Les échanges verbaux enregistrés entre les élèves durant notre situation de recherche pourront certainement nous éclairer à ce sujet.

Afin d'essayer de répondre à ces questions, nous avons décidé pour cette étude de nous intéresser à l'artéfact cognitif qu'est la carte. En effet, cet objet peut ne pas être utilisé en tout début de séquence en cycle 3 mais devient très vite indispensable afin d'évoluer dans sa pratique. Cet objet, mentionné dans la définition de la discipline peut être considéré comme essentielle pour une pratique aboutie. En milieu scolaire, il n'est pas rare de voir que pour chaque binôme est distribuée une carte. Carte que les élèves peuvent s'échanger s'ils le souhaitent, qu'ils peuvent interpréter, et qui leur sert

d'outil afin de trouver conjointement les balises. Seulement, ce mode de fonctionnement interpelle :

- Suffit-il de donner une carte à deux individus pour que ces derniers coopèrent en l'utilisant ?
- Les deux ont-ils accès aux informations qu'elle apporte ?
- L'un des membres de la dyade l'a forcément en sa possession lors des phases de course, cela influence-t-il la décision prise par le groupe ?

À l'inverse, si l'on prend la décision de donner une carte à chaque membre de la dyade, cela risque également d'avoir des conséquences sur les relations entre les élèves. Les hypothèses suivantes peuvent alors émerger.

- Si les deux membres du groupe ont chacun leur carte, ils pourront certainement se forger un avis plus rapidement ce qui entrainera peut-être un conflit socio cognitif plus important ?
- Si chacun dispose de sa carte, les prises de décisions ne risquent-elles pas d'être individuelles ?

De ce raisonnement découle notre question de recherche, à savoir :

**Le choix de donner une ou deux cartes à un binôme en course d'orientation impacte-t-il le nombre ainsi que la nature des phases de coopération entre les élèves ?**

En effet, il va de soi que les interactions n'auront pas la même nature et ne pourront être présentes en même quantité. Seulement, les élèves coopéreront-ils plus avec une carte pour deux étant donné qu'ils devront prendre leur décision sur un outil commun ? Ou à l'inverse pourront-ils débattre chacun en expliquant sa théorie à l'aide de sa propre carte ? C'est donc ce à quoi la suite de cette étude s'intéressera.

### 3. Méthode, mise en place de la situation.

#### 3.1 La course d'orientation, définition et textes officiels.

La situation qui étaiera notre étude trouve sa place dans le champ d'apprentissage numéro deux à savoir « *adapter ses déplacements à des environnements variés* », et plus précisément en course d'orientation. La logique interne d'une activité étant, selon B. Boda et M. Récopé (1991), « *le projet constant suscité par le système de règles qui gouverne les conduites des pratiquants de haut niveau* ». Celle de la course d'orientation, selon la fédération française de course d'orientation, peut se définir comme « *une course individuelle, contre la montre, en terrain varié, généralement boisé, sur un parcours matérialisé par des postes que le concurrent doit découvrir dans un ordre imposé en se servant d'une carte et éventuellement d'une boussole.* » Il est également précisé l'interdiction de chercher à connaître avant la course la carte de terrain de pratique, de suivre à dessein un concurrent et de communiquer avec lui, de valider les postes dans un autre ordre que celui proposé par le circuit.

Le problème fondamental de l'activité est donc pour les élèves de réussir à se déplacer le plus rapidement possible dans un milieu inconnu à l'aide d'un document de référence. De ce problème fondamental, découlent des principes d'action fondamentaux qui vont régir l'action des élèves à savoir : Observer le milieu – Décoder le document de référence – Se représenter le milieu hors de son champs perceptif – Décider de son itinéraire – Contrôler et ajuster son projet au cours du déplacement – Mettre en œuvre des capacités foncières et de déplacement en tout terrain – Gérer son investissement énergétique pour concilier réflexion et course.

Dans le milieu scolaire, selon Eduscol et par analogie les programmes du cycle 3, la poursuite de ce problème fondamental se fait à travers différentes compétences :

- Conduire un déplacement sans appréhension et en toute sécurité dans un milieu plus ou moins connu.
- Conduire un déplacement planifié en s'appuyant sur des éléments simples (lignes directrices simples, croisements, objets particuliers et points remarquables), sur l'échelle de la carte afin de trouver des postes proches du point de départ ou à quelques points de décision de celui-ci.
- Adapter son déplacement et sa motricité aux spécificités du milieu (obstacles, végétation, pluie, etc.).
- Revenir au point de départ dans les délais en adaptant son projet de course et/ou en gérant son effort.
- Coopérer avec un partenaire et aider un camarade en difficulté.
- Gérer les outils de sa sécurité en autonomie (tableau de suivi, chronomètre).

Les compétences à poursuivre dans ce cycle sont donc nombreuses et dépassent pour la plupart l'aspect moteur et physique de la situation. Lors de notre étude, qui prendra certes appui sur toutes ces compétences, nous nous intéresserons plus précisément à celle portant sur la coopération à

savoir « *Coopérer avec un partenaire et aider un camarade en difficulté.* ».

### 3.2 Les comportements typiques d'élèves.

La course d'orientation, lorsqu'elle est pratiquée en compétition, est la résultante d'une activité individuelle. Cependant, à l'école elle est la plupart du temps pratiquée en binôme afin de poursuivre plusieurs objectifs. Le premier et sans contestation le plus important est bien évidemment l'aspect sécuritaire. Les élèves étant amenés à évoluer hors du champ de vision de l'enseignant, il semble inconcevable de les laisser évoluer seul, une blessure, un non-respect des consignes de sécurité pouvant avoir des conséquences graves. Ce mode de groupement permet aussi l'acquisition de compétences issues des programmes comme vu précédemment. Enfin, cela engendre également une organisation moins conséquente que celle qu'incarnerait la création d'un parcours commun pour une trentaine d'élèves.

Pour ce qui est de la coopération, il serait quelque peu utopiste de croire que le simple fait de mettre les élèves en dyade suffise à créer un environnement propice aux situations de coopération. EC'est d'ailleurs l'idée que démontre Ade (2012) dans « *Que font les élèves lorsque l'enseignant ne les voit pas ?* ». Dans une situation où des élèves débutants sont regroupés par deux l'un disposant de la montre et l'autre de la carte, il s'avère que l'on observe que très peu de moment sont jugés coopératifs. En allant un peu plus loin, Mottet en 2012, avance l'idée selon laquelle les dyades en course d'orientation peuvent parfois être comparées au fonctionnement d'un train. De manière plus explicite, un élève est caractérisé de locomotive (le plus souvent celui qui a la carte dans les mains), et le second de wagon (suivant le porteur de carte). Un élève mène donc la course, l'autre le suivant sans participer aux décisions à prendre afin de mener le parcours à son terme. Durant ce cycle, j'ai donc essayé de proposer au maximum des situations qui demandaient aux élèves d'interagir entre eux afin de limiter ce comportement meneur/suiveur.

### 3.3 Caractéristiques des élèves choisis pour l'observation.

Afin de mener à bien mon étude, j'ai choisi deux élèves à savoir Enzo et Juliette. Mon choix s'est porté sur ces deux élèves pour plusieurs raisons.

Dans un premier temps, comme vu précédemment lors d'une course d'orientation il est fréquent d'observer des comportements qui entraînent une mise en place implicite des rôles de la dyade sous la forme coureur/suiveur. Seulement ayant pour but de m'interroger sur la coopération entre les élèves, j'ai pris le parti d'éviter au maximum cette configuration d'apparaître. Pour ce faire, j'ai opté dans un premier temps pour deux élèves qui avaient des caractéristiques physiques assez proches. Il s'avère que les deux élèves que j'ai choisis sont les deux meilleurs coureurs de la classe. Ils sont très endurants, rapides et arrivent à adapter leurs déplacements à l'environnement parfois

incertain de la course de manière très efficace. Ainsi je savais que, leurs capacités physiques étant proches, il serait difficile pour l'un de distancer l'autre et inversement. Ce qui leur permettrait d'arriver sur zone simultanément et de chercher la balise de manière conjointe.

Par ailleurs, au-delà des capacités physiques, ce binôme devait pour moi posséder des capacités cognitives communes. Dans un premier temps, celle qui va de paire avec leurs capacités physiques et motrice concerne la détermination. J'avais en effet pu remarquer depuis le début de l'année que ces deux élèves allaient toujours au bout d'eux-mêmes dans n'importe quelle activité physique proposée, ce qui me semblait être un point important tant la durée de l'effort est longue en course d'orientation (ici 20 minutes). Au-delà de cette abnégation, j'ai mis un point d'orgue à mettre des élèves qui avaient les mêmes acquis en termes de lecture de la carte. En effet cela me semblait être une condition sine qua non de la bonne réalisation de mon expérience afin d'éviter toute position dominante d'un coureur sur l'autre lors de la recherche de balise. Enfin, et c'est le dernier critère auquel je tenais, j'ai choisi un binôme qui avait une entière confiance l'un en l'autre. Ces deux élèves sont dans la même classe et s'apprécient depuis la maternelle. Cela a donc un impact dans leur relation verbale et le crédit qu'ils accordent chacun de leur côté aux arguments de l'autre. C'est d'ailleurs une composante qui a été verbalisée lors de l'entretien d'auto-confrontation lorsqu' Enzo annonce " ba c'est Juliette donc je lui fais confiance, on se connaît depuis tout petit".

Voici donc les points qui ont guidé la constitution de ce binôme. À noter que ces choix sont arbitraires mais il semblait important que les deux élèves aient un profil similaire afin que leurs interactions ne soient pas impactées par leur profil. À la vue de tous les filtres utilisés, se dégage un nombre très important de questions concernant la formation des binômes et les compétences à construire qui en découlent en course d'orientation. Enfin, il semble bien de préciser que placer des élèves ayant les mêmes capacités me permet, comme mentionné dans la partie sur la coopération et collaboration d'éviter les situations de tutorat et oriente donc notre étude sur un cadre coopératif plus que collaboratif.

### 3.4 Mise en oeuvre de la situation :

La situation qui a été proposée aux élèves est une situation communément appelée la course en étoile. Elle consiste à demander aux élèves d'aller chercher une balise, puis de revenir au point de départ la faire vérifier afin de s'assurer que cette dernière était la bonne avant de repartir en chercher une autre ou le cas échéant retourner chercher au premier endroit.

Il s'avère que durant notre séquence, les élèves évoluaient dans un milieu semi-connu puisque l'on pratiquait sur le parc sportif se trouvant derrière l'école. Par conséquent l'élaboration de plans de course était assez rapide et ne nécessitait la plupart du temps que de très faibles interactions. Par conséquent, afin d'accentuer ce phénomène de coopération, j'ai fait le choix de créer des zones

verte, jaune et rouge sur ma carte (cf : annexe). La couleur de la zone, avait un impact direct sur le nombre de points attribués à chaque balise, ce dernier étant proportionnel à la distance avec le point de départ :

- les balises situées dans la zone verte rapportaient un point.
- celles de la zone orange rapportaient trois points.
- celles de la zone rouge rapportaient cinq points.

Le fait de créer ces zones sur la carte avait pour objectif de contraindre les élèves à coopérer afin de se mettre en accord sur la stratégie à adopter et également sur les balises à aller chercher. Pour accentuer cette collaboration entre les élèves, deux leurres étaient placés autour de chaque balise. La position de ces leurres avait un double objectif : le premier était une nouvelle fois de contraindre les élèves à coopérer empêchant toute prise de décision trop rapide, le second était de les obliger à regarder attentivement leur carte tout en prenant en compte les détails de celle-ci afin de les utiliser.

La consigne donnée aux binômes était la suivante :

« Vous allez avoir entre les mains une carte qui comporte trois zones : une rouge, une jaune et une verte. Les balises situées dans la zone rouge valent cinq points, celles de la zone jaune valent trois points et celles de la zone verte valent un point. Vous allez disposer de vingt minutes au cours desquelles vous devez trouver au minimum quatre balises, qu'importe leur couleur. Une fois les vingt minutes passées, vous calculerez les points que vous avez à l'aide de votre carton de validation. Tout en sachant que les balises que je n'aurais pas validées ne seront pas prises en compte. »

Il est bon de préciser avant de poursuivre notre étude, que cette séance a été vécue deux fois par les élèves. Une première fois où le binôme disposait d'une carte pour deux et une seconde fois où le binôme disposait d'une carte par coureur. Les balises étant bien entendu placées à des endroits différents lors des deux séances.

### 3.1. Données recueillies.

Afin de mener à bien notre étude, deux types de données ont été recueillies.

Dans un premier temps, des données d'enregistrement audio-visuel en continu pendant l'activité de recherche de balises par les élèves, et des données de verbalisation lors d'entretien post-action avec des élèves.

Les données de l'enregistrement audio-visuel qui témoignaient de l'activité des élèves au cœur de la situation ont été recueillies à l'aide de lunettes portées par un élève de la dyade, à noter que ces lunettes possédaient un micro et une caméra afin de recueillir un maximum d'informations pertinentes. La caméra avait ici un double intérêt, car elle permettait d'avoir une vue d'ensemble sur ce que regardaient les élèves pendant l'activité, les détails qui semblaient attirer leur attention. Cette vue d'ensemble prenant en compte l'environnement, le partenaire de la dyade, mais également ce qui

était regardé ou pointé du doigt sur la carte pendant la course. Le micro quant à lui a permis d'enregistrer les communications qui avaient lieu pendant l'activité entre les élèves. Ces données représentent le temps cumulé des deux situations à savoir environ quarante minutes d'enregistrement.

Dans un second temps, des données de verbalisation sont recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation.

En effet, les données d'enregistrement sont visionnées par le chercheur pour que ce dernier puisse en extraire les moments qu'il a jugé pertinents afin de poursuivre son objectif de recherche. Extraire ces moments pertinents donne de la légitimité à l'entretien parce qu'ils permettent de rentrer directement dans le vif du sujet avec l'élève et évitent de le placer dans une posture de spectateur qui regarde le film de ses actions. Par la suite, il s'agit de placer les élèves face à l'enregistrement de leur activité et, à l'aide d'un questionnaire préparé en amont, de leur demander de répondre à des questions préparées au préalable par le chercheur. Afin que les entretiens se passent pour le mieux, il est instauré, lors de ces derniers, un climat de confiance afin que les élèves se rendent compte qu'aucune bonne ou mauvaise réponse n'étaient attendues et que leurs simples témoignages serviraient à mener à bien cette étude. Ces données enregistrées à l'aide d'un microphone lors des entretiens représentent environ trente minutes d'enregistrement.



## 4. Analyse des résultats.

### 4.1 Sous le filtre de l'action située.

Dans cette partie, seront analysées les données recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation, afin de les catégoriser sous le filtre de l'action située et ainsi de voir si les quatre axes sont présents en fonction du mode d'utilisation de la carte.

#### 4.1.1. Le caractère incarné de la cognition.

Ici, la cognition prend "racine dans le corps" en utilisant les ressentis de ce dernier, en emmagasinant ces ressentis afin de les réutiliser in-situ le moment venu. Les expériences corporelles passées jouent donc un rôle prépondérant.

Situation N°1 :

Les deux élèves semblent partagés sur la stratégie de course à choisir. Après s'être mis d'accord ils explicitent ce qui a guidé leur choix.

Chercheur	Vous n'étiez pas forcément d'accord au début, qu'est-ce qui vous a fait choisir les oranges ?
Enzo	En fait on a commencé par deux oranges parce que en fait elles étaient plus près et après on est parti direct aux rouges.
Juliette	Parce que en fait on a fait ça parce que aussi, vu qu'on aura pris des oranges et que ça nous a pris du temps et ba après ça nous boost pour aller plus vite faire les rouges.

Ce que l'on peut retenir :

Lors de l'annonce des consignes, il n'est pas demandé aux élèves d'établir un projet de course au préalable. Ces derniers peuvent très bien s'organiser afin d'aller chercher les balises les unes après les autres. Seulement on voit ici qu'à l'aide de la carte les deux élèves construisent un schéma dès le départ de la course. Ce schéma leur permet de ressentir des émotions au sein de l'action qui vont guider leur pratique. Lorsque Juliette avance l'idée que démarrer par les oranges lui permet d'être « boostée » pour aller chercher les rouges, elle construit cette réflexion en prenant en compte la différence de points donnés entre les balises mais également le temps qu'il leur restera à ce moment de la course. On voit donc bien ici le caractère incarné de la cognition dans l'action qui se dégage.

Situation N°2 :

Enzo, d'après ses propos relevés sur la vidéo, semble vraiment fatigué mais poursuit son effort.

Il semble pertinent de savoir ce qui motive son action sur le moment et le ressenti qu'il éprouve.

Chercheur	Comment tu te sens à ce moment là ? (Enzo répète plusieurs fois, "j'suis mort", puis « reste là Juliette j'y vais »)
Enzo	Ba en fait parce que je n'avais plus de jambes parce qu'on avait couru tout le temps parce qu'on avait fait que des allers-retours vu qu'on s'était loupé. Donc là euh comme je cours plus vite que Juliette je me dis autant la tenter et que par exemple Juliette aille te la dire.
Chercheur	Mais tu dis je suis mort je suis mort mais pourtant tu cours ?
Enzo	Ba parce que moi en fait je me dépasse à chaque fois vu que, c'est pareil hier on a fait de la course j'ai remonté tout le monde mais à la fin ba j'étais crevé. Donc là je me suis donné à fond pour réussir à finir avant que tu siffles.

Ce que l'on peut retenir ici :

Cet échange avec Enzo est intéressant. Ce dernier avoue prendre en compte durant sa course la difficulté face à laquelle il se trouve. En effet, l'extrait vidéo qui lui est proposé arrive en toute fin de séance, les élèves ayant beaucoup couru pendant les vingt minutes de la situation se retrouvent en situation de fatigue. Avec son expression « j'suis mort » Enzo avance le fait qu'il ressent une fatigue physique non-négligeable qui risque de l'empêcher de ne pas mener à bien son plan d'aller chercher la dernière balise. Le fait d'analyser pendant l'action les difficultés auxquelles il fait face ainsi que de prendre en compte sa fatigue, les efforts qu'il doit fournir afin de réussir à rejoindre la balise, nous prouve donc une nouvelle fois le caractère incarné de la cognition dans cette situation.

4.1.2. L'action ou la cognition comme construction de signification partagées.

La cognition est construite dans un contexte précis, à l'aide d'autrui, cette dernière sera toujours intimement liée au contexte dans lequel elle est née. D'une certaine manière, lorsque l'on apprend, on le fait à l'aide des normes et des valeurs de ceux avec qui l'on se trouve.

Situation N°1.

Les élèves, qui ont mis un temps assez conséquent à trouver leur première balise échangent sur le fait qu'ils doivent essayer d'accélérer afin de mettre un peu plus de points.

Chercheur	Que souhaites-tu faire passer lorsque tu dis "ça fait deux minutes qu'on cherche" ?
Enzo	Il faut qu'on accélère un peu parce qu'en fait on avait fait qu'une rouge, mais en fait à chaque balise qu'on prenait je donnais le temps qu'il restait à Juliette.

Chercheur	Pourquoi aviez-vous besoin du temps ?
Enzo	En fait si après on prend une rouge on sait qu'on a tel temps pour y aller. Par exemple s'il nous reste une minute et qu'on veut faire une rouge on sait qu'on ne peut pas. C'est pour ça des fois à la fin on jouait les vertes.
Juliette	En fait c'est aussi que normalement, enfin si on trouve bien on s'était dit qu'une verte ça peut prendre deux minutes, une orange peut-être trois minutes trente et qu'une rouge peut-être plus six minutes.

Ce que l'on peut retenir ici :

Les explications données conjointement par les deux membres de la dyade sont très pertinentes pour enrichir notre étude. En effet, Enzo avance dans un premier temps qu'il donne systématiquement le temps à Juliette comme si les rôles étaient clairement répartis à l'avance et que l'un servait l'autre. Par ailleurs et c'est là le plus important, Juliette en utilisant la formule « on s'était dit qu'une verte ça peut prendre deux minutes .... » nous montre que les deux élèves ont construit conjointement des stratégies leur permettant d'être plus efficaces. Cette élaboration commune de stratégies prouve que la cognition a été construite de manière partagée entre les deux élèves et ce dans l'objectif d'être plus efficaces dans la situation.

Situation N°2

Les deux élèves se trouvent assez proches d'une balise, cependant, ils hésitent quant aux décisions à prendre.

Chercheur	Et pourquoi vous vous posez autant de questions ? (Pourquoi y'a ça ? C'est quoi le gros arbre ?)
Enzo	Ba parce que à la base j'essayais de trouver des indices donc je demandais à Juliette de regarder sur sa carte pour savoir si elle voyait la même chose parce que le grand arbre je ne connaissais pas du tout.
Chercheur	Que penses-tu faire en demandant à Juliette en fait ?
Enzo	Ba qu'elle m'aide un peu ! Qu'on réfléchisse ensemble avec la carte.

Ce que l'on peut retenir ici :

À ce moment de la situation, les deux élèves sont dans une impasse. En effet ils peinent à prendre leur décision afin de savoir quelle balise choisir afin de ne pas se tromper. Les deux élèves se questionnent et cherchent ensemble. L'échange ci-dessus avec Enzo met en lumière ce que l'on cherche à démontrer dans cette partie. En effet, en éprouvant l'envie « que l'on réfléchisse ensemble »

Enzo prouve que les deux élèves vont construire des connaissances communes, ils vont réfléchir afin de trouver une stratégie pour répondre positivement au problème face auquel ils se trouvent. Ainsi, cela démontre bien que dans cette situation, la cognition est une signification partagée entre les deux membres de la dyade.

#### 4.1.3. Le caractère indéterminé de l'action exploitant les ressources de la situation.

Ici, l'acteur est constamment en train d'interpréter voir de ré-interpréter ce qu'il vit au moment présent. La situation est donc bien une ressource pour l'action qui va en découler cependant, elle doit être couplée avec tout ce qui constitue l'acteur : son passif, son interprétation, son ressenti ;

##### Situation N°1 :

Après avoir fait valider auprès de l'enseignant une balise, les élèves repartent à la recherche de la suivante. Soudainement ils s'arrêtent pour changer d'itinéraire en disant « non non viens on ne passe pas par là ».

Chercheur	Pourquoi dites-vous cela ?
Enzo	Et bien en fait on a vu qu'il y avait beaucoup d'eau donc on ne pouvait pas passer.
Juliette	Et puis en fait on avait vu que sur la carte il y avait la deuxième sur le chemin on pouvait essayer de voir si elle était bien là.

##### Ce que l'on peut retenir ici :

On remarque dans cette situation que les élèves modifient au pied levé leur stratégie face à un imprévu. En effet, le chemin qu'ils avaient songé emprunter pendant un moment se trouve impraticable à cause de l'eau tombée la veille. Par conséquent, ils doivent revoir leur plan et donc choisir une autre stratégie. Cette stratégie est donc logiquement d'emprunter un chemin plus long. Chemin qui n'est pourtant pas dénué de sens car comme l'explique Juliette, une future balise à trouver est placée sur ce dernier. Prendre l'option de l'emprunter permet de se déplacer plus facilement. Mais également de s'assurer que la balise est bien à l'endroit où ils pensent qu'elle se trouve et donc gagner du temps pour la prochaine phase de recherche. Cela démontre bien que les élèves doivent constamment interpréter l'environnement étant donné l'imprévu qu'il génère.

##### Situation N°2 :

Les deux élèves sont en train de chercher une balise à l'endroit même où ils ont été tenus en échec la semaine précédente.

Chercheur	Que se passe-t-il à ce moment-là ? (les élèves se retrouvent confrontés à un choix au même lieu que la semaine précédente.)
-----------	---

Juliette	Ba on voit que la semaine dernière on s'est fait piéger. Et en fait ba on regardait autour du grand arbre. Et comme la semaine dernière on avait du mal et bien on s'est dit il faut trouver autour. Mais le truc c'est que la semaine dernière il y avait des herbes hautes et là tout a été coupé donc ba on a un peu perdu nos marques.
----------	--

Ce que l'on peut retenir ici :

À l'image de ce que l'on a pu relever lors de la situation une, on remarque que l'environnement apporte une dose d'incertitude aux élèves. Juliette, à travers sa phrase « là tout a été coupé donc ba on a un peu perdu nos marques » montre que les élèves ont dû adapter leur action en fonction de la situation. Trouver des herbes coupées n'était pas prévu à l'origine, cela a quelque peu bouleversé leur plan et les élèves ont donc dû réagir en agissant de manière imprévue de façon à répondre à cet obstacle qu'ils n'avaient pas pour autant envisagé.

4.1.4. La co-détermination de l'action et de la situation.

La situation est prise en compte telle qu'elle est vécue par l'élève lui-même et non telle que l'on peut la décrire de l'extérieur. Ici, les paroles des élèves prendront une place importante afin que l'on puisse donc mieux comprendre leurs actions.

Situation N°1 :

Les élèves hésitent sur le choix d'une balise, s'arrêtent avant de prendre leur décision.

Le chercheur	Comment vous êtes-vous décidés ?
Juliette	Ba en fait on s'est arrêté pour regarder comme il faut, c'est la position sur la carte qui nous a fait choisir Vu qu'il y a un schéma du skatepark en fait si le plot il est à l'extérieur du skatepark alors que sur le plan il est dessus c'est que c'est le plot qui est à l'intérieur, alors que si tu avais mis l'autre tu l'aurais mis dans l'arc de cercle.

Ce qui nous intéresse ici :

En analysant les paroles de Juliette, on se rend compte qu'alors qu'ils sont en pleine action, les élèves sont amenés à s'arrêter. Cet arrêt leur permet de discuter plus sérieusement et ainsi réfléchir aux différentes décisions à prendre afin de répondre à la situation qui leur est proposée. En effet lorsqu'elle dit « on s'est arrêté pour regarder comme il faut » elle montre que les élèves ont posé un cadre réflexif autour de leur action. Ils se trouvaient face à un obstacle et le fait de s'arrêter et d'élaborer une stratégie leur permet de le franchir. Cela nous prouve bien qu'ici l'axe de la co-détermination de l'action et de la situation est bien présent.

### Situation N°2 :

Les élèves viennent de faire invalider un leurre, et repartent résignés vers une autre balise, contrairement à leur habitude ils se déplacent en marchant et non en courant ce qui interroge le chercheur.

Chercheur	Donc pourquoi vous marchez ?
Enzo	Ba on était un peu sonné parce qu'il y avait trois balises et on s'est trompé deux fois donc bon. Là si on marche ça nous permet de plus réfléchir à comment on va faire après.
Juliette	J : Parce qu'on peut ba on peut se tromper une fois mais deux fois c'est trop donc

### Situation N°2 :

Tout comme dans l'exemple précédent, nous sommes face à des élèves qui prennent leur temps afin de réfléchir à leur stratégie. Alors qu'ils restent sur un échec lors de la recherche de la balise précédente, ils souhaitent ne pas réitérer ce mauvais choix. En effet, Enzo explicite d'ailleurs très bien ce choix en disant que s'ils marchent c'est parce que « ça nous permet de plus réfléchir à comment on va faire après. » Les élèves à travers ces actions de prise de recul et de réflexion mettent une nouvelle fois en exergue ce lien de co-détermination de l'action et de la situation.

- Bilan.

Suite à cette analyse, force est de constater que les quatre axes qui découlent de la théorie de l'action située sont présents dans les deux situations. Il est difficile à ce niveau de réussir à trouver de réelles différences entre les deux situations tant elles sont riches en exemples sur les quatre axes.. Cependant, la situation semble pertinente tant les moments d'échanges entre le triptyque situation, élève, environnement permettent la construction de connaissances.

Afin d'approfondir notre analyse, nous allons poursuivre cette dernière en utilisant les travaux de Gilly, Fraisse et Roux. Il sera intéressant de voir si, en utilisant ce filtre, des différences apparaissent entre les deux modes d'utilisation de la carte et si des conclusions peuvent en être tirées.

## 5. Discussion.

Le fonctionnement de la collaboration entre deux membres d'une dyade peut donc selon cette étude prendre plusieurs formes. Nous pouvons nous retrouver dans une situation de co-élaboration acquiesçante qui s'apparente à un schéma meneur/suiveur, une situation de co-construction où les élèves construisent ensemble des connaissances via leurs interactions, ou enfin des situations de confrontation contradictoire avec ou sans argumentation, situation au cours desquelles les membres de la dyade sont en désaccord et expriment ce désaccord avec ou sans argumentation. Les situations de co-élaboration acquiesçante et de confrontation contradictoire sans argumentation s'apparentent ici à de la collaboration et non de la coopération. Par conséquent ce ne sont pas les situations que l'enseignant devra privilégier. En effet l'objectif est de viser la coopération comme un enjeu majeur d'apprentissage au sein de la séquence de course d'orientation afin que cette dernière exprime tout son potentiel.

En passant nos deux situations sous ce filtre d'analyse, nous allons pouvoir observer plusieurs choses. Dans un premier temps si les différentes modalités de l'utilisation de l'objet carte ont un impact sur le nombre d'interactions et plus précisément de situations d'échanges entre les élèves. Puis si nos situations, une carte par binôme ou deux cartes par binômes, ont un impact sur la nature de ces situations. Enfin, il sera intéressant de pousser notre analyse afin de savoir vers quel sujet sont orientés les interactions en fonction de leur nature.

### 5.1. Le nombre d'interactions relevées en situation.

Au cours de l'analyse le nombre de situations d'interaction relevées en situation a été le premier facteur d'étude. L'idée étant dans un premier temps de voir si les modalités d'utilisation de la carte, à savoir une ou deux cartes par binôme, avaient un impact concret sur le nombre d'interactions s'immiscant dans l'activité des élèves. Pour faciliter la lecture, les résultats seront rendus sous forme de tableau.

	Situation à une carte par binôme.	Situation à deux cartes par binôme.
Nombre de situations d'interaction relevées.	36	32

A l'aide de ce tableau, il est aisé de se rendre compte que le nombre d'interactions diffère en fonction du mode d'utilisation de la carte que l'on choisit. En effet, lorsque les élèves disposent d'une

carte par binôme, ils coopèrent à trente-six reprises lors des vingt minutes que dure l'activité. Alors que la situation où les élèves ont chacun une carte dans les mains, ces derniers n'interagissent qu'à trente-deux reprises. Il serait donc tentant d'avancer que les élèves interagissent plus lorsqu'ils n'ont qu'une carte par binôme. Cependant, cette différence n'est que de quatre temps d'interactions ce qui ne semble pas être une différence assez importante pour que des conclusions en soient tirées. Il semble également bon de préciser que lors de la première situation, à savoir celle à une carte par binôme, les élèves ont eu beaucoup de mal à prendre une décision concernant une balise en particulier ce qui a sensiblement augmenté le nombre d'interactions. Ce qui peut justifier en partie l'écart que l'on trouve ici. Cependant à la vue des résultats que l'on observe, il est acceptable d'avancer que la situation où les élèves disposent d'une carte pour deux a généré plus de situations d'interactions que son homologue à deux cartes. Maintenant que le nombre d'interactions relevées a été observé, il serait intéressant de se pencher sur la nature de ces dernières.

## 5.2. La nature des interactions relevées en situation.

Afin d'aller un peu plus loin que le simple nombre de situations d'interactions relevées, il est pertinent de s'intéresser à la nature de ces interactions en utilisant le filtre de Gilly, Fraise et Roux. Pour se faire, chaque situation où les élèves étaient en situation d'interaction ont été analysées. Les vidéos à l'aide des images qu'elles fournissent mais surtout des échanges verbaux ont permis de classer ces interactions en fonction de leur nature. Pour ce faire, les situations ont été classées selon les quatre catégories que proposent la théorie de Guilly, Fraise et Roux.. En voici donc les résultats :

	Situation à une carte par binôme.	Situation à deux cartes par binôme.
Co-élaboration acquiesçante	15	6
Co-construction	13	21
Confrontation contradictoire sans argumentation.	5	1
Confrontation contradictoire avec argumentation.	2	4

Contrairement au nombre de situations qui semblait assez proche, la nature de ces dernières montre un clivage bien plus important.

### 5.2.1. La co-élaboration acquiesçante :



Lorsque l'on observe les chiffres mentionnés dans le tableau, il est flagrant de voir que la situation à une carte par binôme engendre beaucoup plus de situations de cette nature que lorsque les élèves disposent d'une carte pour deux. Cela signifie donc que lorsque les élèves ont une carte pour deux, il y a une quantité non négligeable de décisions qui sont prises par un des membres de la dyade là où son partenaire se contente de suivre sans chercher à savoir si elle est bonne ou non. À l'inverse, dans la situation numéro 2 on voit que ce nombre est moindre (six contre quinze). Cela est intéressant car il s'avère, qu'en tant qu'enseignant, on essaie de limiter ce genre de situation de locomotive wagon car elle n'engendre, pour l'élève wagon, que peu de construction de connaissances. De plus, après analyse des extraits vidéos, il est facilement remarquable que l'élève qui prend les décisions est systématiquement celui qui a la carte en sa possession et que le suiveur ne prend pas le temps de vérifier les informations sur cette dernière. Cette information n'est pas à prendre à la légère car elle peut aider l'enseignant à construire sa situation en imposant par exemple des temps de possession de la carte par élève afin de palier à cette situation embarrassante.

#### 5.2.2. La co-construction :

Ici, il est également flagrant de voir une différence entre les données relevées. En effet lors de la situation N°1, on retrouve cette configuration de co-construction qu'à treize reprises là où elle apparaît à vingt et une reprise dans la situation N°2. Cela signifie donc que lors de la situation où les élèves ont chacun une carte, ces derniers construisent ensemble des savoirs, échangent de manière bien plus régulière que lorsque le binôme ne dispose que d'une carte. Un des objectifs du binôme en course d'orientation lorsque les dyades sont symétriques étant justement une construction commune des apprentissages au cœur de la situation, tout semble indiquer ici que la situation avec une carte chacun permet de mieux poursuivre ce but. Il est en effet observable sur la vidéo que lorsque les élèves approchent une balise, le fait de pouvoir se forger son idée à l'aide de sa carte permet de renforcer son jugement personnel avant de le mettre au service du groupe. Ainsi, lorsque les élèves doivent prendre des décisions, ils peuvent échanger sur leur point de vue, argumenter en utilisant leur carte ainsi que celle de l'autre. Les données qui serviront à l'échange sont donc mieux maîtrisées car le temps nécessaire pour les construire est plus important étant donné qu'ils n'ont pas besoin de manipuler la carte à deux ou de se l'échanger.

#### 5.2.3. La confrontation contradictoire sans argumentation.

Cette configuration est celle qui dessert le plus la construction des apprentissages. En effet, lorsqu'un élève réfute les arguments avancés par son binôme sans pour autant avoir à les argumenter, cela laisse place à une situation vide de sens pour l'un comme pour l'autre. Ne pas être en accord peut laisser place à un conflit socio-cognitif qui est bénéfique aux deux membres du groupe cependant, sans

argumentation ce conflit n'a plus lieu d'être. Il s'avère que ce type de collaboration se retrouve majoritaire lors de la situation à une carte par binôme (relevée cinq fois) par rapport à celle où les élèves disposent d'une carte chacun (seulement une fois). À la vue des images enregistrées cela peut s'expliquer assez simplement. En effet, il s'avère que lorsqu'un des membres de la dyade a la carte en main, il a la possibilité de réfuter l'argumentaire de son binôme simplement en mentionnant qu'il a la carte sous les yeux. Le membre dépourvu de carte quant à lui, s'il souhaite argumenter doit imposer sa volonté de justifier ses propos à l'aide de la carte et donc demander à voir cette dernière pour appuyer ses propos. Or, étant donné que le temps est une des variables imposées par l'activité, il contraint parfois les élèves à prendre des décisions rapidement et ainsi à faire l'impasse sur certaines situations d'échanges. À l'inverse, si les élèves ne sont pas d'accord mais disposent chacun d'une carte, l'étayage de l'argumentaire se met plus facilement et rapidement en place. De même il semblerait que cela soit plus frustrant de ne pas se faire écouter alors que les clés de notre argumentation sont sous nos yeux.

#### 5.2.4. La confrontation contradictoire avec argumentation.

Cette configuration d'échange entre les élèves est une catégorie intéressante pour l'enseignant. En effet ici nous sommes face à des élèves qui ont un point de vue qui diffère mais qui ne parviennent pour autant pas à se mettre d'accord. Le non-accord trouvé peut être sujet à questionnement seulement ici les élèves incriminés vont chercher à appuyer leur point de vue à l'aide d'arguments. Ils vont ainsi échanger afin de trouver un consensus. Ce dernier n'étant pas trouvé, l'un des membres de la dyade optera pour la décision de son partenaire sans pour autant l'approuver. Il y a donc la mise en place d'un conflit avec argumentaire ce qui est intéressant pour la construction des apprentissages futurs car l'un ou l'autre verra sa théorie validée ou invalidée lors de la vérification de la balise. Il est assez facile d'observer une différence entre les deux situations. En effet, lorsque les élèves ont chacun leur carte cette argumentation se met deux fois plus souvent en place (4 fois relevées contre 2). À la vue des images, un peu de la même manière que lors de la co-construction, les élèves lorsqu'ils ne sont pas d'accords construisent leur argumentaire de leur côté, avec leur carte dans les mains avant de la partager avec son binôme. À l'inverse, il semble plus difficile de se mettre d'accord lorsque chacun veut manipuler la carte à sa façon afin d'en tirer ses conclusions.

#### 5.3. La place de ces situations collaboratives au sein de l'activité.

Avec l'aide de l'analyse des résultats relevés précédemment, une tendance générale se dégage. Les situations de confrontation contradictoire sans argumentation sont plus nombreuses lorsque les élèves ont une carte pour deux, seulement les situations de co-construction et de confrontation contradictoire avec argumentation sont moins présentes. Il en va de même pour les situations de co-

élaboration acquiesçante qui sont majoritaires lorsque les élèves n'ont qu'une carte pour deux. Ainsi le schéma que l'on souhaite éviter à savoir celui du wagon/locomotive serait plus présent lorsque les élèves n'ont qu'une carte pour deux. La construction des apprentissages serait donc meilleure lorsque les élèves disposent d'une carte chacun. Cependant, si l'on souhaite pousser notre analyse un peu plus loin, il serait intéressant de savoir lors de quelles phases d'interactions chaque nature d'interaction est la plus présente. Pour se faire, nous allons diviser en trois groupes les situations de coopération des élèves qui régissent leur activité en course d'orientation. Ces trois situations sont les suivantes :

- L'élaboration d'une stratégie de course.
- L'élaboration du trajet à suivre pour se rendre à la balise.
- La recherche d'une balise.

De la même manière que pour analyser la nature des interactions, ces phases d'interaction ont été relevées après l'analyse des extraits vidéo qui ont été enregistrés en situation.

Situation à une carte par binôme :

	Stratégie	Itinéraire	Recherche de balise
Co-élaboration acquiesçante	2	10	3
Co-construction	2	2	9
Confrontation contradictoire sans argumentation.	0	4	1
Confrontation contradictoire avec argumentation.	1	0	1

Pour la situation à deux cartes par binôme :

	Stratégie	Itinéraire	Recherche de balise
Co-élaboration acquiesçante	2	3	1

Co-construction	3	3	15
Confrontation contradictoire sans argumentation.	0	1	0
Confrontation contradictoire avec argumentation.	1	0	3

Après analyse de ces deux tableaux, on peut remarquer que les deux situations possèdent des caractéristiques similaires. Les situations de co-élaboration acquiesçante se retrouvent majoritairement lors des phases de prise de décision concernant l'itinéraire à emprunter. De même les situations de co-construction ont lieu lorsque les élèves cherchent les balises. En ce qui concerne les situations de confrontation, elles ont toutes lieu au même moment. À savoir sans argumentation lors de la recherche d'itinéraire et avec argumentation lors de la recherche de balise ou de l'élaboration de la stratégie de course.

Ce tableau de données est très intéressant en ce qui concerne notre étude car il nous permet d'avoir un regard bien plus précis sur les moments où les types d'interactions sont sollicitées. Ainsi on se rend compte que certes la situation à une carte laisse transparaître un nombre trop important de phase de co-élaboration acquiesçante, mais que cependant ces phases sont générées en quasi-exclusivité lorsque les élèves doivent établir leur itinéraire de course. Et il est à noter qu'en observant de manière précise les vidéos, on se rend compte que le porteur de carte prend très souvent la décision du chemin à suivre en fonction de la balise à aller chercher sans que son partenaire n'ait le temps ou l'envie de regarder la carte. Par ailleurs on remarque que contrairement à ce que le premier tableau pouvait laisser penser, la recherche de la balise se fait la plupart du temps sous forme de co-construction et donc que les élèves utilisent la carte de manière conjointe afin d'essayer de trouver la balise. Il en va de même pour la situation de confrontation contradictoire sans argumentation. La quasi-totalité de ces phases intervient lorsque les élèves doivent choisir leur itinéraire de course et non lorsqu'ils sont à la recherche d'une balise. Preuve en est que les élèves cherchent bien la balise de manière conjointe mais ne s'écoutent pas spécialement lorsqu'il s'agit de choisir un itinéraire.

#### 5.4. Bilan.

Durant cette partie, quelques conclusions peuvent émerger. Il s'avère que la situation à une carte par binôme engendre plus de situation de co-élaboration acquiesçante et de confrontation contradictoire sans argumentation. Ces deux modes de collaboration étant ceux que l'enseignant se

doit d'éviter voire apparaître dans sa séance tant leur apport dans la construction des connaissances est pauvre. Cependant, en se penchant de manière plus précise sur ces modalités, on s'aperçoit assez rapidement qu'elles apparaissent en grande partie lors de la phase de recherche et de prise de décision concernant l'itinéraire. En complément, la phase de recherche de balises se fait presque exclusivement à deux. Il s'avère même qu'en regardant les vidéos après avoir lu cette analyse, on se rend aisément compte que le porteur de carte, quel qu'il soit, prend tout le temps la décision quant au chemin à prendre pour se rendre à la balise sans en rendre compte à son binôme qui adapte sans s'en soucier la position de suiveur. À l'inverse, lorsque chacun a sa propre carte, les élèves prennent le temps de regarder l'endroit ciblé par le binôme afin de s'assurer que le choix est pertinent. Et le fait de prendre ce temps nécessaire à une construction commune induit une coopération réelle et bénéfique aux élèves.

## 6. Conclusion

Cette étude avait pour but de savoir si le mode d'utilisation de la carte pouvait avoir un impact sur le nombre de situations coopératives entre les élèves et la nature de ces dernières. De cette idée étaient d'ailleurs nées des hypothèses.

Suffit-il de donner une carte à deux individus pour que ces derniers coopèrent en l'utilisant ? Il s'est avéré que, par son utilisation la carte est incontestablement un artéfact qui génère de la coopération. Cependant, cela n'est pas constamment le cas et notamment lorsque les élèves doivent choisir une direction à emprunter.

Le membre de la dyade qui a la carte en sa possession lors des phases de course, influence-t-il la décision prise par le groupe ? Dans le prolongement de la réponse à la première hypothèse, il a été démontré que le porteur de carte prend un nombre de décisions conséquent par rapport au second membre de la dyade. Encore une fois surtout lorsqu'il s'agit de déterminer un trajet afin de se rendre d'une balise à une autre.

Pour ce qui est de la situation à deux cartes par binômes, il était émis l'hypothèse que les deux membres du groupe ayant chacun leur carte, ils pourront certainement se forger un avis plus rapidement ce qui entraînera peut-être un conflit socio cognitif plus important. Il s'est avéré que cette hypothèse a été vérifiée. En effet les situations où les élèves disposent de deux cartes par binôme affichent un nombre de situation de co-construction et de confrontation contradictoire sans argumentation nettement supérieur. Cela répond également à l'hypothèse, désormais invalide, selon laquelle des élèves ayant chacun leur carte prendront leur décision de manière individuelle. Il a en effet été montré que les situations de confrontation contradictoire sans argumentation sont moins nombreuses dans la situation où les élèves ont une carte chacun.

Suite à l'analyse de ces hypothèses, plusieurs conclusions peuvent être tirées. Dans un premier temps, il semble acceptable de dire que lorsque les élèves disposent d'une carte pour deux les situations collaboratives sont en effet plus présentes. Cependant la nature de ces dernières dessert quelque peu la construction des apprentissages en situation. En effet, ce mode d'utilisation de la carte entraîne beaucoup plus de situations de co-élaboration acquiesçante et de confrontation contradictoire sans argumentation. À l'inverse, il s'avère que lorsque les élèves disposent d'une carte chacun, ils co-construisent leurs savoirs plus souvent et élaborent des stratégies où chacun apporte son idée. Cependant il est bon de nuancer ce propos car il a été également observé que les situations pouvant être assimilées comme négatives par l'enseignant ont la plupart du temps lieu lorsqu'il s'agit de choisir un itinéraire. Une trop faible incertitude du milieu a peut-être engendré ces comportements. C'est pourquoi les résultats de notre étude sont à nuancer sur plusieurs points.

En effet, il semblerait pertinent de se pencher sur les limites que présente notre recherche. Pour ce qui est de la situation, dans un premier temps cette dernière ne se déroulait pas dans un

environnement inconnu. En effet, les élèves se trouvant à la troisième et quatrième séance de course d'orientation sur le même terrain, ce dernier commençait à être appréhendé par une bonne partie de la classe. Ainsi les endroits difficiles, les raccourcis ou autres dénivelés commençaient à être connus de tous et ne nécessitaient pas un recours à la carte pour être repérés. C'est pourquoi notre étude avance que les situations de co-élaboration acquiesçante apparaissent lorsque les élèves sont à la recherche du bon itinéraire. De plus, j'avais pris la décision de confronter les élèves à la situation de course d'orientation en étoile la semaine précédant la première observation afin que la nouveauté de la situation n'entache pas le recueil de données entre mes deux séances. Cela a certes fonctionné, mais les élèves, au départ de la deuxième séance d'orientation commençaient à vraiment bien maîtriser le fonctionnement et passaient donc beaucoup moins de temps à élaborer des stratégies et donc par analogie à échanger au sujet de la carte.

En ce qui concerne le choix de mes élèves, ce dernier peut également être sujet à discussion. En effet, j'ai fait le choix de constituer mes binômes avec des dyades symétriques afin que cela serve au mieux mon étude. Cependant, il pourrait être menée une étude similaire en utilisant à l'inverse des binômes qui ne se connaissent pas ou dont les niveaux divergent pour voir si l'utilisation de la carte serait la même. En effet, lors des entretiens d'auto-confrontation, Enzo mentionne le fait que la confiance qu'il a en Juliette lui permet de suivre ses indications sans avoir besoin de vraiment vérifier ce qu'elle avance. Or, sans cette confiance, le besoin de vérification serait sans doute présent. Ce besoin se traduirait peut-être par une vérification commune en utilisant la même carte ou une seule des deux afin que les propos appuyés soient vraiment clairs ce qui modifierait complètement les conclusions de notre étude. De la même manière, j'ai pris le parti de travailler avec ces dyades de manière à ce que les élèves poursuivent tous une acquisition de compétences communes. Il aurait cependant été possible, à l'aide de dyades dissymétriques de mettre en place des situations de tutorat où chacun poursuit des objectifs différents. Cette configuration aurait selon moi également pu être intéressante à observer et ses conclusions tout aussi différentes.

Par ailleurs, le point le plus important de cette conclusion concerne le nombre d'échantillons sur lequel notre étude s'est déroulée. En effet, il aurait été préférable de mener à bien cette étude sur un nombre plus important de binômes. Pour consolider un postulat, il est souhaitable que ce dernier s'appuie sur un nombre conséquent de données, afin de pouvoir généraliser à grande échelle. Seulement ici, cette étude ne s'appuie que sur l'analyse en situation d'un seul binôme ce qui est selon moi trop peu pour en tirer de réelles conclusions. Le fait de ne pouvoir me procurer plus de matériel ainsi que le temps non négligeable du traitement des données ont un peu freiné mon ardeur sur le projet. Par ailleurs, pour pallier au manque de matériel, l'idée de désigner un élève "caméraman" proche de l'action avait été envisagée. Seulement, après analyse des données fournies, il s'est avéré que les élèves en charge de la vidéo, pourtant informés de leur rôle, n'ont pas su rester en retrait de la situation. Ces derniers n'ont cessé d'intervenir dans la course de leur camarade afin de les aider ce qui

a indéniablement faussé les résultats obtenus sous cette configuration.

Cependant, bien que cette situation comporte des limites, elle m'a permis de tirer des conclusions qui me seront utiles pour le reste de ma carrière professionnelle. Dans un premier temps en EPS où je me suis vraiment rendu compte qu'il est très difficile de se faire des idées toutes faites sur la manière dont évoluera un enfant au sein d'une situation. Et que cette situation sera vécue de manière différente par chacun. Par ailleurs, j'ai trouvé vraiment enrichissant de m'intéresser à ce qu'il se passe en EPS lorsque l'enseignant ne voit pas ses élèves. Cela remet en question quelques idées préconçues que je pouvais avoir en ce qui concerne l'autonomie de mes élèves. Autonomie qui même si elle peut sembler bénéfique ne l'est pas tout le temps. Bien que ce constat fonctionne également dans l'autre sens, ce n'est pas parce que l'on accorde beaucoup de liberté à un élève que ce dernier va forcément en profiter pour adopter une attitude déviante, bien au contraire.

Cependant, cette étude va également me servir dans ma pratique au sens large. Il s'avère qu'elle a démontré l'importance de bien choisir le degré de difficulté d'une tâche lorsque l'on met nos élèves en binôme. Si cette dernière est trop facile les élèves risquent de ne plus tirer bénéfice du groupe en travaillant chacun de leur côté (ce qu'il s'est passé lors de l'élaboration des trajets dans la situation 1). À noter que cette conclusion s'applique sur des dyades symétriques et non dissymétriques où la notion de tutorat, si elle est explicitée aux élèves, remplacera la co-élaboration acquiesçante. Par ailleurs, cela montre aussi l'importance que peut avoir les modes d'utilisation des artéfacts en classe. Ces derniers bien qu'étant utiles à l'acquisition de compétences chez nos élèves, ne peuvent être utilisés sans une réflexion préalable de l'enseignant. Cette réflexion ayant pour but d'optimiser l'apport de ces artéfacts chez les élèves.



## Bibliographie

- Boda, B et Récopé, M (1991). Instruments d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS. Revue EPS n°231
- Catherine Reverdy. La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation, 2016, pp.1-32. ffensl-01577290f
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (p. 73-92). Cousset : Delval.
- Huet, B. & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage: une étude de cas en éducation physique et sportive. EJRIEPS, 24, 4-30.
- Joseph, I. (2009). L'ordre de l'interaction et son vocabulaire. Dans : , I. Joseph, Erving Goffman et la microsociologie (pp. 123-124). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Léziart, Y. (2005). une histoire de l'EPS, quelle histoire ? Contre-pied, 17, 3-10.
- Mottet, M. (2015). Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en Course d'Orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement. Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Nantes, France
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Editions EP&S.
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue EP.S., 321, 5-11.
- Theureau, J. (2006). Le cours d'action: méthode développée. Toulouse: Octarès
- Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.
- Les programmes de 2008 et de 2015

## Sitographie :

- Adé, A. (2011). L'enseignant comme « designer » de dispositifs d'enseignement / apprentissage.  
inrp.fr. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/26.pdf>
- Blanchard, F. (2008). la pratique collective « “en opposition” ». revue EPS, 333, 12-17.  
<http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70333-12.pdf>
- Blanc, S. (2015). L'auto-confrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. réseau-canope.fr.  
[https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025\\_t01.pdf](https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf)
- Coopération. (2021). Dans Le Robert. Le Robert.  
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cooperation>
- Johann, R. (2011). Didactique et pédagogie de la course d'orientation. <https://uv2s.univ-perp.fr/>. [https://uv2s.univ-perp.fr/co/module\\_CO.html](https://uv2s.univ-perp.fr/co/module_CO.html)
- Mottet, M. M. (2012). Comment rendre bénéfique la coopération ? revue EPS, 350, 10-12.  
<https://uv2s.univ-perp.fr/res/motet.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Course d'orientation Éléments de construction d'une séquence d'enseignement. Éduscol.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Course\\_orientation/59/3/RA16\\_C3\\_EPS\\_Course\\_Orientation\\_Element\\_de\\_construction\\_753593.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Course_orientation/59/3/RA16_C3_EPS_Course_Orientation_Element_de_construction_753593.pdf)
- Perraud, V & Heydon F (2016). l'outil carte en course d'orientation. Ressources, 17, 6-18.  
<https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-%C2%A7-innovation/nos-publications/loutil-carte-en-course-dorientation>
- Pontais, C. (2015). Les enjeux de l'EPS en tant que discipline scolaire. EPS et société.  
<http://epsetsociete.fr/les-enjeux-de-l-education-physique>
- Saury, J., & Rossard, C. (2010). Les préoccupations des élèves durant des tâches

d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. revue des sciences de l'éducation, 35(3), 195-216. <https://doi.org/10.7202/039862ar>

- Theureau, J. T. (2006). l'entretien d'auto-confrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. [www.coursdaction.fr](http://www.coursdaction.fr).  
<http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>

**Annexe 1** : retranscription des entretiens d'auto-confrontation.

- 1ère partie (1 carte pour 2).

P : Alors pour commencer je voulais vous demander pourquoi est-ce que vous commencez votre course d'orientation comme ça. (les élèves partent directement sur une balise orange)

E : Et bien déjà la première fois moi j'étais avec Iwann, mon but c'était de partir direct faire les oranges parce que les vertes n'étaient pas très intéressantes et que les rouges étaient plus loin.

J : Moi je voulais faire les rouges et puis ba on a fait les oranges.

E: Ouais mais les oranges étaient plus près déjà.

P : Donc vous n'étiez pas forcément d'accord au début mais vous avez finalement choisi les balises orange c'est ça ?

E : En fait on a commencé par deux oranges parce que en fait elles étaient plus près et après on est parti direct aux rouges.

J : Parce que en fait on a fait ça parce que en fait aussi vu qu'on aura pris des oranges et que ça nous a pris du temps et ba après ça nous boost pour aller plus vite faire les rouges.

P : Alors que se passe-t-il à ce moment là ? (Enzo prend la décision de la direction)

E : En fait moi je prenais tout et Juliette courrait vers devant. En fait je prenais la carte, je disais à Juliette où c'était et dès qu'on arrive dessus on avise ensemble.

P : Donc vous aviez passé une sorte de contrat un peu ?

E : Ba en fait Juliette courrait devant parce qu'en fait moi je cours plus vite qu'elle donc je préfère qu'elle parte devant, qu'elle prenne moins de choses et moi je prends tout derrière.

P : Ok donc votre but c'était de ?

J : Gagner du temps.

E : En plus moi j'ai déjà fait de la course d'orientation avec mes parents.

P: Rassurez-vous il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

P : Que faites-vous à ce moment ? (les élèves hésitent sur le choix d'une balise à cause des leurres)

E : Et bien en fait si on se trompait on pouvait revenir vite car c'était le skate park.

P : Comment vous vous êtes décidés ?

J : Ba en fait on s'est arrêté pour regarder comme il faut, c'est la position sur la carte qui nous a fait choisir. Vu qu'il y a un schéma du skatepark en fait si le plot il est à l'extérieur du .skatepark alors que sur le plan il est dessus c'est que c'est le plot qui est à l'intérieur, alors que si tu avais mis l'autre tu l'aurais mis dans l'arc de cercle.

P : Pourquoi dis-tu ça Enzo ? (il prend la décision du prendre un chemin plus long)

E : Et bien en fait on a vu qu'il y avait beaucoup d'eau donc on ne pouvait pas passer.

J : Et puis en fait on avait vu que sur la carte il y avait la deuxième sur le chemin on pouvait essayer de voir si elle était bien là.

P : Donc vous aviez un double intérêt en fait ?

J : Oui oui c'est ça.

P : Que souhaitez-tu faire passer lorsque tu dis "ça fait deux minutes qu'on cherche" ?

E : Il faut qu'on accélère un peu parce qu'en fait on avait fait qu'une rouge, mais en fait à chaque balise qu'on prenait une balise je donnais le temps qu'il restait à Juliette.

P : Pourquoi aviez-vous besoin du temps ?

E : En fait si après on prend une rouge on sait qu'on a tel temps pour y aller. Par exemple s'il nous reste une minute et qu'on veut faire une rouge on sait qu'on ne peut pas. C'est pour ça des fois à la fin on jouait les vertes.

J : En fait c'est aussi que normalement, enfin si on trouve bien on s'était dit qu'une verte ça peut prendre deux minutes, une orange peut-être trois minutes trente et qu'une rouge peut-être plus.

P : À quoi pensez-vous à ce moment ? (les élèves cherchent une balise et hésitent une nouvelle fois avec les leurres en débattant et en se contredisant)

E : Ba en fait on cherchait une balise qui était en face du portail derrière un gros buisson car il était délimité avec le trait noir je pensais que c'était le chemin donc on a regardé autour mais on était pas d'accord parce qu'en fait Juliette elle a vu une coupelle et tout collait mais en fait elle était mise vraiment tout au fond mais elle était pas au chemin elle était près du fond.

J : Et puis aussi je cherchais si tu avais caché d'autres balises qui seraient aussi à côté mais que tu aurais caché dans les arbres.

P : Et pourquoi est-ce que vous échangez la carte ?

E : Parce que Juliette voulait voir vraiment où elle était.

J : Oui c'était pour que je puisse vérifier.

P : Que cherchez-vous à faire ici ? (les élèves s'arrêtent pour planifier un déplacement )

E : Ba en fait on décide ce qu'on fera après parce que je crois que c'était notre deuxième orange donc on s'est dit autant foncer à la rouge direct, donc on a visé la rouge la plus proche. Bon elles étaient loin parce que c'était quand même des rouges mais bon c'est mieux parce qu'elles valent cinq points.

P : Que ressentez-vous à ce moment là ? (les élèves viennent de se faire invalider une balise.)

J : Ba en fait la orange on se disait qu'on avait vraiment un peu le doute avec Enzo on était un peu sûr que ça n'allait pas marcher donc ba on s'attendait un peu et moi en fait je m'étais déjà trompé dans un autre groupe sur une rouge. Ba du coup on ne sait plus trop quoi faire car il y avait trois balises. Donc on ne sait pas si on y retourne et on se re-trompe ba ça va manger tout notre temps. Donc ba on y va pas.

P : Alors que faites-vous à ce moment ? (les élèves s'arrêtent et regarde la carte.)

E : Ba en fait je ne savais pas exactement où elle se trouve donc on s'arrête pour regarder.

J : Et puis ba aussi on en profite parce qu'on est pile derrière un but donc on savait bien s'identifier sur la carte. Alors que si on avait été au milieu du terrain de foot on ne savait pas exactement où est-ce qu'on était.

E : On sait qu'une fois derrière le but on a juste à aller tout droit pour la chercher.

P : Enzo, pourquoi dis-tu ça à Juliette (il lui demande de rester en bas le temps qu'il aille chercher la balise.)

E : Pour moi en fait je cours plus vite qu'elle donc elle peut partir devant et moi je la rattraperai.

P : Et toi Juliette pourquoi montes-tu quand même ?

J : Parce-que moi je voulais aussi être sûr sûr sûr de la balise pour voir où elle était. Si ça avait été une verte ou une orange je l'aurai laissé mais la une rouge c'est trom important et puis on était loin en plus.

P : Comment faites-vous pour vous décider ? (Les élèves hésitent une nouvelle fois sur la balise à choisir)

E : Ba déjà on regarde les trucs autour. Et là on voit les détails, on voit le but donc on regarde autour, on ne voit rien.

J : On s'aligne avec le but parce qu'il y en avait deux une pile en face du but et une à côté du coup ba en s'alignant avec le but on sait laquelle est la plus à gauche et laquelle est alignée parce que le but c'est un repère.

P : Pourquoi me poses-tu cette question Juliette ? (le temps restant)

J : Ba ça dépend dans quoi on se lance, dans une rouge et imagine on a bon alors qu'on est au milieu du terrain et que tu sonnes la fin du jeu et ba on sera peut-être une peu dégoutté. Alors que là on a le temps de faire la rouge.

P : Pourquoi prenez-vous cette décision ? (de prendre une chemin qui n'est pas le plus court)

J : Parce qu'on veut pouvoir se repérer mieux de comment on est placé sur le plan.

P : Juliette à quoi penses-tu à ce moment-là ? ( Enzo planifie seul le déplacement à venir )

J : Ba rien j'écoute Enzo et je le suis parce que je lui fais confiance.

P : À quoi pensez-vous à ce moment ? (Les élèves échangent longuement autour d'une balise sans être d'accord au début)

E : Ba en fait on voit le chemin qui est en face, on voit qu'elle est plus loin que si ça serait l'autre, on regarde le chemin mais comme il n'est pas collé. On est pas d'accord au début mais je montre à Juliette sur la carte pour lui expliquer.

J : Ba aussi on a fait plutôt la route parce que compter les arbres c'étaient un peu long. Ba on voulait très très se presser donc on a pas compté tous les arbres parce que ça allait prendre du temps, mais bon c'était peut-être une mauvaise idée.

P : Enzo, pour quelles raisons es-tu le seul à choisir vers quelle balise vous allez vous diriger après en avoir trouver une ?

E : Ba ce n'est pas tout le temps moi.

J : Ba un peu quand même, mais en fait c'est parce que c'est lui qui a la carte dans la main donc ça va plus vite.

E : Ouais c'est vrai.

P : Pourquoi faites-vous ça ? À quoi pensez vous ? (les élèves demandent le nombre de points d'une autre équipe et donne le leur)

J : Pour savoir, on regarde un peu ce qu'ils ont fait, s'ils ont fait plus que nous par exemple trois rouges, deux oranges, ba on se dit que c'est peut-être une bonne idée pour améliorer la prochaine fois, pas pour les copier mais pour se diriger sur la même piste qu'eux.

E : Et en plus j'y ai pensé dans ma tête, je me suis dis s'ils ont fait un peu moins que nous on est pas mal mais s'ils ont fait plus et ba on dit qu'en fait on ne va pas assez vite. Pour voir au moins ils sont à combien. Parce que en fait on a posé la question à Lucas et Nathan et ils étaient deux point derrière nous.

J : Donc on était rassuré en fait.

P : Pourquoi dis-tu cela ? ("elle est dans un angle, il faut être précis, précis, précis. ")

E : Parce que là elle était dans un coin, c'était un rectangle, ce n'était pas étendu dans l'angle c'était vraiment dans le carré par exemple sur le terrain.

- 2ème partie ( 1 carte chacun)

P : Que penses-tu en disant ça ? (Ah cool on a la même ! (carte))

J : Comme ça on peut se placer mieux sur la carte par exemple y'a le but, moi je me mets au coin du but, lui à l'autre creux ça nous permet de mieux voir où elle est exactement la balise.

E : Ça permet d'aller plus vite comme on chacun la même Juliette elle n'a pas besoin de m'attendre.

P : Pourquoi prenez-vous cette décision à ce moment ? (Changement de direction soudain)

E : Parce que en fait il y avait plein de boue.

J : Ba ouais moi j'avais même perdu mes chaussures la dernière fois. Et surtout aussi parce que le point où on voulait aller c'était là, nous on était là donc même si ça aurait été plus court par là on aurait pu tomber et perdre du temps.

P : Comment prenez-vous votre décision ? (Les élèves débattent sur la localisation d'une balise mais Enzo semble en retrait lors de la discussion)

J : Ba comme l'autre fois c'était pas dans l'angle du skatepark là tu l'avais pas mis dans l'angle du skatepark. Ça veut dire que c'est dans le skatepark blanc.

P : Toi on ne t'entend pas trop parler Enzo ?

E : Ba moi en fait je suis Juliette parce que c'est elle qui a la carte.

P : Mais toi aussi tu as la carte dans la main pourtant ?

E : Je sais mais là je préfère faire confiance à Juliette parce que la semaine dernière j'avais fait beaucoup d'erreurs donc là j'essaie d'en faire moins.

P : Que se passe-t-il à ce moment là ? (les élèves se retrouvent confrontés à un choix au même lieu que la semaine précédente.)

J : Ba on voit que la semaine dernière on s'est fait piéger. Et en fait ba on regardait autour du grand arbre. Et comme la semaine dernière on avait du mal et bien on s'est dit il faut trouver autour. Mais le truc c'est que la semaine dernière il y avait des herbes hautes et là tout a été coupé donc ba on a un peu perdu nos marques

P : Et pourquoi vous vous posez autant de questions ? (Pourquoi y'a ça ? C'est quoi le gros arbre ?)

E : Ba parce que à la base j'essayais de trouver des indices donc je demandais à Juliette de regarder sur sa carte pour savoir si elle voyait la même chose parce que le grand arbre je ne connaissais pas du tout.

P : Que penses-tu faire en demandant à Juliette en fait ?



E : Ba qu'elle m'aide un peu ! Qu'on réfléchisse ensemble avec la carte.

P : Alors là enfaite pourquoi vous changez de tactique ? Parce que avant vous étiez sur les oranges.

E : Parce que la semaine dernière, on avait fait pareil : deux oranges, deux rouges. Parce que enfaite deux oranges ça fait 6, plus 5, ça fait 11. Ça fait déjà pas mal !

J : Et puis plutôt que Enzo avait envie de faire les oranges et moi les rouges, on a décidé de un peu mixer. On a fait un compromis.

P : Que cherchez vous à faire ? Pourquoi l'un va en haut et l'autre en bas ?

J : Ba il y a avait plusieurs stratégies. Soit la balise était en haut, soit la balise était en bas. Mais je crois qu'elle était en haut mais moi c'était vu qu'on s'était repéré sur un buisson et qu'on ne pouvait pas très bien se repérer d'en haut. Et ba moi je restais en bas pour lui faire des signes. Et comme on pouvait pas s'aligner super bien en haut, il fallait que je fasse des signes d'en bas pour savoir où il allait se placer.

P : Alors qu'est ce qui s'est passé là ( les élèves ont longuement hésité à choisir une balise ) ?

E : Pour moi le gros truc c'était le but sauf qu'en fait c'était la surface de réparation et je n'avais pas remarqué.

J : En faite avec la précipitation, on a confondu le but avec la surface de réparation. On s'est trompé.

P : Et donc Juliette, pourquoi dis- tu après : « on fait cinq et cinq » ?

J : Euh parce que je pense que là on a été assez rapide. J'avais regardé ma montre, on avait pris 3 minutes donc il nous restait 10 minutes donc on avait le temps de faire plusieurs rouges.

E : Je crois que c'est la partie où on a mis le plus de temps, où on a été le moins rapide. Parce que l on avait 6, plus 5, ça fait 11.

P : Que ressentez-vous en ce moment ( les élèves viennent de se faire invalider une balise ) ?

J : On est un peu dégoûté !

E : Moi dans ma tête, je suis vraiment déçu.

J : Ba enfaite on était tellement sûr et certains que c'était ça.

E : L'autre en plus, elle était loin donc c'était évident que c'était un piège.

J : On était tellement persuadé qu'on avait tout programmé pour après.

P : Pourquoi est ce que tu dis ça Enzo ( il s'incombe la faute de la balise ) ?

E : Ba parce que je m'y connais trop en foot, je m'y connais trop en foot et puis ba confondre la surface et le but c'est de ma faute car en plus je suis gardien. Juliette pouvait m'aider mais moi je devais pas faire l'erreur. Mélanger un but et une surface de réparation, c'est la honte !

P : Que s'est-il passé ici ? ( les élèves trichent en allant chercher une balise proche de celle qu'ils cherchent (fonctionnement en étoile) avant de faire valider la première )

E : Et bien vu qu'on s'était trompé plein de fois, Juliette elle est allée voir la balise d'à côté pour voir. Surtout qu'on était sûr que c'était celle là

J : Ba en fait on est quasiment sûr. On avait tellement pas envie de se tromper encore une fois donc on a dit quand même au cas où on pouvait donner celle là et puis au cas où même si on avait bon, on savait qu'on avait celle là comme ça on avait juste à faire l'aller-retour très rapidement.

P : Donc moi j'ai une question, pourquoi est-ce que vous retournez quand même voir la balise alors que vous avez déjà regardé le numéro juste avant ? (Les élèves qui ont triché juste avant en allant regarder le numéro d'une balise avant de faire valider la leur, retournent tout de même à l'endroit où se trouve la balise déjà vérifiée)

E : Parce que je me souviens la première fois quand je filmais. En fait Nathan et Jules t'avaient donné le numéro d'une balise parce qu'ils l'avaient regardé avant sauf que toi tu leur avais dit qu'ils ne pouvaient pas déjà revenir parce qu'ils n'avaient pas eu le temps d'aller jusqu'à la balise. Donc ba je me suis dit que tu allais me dire la même chose donc ba autant retourner et revenir.

J : hum hum oui je suis d'accord avec lui. On ne voulait pas que tu vois qu'on avait triché.

P : Pourquoi vous posez-vous toutes ces questions ? (les élèves viennent de faire valider un leurre qu'ils pensaient être la bonne balise puis retournent sur les lieux pour trouver la balise.)

J : La semaine dernière on avait beaucoup de réussite donc on était sûr de nous on se faisait confiance et tout mais là avec deux qu'on avait pas réussi ba là on se posait encore plus de questions parce qu'on ne voulait pas encore reperdre euh ... c'est dans les p'tits arbres là on avait fait trois fois.

P : Donc pourquoi vous marchez ?

E : Ba on était un peu sonnés parce qu'il y a trois balises et on s'est trompé deux fois donc bon. Là si on marche ça nous permet de plus réfléchir à comment on va faire après.

J : Parce qu'on peut ba on peut se tromper une fois mais deux fois c'est trop donc on voulait faire attention.

P : Comment tu te sens à ce moment là ? (Enzo répète plusieurs fois, "jsuis mort", puis reste là Juliette j'y vais)

E : Ba en fait parce que je n'avais plus de jambes parce qu'on avait couru tout le temps parce

qu'on avait fait que des allers-retours vu qu'on s'était loupé. Donc là euh comme je cours plus vite que Juliette je me dis autant la tenter et que par exemple Juliette aille te la dire.

P : Mais tu me dis je suis mort je suis mort mais pourtant tu cours ?

E : Ba parce que moi en fait je me dépasse à chaque fois vu que, c'est pareil hier on a fait de la course j'ai remonté tout le monde mais à la fin ba j'étais crevé.

P : Et toi à ce moment là Juliette à quoi tu penses ?

J : Ba euh j'espère que au moins il réussira à la trouver et puis du coup ba je ne savais pas trop quoi faire parce que je voulais le suivre mais j'allais l'enquiquiner donc ba je l'ai attendu comme ça.

P : Tu ne crois pas que tu aurais pu l'aider avec ta carte ?

J : Ba non parce que c'était trop court il ne restait que 30 ou 40 secondes.

P : Maintenant que vous avez pratiqué les deux courses d'orientation, si vous aviez le choix de refaire une course est-ce que vous préféreriez avoir une carte chacun ou une carte pour deux ? Et si vous avez une préférence sur les deux j'aimerais que vous m'expliquiez pourquoi.

J : Euh ba en fait je préfère tout de suite avoir, en fait on est plus vigilant quand on a qu'une seule carte. Ça veut dire que vu qu'on sait que on a pas tout à fait le même point de vue ba on va s'aligner parfaitement parfaitement alors que quand on a notre carte chacun on fait chacun notre truc donc on a peut-être pas le même ressenti on va dire. Enfin pas le même point de vue et ba du coup on a plus de chances de se tromper même si quand même c'est mieux d'avoir deux cartes. Donc ba je préfère avoir deux cartes en fait. Parce que ba ça dépend aussi parce que des fois quand on a deux cartes on peut convaincre l'autre. Parce que imaginons il y en a un qui a raison et l'autre qui a tort si euh ils ont une seule carte celui qui a tort il convainc l'autre qui a raison et ba on perd alors que si on a une carte chacun on peut l'aligner parfaitement.

P : Et toi Enzo ?

E : Ba ça dépend en fait parce que moi avec Juliette, on était tout le temps ensemble dans toutes les classes donc on se connaît donc on se fait confiance donc à une carte on se comprenait. C'est pas comme si j'étais avec quelqu'un comme Matéo par exemple sans en vouloir contre lui mais euh ba en fait on ne se connaît pas trop donc peut-être que il ne va pas me faire confiance, je ne vais pas lui faire confiance. Alors que Juliette je la connais, on est toujours ensemble. Donc ba je lui fais confiance.

P : Et donc qu'est ce que peux t'amener cette confiance en course d'orientation ?

J : Ba en fait s'il se met à sprinter sprinter et qu'il est sur le point et qu'il dit euh oui c'est bon je l'ai on y retourne. Euh toi si tu n'as pas trop confiance, tu vas revenir, tu vas refaire la carte, et donc

tu vas reperdre du temps. Si tu lui fais un tout petit peu confiance tu vas lui demander t'es sûr, t'es sûr ?

Et ensuite on va y aller et si tu as vraiment beaucoup confiance ba tu ne réfléchis même pas et tu vas le suivre. Donc si on lui fait confiance on gagne beaucoup de temps.

E : Après moi j'aimais bien porter les cartes et Juliette passait devant mais à deux cartes c'est mieux pour vérifier

P : Ok donc toi si tu as le choix entre une carte ou deux cartes tu choisis quoi ? Si tu ne sais pas avec qui tu vas être.

E : Ba je préfère deux cartes parce que déjà tu gagnes un peu de temps si tu ne change pas les cartes. Au moins il y en a un qui peut partir quelque part et regarder avec sa carte, pas obligé que l'autre n'ait pas de carte. Donc au moins Juliette par exemple je cours je vais chercher la balise qui est là-bas Juliette elle me dit regarde c'est à droite. Donc moi au moins je peux vérifier aussi et savoir où elle va.

J : Le une carte c'est pas très très pratique quand on a quelqu'un qui court très vite et quelqu'un qui court pas vite parce que s'il y en a un qui vérifie son endroit et que l'autre il est à la traine derrière et que il est sûr de lui et qu'il repart l'autre il va vouloir vérifier sauf que ça ne sera pas lui qui aura la carte et du coup ba il serait obligé de le rattraper, de lui dire de revenir.

E : E plus si tu as une carte tout seul tu vas chercher la balise tout seul et tu attends pas l'autre

J : Sauf si tu as vraiment le même rythme de course. Parce que si on se connaît pas trop et qu'on a pas le même rythme et ba on se distance un peu plus.