



HAL
open science

Education physique et santé à l'école primaire : évaluation de l'outil "Sport, santé et plaisir".

Clotilde Osadczuk, Julie Pironom, Jacques Fiard, Didier Jourdan

► To cite this version:

Clotilde Osadczuk, Julie Pironom, Jacques Fiard, Didier Jourdan. Education physique et santé à l'école primaire : évaluation de l'outil "Sport, santé et plaisir".. 2012, pp.198. hal-00839361

HAL Id: hal-00839361

<https://hal.science/hal-00839361v1>

Submitted on 1 Jul 2013

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

> ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ÉVALUATION DE L'OUTIL "SPORT, SANTÉ ET PLAISIR"

Clotilde Osadczuk
Julie Pironom
Jacques Fiard
Didier Jourdan



L'évaluation de l'outil "Sport, Santé Et Plaisir" : un partenariat exemplaire

Cet ouvrage est le fruit de la rencontre entre deux des acteurs clé de l'éducation à la santé à l'échelon national. L'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) qui est engagée depuis de nombreuses années dans un travail de fond sur l'articulation sport et santé d'une part, l'équipe de recherche Education et Santé (ACTé EA 4281) de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne qui fait aujourd'hui référence à l'échelon international d'autre part.

Ces deux institutions partagent une vision commune du sport et de la santé : dans les deux cas la finalité est de donner les moyens à tous les enfants de prendre en charge de façon autonome et responsable leur vie physique et leur santé en général. Les enjeux de l'éducation à la santé telle qu'elle peut s'incarner dans les activités sportives s'articulent autour de trois axes. Il s'agit tout d'abord de créer les conditions de possibilité, en termes de bien-être et de santé, de la réussite de TOUS les élèves. C'est ensuite de contribuer à la prévention des principaux risques de santé et enfin de permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à des choix libres et responsables en matière de santé. C'est bien une perspective émancipatrice qui fonde cette approche commune.

Le travail mené à l'échelon national autour du projet « Attitude Santé » a conduit au développement d'une mallette à destination des enseignants, incluant des outils visant la promotion de la santé des enfants via l'engagement dans la pratique des activités physiques et sportives à l'école primaire. L'évaluation structurée qui a été conduite a montré toute la pertinence de cette approche en matière de promotion de la santé.

Ce travail a été rendu possible grâce à la contribution des responsables nationaux et locaux de l'USEP, au soutien de la circonscription de l'éducation nationale de Montluçon 1 et au travail de l'équipe de recherche. Que tous en soient sincèrement remerciés. En tout état de cause, il s'agit d'un partenariat exemplaire au service d'un projet structurant. Nul doute que cet ouvrage trouvera un réel écho auprès de tous ceux, et ils sont nombreux, qui sont engagés au service de l'éducation à la santé.

Didier JOURDAN
Directeur de l'IUFM d'Auvergne

Jean-Michel SAUTREAU
Président de l'USEP

Remerciements

Cette recherche a bénéficié du soutien financier de l'USEP nationale.

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui se sont mobilisées afin de permettre le bon déroulement de ce projet.

Un immense merci aux sept enseignants qui se sont impliqués activement dans le dispositif.

Nous sommes reconnaissants envers l'USEP pour la richesse du partenariat noué ainsi que pour la qualité des échanges.

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien institutionnel de l'inspectrice de l'Education nationale de la circonscription de Montluçon 1 et de l'inspecteur d'académie.

Sommaire

1. INTRODUCTION	12
1.1. Contexte	12
1.2. Protocole	12
1.3. Problématique de la recherche.....	14
1.4. Les acteurs impliqués dans le dispositif	15
1.4.1. Les structures.....	15
1.4.2. Les personnes	16
2. CADRE THÉORIQUE.....	20
2.1. Le plaisir	20
2.1.1. Les émotions.....	20
2.1.2. Les sentiments.....	24
2.2. Le progrès.....	30
2.2.1. Définition du progrès : le pas en en avant.....	30
2.2.2. Le progrès en tant qu'indicateur...grille de lecture de la pratique ?	31
2.2.3. La dimension temporelle du progrès.....	31
2.2.4. L'échelle du progrès.....	31
2.3. L'effort.....	32
2.3.1. L'effort... : Effort sérieux ? Effort douleur ? Effort plaisir ?	32
2.3.2. Les dimensions de l'effort : physique et mental	33
2.3.3. L'autonomie en tant que finalité de l'effort	34
2.3.4. La notion d'habitude de l'effort	34
2.3.5. L'effort attribué, le progrès et l'éducation à la santé.....	35
2.3.6. La perception de l'effort	35
2.4. L'éducation à la santé	37
2.4.1. Les trois dimensions de la santé : physique, mentale et sociale.....	37
2.4.2. Deux modèles de la santé.....	37
2.4.3. Éducation à la santé et éducation physique.....	38
2.4.4. Un ancrage institutionnel	38
2.4.5. Les interventions et les stratégies efficaces en promotion de la santé	42
2.5. Conclusion	43
3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	46
3.1. La première phase.....	46
3.1.1. La population	46
3.1.2. Le type d'approche	46
3.1.3. Les outils	47
3.1.4. Le recueil des données	48
3.1.5. L'analyse des données	49
3.1.6. Les entretiens	50
3.1.7. Le lancement de la recherche.....	51
3.1.8. Les séances	51
3.2. La deuxième phase.....	54
3.2.1. Le déroulement	54
3.2.2. Les séances de la deuxième phase	55
3.3. Les évolutions phase 1 / phase 2	56

4. ÉTUDE QUANTITATIVE (1 ^{ERE} PHASE)	62
4.1. Rappel de la méthodologie	62
4.1.1. La procédure	62
4.1.2. Les outils	62
4.2. Validation des échelles proposées par l'USEP	63
4.2.1. Méthodologie	63
4.2.2. Validation des échelles avec le coefficient alpha de Cronbach	64
4.2.3. Conclusion	67
4.3. Caractéristiques générales	67
4.4. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable du plaisir (analyse descriptive)	69
4.4.1. Les résultats du questionnaire d'observation	69
4.4.2. Les résultats du questionnaire long	74
4.4.3. La hiérarchisation des préférences sur le plaisir	75
4.5. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable de l'effort (analyse descriptive)	80
4.5.1. Les résultats du questionnaire d'observation	80
4.5.2. Les résultats du questionnaire long	82
4.5.3. La hiérarchisation des indicateurs de l'effort	83
4.6. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable du progrès (analyse descriptive)	86
4.6.1. Les résultats du questionnaire d'observation	86
4.6.2. Les résultats du questionnaire long	87
4.6.3. La hiérarchisation des indicateurs du progrès	88
4.7. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la performance (analyse descriptive)	90
4.7.1. Le nombre de tours de course	90
4.7.2. Le nombre de périodes de marche	91
4.8. Le point de vue des adultes : les enseignants et les parents	92
4.8.1. La relation des enseignants à la course longue et à l'EPS	92
4.8.2. Le point de vue des parents	93
4.9. Les analyses univariées : recherche des corrélations	95
4.9.1. Liens plaisir / effort / progrès / performance	95
4.9.2. L'impact du genre	100
4.9.3. Autres variables liées au plaisir	107
4.9.4. Conclusion des analyses univariées	108
4.10. L'analyse multivariée : les déterminants du plaisir ressenti par les élèves	108
4.10.1. Segmentation de la variance du plaisir	108
4.10.2. Le modèle	110
4.11. Conclusion	111
5. ÉTUDE QUALITATIVE	114
5.1. Méthodologie	114
5.2. Analyse de contenu des entretiens des enseignants	114
5.2.1. Les échelles	114
5.2.2. Le concept de plaisir	117
5.2.3. Le concept de progrès	118
5.2.4. Le concept d'effort	119
5.2.5. La posture de l'enseignant	120
5.2.6. L'exploitation des résultats	121
5.2.7. La construction du projet	122
5.2.8. Les acquisitions	123
5.2.9. Les fiches d'observation	123
5.2.10. Les liens entre les outils de l'USEP et l'éducation à la santé	124
5.2.11. Les conceptions des enseignants en éducation à la santé	126

5.2.12. Les débats	127
5.3. Bilan des outils	131
5.4. Bilan de l'unité d'enseignement de course longue : Est-ce que l'outil fonctionne ?.....	137
5.5. Conclusion.....	138
6. CONCLUSION	142
6.1. La réponse aux hypothèses.....	142
6.1.1. Hypothèse 1.....	142
6.1.2. Hypothèse 2.....	143
6.1.3. Hypothèse 3.....	144
6.1.4. Conclusion en relation avec les hypothèses.....	145
6.2. Le bilan du dispositif	147
7. LES RECOMMANDATIONS	150
8. TRANSFORMATIONS APORTEES PAR L'USEP SUITE A LA PRISE EN COMPTE DES RECOMMANDATIONS.....	154
8.1. Permettre aux enseignants d'améliorer leur conception en éducation à la santé par les activités physiques sportives et associatives.	154
8.1.1. Apports de connaissances	155
8.1.2. Formation	155
8.1.3. Création d'outils	156
8.2. Pertinence et opérationnalisation des outils utilisés lors de la recherche, notamment les réglettes	157
8.2.1. Echelle de l'effort.....	157
8.2.2. Appropriation des concepts Plaisir/Effort/Progrès	157
BIBLIOGRAPHIE.....	161
Ouvrages, Articles	161
Textes Institutionnels.....	166
ANNEXES.....	168
Annexe 1 : Les questionnaires	168
Annexe 1.1 : Les questionnaires d'observation.....	169
Annexe 1.2 : Les questionnaires longs.....	171
Annexe 1.3 : Le questionnaire de hiérarchisation des plaisirs	174
Annexe 1.4 : Fiche de renseignement enfant.....	175
Annexe 1.5 : Le questionnaire parent	177
Annexe 1.6 : Le questionnaire enseignant	178
Annexe 2 : Le calendrier des interventions de l'équipe de recherche	183
Annexe 3 : Exemple de compétences attendues en cycle 3	184
Annexe 4 : Représentation de l'échelle de l'effort par les enfants	186
Annexe 5 : Développement des hypothèses émises pour la séance 8	190
Annexe 6 : Les résultats de la phase 2 (descriptif).....	194

Table des illustrations

Figure 1 : Les hypothèses	15
Figure 2 : Réglette des émotions.....	29
Figure 3 : Échelle du progrès	32
Figure 4 : Échelle de l'effort	36
Figure 5 : Les différentes dimensions de l'éducation à la santé en milieu scolaire (Jourdan, 2010)	39
Figure 6 : Sentiment de compétence et importance de la course longue chez les élèves	68
Figure 7 : Évaluation du plaisir perçu avant et après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2).....	69
Figure 8 : Évolution des propositions de plaisir	74
Figure 9 : Part de la variance expliquée par chaque axe.....	76
Figure 10 : Les cinq profils.....	78
Figure 11 : Précision concernant les axes.....	80
Figure 12 : Évaluation de l'effort perçu avant et après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2).....	80
Figure 13 : Évolution de la note attribuée à chaque proposition concernant la perception de l'effort.....	83
Figure 14 : Indicateurs de l'effort.....	85
Figure 15 : Évaluation du progrès attendu estimé avant et du progrès perçu après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2).....	86
Figure 16 : Évolution des propositions de progrès.....	87
Figure 17 : Indicateurs de progrès.....	89
Figure 18 : Évolution du nombre de tours réalisé comparé au nombre de tours prévu dans les projets définis par les élèves	90
Figure 19 : Évolution du nombre de périodes de marche réalisé comparé au nombre d'arrêts projeté	91
Figure 20 : La motivation et le plaisir de l'enfant décrits par les parents	94
Figure 21 : Évolution plaisir / effort / progrès / performance	96
Figure 22 : Évaluation du plaisir ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)	101
Figure 23 : Évaluation de l'effort ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)	102
Figure 24 : Évaluation du progrès ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)	104
Figure 25 : Performance réalisée chez les filles et les garçons	105
Figure 26 : Sentiment de compétence chez les filles et les garçons	106
Figure 27 : Les trois niveaux de hiérarchisation	108
Figure 28 : Segmentation de la variance du plaisir sur les trois niveaux de hiérarchie	109
Figure 29 : Lien entre plaisir, effort et progrès	142
Figure 30 : Les déterminants du plaisir	143
Figure 31 : le plaisir ressenti au cours des séances.....	144
Figure 32 : Contribution du dispositif à l'éducation à la santé.....	145
Figure 33 : Les recommandations de l'équipe de recherche à l'USEP	152
Figure 34 : Extrait du guide d'accompagnement de « L'histoire pour échanger et bouger »	156
Figure 35 : Nouvelle version de l'échelle de l'effort proposée par l'USEP	157
Figure 36 : Évaluation du plaisir (phase 2)	194
Figure 37 : Évaluation de l'effort (phase 2)	195
Figure 38 : Évaluation du progrès (phase 2).....	195
Figure 39 : Évaluation de l'envie de courir	196

Liste des tableaux

Tableau 1 : Séance de la première phase.....	51
Tableau 2 : Consistance interne de l'échelle du plaisir	64
Tableau 3 : Consistance interne de l'échelle de l'effort.....	65
Tableau 4 : Consistance interne de l'échelle du progrès	66
Tableau 5 : Place du plaisir, de l'effort et du progrès dans la course longue (avant l'unité d'enseignement)	68
Tableau 6 : Place du plaisir, de l'effort et du progrès dans la course longue (après l'unité d'enseignement)	69
Tableau 7 : Résultats de la hiérarchisation des préférences sur le plaisir	75
Tableau 8 : Indicateurs de l'effort faisant apparaître la hiérarchisation des résultats du questionnaire	84
Tableau 9 : Indicateurs de progrès.....	89
Tableau 10 : Coefficients de corrélation plaisir / effort	97
Tableau 11 : Coefficients de corrélation plaisir / progrès	98
Tableau 12 : Coefficients de corrélation effort / progrès	99
Tableau 13 : Coefficients de corrélation entre la performance et chacune des trois échelles.....	99
Tableau 14 : Comparaison de l'indicateur du plaisir ressenti chez les filles et les garçons	102
Tableau 15 : Comparaison de l'effort chez les filles et les garçons.....	103
Tableau 16 : Comparaison du progrès chez les filles et les garçons	104
Tableau 17 : Comparaison de la performance chez les filles et les garçons	105
Tableau 18 : Coefficients de corrélation entre l'indicateur du plaisir et le sentiment de compétence	107
Tableau 19 : Le modèle multiniveau du plaisir.....	110
Tableau 20 : Synthèse du bilan des outils	131
Tableau 21 : Bilan réalisé à partir des comptes-rendus de séances et des entretiens des enseignants	137
Tableau 22 : Extrait des travaux des formateurs nationaux USEP (2012) : lien entre les compétences psychosociales et le socle commun de connaissances et de compétences.....	155

Abréviations

AEEPS : Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive

CL : Course Longue

EPS : Éducation Physique et Sportive

ES : Éducation à la Santé

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PCA : Prévention des Conduites Addictives

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UE : Unité d'enseignement

USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

Introduction

1. INTRODUCTION

1.1. Contexte

La recherche s'effectue dans le cadre du Master Éducation et Santé Publique, piloté par Didier Jourdan, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne (IUFM) et sous la direction de Jacques Fiard, Maître de Conférences en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Cette étude a été commandée par l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré (USEP).

Depuis 2008, l'USEP est l'initiatrice d'un projet intitulé « L'Attitude Santé » de cycle 2. Dans ce cadre, l'USEP a développé une « mallette » à destination des enseignants, incluant des outils de valorisation de la « promotion de la santé des enfants »¹, afin de favoriser l'engagement dans la pratique des activités physiques et sportives à l'école primaire et de « former des enfants acteurs de leur santé tout au long de la vie »². Pour ce faire, l'USEP a construit des outils tels que la réglette des émotions, outil utilisé pour favoriser l'expression des ressentis.

1.2. Protocole

Notre recherche s'effectue dans le cadre d'un triple partenariat entre l'Éducation nationale, représentée par l'Inspectrice de la circonscription de Montluçon 1 (IEN), l'USEP nationale et l'IUFM d'Auvergne. Celle-ci se focalise sur un programme en phase avec « L'attitude santé » en cycle 2, outil élaboré par l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré. Cette recherche a pour objet de valider le dispositif USEP intitulé « le plaisir en course longue : des progrès constatés à l'effort consenti » et son impact sur l'éducation à la santé des élèves de cycle 3.

¹ Diaporama de la présentation de la mallette attitude santé (2009) p3, http://usep.org/usep_outils/CD/container.html (dernière consultation le 31/08/ 2010).

² Diaporama de la présentation de la mallette attitude santé (2009).

Nous envisagerons l'Éducation à la Santé à partir du modèle défini par Simar et Jourdan (2008). Pour ces auteurs, éduquer à la santé c'est acquérir des connaissances, développer des compétences personnelles, sociales et civiques et construire une attitude critique vis-à-vis de son environnement. Cette acception suggère que l'Éducation à la Santé peut être envisagée de façon globale. Ainsi l'éducation physique et sportive peut contribuer à l'Éducation à la Santé dans ses dimensions physiques, mentales et sociales en « mettant en jeu non seulement le corps, mais aussi l'élève dans sa globalité, selon une large palette de relations à soi et aux autres » (Perrin, 2003). L'auteure met en évidence qu'outiller un enfant en matière de santé passe par la construction d'une relation de plaisir à l'activité, porteuse de sens pour les jeunes. La construction d'une relation de plaisir à l'activité physique est considérée comme une étape importante dans l'installation d'un mode de vie actif. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que le plaisir constitue une des principales raisons d'engagement des jeunes et des adolescents dans l'activité physique (O'Reilly, Tompkins, & Gallant, 2001).

Cette étude sera conduite d'une part avec les élèves et les enseignants de six classes de CM1 du département de l'Allier et d'autre part avec le Comité USEP de l'Allier. Afin d'explorer plus finement les notions de plaisir, de progrès et d'effort, la dimension temporelle de l'évaluation de ces concepts ne sera pas négligée : nous l'envisagerons avant et après la séance de course longue.

Nous ferons uniquement référence au contenu défini par l'USEP lors de l'implantation du dispositif. Celui-ci comporte des extraits de la « mallette » avec les grilles d'observation intitulées les « indicateurs de l'effort » et l'« attitude de course » ; les descriptions de deux jeux d'endurance ; des fiches concernant des apports d'informations relatives aux thématiques du souffle, du débat, de la « course longue et la santé » ainsi que « l'activité physique et le bien être » ; la réglette du plaisir. D'autres outils ont été nécessaires tels que les grilles d'observation permettant le recueil des données tant du point de vue des trois échelles de ressentis (plaisir / effort / progrès) que de la performance. Le dispositif comprend également une unité d'enseignement en course longue intégrant la description du contenu des différentes séances. Nous porterons une attention particulière à ces documents qui ont constitué le fil directeur du dispositif mis en place.

Nous nous référerons au vocabulaire utilisé par l'USEP employant le terme d'unité d'enseignement pour désigner un cycle ou plus exactement un ensemble de séances de course longue.

Les résultats de la première phase de la recherche nous conduiront à élaborer une deuxième unité d'enseignement de course longue afin d'optimiser les outils de l'USEP dans une perspective d'éducation à la santé.

1.3. Problématique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, la question centrale que nous nous posons est la suivante : « En quoi le dispositif proposé par l'USEP contribue-t-il à l'éducation à la santé des élèves de cycle 3 ? » Dans le prolongement de ce questionnement, nous aborderons la question de l'optimisation de cet outil.

Il nous est apparu difficile de dissocier l'outil du contexte dans lequel il est utilisé. Il ne suffit pas que l'élève coure pour qu'il améliore sa santé et corrélativement il ne suffit pas que l'enseignant mette l'élève en situation de course pour que celui-ci acquière les moyens de son autonomie en matière de santé. Par ailleurs, peut-on dissocier l'idée de course de l'idée de progrès, de plaisir ? Qu'en est-il du plaisir éprouvé ? Qu'en est-il de la souffrance dont il n'est jamais fait état, celle du coureur dans sa course ?

L'enjeu de cette étude est de répondre à ces interrogations. Nous envisagerons les rapports entre le dispositif USEP et l'Éducation à la Santé autour des trois questionnements suivants (cf. figure n°1) :

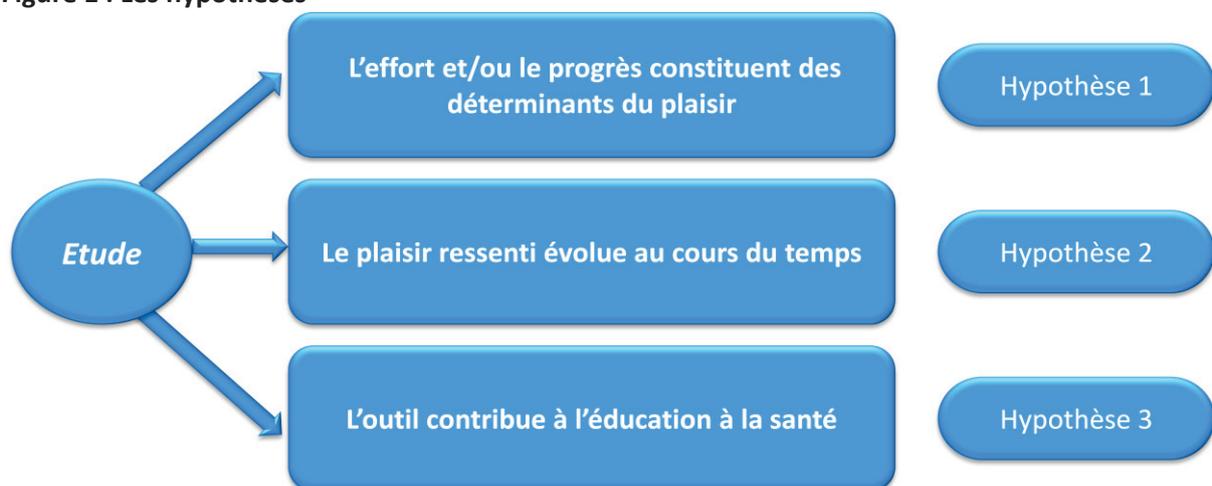
- L'effort et/ou les progrès constituent-ils des déterminants du plaisir ressenti ou ne sont-ils que les résultats de la pratique ?
- Le plaisir ressenti évolue-t-il au cours du temps ?
- Le dispositif de l'USEP contribue-t-il à développer des compétences relatives à la santé ?

La présentation de ce rapport de recherche s'articulera en plusieurs parties.

La première partie sera consacrée à la présentation des éléments théoriques relatifs aux notions de plaisir, de progrès, d'effort et à leurs rapports avec l'éducation à la santé. Dans un

deuxième temps, nous exposerons la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche. Deux études seront ensuite présentées. La première concernera l'analyse de l'unité d'enseignement au regard des variables du plaisir, de l'effort et du progrès ressentis par les élèves tout en dégagant les relations tissées avec l'Éducation à la Santé. La seconde correspondra à l'évaluation faite par six enseignants des outils de l'USEP. Le niveau d'appropriation de ces outils sera également étudié. Une conclusion terminale cernera l'ensemble du travail et présentera quelques pistes d'optimisation.

Figure 1 : Les hypothèses



1.4. Les acteurs impliqués dans le dispositif

1.4.1. Les structures

Trois structures sont impliquées dans ce projet :

- L'Inspection académique de l'Allier (Circonscription de Montluçon 1),
- L'USEP nationale et l'USEP de l'Allier,
- L'IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal – Clermont II / Le Réseau des IUFM pour la formation en éducation à la santé et prévention des conduites addictives (ES/PCA).

1.4.2. Les personnes

• L'IUFM d'Auvergne / Réseau des IUFM ES/PCA :

- Mme Clotilde OSADCZUK, Professeure d'EPS et doctorante en Sciences de l'éducation, IUFM d'Auvergne, Laboratoire ACTé EA 4281, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.
- M. Didier JOURDAN, Professeur des Universités - Chef de projet - IUFM d'Auvergne, Laboratoire ACTé EA 4281, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II
- M. Jacques FIARD, Maître de Conférences - Directeur de la Recherche - IUFM d'Auvergne, Laboratoire ACTé EA 4281, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II
- Mme Elvire GAIME, Docteure en anthropologie, Réseau ES/PCA.
- Mme Laure FRIAUD, Chargée de la saisie des données, Réseau ES/PCA.
- Mme Julie PIRONOM, Ingénieure d'études Statistiques, IUFM d'Auvergne, Laboratoire ACTé EA 4281, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

• L'USEP :

- M. Jean-Michel SAUTREAU, Président de l'USEP nationale.
- Mme Pascale BOURDIER, USEP Nationale - Adjointe à la direction chargée du dossier d'éducation à la santé par le sport.
- Mme Françoise PETIT, Vice-Présidente de l'USEP Nationale - Éluée chargée du dossier « Sport, enfant et recherche pédagogique ».
- M. Michel LACROIX, Président du Comité Départemental USEP 03.
- M. Thibault JAY, Délégué Départemental du Comité Départemental USEP 03.

• L'Éducation nationale

- Mlle Maryvonne PRIOLET, Inspectrice de l'Éducation nationale - Montluçon 1.

• Les enseignants :

- Mme Françoise CORREIA, école Louis Pergaud à Montluçon : école appartenant au réseau ambition réussite (RAR J. Verne).
- Mme Cécile TRONCY, école Louis Pergaud à Montluçon : école appartenant au réseau ambition réussite (RAR J. Verne).

- M. Stéphane RAMILLON, école Jean Racine à Montluçon : école appartenant au réseau ambition réussite (RAR J. Zay) avec un milieu social défavorisé.
- Mme Béatrice BAUDIMENT, école Frédéric Mistral à Montluçon : école appartenant au réseau ambition réussite (RAR J. Zay) avec un milieu social très varié (défavorisé à aisé).
- M. Christophe BOIN, école Paul Langevin à Domérat : école située dans une zone périurbaine avec une population de catégorie socioprofessionnelle dite moyenne.
- Mme Brigitte BERTOGLIATI, école de Prémilhat affiliée à l'USEP 03 : école d'une petite commune située à la périphérie de Montluçon avec une population urbaine et périurbaine de milieu social assez aisé.
- Mme Chantal LABAILA, école Aristide Briand à Montluçon : école en Réseau de Réussite Scolaire.

Cadre théorique

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Le plaisir

Dans le contexte sociétal actuel marqué du sceau de la postmodernité, les valeurs d'effort, l'esprit de sacrifice (souffrance...) sont dépréciées au profit de la recherche du plaisir, de l'accomplissement de soi. La culture postmoderne renforce « l'affirmation de l'identité personnelle conformément aux valeurs d'une société personnalisée » (Lipovetsky, 1993). Le plaisir fait référence au souci de soi présent dans notre société contemporaine et questionne le champ de l'éducation. De manière un peu caricaturale, le plaisir est souvent associé au divertissement, à la récréation et s'oppose au sérieux caractérisant les « tâches scolaires » dans une dichotomie simpliste effort/plaisir.

Afin de mieux comprendre la notion de plaisir, nous ferons un détour par les émotions, sentiments et sensations. Ces trois notions nous intéressent par les informations qu'elles nous offrent sur l'activité sensible du sujet pendant la pratique physique (Lacince, 2007). Cette dimension est prise en compte par Le Breton dans son explicitation de l'émotion en tant que « définition sensible de l'événement tel que le vit l'individu, la traduction existentielle immédiate et intime d'une valeur confrontée au monde » (2004).

2.1.1. Les émotions

Les émotions en éducation physique et sportive sont appréhendées à partir de leur rapport à l'action (Ria et al, 2005), elles peuvent être de nature différente : positives ou négatives.

Réfléchir au sujet des émotions nous conduit à mettre en évidence plusieurs paradoxes : l'effort parfois associé à la souffrance (douleur) peut engendrer du plaisir. L'apprentissage, processus non-linéaire ponctué d'erreurs, peut générer à certains moments des émotions négatives. L'enseignant ne doit-il pas composer avec ces émotions négatives engendrées par l'erreur ou l'échec afin de permettre à ses élèves d'acquérir des savoirs mais aussi d'apprendre à mieux se connaître ?

Un enfant qui a dans sa mémoire le souvenir d'une expérience marquée par le plaisir aura en toute vraisemblance envie de réitérer celle-ci. Cette hypothèse a conduit l'USEP à proposer un dispositif en vue de favoriser la pratique de l'activité physique à l'école avec plaisir. Ce

plaisir ressenti inhérent à la pratique physique constitue-t-il le moteur conduisant l'enfant à renouveler l'expérience voire à aller plus loin ?

2.1.1.1. Les trois composantes des émotions : intensité / temporalité / conscientisation

Les différentes théories s'intéressant aux émotions s'accordent sur le fait que celles-ci découlent d'une expérience de plaisir ou de douleur. Les manifestations émotionnelles qui s'en dégagent s'inscrivent dans une temporalité plus ou moins longue, une intensité et une conscientisation plus ou moins précise pour la personne.

Dans le cadre de notre étude, nous nous référerons à ces trois dimensions des émotions : temporalité, intensité, conscientisation. Le contexte sera également interrogé dans certaines situations.

2.1.1.2. Quatre théories de l'apprentissage en relation avec les émotions

Debois (2007) synthétise l'implication des quatre théories de l'apprentissage en relation avec les émotions.

- Pour les tenants des théories behavioristes, l'action est la conséquence de renforcements positifs tels que les encouragements. Les renforcements positifs suscitent du plaisir à réaliser et à persévérer dans l'action. Les émotions sont issues d'actions engendrant du plaisir ou de la souffrance. Toutefois, elles ne tiennent pas compte de la dimension intime (non observable) et culturelle du plaisir ou de la douleur.
- Les théories cognitivistes soulignent que l'action fait suite à une activité de traitement de l'information. Les émotions peuvent influencer sur la qualité de ce traitement en termes positifs ou négatifs ; elles sont considérées comme étant extérieures aux cognitions mais pouvant venir les perturber.
- Les neurobiologistes accordent une importance à la possibilité qu'a l'individu de ressentir des émotions ainsi que de les exprimer. Elles sont nécessaires et sont un facteur important dans l'adoption de comportements rationnels (Damasio, 1995). Les émotions ressenties comme positives ou négatives résultent de tendances, de la rationalité personnelle de l'individu, d'attraits et d'intérêts. Ainsi, ce qui est ressenti

comme agréable ou désagréable dépend de la personnalité de chaque individu. De plus, les émotions ressenties sont associées à un plaisir ou une douleur, et ceux-ci sont étroitement liés au bien-être personnel (Ria, 2005).

- Quant aux tenants des théories psycho-ergonomistes, les émotions, la cognition et l'action constituent un tout et sont liées (Sève et Ria, 2006). Les émotions sont situées et associées à la perception subjective de la situation.

Il nous semble important de ne pas perdre de vue l'impact de ces quatre théories car elles sont associées à la manière d'enseigner d'une part et à la conception de l'apprentissage d'autre part.

2.1.1.3. Les états affectifs, les émotions et les sentiments

La vie affective est caractérisée par les trois dimensions suivantes : états affectifs, émotions, sentiments.

2.1.1.4. Les états affectifs

L'« affect » regroupe les sentiments, les émotions et les désirs (Comte-Sponville, 2001). Il ajoute au corps une dimension sensible en précisant « le corps sent et l'âme ressent ». L'auteur indique, en référence à Freud, que le principe de plaisir régit notre vie affective puisque nous sommes attirés par ce plaisir et de ce fait nous fuions la souffrance. Les états affectifs fournissent au sujet des impressions pouvant être de nature agréable ou non et ce, sans faire appel à la conscience (le plus souvent).

2.1.1.5. Les émotions

Damasio (1995) met en évidence le fait que les émotions sont intégrées à l'action. L'émotion peut être à la fois associée à la perception subjective d'une action, à la perception corporelle inhérente à celle-ci (battements du cœur...) et aux modifications engendrées sur la pensée.

• Les émotions en tant que construction sociale

Le Breton (2004) considère les émotions comme associées à des valeurs personnelles mais aussi en tant que « modes d'affiliation à une communauté sociale, une manière de se reconnaître et de pouvoir communiquer ensemble sur le fond d'un ressenti proche ».

L'émotion n'est pas tant déterminée par l'interprétation individuelle que l'individu lui accorde, mais plutôt par la résonance intime qu'elle évoque à travers son histoire ou par l'appropriation de la culture et de ses normes qu'elle permet. L'expression des émotions peut être envisagée dans ses deux composantes à la fois individuelle et sociale.

• Les émotions et le contexte

Ria (2005) emploie le terme de « typicalité » de l'émotion éprouvée par l'individu à l'intérieur d'une communauté pour désigner la reconnaissance par cet individu « d'expériences singulières (...) typiques, c'est-à-dire récurrentes dans des contextes perçus comme similaires ».

Therme (2006) ajoute la dimension environnementale à la définition des émotions. Pour lui, celles-ci sont engendrées par l'interaction entre le ou les individus et les environnements physiques et matériels.

• Les émotions et les artefacts

Ria (2005) met l'accent sur le fait de considérer les émotions non pas comme « des phénomènes naturels mais comme des artefacts c'est-à-dire des fabrications par l'homme, des résultats de son action volontaire et délibérée ».

Ainsi, les enseignants cherchent à proposer des situations agréables, incitant à s'engager, en agissant sur les émotions de leurs élèves. S'intéresser aux émotions est considéré comme un moyen dont dispose l'enseignant au service des apprentissages, des progrès. Le protocole de l'USEP s'inscrit dans cette perspective.

En nous appuyant sur une revue de littérature (Ria, 2005) relative à ce sujet, nous pouvons déduire que les émotions recouvrent plusieurs aspects :

Certaines manifestations émotionnelles telles que des mimiques se traduisant par des sourires...sont visibles et décryptables par les enseignants. La communication des émotions passe par une verbalisation qui permet d'exprimer des sentiments : tristesse, joie...

Faire communiquer, verbaliser les émotions offre un indicateur à l'enseignant sur l'état dans lequel se trouvent ses élèves. L'inducteur permettant à l'enfant d'exprimer ses émotions peut être la réglette proposée par l'USEP.

Contribuer à l'émergence d'émotions positives suppose que l'enseignant soit en mesure de percevoir et d'analyser les indicateurs traduisant les réactions émotionnelles. Or comment celles-ci s'apprécient-elles ? Sont-elles toutes perceptibles ?

Enfin, Ria précise que les émotions sont souvent associées à une « expérience subjective » de plaisir ou de déplaisir.

2.1.2. Les sentiments

Damasio (1999) distingue l'émotion du sentiment. Le sentiment est le caractère intime de l'émotion. Les sentiments peuvent être conscients (exprimés) ou inconscients. Cette conscientisation s'opère dans le sens du « sentir » au « sentiment de sentir » (Ria et Récopé, 2005). Quant aux émotions, elles sont observables de l'extérieur. Pour lui, les états affectifs ainsi que les émotions devancent les sentiments.

2.1.2.1. La différence entre les sentiments et les sensations du point de vue de la philosophie

Les définitions issues du champ de la philosophie nous apportent un éclairage dans le cadre de notre étude. En effet, afin de mieux explorer le domaine des émotions, nous établirons des distinctions entre les notions de sentiment et de sensation.

La sensation correspond à une perception physique (réaction physiologique telle que les battements du cœur...). Comte-Sponville (2001) apporte une distinction en précisant qu'« il est possible de sentir sans percevoir (par exemple le contact du sol sous mes pieds...je le sens...mais je ne le perçois que très rarement) ». La perception est liée à plusieurs sensations et suppose une activité au moins minimale de l'esprit. Comte-Sponville (2001) affirme « percevoir, c'est se représenter ce qui se présente : la perception est notre ouverture au monde et à tout ».

Le sentiment correspond à un « affect durable, c'est ce qui le différencie de l'émotion. Il concerne davantage l'esprit ou le cœur que le corps ou les sens et c'est ce qui le différencie des sensations » (Comte-Sponville, 2001).

En se référant à une autre définition (dictionnaire Le Petit Robert, 1989), nous pouvons mettre en avant que le sentiment correspond à « la conscience plus ou moins claire,

comportant des éléments affectifs ou intuitifs (impressions)...il est lié à des représentations (émotions...) ».

Nous retiendrons la nuance suggérée par Comte-Sponville (2001) au regard des sentiments et des sensations : si « la sensation est un rapport au corps et au monde » ; le sentiment apparaît comme un « rapport à soi » (valeurs qui sont les siennes) et à « autrui ».

2.1.2.2. Définition du plaisir

Delignières et Perez (1998) définissent le plaisir en tant qu' « état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive ». Nous retiendrons de cette définition les qualificatifs attribués au plaisir : son côté agréable et positif. Le plaisir en tant qu'état affectif intègre les émotions et les sentiments.

Nous distinguerons deux types de plaisir. Le plaisir immédiat qui peut être considéré comme assez proche de l'émotion et le plaisir différé qui apparaît plus proche du sentiment, à condition que le sujet ait conscience de ses émotions et leur attribue un sens.

2.1.2.3. Le plaisir et la motivation

La motivation intrinsèque correspond à la relation positive engendrée par l'interaction du sujet à la tâche. Cependant, le plaisir peut aussi être étudié en tenant compte du contexte (dans le cadre de notre étude, il s'agit de la pratique de la course longue pour des élèves de CM1) et des feed-back positifs (encouragements...), ces deux dimensions relevant plutôt de la motivation extrinsèque. N'ont-elles pas des incidences l'une sur l'autre ? La théorie de Deci et Ryan (1991) de l'autodétermination représente la motivation sous la forme d'un continuum allant de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. Cette théorie va un peu plus loin que l'opposition dichotomique motivation intrinsèque versus motivation extrinsèque. La théorie de l'autodétermination renvoie au besoin des individus de considérer qu'ils sont à l'origine de leur action. Ce besoin d'autodétermination est associé au besoin de se sentir compétent et à celui d'entretenir des relations avec les autres.

Le plaisir est souvent associé aux théories de la motivation. L'étude menée par Wankel et Kreisel (1985) chez des enfants âgés de 7 à 14 ans dans les trois pratiques sportives suivantes (football, hockey et base-ball) illustre que les sources de plaisir intrinsèques telles que

l'amélioration de ses habiletés (le progrès) et la maîtrise de la tâche sont prépondérantes. La dimension sociale du plaisir caractérisée par le fait d'être avec ses amis, d'être en équipe, semble avoir moins d'importance pour les jeunes de cette étude.

Peu d'études portent sur des enfants du premier degré. Dans notre travail relatif à la pratique de la course dans le cadre scolaire chez des élèves de cycle 3, nous nous intéresserons aussi bien aux facteurs individuels qu'aux facteurs sociaux du plaisir. Il s'agit pour nous de comprendre quelles sources de plaisir sont considérées comme importantes par les enfants dans la perspective de maintenir leur engagement dans la pratique physique (McCarthy et al, 2008). Dans le même registre, l'étude de Wallhead et Buckworth (2004) souligne la contribution de l'éducation physique dans le cadre de la promotion de la pratique de l'activité physique. Leur champ de recherche concerne les deux domaines du sport et de la santé.

2.1.2.4. Les recherches sur le plaisir en éducation physique

Les neurosciences et les sciences humaines se sont investies dans la question du plaisir.

Dans le champ de l'éducation physique et sportive, des recherches ont porté sur le plaisir perçu (Delignières et Perez, 1998) et ont conduit à la validation d'un outil d'évaluation. À notre connaissance, plusieurs ouvrages d'EPS abordent la question du plaisir (Carlier, 2004 ; Gagnaire et Lavie, 2007 ; Delignières et Garsault, 2004), deux autres sont plus orientés autour du champ des émotions (Ria, 2005 ; Debois et al, 2007).

Dans le cadre de l'amicale des enseignants d'éducation physique et sportive (AEEPS), un groupe de réflexion, initié par Haye, s'est développé sous l'impulsion de Gagnaire et Lavie (2005). Les travaux et les réflexions sur le thème du plaisir se poursuivent. Ces auteurs ont entre autres, développé une classification émotionnelle des sports ; ils vont jusqu'à proposer des formes scolaires de pratiques (Lavie, 2010).

Cependant, peu de recherches portent sur les enfants de cycle 3.

2.1.2.5. La dimension qualitative du plaisir

Tiger (1992), dans le champ des sciences sociales, met en évidence différents types de plaisir :

- Le premier type se rapporte aux plaisirs du corps ou « physio-plaisirs » : ceux-ci se réfèrent à une expérience personnelle liée à la pratique physique. Ces plaisirs correspondent aux sensations ressenties lors de la pratique de la course longue : essoufflement, mal aux jambes, écoute de la pose de ses appuis en course de durée. Nous pouvons associer ce type de plaisir à la connaissance de soi.
- Le deuxième type concerne le plaisir d'être ensemble ou « socio-plaisir ». Ce domaine correspond à la dimension collective mise en œuvre lors de la pratique de la course de durée. Les encouragements par les pairs ou par l'enseignant sont également générateurs de plaisir et appréciés par les élèves. Les « socio-plaisirs » sont, le plus souvent, plébiscités par les élèves de cycle 3 (cf. les résultats de l'analyse qualitative du questionnaire sur les différents types de plaisir) à l'exception des élèves qui aiment courir seuls.
- L'auteur envisage une troisième forme de plaisir : le « psycho-plaisir ». Elle correspond à la satisfaction personnelle éprouvée lors de l'accomplissement d'un savoir-faire. L'élève a l'impression d'avoir du pouvoir sur l'environnement. Nous pouvons mettre ce type de plaisir en relation avec les « concepts » de progrès et de réussite.
- La quatrième catégorie de plaisirs évoquée par l'auteur est la catégorie des « idéo-plaisirs » : il s'agit là d'un plaisir « mental, esthétique et souvent extrêmement personnel ». Ce plaisir est sans doute plus difficile à percevoir directement chez les élèves, dans la mesure où il est à la fois en rapport avec des référents sportifs partagés et une appréciation personnelle de ce modèle sportif. Lorsqu'un enfant essaye de battre un record dans le cadre de la pratique de l'athlétisme à l'école, il peut éprouver ce type de plaisir.

Ces quatre catégories, énoncées par Tiger, permettent de classer en partie la diversité des plaisirs ressentis. Un lien peut être établi entre ces différentes dimensions et les dimensions émotionnelles, corporelles, cognitives et sociales.

Dans le cadre de notre étude, ces catégories de plaisirs se retrouvent dans les discours des enseignants relatifs au bilan de l'unité d'enseignement.

- L'« idéo-plaisir » se retrouve à travers le plaisir inhérent « *au challenge [...] au défi* » que se fixent les élèves. Lors de la deuxième phase de l'expérimentation,

l'enseignante met en avant comme explication la motivation de ses élèves à réaliser un défi : « *Très motivés par le fait de courir un semi-marathon ou un marathon [...] Tous les enfants ont essayé de battre un record* ».

- Le « socio-plaisir » s'exprime tant par la très bonne ambiance qui règne lors des séances que par la présence des encouragements relevée par plusieurs enseignants. Ainsi, pour un enseignant du dispositif « *les élèves se motivent, s'encouragent et sont très attentifs à leur camarade* ». Un autre met en avant la participation des observateurs dont le niveau des encouragements s'accroît au fur et à mesure de l'avancée dans l'unité d'enseignement « *Les observateurs participent de plus en plus par leurs encouragements* ». Un troisième enseignant met en évidence le rôle du groupe lors de la séance 8 « *les élèves ont éprouvé plus de plaisir à courir par groupe* ».
- Le « physio-plaisir » est lié à la dimension corporelle et peut se décliner de la manière suivante : « *je prends du plaisir à ressentir les efforts dans mon corps* ». Cette proposition a été retenue par 18% des enfants (en tant que plaisir important) à la fin de l'unité d'enseignement de course longue (après la séance 12). Nous pouvons illustrer ce type de plaisir par la réponse donnée par une élève lors de l'entretien de la séance 11 : « *le plus important, c'est ressentir les efforts dans mon corps, m'entraîner à courir plus vite, à me sentir mieux dans mon corps* ».
- Le « psycho-plaisir » peut se référer au sentiment de fierté ressenti par les élèves suite à leurs progrès. Un enseignant souligne « *Ils ont vraiment été étonnés par leur prouesse physique [...] ils sont fiers d'eux [...] pour beaucoup car ils ne se sentaient pas capables d'autant de tours* ».

2.1.2.6. Dimension quantitative du plaisir : évaluation du plaisir perçu

Concernant la mesure du plaisir ressenti dans sa dimension quantitative, nous pouvons mentionner les travaux de Delignières et Perez (1998) qui ont élaboré et validé un questionnaire destiné à l'évaluation du plaisir dans la pratique de l'activité physique. Lors de cette étude réalisée avec des collégiens et correspondant à une adaptation de la PACE (Physical Activity Enjoyment Scale) créée par Kendzierski et DeCarlo (1991), la corrélation entre l'orientation motivationnelle de maîtrise et le plaisir perçu a été soulignée. L'outil ainsi élaboré a été validé et permet d'évaluer le plaisir ressenti par les élèves à la suite du cycle.

Haye (2007) a conçu un outil, « le plaisiromètre », destiné à quantifier le plaisir ressenti par les élèves pendant les cours d'EPS. Cette échelle permet de mesurer le déplaisir avec des échelons gradués de -7 à -1 et le plaisir sur une échelle graduée de +1 à +7. Cependant, elle comporte trop de degrés pour des enfants de cycle 3.

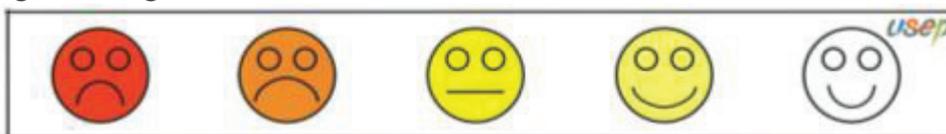
Tous ces outils s'adressent à un public du second degré et non à des élèves du premier degré. De plus, les études réalisées portent sur une évaluation du plaisir faite à la fin de l'unité d'enseignement.

2.1.2.7. La « réglette des émotions »³ ou l'échelle du plaisir

Cette échelle, réalisée par l'USEP, est inspirée des échelles visuelles analogiques (EVA) utilisées dans le milieu médical afin d'évaluer l'intensité de la douleur des patients. Ce type d'outil a été validé préalablement dans le cadre de recherches relatives à l'évaluation de la douleur (Bieri et al, 1990).

Sur ce modèle, l'USEP a créé un outil afin de « mesurer » le plaisir perçu des élèves lors des activités physiques et sportives. Le plaisir perçu s'évalue sous la forme d'un continuum allant de « pas du tout de plaisir » à « énormément de plaisir ». Cet outil s'adresse à des enfants de l'école primaire (cycle 2 et 3).

Figure 2 : Réglette des émotions



En conclusion, nous pouvons retenir, à l'examen de ces travaux, que le plaisir est un concept équivoque et subjectif dont les sources sont multiples. Ainsi la réglette des émotions ne mesure pas un mais des plaisirs parce qu'ils sont éprouvés par un sujet ayant un rapport personnel à l'activité. Nous tenterons d'explorer ces différentes dimensions au cours de notre étude. De plus, le plaisir ne se situe pas seulement au niveau des émotions mais intègre aussi les sentiments lorsque l'enfant a conscience de ce qu'il éprouve. L'EPS sollicite ainsi l'expérience émotionnelle des jeunes dans le cadre de la pratique physique et

³ http://usep.org/usep_outils/CD/OUTILS/Emotions/emotions.html

l'exploitation de cette dimension pourrait participer à l'éducation à la santé en développant non seulement un rapport positif à la pratique physique mais aussi peut-être, en contribuant à l'évolution des pratiques d'enseignement par la construction de dispositifs adaptés aux élèves (artefacts).

2.2. Le progrès

Le concept de progrès, avec un champ d'application que nous limiterons volontairement au système scolaire, peut être considéré comme un concept ambigu. En effet, progresser, est-ce viser le bien ? Ou le toujours mieux ? Nous reprendrons le questionnement de Queval (2004) « Peut-on faire bien sans viser mieux ? » dans notre société marquée par le souci du dépassement de soi. Qu'en est-il du concept de progrès et de ses différentes facettes du point de vue de l'élève ? Ce sera l'objet de notre étude : nous nous demanderons qu'est-ce qu'un progrès ? Comment le mesure-t-on ? Quelle est la posture de l'école vis-à-vis de ce concept ?

2.2.1. Définition du progrès : le pas en en avant

La référence à l'étymologie nous permet de mieux appréhender la signification de cette notion. Le mot « progrès » est de la famille du latin « gadus » signifiant un « pas », une « marche d'escalier », un « échelon ». Gadus a engendré degré. Le verbe « gressus » appartient à la même base « grad » que l'on retrouve dans « progredi » : avancer (Pioche, 2008). La notion de progrès fait donc référence à celle de pas en avant.

Le progrès doit-il être toujours associé à l'idée de changement, de « passage à un degré supérieur » ? C'est lui donner une dimension quantitative. Dans ce cas, le progrès pourrait être mesuré objectivement. Cette mesure serait alors la confirmation « d'une réussite relative » (Fiard et al, 2006) c'est-à-dire ponctuelle, mais laissant aussi entrevoir la possibilité d'être ternie par des erreurs.

2.2.2. Le progrès en tant qu'indicateur...grille de lecture de la pratique ?

Nous pourrions prolonger la réflexion de Fiard (2006) au sujet de la « tentative, l'erreur et la réussite » en tant qu'indicateurs outillant les enseignants pour une lecture de leur pratique, à celle de progrès et d'effort.

Seulement nous pouvons identifier plusieurs versants à cette notion de progrès : celui d'être mesurable objectivement. Cependant, est-il toujours observable ? Peut-il (et doit-il) toujours être évalué ?

Nous considérons que le progrès possède également une dimension subjective ; une place doit être accordée à l'interprétation personnelle que s'en fait l'élève. Un autre versant de cette notion est celui des sensations : le progrès ne peut-il pas se ressentir du point de vue des sensations corporelles dans le cadre des activités physiques et sportives ?

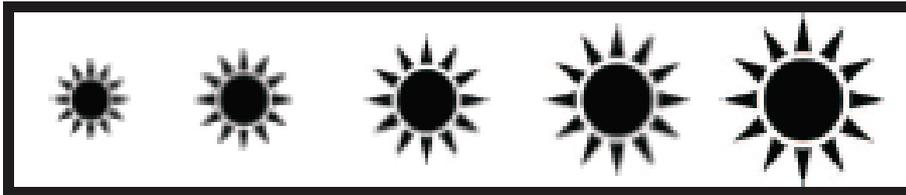
2.2.3. La dimension temporelle du progrès

Nous considérons que le progrès a une dimension qui se circonscrit dans le temps. Sa perception peut-être immédiate mais aussi plus largement différée. La prise de conscience du progrès fait suite à un apprentissage étroitement lié au contexte qui préside à son émergence. Cet apprentissage peut à la fois prolonger les actions antérieures ou les modifier (Récopé et al, 2001). Le prolongement des actions renvoie à la dimension quantitative de l'apprentissage, tandis que la modification renvoie à la dimension qualitative. En suivant cette analyse, le progrès dans le cadre du dispositif de course longue de l'USEP peut-être envisagé comme étant la réalisation d'un nombre de tours plus important sur la même durée (dimension quantitative), comme la réussite d'un projet ou encore comme une amélioration de ses sensations pendant la course (dimension qualitative).

2.2.4. L'échelle du progrès

L'USEP a développé un outil intitulé « l'échelle du progrès ». Il s'agit d'une échelle continue en cinq points qui vise à mesurer l'intensité du progrès perçu par les enfants après l'arrivée de la course. Cette échelle est associée à l'impression de progrès perçue par les enfants : le premier point signifie « je n'ai pas du tout progressé » tandis que le dernier point correspond à « j'ai énormément progressé ».

Figure 3 : Échelle du progrès



Dans le cadre de notre étude, à partir de la séance n°3, cette échelle est renseignée avant et après la course. Avant de courir, les enfants répondent à la question suivante : « Est-ce que tu as l'impression de progresser en course longue ? » tandis qu'à l'arrivée de la course, c'est la question : « Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé (en course longue) ? » qui leur est posée.

2.3. L'effort

2.3.1. L'effort... : Effort sérieux ? Effort douleur ? Effort plaisir ?

L'idée selon laquelle « Pour apprendre, il est nécessaire de souffrir » est fréquemment admise. « Faire des efforts » est souvent associé à la notion de souffrance. De même, dans le langage courant, une expression souvent employée évoque que « l'on a rien sans rien » ou « sans souffrir ». Une multiplicité d'acceptions renforce le côté « sérieux » et « mental » du mot « effort » : application, concentration, travail, force, acharnement, volonté. Mais l'effort est-il seulement sérieux et douloureux ?

Hourst (2003) envisage deux types d'effort aux conséquences opposées : « l'effort-plaisir fabrique de la persévérance, l'effort-subit crée de la souffrance ». Or, l'apprentissage n'est lié ni au plaisir automatique ni à l'effort-douleur systématique. On pourrait seulement, avec précaution, parler d'effort symbolique dans la mesure où comme l'énonce Fiard (2006) : « apprendre c'est entreprendre l'acquisition de ce que l'on ne connaît pas » et ainsi remettre en question ses propres acquis.

2.3.2. Les dimensions de l'effort : physique et mental

Nous définirons l'effort comme la « mobilisation volontaire de forces physiques, intellectuelles, morales en vue de résister ou pour vaincre une résistance »⁴. Cette définition souligne le lien entre effort et volonté. Nous sommes conscient que l'effort est par essence volontaire même si la situation occasionnant l'effort peut-être subie. Caillaud (2000) rehausse la dimension psychologique de l'effort en y adjoignant la notion de persévérance qui correspond à l'action de poursuivre un effort dans la durée. Elle définit l'effort comme « un engagement volontaire de l'individu qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris ».

Pour Delignières (2000), l'effort a une composante aussi bien mentale que physique. L'auteur renvoie à une « dimension subjective généralement dénommée effort perçu ». Celui-ci « correspond à la sensation de pénibilité vécue dans une situation particulière ». Est-il toujours associé à la pénibilité ? Nous pouvons penser qu'un effort est « situé » et suivant son contexte de réalisation peut générer du plaisir ou inversement.

En ce qui concerne l'effort mental, on parle de « difficulté perçue ». Cette dimension subjective est une des conditions de la poursuite ou non de l'activité. Nous pouvons ainsi établir une liaison entre l'effort physique et l'effort mental. Ainsi, un enfant peut abandonner une tâche par épuisement de ses ressources physiques ou bien par découragement (attitude que nous pourrions qualifier de psychologique et qui peut être due par exemple à un manque de confiance en soi, ou bien à la peur de ne pas réussir...), ou encore par lassitude.

Quant à la dimension « physique de l'effort », l'adaptation physiologique à l'effort est mesurée le plus souvent par la fréquence cardiaque, les concentrations sanguines en lactate et par les effets ventilatoires (essoufflement, consommation d'oxygène, rejet de dioxyde de carbone). Nous nous situons au niveau des processus fournisseurs d'énergie.

Delignières et Deschamps (2000) présentent deux modèles permettant d'expliquer l'effort. Tout d'abord « le modèle cognitif traditionnel » envisage l'effort comme « une capacité à augmenter la quantité de ressources investies dans la tâche. Il permet d'améliorer l'efficacité des processus de traitement de l'information, soit directement, soit en régulant le niveau d'activation de l'individu. » Quand au modèle de l'approche dynamique, il apporte un

⁴ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires> (dernière consultation le 8/07/2010).

autre point de vue au « concept d'effort ». « L'effort intervient dans toutes les situations où il s'agit de contrarier les tendances spontanées de la motricité. ». Cet éclairage nous permet d'envisager l'effort dans le cadre des coordinations motrices où la dimension adaptative de l'individu occupe une place importante. Peut-être l'effort est-il plus symbolique que contrainte ou souffrance ? Toujours est-il que, quel que soit le modèle proposé, l'effort est toujours associé à une intention.

2.3.3. L'autonomie en tant que finalité de l'effort

Le socle commun de connaissances et de compétences, dans son préambule, met en exergue le rôle de l'école mais aussi des élèves par la réalisation des efforts et leur inscription dans la durée pour apprendre. Ainsi, il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance⁵.

La persévérance fait partie des capacités attendues au niveau de l'autonomie à la fin de la scolarité obligatoire. « Être persévérant dans les différentes activités » fait partie d'une des acquisitions attendues à la fin du cycle 3 (palier 2 à l'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences)⁶.

2.3.4. La notion d'habitude de l'effort

Nous pouvons établir un parallèle entre l'effort et la douleur. Tout comme l'effort, la douleur a une composante psychologique ; elle nous permet de caractériser notre rapport au monde. Pour Le Breton (1995), la douleur dépend à la fois de l'interprétation de la signification que l'individu lui confère mais aussi de la société dans laquelle il vit. L'entourage a un rôle dans la construction de la signification de la douleur ; il va aider l'individu à décider si cette sensation qu'il éprouve a une connotation négative ou non. Nous pouvons ainsi nous questionner sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la signification de la douleur. Par extension, nous pouvons appliquer ces réflexions au concept d'effort. Si « apprendre

⁵ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, p4, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

⁶ Attestations de maîtrise des connaissances et compétences au cours élémentaire première année et au cours moyen seconde année, *Extrait du livret scolaire - Bulletin officiel n° 45 du 27 novembre 2008*, http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/90/8/LivretRectoVerso_114908.pdf

c'est constituer des habitudes » (Fiard et al, 2006), nous pouvons considérer que la construction de la signification de l'effort s'apprend. S'habituer à l'effort ne consisterait-il pas à dédramatiser la relation entre la douleur et l'effort et ainsi parvenir à réduire le coût perçu de celui-ci ?

2.3.5. L'effort attribué, le progrès et l'éducation à la santé

L'effort attribué consiste à rendre compte de l'importance accordée à l'effort dans la réalisation d'une performance. Tout effort n'induit pas forcément des progrès, croyance pourtant assez répandue. L'effort est souvent synonyme de progrès immédiat pour les enfants. Pourtant l'effort de la répétition n'est-elle pas une dimension à construire si nous voulons participer à l'éducation à la santé de l'élève en lui permettant « l'acquisition de savoirs et savoir-faire, notamment ceux relatifs au corps et à la santé, aborder et permettre l'expression des élèves sur des problèmes de société qui font appel à la fois à des valeurs, des lois...développer chez les élèves la résistance à l'emprise de l'environnement » (Jourdan, 2010) ? Réfléchir sur la notion d'effort, prendre conscience que l'effort ne génère pas immédiatement un progrès ne permettent-ils pas de mettre en débat des valeurs couramment admises ?

2.3.6. La perception de l'effort

La perception de l'effort se caractérise par les sentiments d'effort, de fatigue, de pénibilité, d'inconfort (Noble et Robertson, 1996). Nous établirons la distinction entre l'effort et la sensation d'effort. En effet, l'effort perçu n'est pas forcément le reflet fidèle de l'effort réalisé. La perception de l'effort n'est pas déterminée seulement par des facteurs physiologiques (consommation d'oxygène...). Une étude met en évidence que la perception de l'effort peut être expliquée à 67% par des facteurs physiologiques, les 33% restant pouvant être dépendants de facteurs psychologiques (Morgan, 1973). Afin de mesurer l'effort perçu, de nombreuses échelles ont été créées.

2.3.6.1. Un outil d'évaluation de l'effort : Ratings of Perceived Exertion (RPE) scale

Borg (1970) souligne la dimension subjective de l'effort perçu. Il a élaboré une échelle d'évaluation de l'effort physique : la « RPE scale ». Celle-ci est balisée par 15 points, notés de 6 à 20 et assortis de sept qualificatifs simples de l'effort physique (de effort très très léger à effort très très intense). Selon Borg, pour connaître la fréquence cardiaque de l'individu lors de l'effort, il suffit de multiplier par dix le chiffre obtenu correspondant à l'effort perçu.

La « RPE Scale » figure parmi les échelles les plus utilisées et pourtant elle n'a pas été validée pour les enfants. Pour les enfants, la perception de l'effort est une notion abstraite ; mesurer cette perception chez les enfants ne revient pas seulement à mieux définir les degrés de l'échelle en les associant à des informations verbales. Plusieurs auteurs ont conçu des échelles adaptées aux enfants afin d'obtenir des cotations valides. La Children's Effort Rating Table (CERT) en est l'exemple (Yelling, Lamb et Swaine, 2002).

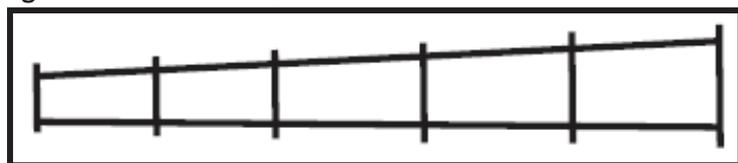
2.3.6.2. L'échelle CERT

Dans l'échelle CERT, afin d'imager la pénibilité de l'effort, les informations verbales sont remplacées par des pictogrammes illustrant une personne qui gravit des escaliers. Les descriptions verbales de cette échelle font référence à la fatigue, une notion qui semble davantage significative pour les enfants (Coquart et al, 2009).

2.3.6.3. L'échelle de l'effort de l'USEP

L'USEP a développé un outil « l'échelle de l'effort ». Il s'agit d'une échelle continue en 5 points qui mesure l'intensité de l'effort perçu par les enfants après l'arrivée de la course. Cette échelle est associée à la pénibilité, à la « dureté » de l'effort : le premier point correspond à un effort facile tandis que le dernier à un effort très dur, très pénible.

Figure 4 : Échelle de l'effort



2.4. L'éducation à la santé

2.4.1. Les trois dimensions de la santé : physique, mentale et sociale

La santé peut être définie selon l'OMS (1986) comme « un état total de bien être physique, mental et social ». Cette définition apporte deux idées importantes. La première met en évidence que l'on peut définir la santé comme étant proche du concept d'épanouissement de soi. La seconde suggère que la santé ne peut être envisagée uniquement selon la dimension somatique. La « santé mentale » renvoie à un bien être psychologique. Quant au concept de « santé sociale », il peut être défini comme la capacité à s'investir dans des projets communautaires. Cette acception semble proche du concept de citoyenneté. Nous envisagerons la santé à l'école sous ces trois aspects.

« À l'opposé d'un conditionnement, l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement. Elle permet aussi de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure »⁷. Nous concevons l'éducation à la santé comme contribuant à l'émancipation de l'élève par le développement de compétences personnelles et sociales, la création d'un environnement physique et social favorable plutôt que par la transmission d'information dont l'efficacité est faible (Denman, 1994). Ainsi, la finalité de l'éducation à la santé à l'école n'est-elle pas de conduire, donner les moyens aux élèves de se tracer une voie personnelle vers le bien être physique, mental et social ?

2.4.2. Deux modèles de la santé

Bury (1988) définit deux modèles de santé : un modèle biomédical et un modèle biopsychosocial.

Dans le modèle biomédical, la santé est définie comme une absence de maladie, de problème organique objectivable. Le modèle biopsychosocial englobe le modèle médical en y ajoutant les dimensions physiques, mentales et sociales de la santé. Ce modèle considère

⁷ Les orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège (1998). BO n°45 du 3 Décembre.

la santé à la fois comme objective (comme pouvant être déterminée par des mesures biophysiques) mais aussi subjective qui renvoie à la place laissée à l'individu dans la construction de sa propre définition de la santé.

Le concept de santé globale s'inscrit dans un modèle biopsychosocial, il est à la fois subjectif et objectif. Le travail orchestré autour du ressenti en EPS avec les échelles de l'USEP renvoie à ce modèle.

2.4.3. Éducation à la santé et éducation physique

Le dispositif de l'USEP articule la pratique physique, des apports d'information et des débats sur les concepts d'effort, de progrès et de plaisir, ces trois éléments faisant l'objet d'une évaluation de leur ressenti.

Dans le cadre de ce dispositif, si l'ES est le fruit d'une pratique vécue, ressentie, commune, encouragée mais aussi questionnée, il s'agit alors donc de « permettre l'acquisition de savoirs et savoir-faire, notamment ceux relatifs au corps et à la santé, aborder et permettre l'expression des élèves sur des problèmes de société qui font appel à la fois à des valeurs, des lois, des savoirs scientifiques ; contribuer à l'apprentissage des savoir-être (compétences personnelles sociales et civiques) ; développer chez les élèves la résistance à l'emprise de l'environnement (stéréotypes, médias, pairs) et la capacité à identifier les soutiens et les ressources locales » (Jourdan, 2010).

2.4.1. Un ancrage institutionnel

2.4.1.1. Le lien entre l'éducation à la santé et l'éducation physique et sportive dans les programmes de l'école primaire et le socle commun

Les programmes de l'école primaire articulent clairement l'éducation physique et sportive et l'éducation à la santé. Dans la rubrique « Éducation physique et sportive », le texte s'ouvre par un préambule rappelant en premier l'objectif de l'EPS. Il s'agit de viser « le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques ». Dans un deuxième temps, il fait référence à la contribution de l'EPS à l'éducation à la santé en « permettant aux élèves de mieux connaître leur corps ». Ce premier volet renvoie à ce que l'on pourrait nommer la connaissance de soi. L'EPS favorise

Figure 5 : Les différentes dimensions de l'éducation à la santé en milieu scolaire (Jourdan, 2010)



aussi « l'éducation à la sécurité par des prises de risques contrôlées ». Cette dimension fait plutôt référence à la construction d'attitudes. Enfin, l'EPS participe à l'éducation à « la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui) ». Cette dernière dimension fait référence à la construction des compétences 6 et 7 du socle commun⁸ (les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative)⁹. Ainsi dans le préambule des programmes d'EPS nous retrouvons les trois pôles de l'éducation à la santé définis par Jourdan.

2.4.1.2. L'EPS et la santé

Une étude (Fiard, Jourdan et Simar, 2008) menée auprès d'enseignants d'EPS met en évidence que, dans le domaine de l'EPS, c'est l'approche énergétique de la santé qui

⁸ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>.

⁹ Une compétence correspond à « une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie ».

prédomine (se préparer à l'effort, produire un effort) : l'éducation à la santé est massivement mise en œuvre lors de la pratique de la course de durée (56%). Mais l'EPS ne peut-elle contribuer à l'éducation à la santé que selon cette approche ? En effet, l'éducation globale de l'élève ne reste pas focalisée sur le champ de la santé physique, elle prend en compte les dimensions physiques mais aussi mentales, émotionnelles et sociales. La pratique de la course longue pourrait s'envisager dans une perspective plus large dans la mesure où elle permettrait la construction de compétences selon les 3 composantes de la définition de l'éducation à la santé de D. Jourdan.

Le dispositif de l'USEP se fixe comme objectif de participer à la promotion de l'activité physique. Selon la conception de l'USEP, la pratique physique est première et c'est la démarche mise en œuvre lors des apprentissages qui concourt au développement du bien-être et qui doit susciter le désir de pratiquer une activité physique. La santé ne serait-elle alors que la conséquence d'un plaisir de pratiquer la course longue. L'idée de santé est liée à celle de plaisir : « si c'est le sujet qui doit définir sa santé, il prendra comme premier critère son plaisir. Pour le médecin biologiste, la normalité des paramètres est censée assurer d'elle-même le plaisir, ou du moins la capacité d'y accéder. C'est évidemment ignorer le statut du plaisir chez l'être humain. » (Cassiers, 1995). L'auteur met en évidence que le plaisir constitue le fondement de la pratique physique. La construction d'un rapport positif à l'activité « course longue » s'inscrit dans la perspective de donner envie à l'enfant de continuer cette pratique.

L'éducation à la santé en EPS peut contribuer à la prise de distance par rapport à « l'esprit de compétition » en abandonnant « la lutte contre l'autre » et en la remplaçant « par la lutte contre soi grâce aux autres » (Jacquard, 2004). Pour l'auteur cet objectif n'est pas réservé aux sportifs mais à toute « la collectivité humaine ». Cette acception relève de la dimension sociale de la santé.

Éduquer à la santé en course longue peut également permettre à l'élève d'apprendre à identifier son niveau, ses ressources, son état de forme, d'apprécier ses sensations dans et après l'action, ce que nous pourrions qualifier de « connaissance de soi ».

2.4.1.3. Développer l'estime de soi en éducation à la santé ?

- **Définition des trois motivations liées au soi : la valorisation de soi, la consistance de soi, et l'évaluation de soi « au service de l'estime de soi » (Martinot, 2008)**

D'après Sedikides et Strube (1997 ; cités par Martinot, 2008), trois grandes motivations orientent le traitement des informations liées à soi : la valorisation de soi, la consistance de soi et l'évaluation de soi. La valorisation de soi correspond au désir des individus de créer la meilleure image de soi possible et à faire en sorte que les personnes pensent du bien d'eux-mêmes. Le besoin de consistance de soi renvoie à la volonté des individus de maintenir une image d'eux-mêmes stable dans le temps. Enfin, la connaissance de soi fait référence au désir des individus d'obtenir des informations exactes sur eux-mêmes. Ces trois motivations sont « au service de l'estime de soi ». Plusieurs auteurs tels que Pelham (1995) et Rosenberg (1979) définissent l'estime de soi en tant que sentiment global de la valeur de soi. Sedikides et Strube, étudie la force relative des trois motivations liées au soi. Il en ressort que la motivation à la valorisation de soi est la plus importante, celle-ci correspond au besoin d'estime de soi, les individus préférant les feed-backs positifs. Dans le cadre de notre étude, nous sommes interrogés sur les encouragements (feed-backs positifs) en tant qu'éventuelles sources de plaisir. Certaines stratégies semblent paradoxales ; ainsi, afin de protéger son « estime de soi », l'individu est parfois amené à utiliser des stratégies telles que « réaliser une tâche sans effectuer d'efforts », cette attitude lui permettant d'anticiper un éventuel échec. Cet échec sera alors attribué à un manque d'effort, lui permettant de protéger ainsi son « estime de soi ». Toutefois cette stratégie peut avoir des répercussions négatives sur les progrès ultérieurs. La motivation à l'évaluation de soi apparaît comme la moins importante des trois motivations au service de l'estime de soi. En effet, les individus ne sont pas toujours enclins à acquérir des connaissances sur eux-mêmes, ils recherchent plutôt des informations valorisantes (auto-évaluation biaisée), sauf si certains éléments apparaissent comme modifiables.

Actuellement, certains auteurs appartenant au champ de la psychologie sociale (Martinot, 2008) et au champ des STAPS (Famose et Bertsch, 2009) émettent des réserves quant à la volonté d'augmenter l'estime de soi des enfants. Cette augmentation semblerait être davantage une conséquence de la réussite plutôt qu'une cause. Une étude menée par Forsyth et Kerr (1999) met en évidence que le fait de renforcer l'estime de soi des enfants

par des encouragements prodigués indépendamment de leurs résultats constitue un frein à l'investissement des élèves. Travailler risque alors de n'avoir plus de sens.

- **Les limites de la promotion de l'estime de soi**

L'ouvrage de Famose et Bertsch (2009) avait pour objet de s'interroger sur la pertinence de la promotion de l'estime de soi en tant qu'objectif éducatif prioritaire. Leurs conclusions ne font pas l'apologie de cette intention éducative. Ils étayent leur argumentation par différents points : tout d'abord une haute estime de soi peut-être néfaste (narcissisme, égotisme...), l'estime de soi étant une perception qui, de ce fait, ne reflète pas forcément la réalité. Plutôt que de viser l'amélioration de l'estime de soi, les auteurs préconisent d'augmenter le sentiment d'appartenance, d'inclusion sociale c'est-à-dire en développant les compétences sociales des élèves. Ainsi, dans le cadre de la pratique de la course longue, le développement de ces compétences sociales peut passer par la création d'un dispositif intégrant le travail en groupe et la mise en place de rôles sociaux (coach, coureur...).

2.4.1.4. La promotion de la santé à l'école

La promotion de la santé en milieu scolaire repose sur les six points suivants : les politiques pour les écoles promouvant le bien-être, l'environnement physique de l'école, l'environnement social, les liens communautaires, les compétences individuelles en matière de santé et les services de santé. La promotion de la santé s'appuie sur les principes de la charte d'Ottawa définie par l'OMS (1986).

2.4.2. Les interventions et les stratégies efficaces en promotion de la santé

Un rapport établi pour l'OMS (Stewart-Brown, 2006) met en évidence que les initiatives visant à promouvoir la pratique des activités physiques à l'école sont plus efficaces si elles s'inscrivent dans une approche globale prenant en compte plus d'une composante de la vie de l'élève dans l'école. Les thèmes de l'environnement scolaire, de la qualité de vie, du climat des établissements et des relations constituent les déterminants les plus importants dans le cadre de cette approche. L'étude de l'USEP prend principalement en compte l'environnement et les relations.

D'autres études mettent en relief le fait que le développement des compétences psychosociales (capacité à exprimer ses émotions, confiance en soi...), la durée de l'action, le soutien institutionnel et la formation ainsi que l'accompagnement des acteurs constituent des facteurs d'efficacité (McQueen et Jones, 2007). Ainsi une stratégie efficace reposerait sur les dimensions pédagogiques de la classe et sur l'environnement. Dans le dispositif USEP, le volet pédagogique (les activités en classe telle que la course longue et les débats) est prépondérant. La création d'un environnement physique et social est moins prise en compte. En éducation à la santé, Denman (1999) souligne la nécessité de considérer également tant le contexte que l'implication des parents. Dans ce cadre, les rencontres sportives animées par l'USEP s'inscrivent dans cette perspective avec l'invitation des familles.

2.5. Conclusion

La littérature relative à l'éducation à la santé révèle certains points constitutifs de la qualité d'un programme :

- La formation des adultes, notamment des enseignants est importante (St Léger, 1999).
- L'environnement physique a un impact sur la santé et le bien-être.
- Les auteurs de l'ouvrage de l'INSERM (2001) mettent en évidence qu'il est important de construire des outils pédagogiques « adaptés » en vue de les donner (diffuser) aux enseignants. Le dispositif USEP peut être envisagé selon cet axe.
- Différents auteurs (Green, Tones et Mandersheid, 1996) soulignent que les programmes doivent utiliser des « méthodes variées » et « solliciter la participation active » des enfants en vue de les impliquer dans leurs apprentissages.
- Denman (1994) souligne que la « clarification des valeurs, des attitudes et le développement de l'estime de soi » sont autant des facteurs d'éthique que d'efficacité.

Méthodologie

3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'étude de l'USEP s'est déroulée en deux temps.

Lors de la première phase, les six classes retenues mettent en œuvre les situations de course longue proposées dans le dispositif USEP. Il est ensuite procédé à l'analyse des données.

Dans une deuxième phase, une seconde unité d'enseignement de course longue, prenant en compte les résultats de la première étude, a été mise en œuvre dans une classe de CM1 en utilisant notamment une nouvelle échelle de l'effort.

3.1. La première phase

3.1.1. La population

Notre population est constituée de six classes de CM1 (cycle 3) de l'Allier affichant des caractéristiques différentes. Cette diversité de population a été recherchée dans la proche périphérie de Montluçon où se côtoient des milieux sociaux divers. Trois classes sont issues de zones d'Éducation Prioritaires dont deux font partie d'un Réseau Ambition Réussite (RAR) ; deux sont situées dans un milieu périurbain favorisé et une classe est implantée dans une ville à population mixte. La population de notre échantillon est de 121 élèves (une description plus précise des élèves est donnée dans la partie relative à l'analyse quantitative). Six enseignant(e)s (4 femmes et 2 hommes) participent à cette étude, âgés de 35 à 52 ans, avec une expérience professionnelle de 10 à 29 ans. Ils sont chargés de mettre en œuvre l'unité d'enseignement en course longue construite par l'USEP et de respecter le protocole défini pour la recherche. Un cahier des charges a été établi et remis à chaque enseignant lors de la réunion de lancement (le 14 Janvier 2010). Celui-ci comprend le cahier de suivi de la recherche, des documents pour relever leurs impressions et les différents temps de recueil des données.

La période d'étude de la première phase se déroule du 14 Janvier au 26 Mars 2010.

3.1.2. Le type d'approche

Nous avons privilégié une approche méthodologique de type mixte (Pommier, Guével et Jourdan, 2010) associant des données quantitatives (questionnaires-élèves et enseignants) et qualitatives (entretiens-élèves et enseignants). Les entretiens-élèves serviront de support

à la réalisation de questionnaires en fin de cycle dans la perspective d'explorer plus précisément les notions d'effort, de progrès et de plaisir chez des enfants de cycle 3.

3.1.3. Les outils

3.1.3.1. *Le choix du questionnaire*

À notre connaissance, il n'existe pas de questionnaire francophone validé scientifiquement avec des enfants du premier degré. En effet, en matière d'évaluation du plaisir perçu, dans le contexte français, il existe seulement le questionnaire de Delignières et Perez (1998), validé pour des collégiens. Or, nous souhaitons expliciter la variable du plaisir tout au long de l'expérimentation. Il en est de même pour les questions relatives à l'effort et au progrès. D'où la nécessité d'élaborer notre propre questionnaire.

3.1.3.2. *L'élaboration des questionnaires*

Notre questionnaire a été construit en se basant sur les réponses recueillies auprès d'un échantillon constitué par une classe de CE2 du Puy-de-Dôme et par une classe de CM1-CM2 de la Drôme.

Lors de cette étape, nous avons utilisé une méthode que l'on pourrait qualifier « d'intermédiaire » (Ghiglione, 2005) en intégrant des questions ouvertes. Cette stratégie vise à faire émerger le maximum de catégories en relation avec les thématiques de l'effort, du plaisir et du progrès. Nous pouvons ainsi formuler nos questions en nous appuyant sur le vocabulaire réellement utilisé par les enfants. Nos questionnaires ont également été testés afin de vérifier le niveau de compréhension.

3.1.3.3. *Les questionnaires*

Deux types de questionnaires ont été administrés régulièrement aux enfants pendant l'étude.

- Le « questionnaire d'observation » a été soumis aux enfants à chaque séance, avec un remplissage systématique avant et après la course (temps 0 et 1). Ces questionnaires s'appuient sur les échelles construites par l'USEP (cf. les échelles présentées dans le cadre théorique).

- Le « questionnaire long » a été distribué lors des séances 1, 4, 7 et 11 lors du retour en classe (temps 2). Il est constitué de questions fermées pour chacune des 3 thématiques. Il y a 16 questions pour la partie relative au plaisir; 12 pour la partie relative à l'effort et 15 pour celle concernant le progrès. Ces questions sont des échelles de Likert à 5 modalités, permettant à l'enfant d'exprimer un certain degré d'accord ou de désaccord avec la proposition qui lui est présentée.

Quatre autres questionnaires ont été utilisés :

- Une fiche de renseignements (âge, sexe et pratique d'activités sportives) complétée lors de la séance 0 par les élèves.
- Un questionnaire de hiérarchisation des plaisirs ainsi que des déterminants de l'effort et du progrès rempli par les élèves après la rencontre (séance 12).
- Un questionnaire complété par les parents présents à la rencontre.
- Un questionnaire à destination des enseignants quant à leur relation avec la course et l'EPS.

L'ensemble des questionnaires est anonyme. Chaque enfant s'est vu attribuer un code qu'il reporte sur les questionnaires.

3.1.3.4. La séance 0 : présentation des questionnaires aux élèves

Nous sommes allés dans chaque classe pour présenter les différents questionnaires. Cette séance 0 a permis d'expliquer aux enfants les différentes échelles visuelles analogiques. En préalable, nous leur avons précisé qu'ils ne sont pas évalués et qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

3.1.4. Le recueil des données

Pendant toute la durée de l'unité d'enseignement (12 séances), chaque séance est découpée en trois temps. Nous distinguons le temps 0 correspondant aux questions posées avant la course, le temps 1 à l'arrivée de la course et le temps 2 qui fait référence au retour en classe. Les mesures de la performance, du plaisir, du progrès et de l'effort sont effectuées aux temps suivants :

- La mesure du plaisir et de l'effort lors des temps 0 et 1 pour toutes les séances et au temps 2 pour les séances 1, 4, 7 et 11.
- La mesure du sentiment de progrès lors des temps 0 et 1 pour les séances 3 à 12 et au temps 2 pour les séances 4, 7 et 11.
- La mesure objective de la performance réalisée lors de la course pour les séances 1 à 7 et 10 à 12.

Le protocole d'organisation de la séance est identique pour chaque séance. À chaque fois, les enseignants posent la question associée à chaque échelle et laissent les élèves se positionner (en entourant le symbole qui leur convient) :

- Lors du temps 0 : ils posent la question liée à chaque échelle après avoir expliqué le contenu de la séance.
- Lors du temps 1 : les observateurs donnent au coureur la fiche d'observation. À l'arrivée de la course, les enseignants formulent les questions inscrites au dessus de chaque échelle et laissent les élèves répondre. Ils vérifient que les enfants soient suffisamment espacés pour répondre aux questions sans regarder sur la fiche d'autrui.
- Enfin lors du temps 2 (séances 1, 4, 7 et 11) : les enfants complètent le questionnaire long à l'arrivée dans la classe.

À la fin de l'unité d'enseignement, d'autres questionnaires sont complétés par les enfants avec, en particulier, celui de la hiérarchisation du plaisir et ceux relatifs aux indicateurs de l'effort et du progrès.

3.1.5. L'analyse des données

Les données ont été saisies avec le logiciel Epidata[®] 3.1 et les analyses ont été effectuées avec SAS[®] 9.2.

Le traitement des données recueillies grâce aux questionnaires a pour objectif de :

- Tester la validité des trois échelles visuelles analogiques proposées par l'USEP.
- Fournir des indicateurs sur l'évolution du plaisir, de l'effort, du progrès et des performances de l'élève dans la temporalité de la séance et de l'unité d'enseignement de la course longue.
- Identifier les items associés au plaisir, à l'effort et au progrès.

- Identifier l'orientation motivationnelle que poursuit l'enfant (but d'ego, de maîtrise).
- Identifier les corrélations entre les différents items.

Le questionnaire utilisé en fin de cycle (hiérarchisation des plaisirs) nous permet de dégager des profils de plaisir chez ces élèves de cycle 3 dans le cadre de la pratique de la course longue.

3.1.6. Les entretiens

Les entretiens qualitatifs permettent de mieux saisir le sens des orientations motivationnelles, des ressentis des élèves et leur compréhension des concepts de plaisir, d'effort et de progrès.

L'enquête qualitative nous permet de comprendre la relation des enfants à l'activité et d'identifier la manière dont les enfants s'approprient les différents outils. Les entretiens-élèves permettent d'explorer plus finement les dimensions prépondérantes du plaisir chez les enfants de cycle 3. Ils débouchent sur un questionnaire hiérarchisant les facteurs procurant le plaisir chez ces élèves.

Les entretiens-enseignants sont de type semi-directif.

3.1.6.1. Le guide d'entretien

Les entretiens-enseignants visaient à rechercher des informations sur :

- Leurs conceptions de l'éducation à la santé et les évolutions potentielles à la fin du protocole.
- Leurs pratiques déclarées vis-à-vis de l'éducation à la santé et de l'unité d'enseignement élaborée par l'USEP.
- Leur positionnement « professionnel » par rapport à l'appropriation du dispositif ainsi qu'une expression personnelle (une analyse critique des outils de l'USEP) accompagnée de suggestion d'améliorations.

3.1.6.2. L'analyse

L'analyse de contenu permet de dégager les représentations des enseignants par rapport aux outils proposés par l'USEP, au dispositif en général et par rapport à leur conception de l'ES.

3.1.7. Le lancement de la recherche

L'étude a débuté par une réunion avec l'ensemble des acteurs de la recherche le 14 janvier 2010. Une rencontre sportive (le 19 Mars 2010) avec les différentes écoles impliquées dans le projet clôture le dispositif de course longue.

L'USEP était représentée par l'adjointe à la direction nationale et le président du Comité Départemental de l'Allier. Les six enseignants étaient présents de même que l'IEN, la conseillère pédagogique EPS de circonscription et l'investigatrice.

Cette réunion a permis de présenter la démarche à l'ensemble des acteurs. Elle a débuté par un exposé de la directrice adjointe sur la démarche de l'USEP relative à la thématique du plaisir. Ensuite, le président a présenté l'unité d'enseignement. Ensuite le protocole de recherche a été présenté aux enseignants.

La séance 0 (cf. paragraphe 3.1.3.4) s'est déroulée sur la journée du vendredi 15 janvier 2010 ainsi que sur la matinée du lundi 18 janvier 2010.

3.1.8. Les séances

3.1.8.1. Résumé des séances de la première phase

Tableau 1 : Séance de la première phase

N° de séance	Objectifs	Contenu de la séance
Séance 1	Apprendre à utiliser les outils du recueil des données.	Jeu de l'épervier
Séance 2	Se positionner par rapport à l'activité Course Longue. Établir un projet de course d'après ses performances et ses ressentis	Séance de 20 min. Cf. Situation de référence
Séance 3	Vérifier la validité de son projet de course et l'adapter en fonction de ses ressentis personnels de manière à être en progrès.	Séance de 20 min. Réaliser le projet prévu à la séance 2.
Séance 4	Ajuster son projet de course par rapport à ses résultats.	Séance de 20 min. Réaliser le projet prévu à la séance 3.

N° de séance	Objectifs	Contenu de la séance
Séance 5	Construire un projet adapté à ses possibilités et susceptible d'être réalisé deux fois consécutivement.	Séance de 20 min. Réaliser le projet prévu à la séance 4.
Séance 6	Construire un projet adapté à ses possibilités. Stabiliser sa performance.	Séance de 20 min. Réaliser le projet prévu à la séance 5.
Séance 7	Stabiliser sa performance.	Séance de 20 min. Réaliser le projet prévu à la séance 5.
Séance 8	Pratiquer des jeux d'endurance. Connaissance de soi : l'effort.	Jeu : fiche Dur 3a (le chef d'orchestre) Adapter le jeu aux conditions locales. Chaque groupe est partagé en quatre sous-groupes (mais les couples coureur - observateur restent). Respecter un volume de 20 minutes de travail (course + repos) pour chacun des groupes. 3 répétitions de 5 minutes avec 2 minutes de repos entre les courses. Fiche d'observation : les indicateurs de l'effort.
Séance 9	Pratiquer des jeux d'endurance. Connaissance de soi : l'attitude de course.	Jeu : fiche Dur 5a (la corde) Adapter le jeu aux conditions locales. Chaque groupe est partagé en quatre sous-groupes (mais les couples coureur - observateur restent). Respecter un volume de 20 minutes de travail (course + repos) pour chacun des groupes. 3 répétitions de 5 minutes avec 2 minutes de repos entre les courses. Fiche d'observation : l'attitude de course.
Séance 10	Réactiver les compétences acquises en course longue. Connaissance du fonctionnement du corps : la respiration.	Séance de 20 minutes Réaliser le projet prévu à la séance 5.
Séance 11	Étalonner la classe pour la rencontre.	Séance de 20 minutes Chaque classe établit un contrat collectif de la distance qu'elle est capable de réaliser en 20 minutes en additionnant les parcours de chacun. Travail en deux groupes comme dans les autres séances.
Séance 12	Réinvestir dans un milieu différent les compétences acquises.	Séance de 20 minutes Les 6 classes essaient de dépasser le total cumulé de km parcourus dans la séance 11. Bilan collectif par rapport au résultat et au plaisir (affiche de la réglette du plaisir et marque de chacun des participants à l'aide d'une gommette sous le bonhomme de la réglette correspondant à son ressenti).

3.1.8.2. *Situation de référence de la première phase du protocole*

Sur le circuit qui sera utilisé durant toute l'expérimentation, l'objectif consiste à parcourir la plus grande distance possible pendant 20 minutes. Un parcours de 200 m a été utilisé. Chaque circuit comprend une zone de marche de 30 mètres permettant aux enfants de se reposer.

Le dispositif prévoit un travail en doublette avec un coureur et un observateur qui échangent leurs rôles au cours de la séance.

3.1.8.3. *La séance 12 : la rencontre sportive*

La séance 12 correspond à la rencontre avec les six classes du dispositif. Les parents d'élèves étaient conviés. Quelques parents étaient d'ailleurs chargés de compter les tours. Cette séance présente la particularité, par rapport aux autres séances, de faire évoluer le tour de course habituel de course (de 200 m) à 400 m. Les élèves courent 20 minutes comme pour les autres séances mais ils doivent dépasser le projet collectif prévu (total du nombre de tours prévu par chaque classe). L'USEP souhaite que cette forme de pratique (la rencontre) s'inscrive dans une logique non compétitive c'est-à-dire sans classement à savoir sans gagnants ni perdants.

• Rencontre sportive et éducation à la santé

L'idée de la rencontre sportive s'inscrit en partie dans une perspective de promotion de la santé (OMS, 1996). Tout d'abord, le lieu de la rencontre est le stade, à l'extérieur des écoles, permettant ainsi la création de relations avec l'environnement tant physique que social. La présence de 30% des parents, sur un créneau relevant du temps scolaire, témoigne de la réussite du dispositif. La rencontre permet la création de liens avec les parents notamment de par leur sollicitation pour aider à l'organisation (compter le nombre de tours, ...). La rencontre permet également de créer des liens communautaires c'est-à-dire des partenariats entre les enseignants et les parents et entre l'USEP et les parents. La rencontre constitue ainsi l'aboutissement de l'ensemble du travail réalisé dans le milieu clos de l'école accompagné d'une ouverture sur l'extérieur favorisant sans doute le soutien d'une certaine pratique de la course longue dans le milieu familial.

- **Les dossards :**

Chaque élève devait élaborer son dossard en définissant un message santé préalablement rédigé en classe. La majorité des messages créés par les élèves associent le sport à la santé (« pour une bonne santé, faites du sport... »).

- **Le goûter :**

Le goûter servi aux enfants à la fin de la rencontre sportive est défini comme équilibré. Ce goûter se composait de pain, chocolat, fruits, fruits secs, eau. Cependant, en fonction de quelles normes, de quels critères peut-on affirmer qu'un goûter est équilibré? Si l'enfant ne prend que du chocolat, a-t-il mangé d'une manière équilibrée ? Cette initiative, très intéressante dans son principe pourrait être exploitée, optimisée en l'accompagnant d'un travail préalable en classe. Il s'agit d'une dimension importante et une réflexion s'impose car la majorité des rencontres dans le champ scolaire s'accompagnent souvent de goûters non équilibrés (soda, gâteau). Le dispositif de l'USEP peut constituer un vecteur privilégié de promotion d'habitudes de vie saine.

3.2. La deuxième phase

3.2.1. Le déroulement

La deuxième phase repose sur les premiers résultats des questionnaires de la phase 1 et vise à optimiser les outils construits par l'USEP.

Cette phase a débuté par une formation de l'enseignante de la classe concernée tant dans le domaine de l'éducation à la santé que sur le dispositif didactique. L'action a commencé le 29 avril 2010 et s'est clôturée le 24 juin 2010. L'accompagnement a été effectif tout au long du dispositif (7 séances sur les 12) avec notamment un accompagnement lors de la mise en œuvre des séances.

L'investigatrice était en position d'observation participante.

3.2.2. Les séances de la deuxième phase

3.2.2.1. *La situation de référence*

La durée de course est identique à celle de la première phase de l'étude.

3.2.2.2. *Exemple de la situation de référence introduite à la séance n°4*

• But

Franchir le maximum de plots par séquence de course de 1 minute 30.

• Consignes pour l'élève

- Se renseigner sur le parcours avant de partir et prévoir un nombre de plots à réaliser (au total et par séquence).
- Installer le parcours avec des plots tous les 25 m (parcours identique à la leçon 1).
- Chaque élève se fixe un défi en termes de plots à parcourir au total, de nombre d'arrêts.
- La zone de marche est fermée pendant les 3 premières minutes.

• Consignes pour le coach

- Le coach compte le nombre de plots parcourus par séquence de 1 minute 30.
- Il observe l'écart entre le nombre de plots prévus par séquence et le nombre de plots réalisés.

• Consignes pour l'enseignant

- Siffler toutes les 1 minute 30.
- Placer les élèves dans une activité de projet : choix du nombre de plots à parcourir pour chaque séquence de 1 minute 30.
- Aider les élèves à mettre en relation des repères externes (vitesse indiquée par le nombre de plots..) et des repères internes (essoufflement, douleurs...).

• Critères de réussite

- Respecter le nombre de plots prévus.
- Courir jusqu'au bout.
- Trouver un rythme de course et le maintenir jusqu'au bout.

- **Contenu d'enseignement**

Prendre en compte son allure de course par séquence ; son état de fatigue ; l'envie d'aller jusqu'au bout.

- **Décompte des points**

Pour chaque tour le coach note le numéro du circuit réalisé par son camarade. De plus, il indique si celui-ci « est dans les temps » au niveau de son allure de course.

3.3. Les évolutions phase 1 / phase 2

La redéfinition porte majoritairement sur l'utilisation du groupe-classe et des rôles attribués aux élèves, du parcours et des allures de course.

- **Course de 20 minutes**

Phase 1 : 9 séances de 20 minutes sur un total de 12.

Point de discussion : Monotonie de la situation des 20 minutes pour certains élèves.

Phase 2 : Proposer une variété de situations avec une alternance de situations à faible allure continue et de séances par intervalles.

- **Les différentes facettes de la course longue**

Phase 1 : Un travail orienté majoritairement autour de la gestion des efforts sur 9 séances avec peu de situations de coopération et d'opposition.

Point de discussion : Explorer les différentes dimensions de la course longue.

Phase 2 : Introduire d'autres facettes de la course en durée : la coopération, l'opposition (les défis individuels et collectifs), l'expérimentation de différentes allures.

- **Le parcours**

Phase 1 : Le même parcours est proposé pour 9 séances, le parcours change seulement pour les 3 séances de jeux.

Point de discussion : Limiter la monotonie du même parcours (le plus souvent le tour de la cour de récréation).

Phase 2 : Avec la contrainte de la cour de récréation, faire varier les parcours (parcours de la situation de référence avec des plots tous les 25 m, parcours « le rectangle »...).

• Allures de course

Phase 1 : La situation du chef d'orchestre (séance 8) a permis une expérimentation de 3 allures sans retour sur les vitesses de course.

La situation des 20 minutes comporte peu de repères spatio-temporels (les repères extérieurs se résument à l'annonce du temps par les enseignants).

Point de discussion : Les élèves n'ont pas de référence en termes d'allures de course. Tentative d'introduire des repères supplémentaires aux élèves (repères sonores...).

Phase 2 : Reprendre la situation du chef d'orchestre en conservant les 3 allures de course mais en introduisant des repères extérieurs pour renseigner l'élève sur sa vitesse de course. Des repères sonores réguliers donnés par l'enseignant à différents temps (toutes les 30'', 1'30''...) lors des courses complétés par des plots jalonnant le parcours. Les plots offrent un repère concret aux coureurs qui peuvent évaluer leur vitesse de course. L'élève est ainsi renseigné sur sa vitesse de course.

• Ressources sollicitées

Phase 1 : Des ressources sollicitées à la même intensité sauf pour 3 jeux.

Point de discussion : Solliciter les ressources aérobies des élèves à des intensités différentes.

Phase 2 : Varier les allures de course (intensité de course).

• Auto-évaluation

Phase 1 : Une auto-évaluation en termes de réussite de projet.

Point de discussion : Peu de critères de réussite. Auto-évaluation et réussite « C'est lorsque l'élève admet et identifie l'erreur dans un rapport causal avec sa non-réussite et qu'il en profite pour corriger ses actions futures que nous pouvons penser qu'il est sur la voie de la réussite. Il s'auto-évalue et s'auto-corrige. » (Fiard et Auriac, 2006).

Phase 2 : S'auto-évaluer en termes d'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes. Donner des critères de réussite aux élèves.

• **Projet de course**

Phase 1 : Établir un projet.

Point de discussion : « Savoir s'auto-évaluer » (capacité au regard de l'autonomie relative au pilier 7 du socle commun de connaissances et de compétences).

Phase 2 : Maintien du projet car cela nécessite chez l'élève la construction de connaissances sur ses possibilités et offre une perspective au travail du cycle. Il donne du sens à l'engagement de l'élève dans la recherche de projet.

• **Organisation des groupes**

Phase 1 : Les groupes homogènes ont été plutôt privilégiés lors des jeux d'endurance.

Point de discussion : L'organisation des groupes nécessite d'être envisagée en fonction de la nature de la séance, des objectifs pédagogiques.

Phase 2 : Le type de groupe utilisé dépend de la nature de la séance.

• **Duo coureur / observateur**

Phase 1 : Une organisation avec un observateur. L'observateur relève la performance de son binôme.

Point de discussion : Maintien car cette organisation permet d'avoir un retour sur sa pratique.

Les compétences sociales et civiques : capacité « de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue »

Phase 2 : Organisation sociale en valorisant davantage le rôle de l'observateur. Introduire le rôle de « coach » peut être plus valorisant aux yeux des élèves. Le coach fournit des indicateurs à son camarade pour lui permettre d'apprendre. Renforcer la communication au sein du binôme pour la construction du projet.

• **Situations collectives**

Phase 1 : Des situations collectives : la situation de la corde ; le chef d'orchestre. Projets collectifs.

Point de discussion : Permet de développer les compétences sociales et civiques.

Phase 2 : Maintien de situations collectives et des projets collectifs : la gare, le chef d'orchestre, tout le monde court ensemble ...

• Les sensations

Phase 1 : Les repères sur soi : l'aisance respiratoire, les sensations musculaires... Les élèves, à la fin de chaque course, exprimaient leurs sensations sur leur fiche d'observation.

Point de discussion : Expression des émotions : compétence 1 du socle commun. Les élèves devront connaître un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions. Retour intéressant.

Phase 2 : Explorer les sensations en fonction de la vitesse de course.

• Débats

Phase 1 : Proposition de débats en fin de séance. Une liste de thèmes était fournie.

Point de discussion : Des difficultés constatées par certains enseignants en termes de gestion de prise de parole. Les débats participent à la maîtrise de la langue (compétence 1 du socle commun). Il s'agit de développer la capacité à « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ».

Phase 2 : Présentation d'une technique d'animation d'un débat.

• Rencontre sportive

Phase 1 : La finalisation de l'enseignement par une rencontre sportive.

Point de discussion : Cela constitue une perspective très intéressante avec la mobilisation importante des élèves, les échanges inter-élèves, les parents, le projet commun...

Phase 2 : Avec une seule classe dans le projet, il est difficile de reconduire la rencontre sportive. Néanmoins l'unité d'enseignement s'est terminée par un projet collectif.

• Goûter

Phase 1 : Un goûter équilibré pour les enfants lors de la rencontre finale.

Point de discussion : Le goûter est équilibré dans son ensemble, mais il ne l'est plus si l'enfant ne prend que du pain et du chocolat. Un travail préalable en classe sur l'alimentation est nécessaire.

Phase 2 : Le goûter n'a pas été reconduit car il n'y avait qu'une seule classe.

• Les rôles sociaux

Phase 1 : La classe est divisée en deux groupes : un groupe de coureurs et un groupe d'observateurs.

Point de discussion : Cette organisation est intéressante pour le recueil des données, les échanges interindividuels. Mais, pour favoriser la quantité de pratique il nous semble important de tester d'autres formes de pratique avec toute la classe qui court en même temps. Cependant, cette forme de pratique n'est possible à introduire que si une certaine cohésion a été construite au préalable.

Phase 2 : Essayer une forme de pratique avec toute la classe qui court au même moment avec différentes contraintes : tout le monde court en même temps ; course par équipes de niveau...

• Posture enseignante

Phase 1 : Une posture d'enseignant (pas de jugement, chacun peut prendre la parole aisément...) ; pas de compétition inter-élève.

Point de discussion : Maintien d'un climat orienté autour de la maîtrise (investissement sur la tâche et non sur la comparaison interindividuelle).

Phase 2 : Insister sur les encouragements, la valorisation des efforts et des progrès et d'un climat de classe basé sur la coopération.

Étude quantitative

4. ÉTUDE QUANTITATIVE (1^{ère} phase)

4.1. Rappel de la méthodologie

La même méthodologie s'applique pour les trois échelles (plaisir, effort et progrès).

4.1.1. La procédure

Pendant toute la durée de l'unité d'enseignement (12 séances), chaque séance est découpée en trois temps. Nous distinguons le temps 0 correspondant aux questions posées avant la course, le temps 1 après la course et enfin le temps 2 fait référence au retour en classe.

Les différents temps renvoient chacun à une dimension temporelle du plaisir, de l'effort et du progrès. Par exemple, pour le plaisir, le temps 0 correspond au plaisir perçu (anticipé suite aux consignes), le temps 1 au plaisir immédiat et enfin le temps 2 au plaisir différé.

4.1.2. Les outils

Deux questionnaires vont servir de support à l'analyse :

- **Le questionnaire dit « d'observation »** distribué aux enfants à chaque séance, avec un remplissage systématique avant et après la course (temps 0 et 1). Ces questionnaires s'appuient sur les échelles construites par l'USEP. Les enfants se positionnent sur les différentes échelles.
- **Les questionnaires longs** remplis au retour en classe (temps 2) lors des séances 1, 4, 7 et 11. Les trois échelles sont également présentes dans ces questionnaires. Chacune est accompagnée d'une série d'items relatifs à la dimension étudiée et sont matérialisés sous forme de ronds dont le diamètre s'accroît, visualisation adaptée au public de l'étude, et sont cotés de « pas du tout » (1) à « énormément » (5).

Pour chacune des échelles, les différents échelons sont convertis en points allant de 1 à 5. Par exemple, pour le plaisir, un score de 1 correspond à « pas du tout de plaisir » et 5 fait référence à « énormément de plaisir ». Il en est de même pour les items issus des questionnaires longs. Les moyennes des scores aux différents temps de la séance nous permettent d'observer l'évolution des scores tant à l'intérieur des séances qu'entre chaque séance de l'unité d'enseignement de course longue.

4.2. Validation des échelles proposées par l'USEP

La première étape de l'analyse quantitative est la validation des différentes échelles utilisées.

4.2.1. Méthodologie

La validation d'une échelle se fait à l'aide de différents critères.

4.2.1.1. Le test-retest

Cette méthode consiste à administrer le même test aux mêmes sujets après un certain intervalle de temps. Une condition est nécessaire à l'application de cette méthode : la variable étudiée doit être stable (ne pas varier) durant l'intervalle de temps considéré. Ici, nous serions tentés d'appliquer cette méthode avec la passation du test au temps 1 et la passation du retest au temps 2. Or, le cadre théorique différencie ces deux temps avec, au temps 1, un ressenti immédiat et au temps 2, un ressenti différé. Cette différence des ressentis ne nous permet pas d'utiliser cette méthode.

4.2.1.2. Validité d'apparence

Cette méthode consiste à obtenir la réponse des individus à une même question de deux manières différentes puis de comparer ces réponses. Il peut s'agir par exemple d'un questionnaire et d'un entretien au cours duquel les items du questionnaire sont repris. Dans cette étude, tous les enfants ont complété les questionnaires et certains d'entre eux ont aussi participé à des entretiens (2 élèves par classe lors de quelques séances).

Certains entretiens étaient peu exploitables pour ce type de test, ce qui a rendu le nombre de paires de réponses trop faible pour obtenir des résultats fiables.

4.2.1.3. La cohérence interne

La cohérence interne, mesurée ici par le coefficient alpha de Cronbach, permet d'évaluer l'homogénéité d'un instrument de mesure composé par un ensemble d'items qui, tous, devraient contribuer à appréhender une même dimension sous-jacente.

Cet indice traduit un degré d'homogénéité (une consistance interne) d'autant plus élevé(e) que sa valeur est proche de 1. Dans la pratique, on considère généralement que

l'homogénéité de l'instrument est satisfaisante lorsque la valeur du coefficient est au moins égale à 0,80.

Ce coefficient est utilisable sur les questionnaires longs où chaque échelle (plaisir, effort progrès) est accompagnée d'une série d'items. Il sera calculé pour chacune de ces trois dimensions.

4.2.2. Validation des échelles avec le coefficient alpha de Cronbach

4.2.2.1. L'échelle du plaisir

L'échelle du plaisir est accompagnée de 17 propositions relatives au plaisir :

- C'est amusant
- C'est agréable
- Je suis content(e)
- Je me sens bien dans mon corps
- Je suis doué(e)
- J'ai réussi mon projet
- Je suis fier(e) de moi
- Je suis fort(e)
- C'est facile de faire ce que le/la maîtr(ess)e m'a demandé
- J'aime courir avec mes copains
- J'aime avoir le choix dans les distances de course
- J'aime gagner
- J'aime la compétition
- On m'encourage
- J'ai mal quand je cours
- C'est fatigant
- J'aime courir seul

Le coefficient alpha de Cronbach est calculé à partir de 18 variables (l'échelle + les propositions). Il est déterminé aux séances 1, 4, 7 et 11 c'est-à-dire lors des séances de passation des questionnaires longs.

À l'issue de ce premier calcul (α_1), il est possible d'optimiser la valeur du coefficient, à chaque séance, en excluant les variables « J'aime avoir le choix dans les distances de course » et « J'aime courir seul » (α_2).

Tableau 2 : Consistance interne de l'échelle du plaisir

	α_1	α_2
Séance 1	0,87	0,90
Séance 4	0,86	0,90
Séance 7	0,85	0,88
Séance 11	0,86	0,90

Les analyses nous donnent un alpha de Cronbach supérieur à 0,85 lorsqu'on s'intéresse aux 18 variables, et supérieur à 0,88 si on ne garde que 16 variables. Cela signifie que les propositions ainsi que l'échelle appréhendent toute la même dimension sous-jacente qu'est le plaisir.

Ces résultats nous permettent de valider l'échelle du plaisir.

4.2.2.2. L'échelle de l'effort

Cette échelle est accompagnée de 12 propositions relatives à l'effort :

- J'ai fait un effort
- Je suis essoufflé(e)
- Je suis parti(e) trop vite
- J'ai mal quand je cours
- C'est fatigant
- Je me sens bien dans mon corps
- J'ai envie de courir
- J'aime faire des efforts durs
- C'est dans la tête
- Je m'accroche
- Je m'améliore
- J'ai bien géré mon effort

Le coefficient alpha de Cronbach est donc calculé à partir de 13 variables (l'échelle + les propositions). À l'issue de ce premier calcul (α_1), il est possible d'optimiser la valeur du coefficient, à chaque séance, en excluant les variables « Je suis essoufflé(e) », « Je suis parti(e) trop vite » et « J'ai mal quand je cours » et l'échelle principale « Comment as-tu ressenti cet effort ? » (α_2).

Tableau 3 : Consistance interne de l'échelle de l'effort

	α_1	α_2
Séance 1	0,54	0,78
Séance 4	0,63	0,86
Séance 7	0,74	0,86
Séance 11	0,69	0,86

Les analyses nous donnent un alpha de Cronbach inférieur à 0,80 lorsqu'on s'intéresse aux 13 variables, et supérieur à 0,78 si on ne garde que 9 variables. Cela signifie que les 9 propositions restantes appréhendent toute la même dimension sous-jacente qu'est l'effort. Ce n'est pas le cas de l'échelle de l'effort puisque son exclusion entraîne une augmentation de la consistance interne.

Ces résultats entraînent une non validation de l'échelle de l'effort.

4.2.2.3. L'échelle du progrès

Cette échelle est accompagnée de 15 propositions relatives aux progrès :

- Je me suis beaucoup entraîné(e)
- J'aurais pu faire mieux
- Je vais plus vite
- J'ai augmenté le nombre de tours parcourus
- J'ai diminué le nombre de périodes de marche
- Je me sens plus à l'aise quand je cours
- Je connais mieux mes capacités
- Je suis fort(e) en course
- Je suis doué(e)
- Je suis fier(e) de moi
- J'ai réussi mon projet
- Je me sens bien dans mon corps
- J'ai eu de la chance
- On m'a dit que je m'améliore
- Je m'améliore

Le coefficient alpha de Cronbach est donc calculé à partir de 16 variables (l'échelle + les propositions). À l'issue de ce premier calcul (α_1), il est possible d'optimiser la valeur du coefficient, pour les séances 7 et 11, en excluant la variable « J'aurais pu mieux faire » (α_2).

Tableau 4 : Consistance interne de l'échelle du progrès

	α_1	α_2
Séance 4	0,91	-
Séance 7	0,89	0,90
Séance 11	0,90	0,91

Les analyses nous donnent un alpha de Cronbach supérieur à 0,89 lorsqu'on s'intéresse aux 16 variables, et supérieur à 0,90 si on ne garde que 15 variables. Cela signifie que toutes les propositions appréhendent la même dimension sous-jacente qu'est le progrès.

Ces résultats conduisent à valider l'échelle du progrès.

4.2.2.4. Quelques éléments issus de l'analyse qualitative

L'analyse qualitative des entretiens avec les enfants et les enseignants nous apportent quelques informations supplémentaires confirmant les résultats précédents.

En effet, les enseignants, dans leur entretien, ont souligné une bonne appropriation de la réglette des émotions ainsi que de l'échelle du progrès. Ils étaient cependant plus sceptiques quant à la bonne compréhension de l'échelle de l'effort par certains élèves. Le même constat a été effectué lors des entretiens avec les élèves.

De plus, il a été demandé aux élèves de deux classes de reproduire les trois échelles et d'indiquer ce que représente chaque échelon. Les erreurs observées sont issues de la reproduction de l'échelle de l'effort. Les réponses des élèves sont erronées dans 11 fiches sur un total de 45 soit un taux d'erreur égal à 24%. Les élèves se trompent soit sur l'orientation de l'échelle (ils l'inversent au niveau de la graduation) soit sur la définition de l'échelle (leur représentation ne correspond pas à la question posée). Un extrait de ces fiches figure en annexe n°4.

Enfin, dans les questionnaires, certains élèves ont entouré une « barre » de l'échelle au lieu d'un espace entre les barres. Ceci représente une infime partie des élèves mais cette erreur vient conforter les résultats quantitatifs.

4.2.3. Conclusion

Les analyses quantitatives (coefficients alpha de Cronbach) ainsi que certains éléments de l'analyse qualitative nous amènent à :

- Une validation des échelles de plaisir et de progrès
- Un non validation de l'échelle de l'effort

Les résultats portant sur l'effort sont tout de même présentés dans ce rapport mais toute conclusion est à prendre avec prudence du fait de cette non-validation.

4.3. Caractéristiques générales

Lors de la séance 0 (présentation des questionnaires), les élèves ont complété une fiche de renseignements.

L'étude porte sur les 121 élèves de six classes de CM1 de l'Allier (03). Ce chiffre varie légèrement entre les séances du fait de l'absence ponctuelles des certains élèves (maladie, dispense de sport...).

• Fiche identitaire :

Notre population est composée de 47% de garçons et 53% de filles. L'âge moyen est de 9,47 \pm 0,08 ans (l'âge a été saisi à la demi-année révolue près).

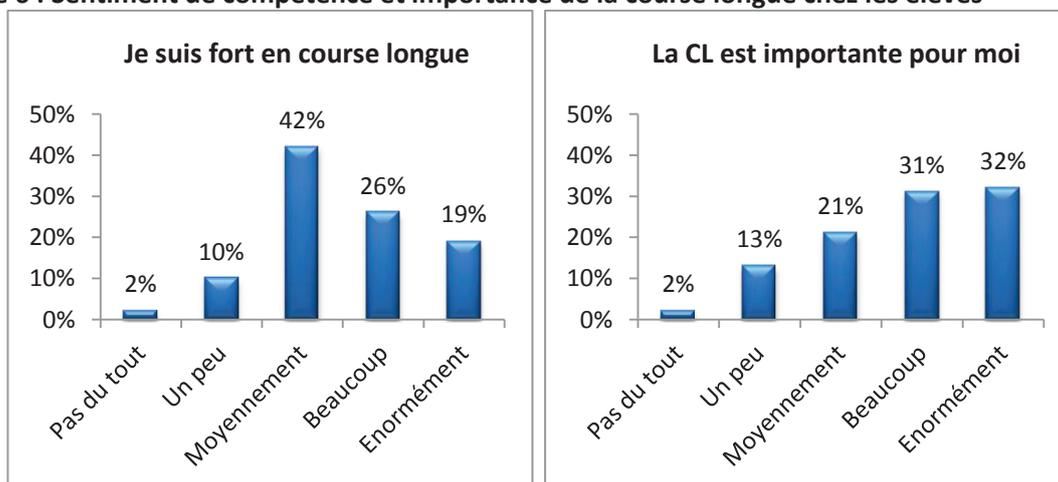
● **Activité sportive :**

73% des élèves pratiquent une (ou des) activité(s) sportive(s) en dehors de l'école. 85% des élèves pratiquant une activité sportive le font dans le cadre d'un club. Les activités les plus citées sont le foot (25%), la danse (14%), la natation (10%) et le basket (8%). En moyenne, ils pratiquent une activité sportive pendant $2,89 \pm 0,43$ heures par semaine.

● **Rapport à la course :**

97% des enfants déclarent courir. 83% aiment cette activité, 10% un peu et 7% n'aiment pas. Les élèves étaient également incités à s'exprimer sur leur sentiment de compétence et sur l'importance qu'ils accordent à la course longue.

Figure 6 : Sentiment de compétence et importance de la course longue chez les élèves



Le dernier point abordé dans ce questionnaire portait sur ce qui est important pour eux en course longue. Il devait hiérarchiser les 4 propositions suivantes :

- Faire des efforts
- Se faire plaisir
- Faire des progrès
- Autre

Tableau 5 : Place du plaisir, de l'effort et du progrès dans la course longue (avant l'unité d'enseignement)

Ordre d'importance	Faire des efforts	Se faire plaisir	Faire des progrès	Autres
1er	16%	37%	43%	4%
2ème	42%	24%	32%	2%
3ème	37%	39%	20%	4%

Pour les élèves, le plus important en course longue est de faire des progrès (43% d'entre eux classent cette proposition en premier). Se faire plaisir arrive en 2^{ème} position.

Cette question leur a également été posée à la fin de l'unité d'enseignement.

Tableau 6 : Place du plaisir, de l'effort et du progrès dans la course longue (après l'unité d'enseignement)

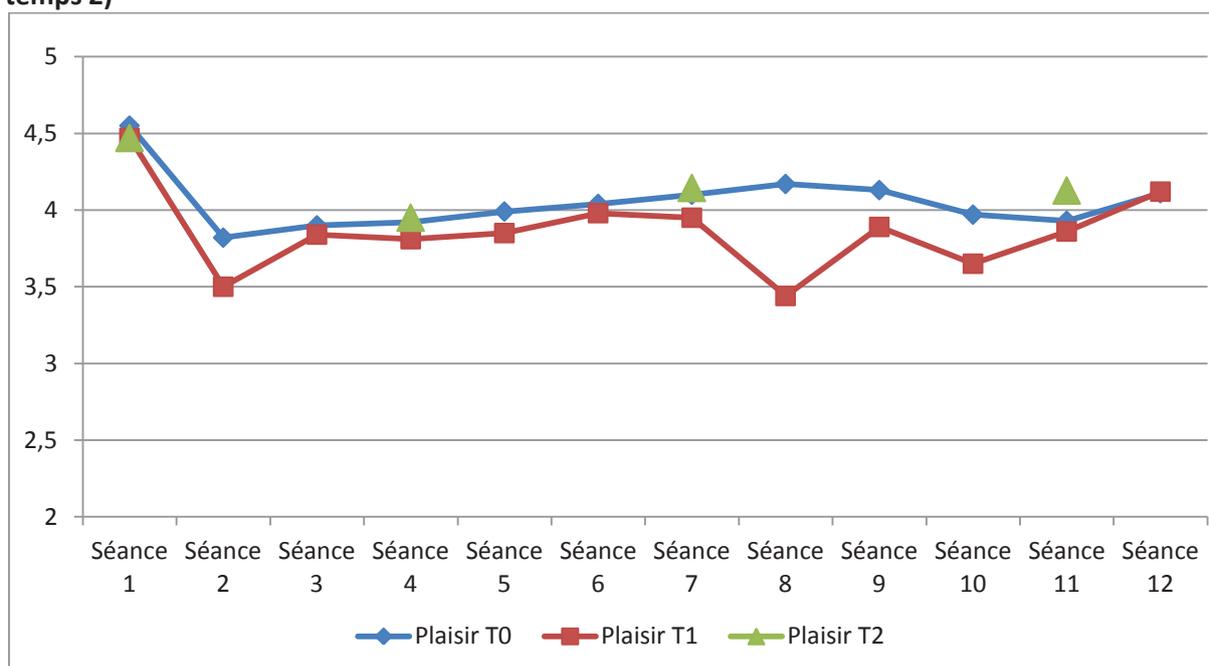
Ordre d'importance	Faire des efforts	Se faire plaisir	Faire des progrès	Autres
1er	23%	47%	20%	10%
2ème	33%	17%	44%	5%
3ème	32%	32%	32%	4%

À la fin de l'unité d'enseignement, le plus important pour les élèves est de se faire plaisir puisque la moitié d'entre eux classe cette proposition en premier. On observe une évolution de leurs représentations à propos de la course longue. Ils sont passés d'une vision où le progrès dominait à une vision basée sur le plaisir.

4.4. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable du plaisir (analyse descriptive)

4.4.1. Les résultats du questionnaire d'observation

Figure 7 : Évaluation du plaisir perçu avant et après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2)



Ce graphique nous renseigne sur l'évolution du plaisir ressenti par les élèves avant la course (temps 0) et après la course (temps 1) et à leur retour en classe (temps 2).

4.4.1.1. Le plaisir après la course

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au plaisir ressenti après la course. Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à la première séance où l'activité consistait à jouer à l'épervier. Par contre, le passage aux 20 minutes de course (séance 2), a fait diminuer leur plaisir ressenti mais nous pouvons observer qu'ils avaient anticipé cette baisse. Entre les séances 3 et 7, les plaisirs moyens s'accroissent légèrement mais régulièrement.

En revanche, lors de la séance 8 le plaisir après la course chute (il atteint son minimum et se retrouve proche de celui de la séance 2). Il augmente entre les séances 8 et 9 puis diminue à la séance 10. La variable du plaisir augmente après la séance 10 et ce jusqu'à la dernière séance.

L'analyse des données est faite en croisant les bilans réalisés par les enseignants et les résultats de l'analyse descriptive.

• La baisse du plaisir ressenti en séance 2

Cette baisse peut sans doute s'expliquer par le décalage entre l'épervier (séance 1) représentant un jeu pour les enfants et la séance 2 avec la course de 20 minutes perçue comme très éprouvante. La transition entre les deux séances a-t-elle peut-être été vécue comme trop brusque ? Pourtant le bilan effectué par les enseignants atteste d'un bon engagement des élèves dans l'activité. Ils notent cependant des difficultés pour certains élèves à gérer leur effort. L'enseignante E2 souligne des « *maux de tête, des nausées* ».

• La baisse du plaisir ressenti en séance 8

Lors de la séance n°8, nous pouvons aussi observer un décalage important entre le plaisir perçu avant et après la course.

Plusieurs hypothèses peuvent-être avancées :

- Pour certains élèves, la situation du « chef d'orchestre » était difficile à réaliser et elle s'est accompagnée d'une redéfinition de la tâche.
- La formation des groupes n'a pas permis à tous de réussir car certains élèves n'arrivaient pas à suivre le rythme imposé par le chef d'orchestre.

- Un moindre sentiment de réussite chez certains élèves a pu diminuer leur plaisir.
- Le manque de repères spatio-temporels a pu générer des difficultés pour déterminer les différentes allures de manière objective (une allure rapide pour un élève peut être considérée comme lente pour un autre).
- Pour une partie des élèves, la situation du « chef d'orchestre » n'est pas une activité de course longue ; cette séance a plu à certains élèves (courir à plusieurs...) mais pas à d'autres (allure qui n'est pas la sienne...).
- Pour quatre des six classes cette séance a eu lieu après trois semaines de coupure.

Ces hypothèses sont plus largement développées en annexe n°5.

• L'augmentation du plaisir après la séance 10

La variable du plaisir augmente après la séance 10. Les bilans réalisés par les enseignants lors de la séance 11 nous éclairent sur les raisons susceptibles d'expliquer une telle augmentation. Les qualificatifs employés par cinq enseignants (« *très forte participation de la classe [...] Bon engagement* ») traduisent un investissement perçu par les enseignants comme important.

Un enseignant est plus mitigé, il précise qu'« *il est temps que le projet se termine : les élèves manifestent une baisse d'intérêt* » tout en ajoutant que « *la rencontre est attendue avec impatience* ». Ainsi, deux enseignants relèvent « *l'attente de la course avec impatience* ». La perspective de la rencontre semble constituer le moteur d'une dynamique qui reprend. Ainsi une enseignante souligne « *Les enfants veulent améliorer leur score pour totaliser un nombre important de tours pour la classe* ». Une autre enseignante souligne l'intérêt du projet collectif pour sa classe : « *Ils se sont fixés un projet [...] avec beaucoup de sérieux après une réflexion collective* ».

• La rencontre (séance 12)

Cette séance est décrite dans la partie 3.1.8.3.

Pour la rencontre finale, l'USEP a construit une réglette géante sur laquelle chaque enfant devait poser une gommette correspondant à son score de plaisir (à la fin de la course). Au regard des 108 réponses des enfants, il ressort que 73% ont éprouvé beaucoup de plaisir à participer à la rencontre. L'association avec ceux qui ont pris moyennement plaisir porte ce

score à 82%. Seuls 9% des élèves semblent n'avoir éprouvé aucun plaisir. Le score de plaisir moyen correspondant aux 108 gommettes collées est de 4,16 contre 4,12 (résultat papier avec les 119 élèves présents).

La rencontre avec les autres classes renforce la motivation des élèves. Des enseignants ont souligné la performance plus importante de leurs élèves réalisée ce jour là et leur impatience à participer à cette rencontre. Le fait de courir ensemble participe au socio-plaisir de même que les encouragements prodigués à leur passage par leurs pairs même s'ils n'appartenaient pas à la même classe. Plusieurs enfants l'ont signalé dans le questionnaire ouvert complété après la séance 12. Au regard de l'ensemble du dispositif, la rencontre reste d'ailleurs un moment fort cité par 28% des enfants. Cette rencontre constitue un élément participant à l'émulation des enfants, ils montrent à leurs parents le résultat de leur travail. L'étude de la hiérarchisation du plaisir confirme cette hypothèse en mettant en relief que le « plaisir de montrer à leurs parents ce dont ils sont capables » constitue le facteur numéro un de plaisir chez ces élèves (cf. partie 4.4.3).

4.4.1.2. Les différences de plaisir ressenti avant et après la course

Globalement, on peut voir que le plaisir moyen est plus élevé avant la course qu'après mais de manière non significative pour la majorité des séances.

Pour la séance de l'épervier, leur plaisir ressenti est quasiment le même avant et après avec des moyennes respectives égales à 4,55 et 4,47. Pour la séance 2, nous pouvons observer que les élèves ont anticipé la baisse de plaisir ressenti (plaisir perçu avant la course en nette baisse). Lors de la séance 8, le plaisir avant la course continue d'augmenter (il atteint même son maximum) alors que le plaisir d'après course chute. Entre les séances 3 et 7, les plaisirs moyens (avant et après) augmentent et la différence entre les deux reste stable. Le plaisir "avant course" commence à diminuer à partir de la séance 9 et ce jusqu'à la séance 11.

Le plaisir perçu avant la séance 12 est identique à celui ressenti, l'émulation de la rencontre explique sans doute en partie ce résultat.

Les séances en groupe, les jeux et la rencontre sont les séances où le plaisir perçu est le plus important. Est-ce dû à l'effet nouveauté ? Ou à la surprise ?

Le jeu ou le travail par intervalles ont pu occasionner chez l'élève deux sources d'activation identifiées par Berlyne (1960) : la nouveauté et la surprise. La nouveauté se caractérise par la dissonance entre une « perception actuelle » et « les attentes du sujet » dans l'activité. La dissonance correspond à l'écart entre deux états mentaux. La nouveauté peut résider dans le fait que les enfants n'ont jamais vécu ce type de travail auparavant. Et leur surprise peut provenir du rapport entre les exigences d'un travail sous forme de jeu et leur représentation de l'activité. La nouveauté et/ou la surprise, provenant d'un travail sous forme de jeu, permet de produire un état émotionnel agréable qui augmenterait la motivation du pratiquant à s'investir dans l'activité. L'activation génère des émotions dont la coloration varie en fonction de la quantité de dissonance présente dans la situation.

4.4.1.3. Conclusion

À la question « Est-ce que le dispositif permet aux élèves de courir avec plaisir ? », nous répondrons par l'affirmative pour la majorité des élèves.

La séance 8 illustre en partie le rapport que l'élève entretient à la pratique sportive. Les résultats ne nous permettent pas d'indiquer si dans notre étude l'activité physique et sportive influe sur le plaisir ressenti car elle ne concerne que la course longue.

Concernant cette séance, nous suggérons à l'USEP de faire un travail préalable sur les allures de course en donnant des repères externes aux enfants. L'objectif de cet apprentissage avec des repères externes est le respect des allures demandées ; en effet, un exercice tel que celui du « chef d'orchestre » peut déboucher sur des allures non adaptées voire des compétitions entre élèves à l'intérieur d'un même groupe. Lors de la deuxième phase, nous proposerons la même situation (le « chef d'orchestre ») en rajoutant des repères spatio-temporels.

Nous pouvons ainsi retenir que finaliser une unité d'enseignement a un impact non seulement sur l'engagement, sur le plaisir mais aussi sur la dynamique collective (rupture par rapport à la monotonie ressentie par les enseignants en fin de cycle), les échanges dans la classe se sont structurés autour du projet collectif. De plus, la question du vivre ensemble est importante lors de la participation à ce type de manifestations sportives (les rencontres)

et aide à la construction de compétences sociales et civiques (socle commun de connaissances et de compétences, 2006).

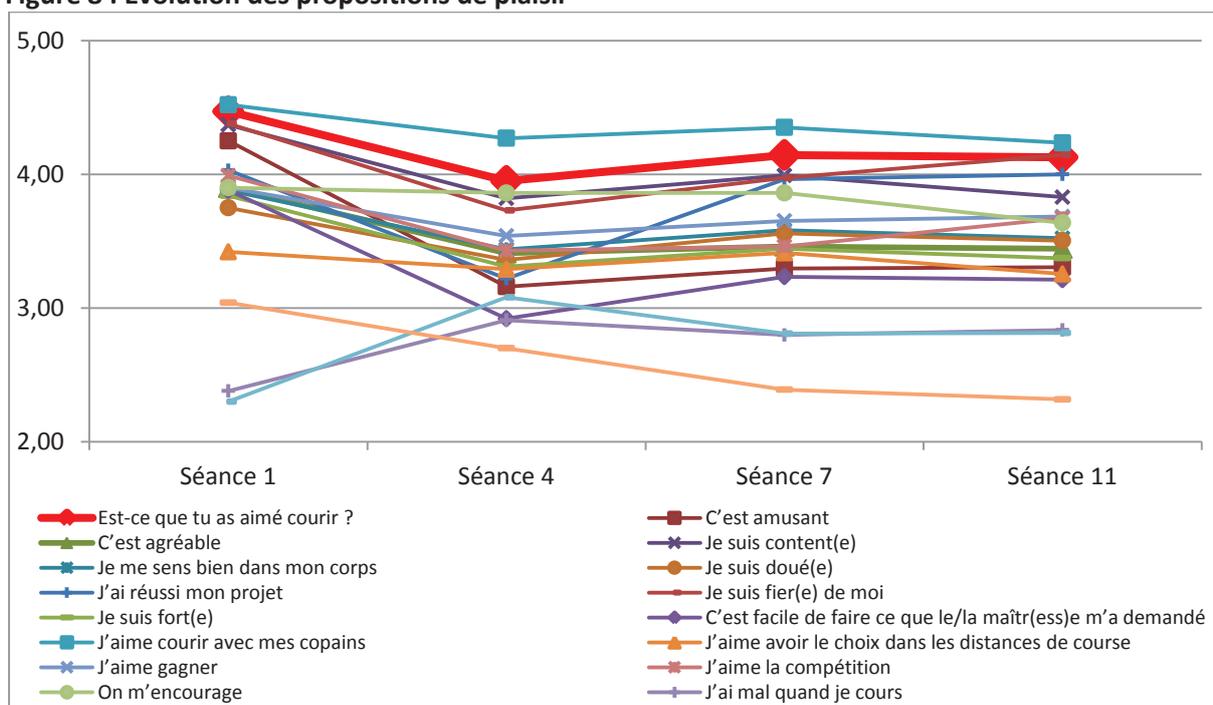
4.4.2. Les résultats du questionnaire long

Le plaisir a également été mesuré au retour en classe (temps 2) lors de 4 séances. L'échelle était accompagnée de 17 propositions relatives au plaisir.

Pour la séance 1 (le jeu de l'épervier), les enfants ont pris beaucoup de plaisir et n'ont pas ressenti ce jeu comme pénible. Entre les séances 1 et 4 (qui correspond au passage aux 20 minutes de course pour ce type de questionnaire) on assiste à une baisse relativement importante de l'ensemble des variables à l'exception de « j'ai mal quand je cours » et « c'est fatigant » dont le score augmente de manière non négligeable.

Entre les séances 4, 7 et 11, pour la majorité des variables, on observe des variations minimales. On remarque cependant une augmentation pour la variable « je suis fier(e) de moi » (augmentation régulière), « j'ai réussi mon projet » et « c'est facile de faire ce que le maître a demandé » (forte augmentation entre la séance 4 et la séance 7 puis stagnation). On assiste aussi à une diminution pour les variables « c'est fatigant » et « j'aime courir seul(e) ».

Figure 8 : Évolution des propositions de plaisir



4.4.3. La hiérarchisation des préférences sur le plaisir

4.4.3.1. Méthodologie

La construction de ce questionnaire s'inscrit dans la continuité d'entretiens qualitatifs. La passation du questionnaire s'est opérée la semaine du 22 au 26 mars 2010, c'est-à-dire lors de la semaine qui suit la douzième séance (la rencontre sportive).

Les entretiens ont permis de relever les différents plaisirs/déplaisirs évoqués par les enfants. Ceux de la séance 11 ont permis en outre la vérification du niveau de compréhension des différentes affirmations.

Parmi les 15 propositions, les enfants des six classes devaient noter les trois plaisirs les plus importants pour eux et rayer les trois moins importants.

4.4.3.2. Les résultats

Tableau 7 : Résultats de la hiérarchisation des préférences sur le plaisir

	Plaisirs importants	Plaisirs peu importants
Je prends du plaisir à ressentir les efforts dans mon corps	18%	21%
Je prends du plaisir à montrer à mes parents ce dont je suis capable	44%	7%
Je prends du plaisir à courir dehors, à être dans la nature	41%	12%
Je prends du plaisir à faire ce qu'on me propose	5%	17%
Je prends du plaisir à courir avec les autres	36%	8%
Je prends du plaisir à observer mes camarades	10%	24%
Je prends du plaisir à être dans une équipe	12%	17%
Je prends du plaisir à être observateur	5%	35%
Je prends du plaisir à montrer à mon/ma maître(ss)e ce dont je suis capable	22%	13%
Je prends du plaisir à relever des défis, à courir plus longtemps	18%	23%
Je prends du plaisir à me transformer physiquement : devenir plus fort	18%	19%
Je prends du plaisir à courir en choisissant mon itinéraire	7%	39%
Je prends du plaisir à relever des défis pour me comparer aux autres	9%	31%
Je prends du plaisir à encourager mes camarades	24%	7%
Je prends du plaisir à courir en jouant	26%	21%

Les plaisirs les plus importants pour les élèves sont les suivants : montrer à leurs parents ce dont ils sont capables (cité par 44% des enfants), courir dehors, être dans la nature (41%), courir avec les autres (36%), courir en jouant (26%) et encourager leurs camarades (24%).

Nous pouvons ainsi identifier que les enfants prennent du plaisir à montrer ce dont ils sont capables (en particulier à leurs parents). Ce « besoin d'accomplissement » (McClelland et al,

1953) est recherché par la reconnaissance des « autres significatifs » c'est-à-dire des « personnes qui « comptent pour lui : parents, maître(ss)e... » (Festinger, 1954). Nicholls (1978) identifie trois catégories d'objectifs pour les jeunes pratiquants : la recherche de la compétition, de la maîtrise de la tâche en elle-même et enfin la recherche de l'approbation sociale. La recherche de la compétition peut être associée au plaisir que l'on a défini par « le plaisir à relever des défis pour se comparer aux autres », la maîtrise de la tâche peut être associée à « je prends du plaisir à faire ce qu'on me propose » et enfin l'approbation sociale peut être liée à « je prends du plaisir à montrer à mes parents, à montrer ce dont je suis capable, à montrer à mon/ma maître(ss)e ».

Les enfants de notre étude, prennent du plaisir de manière importante à courir dehors, être dans la nature. Nous pouvons apparenter ce plaisir à l'impression de liberté que pourrait ressentir le jeune, au besoin d'autonomie (Deci et al, 1991).

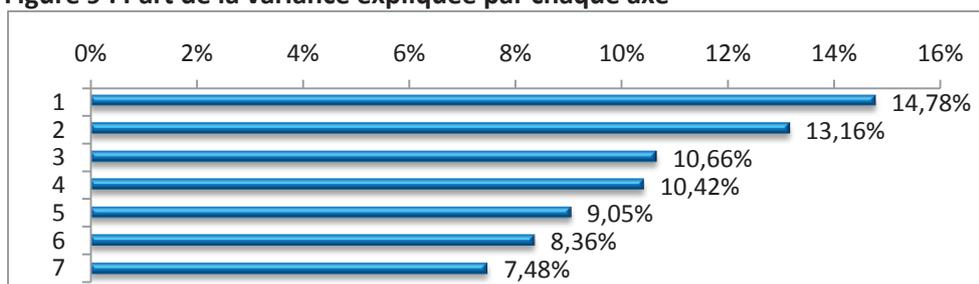
Le plaisir de courir avec les autres renvoie à la dimension sociale de l'activité. Cet aspect social correspond à une tendance des individus à rechercher des relations avec autrui. Il correspond au besoin d'affiliation ou au « socio-plaisir » (Festinger, 1954).

4.4.3.3. *L'analyse en composantes multiples (ACM) : la modélisation des plaisirs*

L'analyse des correspondances multiples nous permet de décrire les relations existant entre les différentes propositions relatives au plaisir soumises aux élèves à travers le questionnaire. Cette analyse nous permet de représenter graphiquement les données et d'établir des profils de plaisir. Chaque axe (ou dimension) représente une partie de la variance totale. Chaque variable relative au plaisir contribue aux différents axes de manière plus ou moins importante.

• Choix du nombre d'axes

Figure 9 : Part de la variance expliquée par chaque axe



Il y a un saut entre les axes 2 et 3 ainsi qu'entre les axes 4 et 5. Le choix du nombre d'axes se porte donc sur 2 ou 4.

Deux axes ont été retenus au final ; ils expliquent 28% de la variance totale.

• Explication des axes et création des profils d'élèves

La figure 10 est la représentation graphique des résultats de l'ACM pour les deux premiers axes. L'explication des axes et des profils d'individus sous-jacents est donnée ci-dessous.

L'axe 1 nous permet d'opposer les élèves "compétiteurs" et/ou recherchant l'approbation sociale (à gauche) aux élèves "observateurs / joueurs" (à droite) centrés davantage sur la maîtrise de la tâche et du jeu.

L'axe 2 permet de séparer chacun de ces groupes en 2 sous groupes et laisse entrevoir un 5^{ème} groupe d'individus.

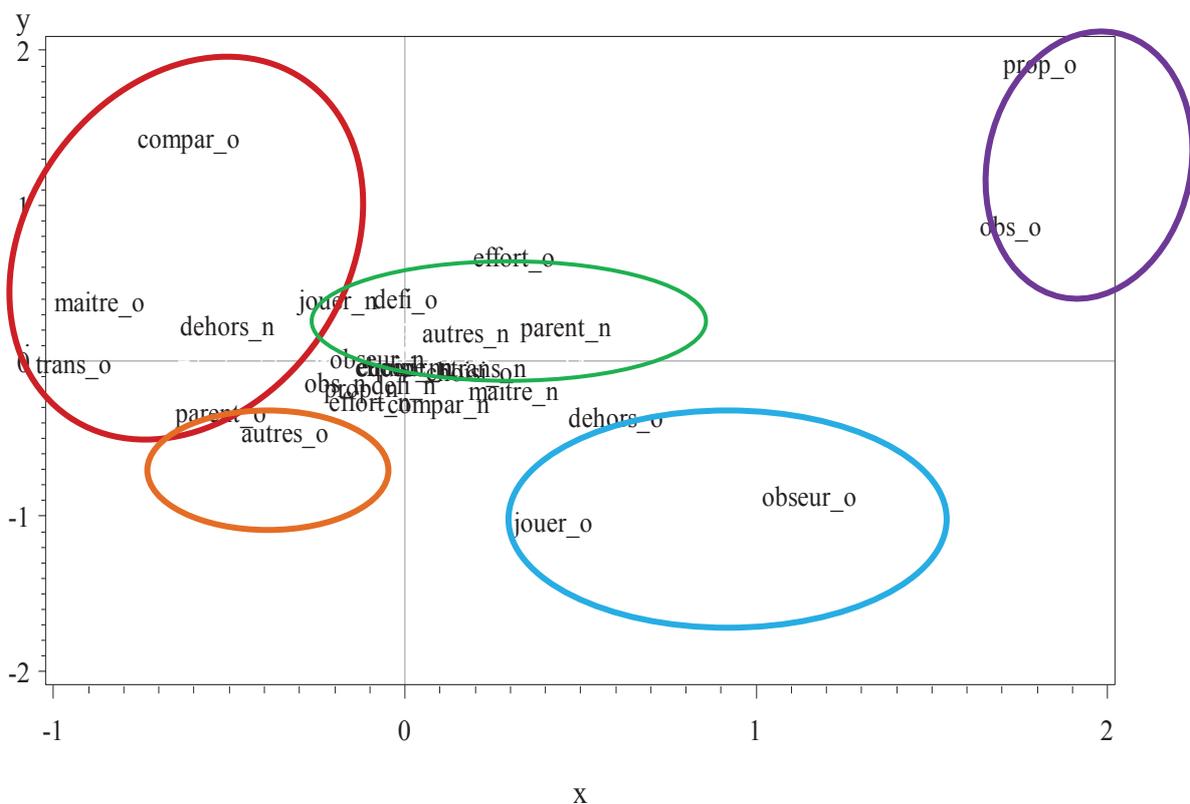
Ainsi, nous pouvons définir cinq groupes d'individus :

- Le premier profil : *les compétiteurs/démonstrateurs ou le plaisir de l'exploit* est situé dans le cadran en haut à gauche (rouge). Il correspond à un groupe d'enfants qui prend du plaisir à démontrer sa compétence en recherchant prioritairement à devenir plus fort via l'approbation du maître mais aussi par comparaison aux autres. Ce profil est plutôt orienté autour d'une pratique de type individuelle recherchant le regard des autres pour être sans doute valorisé (la valorisation de soi).
- Le deuxième groupe que l'on pourrait nommer *les collectifs* se caractérisant par *le plaisir d'être ensemble* est situé en bas à gauche (orange) et fait référence aux enfants recherchant l'approbation de leurs parents mais aussi la pratique collective avec leurs pairs. Ils répondent aux besoins de créer des relations avec les autres ainsi que d'entretenir des relations satisfaisantes avec leur entourage.
- Le troisième profil, situé en haut à droite (violet), est caractérisé par *le plaisir du dispositif (tâche / observation)* correspond aux enfants qui ont du plaisir à réaliser ce qui est proposé. Leur plaisir est lié à la tâche et intègre aussi une petite dimension sociale de l'observation des autres.
- Le quatrième profil situé en bas à droite (bleu) : *le plaisir du jeu et de la relation à l'environnement*. Dans ce profil, nous pouvons décliner à la fois des sensibilités à la

pratique collective par le biais du jeu et de l'observation mais aussi plutôt individuelle par le plaisir du contact avec la nature.

- Enfin le cinquième profil (en haut mais proche du centre, en vert) que l'on pourrait qualifier de *plaisir de la saveur de l'effort*. Ce profil est nettement moins représenté. Il renvoie à des élèves s'inscrivant dans une logique d'épreuve consistant à se fixer comme défi de courir longtemps, de manière plutôt individuelle et prenant du plaisir à ressentir les efforts dans leurs corps.

Figure 10 : Les cinq profils



Ces cinq profils renvoient à cinq types de relation :

- Le premier correspond à la relation à la compétition, l'exploit pour montrer sa valeur aux autres.
- Le deuxième fait référence à la relation aux autres, au groupe.
- Le troisième renvoie à la relation à la tâche.
- Le quatrième fait référence à la relation à l'environnement.
- Enfin le dernier fait référence à la relation à soi et à l'effort par le biais des sensations.

Nous sommes conscients du fait que ces profils ne sont pas des catégories définitives. Les différentes relations permettent d'envisager la pratique dans une perspective globale (physique, sociale, psychique).

• Conclusion

Ce questionnaire met en avant le besoin de reconnaissance pour les enfants, surtout de la part des adultes (maîtres et parents). Pour Ramond (1995), savoir donner des signes de reconnaissance a un impact sur la motivation et la vitalité de la classe. Elle associe la motivation à « une flamme...on peut l'aviver en l'alimentant de combustible et d'oxygène (la reconnaissance) ». De plus, elle affirme qu'instaurer une pédagogie de groupe basée sur la « gestion des signes de reconnaissances » améliore le climat relationnel du groupe. Dans le cadre de l'éducation à la santé, nous pouvons en déduire que les encouragements constituent des signes de reconnaissance à ne pas négliger.

L'analyse montre également l'importance de la relation avec les pairs par l'intermédiaire du rôle social de l'observateur. Cette relation est une dimension importante à prendre en compte dans le cadre de l'EPS et par extension dans la classe puisqu'elle correspond à un plaisir relevé dans le cadre de l'étude. Faire construire des compétences sociales aux enfants est une composante importante en éducation à la santé avec « le vivre ensemble », deux compétences citées en particulier dans le pilier 6 du socle commun¹⁰.

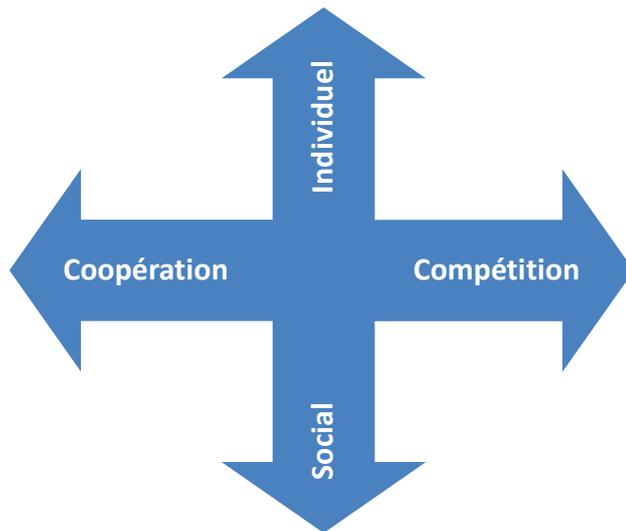
Créer un environnement favorable, permet de s'inscrire dans une stratégie de promotion de la santé¹¹. La course longue, activité pratiquée à l'extérieur de la classe, pourrait peut-être participer à la création d'un environnement physique propice au bien-être des jeunes illustré par le plaisir que ressent l'élève « à courir dehors, à être dans la nature ».

Les profils rejoignent en partie les deux types de rapport à la pratique physique rencontrés chez les élèves : un rapport plutôt individuel et un autre plutôt collectif sensible aux encouragements. Ainsi, certains enfants prennent davantage de plaisir en courant seul et d'autres inversement.

¹⁰ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, p6, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹¹ WHO (1996). op.cit.

Figure 11 : Précision concernant les axes

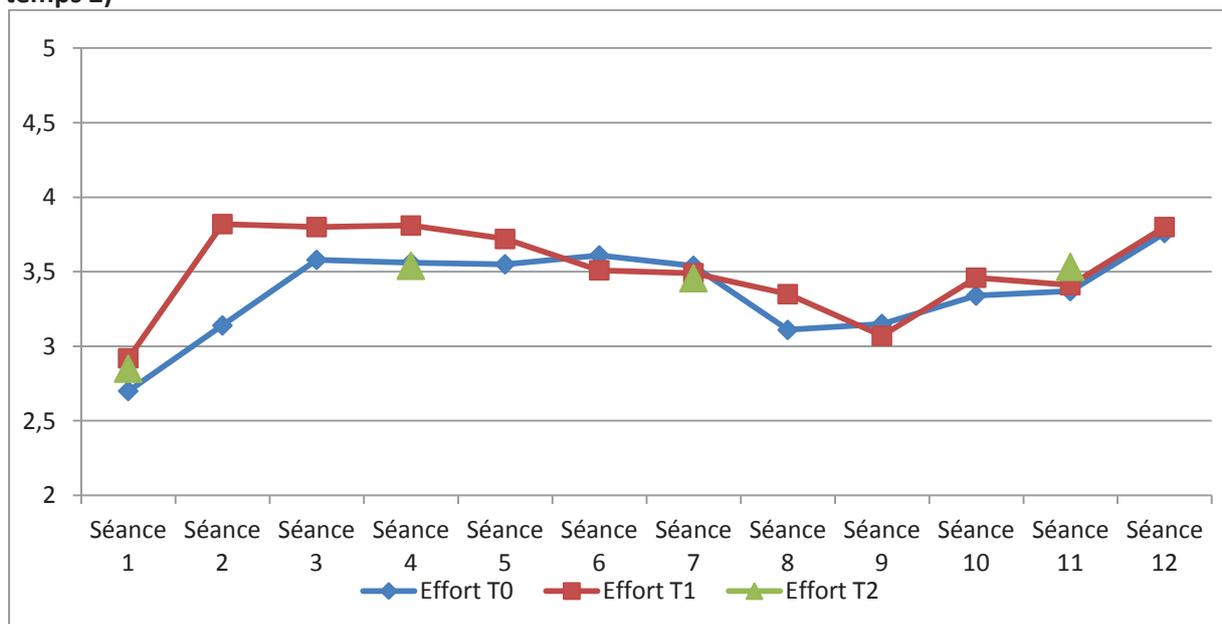


4.5. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable de l'effort (analyse descriptive)

4.5.1. Les résultats du questionnaire d'observation

Rappel : l'échelle de l'effort n'étant pas valide, les résultats suivants sont à prendre et à utiliser avec prudence.

Figure 12 : Évaluation de l'effort perçu avant et après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2)



4.5.1.1. Résultats

L'échelle de l'effort est complétée avant et après la course. Nous pouvons constater que les niveaux d'effort pressenti et ressenti sont plus faibles lors de la première séance (séance de l'épervier). Ensuite, les indicateurs d'effort augmentent entre les séances 1 et 2, ce qui est cohérent puisque l'on passe d'une séance de jeu à une séance de course longue. L'effort pressenti augmente également à la séance 3 pour se rapprocher de l'effort ressenti après la séance. L'indicateur d'effort diminue jusqu'à la séance 9 puis ré-augmente jusqu'à la fin. Jusqu'à la séance 5, l'effort pressenti par les élèves est nettement inférieur à l'effort ressenti. Mais cet écart, maximal à la séance 2, se réduit progressivement. Il y a un réajustement.

4.5.1.2. Analyse

Les trois séances où l'effort perçu est le moins important sont les séances 1, 8 et 9 c'est-à-dire les trois séances correspondant à des jeux et où les enfants sont par groupe. L'habillage de la tâche sous forme de jeu peut réduire « l'effort perçu ». Ces séances s'inscrivent dans une forme de travail que nous pourrions classer dans la catégorie des efforts « par intervalle »¹². Les différentes séances de 20 minutes réalisées (c'est-à-dire les neuf autres séances) relèvent du domaine de l'effort continu.

Garcin (2002) montre que les élèves perçoivent les efforts brefs et intenses comme moins pénibles que les efforts longs, continus et peu intenses. Il peut être important de s'appuyer sur la logique de fonctionnement des élèves.

Les conclusions de Gerbeaux et Berthoin (1999) offrent un éclairage à nos résultats et nous incitent à privilégier les exercices par intervalles (comme les jeux proposés par l'USEP) plutôt que les exercices continus longs tels que les courses ininterrompues d'une durée de 20 minutes. Les auteurs concluent que « ces adaptations cardio-respiratoires rapides et la

¹² Nous différencierons deux types de formes de travail : les efforts continus et les exercices par intervalles aussi désignés efforts intermittents. Gerbeaux et Berthoin (1999) précisent ces deux types d'effort. Le travail en continu se caractérise par une seule répétition (par exemple 20 minutes) alors que le travail par intervalles comprend des séries, répétitions ainsi que des récupérations (par exemple 3x5min avec 2 minutes de récupération).

grande activité des enzymes oxydatifs justifient d'emblée chez l'enfant, à l'entraînement, l'utilisation de puissances aérobies maximales et supra-maximales (100 à 120% de VMA) sous forme de répétitions courtes. Ces exercices correspondent aux caractéristiques biologiques de l'enfant. Ils vont produire des effets plus nets et vont engendrer des progrès faciles à mettre en exergue ».

De plus, les auteurs ajoutent que « physiologiquement, l'enfant semble mieux équipé que l'adulte pour récupérer suite à la réalisation d'exercices répétés à forte puissance aérobique (100 à 120% de VMA) que pour récupérer suite à la réalisation d'exercices longs à puissance aérobique faible (70-80% à 95-99% de VMA). À partir de l'adolescence, les exercices longs à faible puissance aérobique seront mieux tolérés psychologiquement et sans doute physiologiquement. Toutes ces conclusions sont en contradiction avec les pratiques scolaires actuelles (1997) ». Les enseignants peuvent hésiter entre ces deux types d'effort et privilégier l'effort continu puisque les programmes de l'école primaire¹³ restent centrés autour de la compétence à « courir longtemps »¹⁴.

4.5.2. Les résultats du questionnaire long

La perception de l'effort a également été mesurée au retour en classe lors de quatre séances. L'échelle était accompagnée de 12 propositions relatives à l'effort.

Entre la séance 1 et la séance 4 on assiste à une augmentation des 3 variables concernant la gêne physique (« je suis essoufflé », « j'ai mal quand je cours » et « c'est fatigant ») et de la variable globale d'effort (« comment as-tu ressenti cet effort? »). Par contre on observe une diminution pour les variables « j'ai envie de courir », « je me sens bien dans mon corps » et

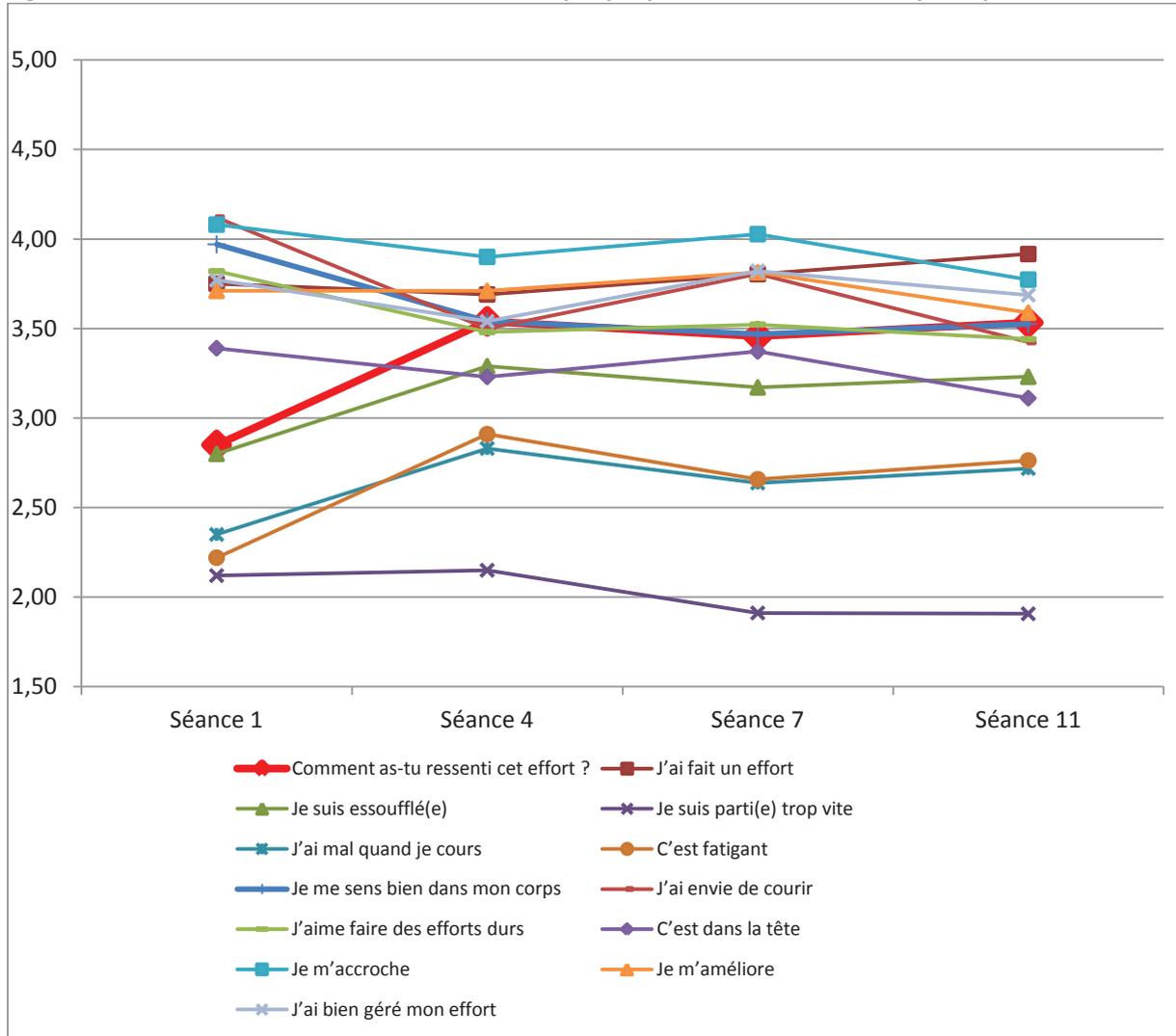
¹³ BO n°3 du 19 Juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

¹⁴ Une petite précision concernant les processus fournisseur d'énergie. Ils sont désignés par deux composantes : la puissance et la capacité. La puissance correspond à la quantité d'énergie disponible par unité de temps. Quant à la capacité, il s'agit de la quantité totale d'énergie disponible. Actuellement, l'endurance est considérée comme le synonyme de la capacité aérobique. Pour la question du développement des processus énergétiques, il est important de spécifier que le développement de la puissance aérobique s'accompagne toujours d'un développement de la capacité. Or ce n'est pas le cas dans l'autre sens. Les efforts intermittents (10/10 à 45/45 environ) à des intensités proches de 100 à 120% de la VMA permettent le développement de la puissance aérobique. Quant à la capacité aérobique, elle se développe par des efforts plutôt longs (de 20 min à une heure environ) à des intensités situées autour de 80% (pour 20min) à 70% de VMA.

« j'aime faire des efforts durs ». Ces résultats sont cohérents puisque l'on passe d'une séance de jeu à une séance de course longue.

Ensuite, les réponses sont relativement stables.

Figure 13 : Évolution de la note attribuée à chaque proposition concernant la perception de l'effort



4.5.3. La hiérarchisation des indicateurs de l'effort

4.5.3.1. Les données à la fin de l'unité d'enseignement

Les entretiens réalisés avec les enfants font apparaître que la dimension subjective de l'effort est étroitement liée à trois composantes :

- La première composante correspond à l'effort quantitatif objectivable matérialisé par le nombre de tours réalisés.

- La seconde peut être qualifiée d’effort qualitatif in situ autour de l’énergie donnée pendant la course, de la concentration.
- La troisième fait référence à l’effort perçu post situ se traduisant par une sensation de pénibilité après la course (état physique).

Afin de quantifier l’importance de chacune de ces composantes, un questionnaire a été élaboré en s’inscrivant dans la continuité des entretiens. Il s’agit d’un questionnaire fermé avec hiérarchisation des réponses des élèves. Celui-ci est renseigné par les enfants après la séance 12, c’est-à-dire à la fin de l’unité d’enseignement de course longue. Ce questionnaire permet d’explicitier l’échelle de l’effort.

En effet, l’effort est une notion assez floue pour les élèves de cycle 3 et au regard de leurs réponses, il nous est apparu important de discriminer les indicateurs de l’effort en course les plus fréquemment employés. La question est la suivante : « À quoi mesures-tu que tu fais un gros effort ? », les enfants devaient hiérarchiser les indicateurs parmi :

- à ton état physique après la course : essoufflement, fatigue
- au nombre de tours plus ou moins important que tu as parcouru
- à l’énergie que tu donnes pendant la course, à ta concentration.

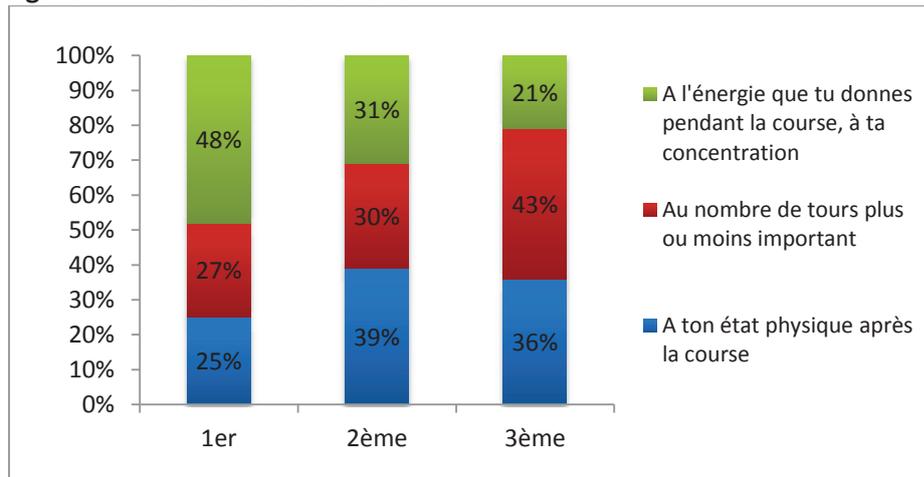
Le tableau des indicateurs de l’effort retrace les résultats du questionnaire.

Tableau 8 : Indicateurs de l’effort faisant apparaître la hiérarchisation des résultats du questionnaire

Ordre d’importance	À ton état physique après la course	Au nombre de tours plus ou moins important	À l’énergie que tu donnes pendant la course, à ta concentration
1er	25%	27%	48%
2ème	39%	30%	31%
3ème	36%	43%	21%

Pour les 121 enfants de cycle 3, le premier marqueur de l’effort est l’énergie donnée pendant la course et la concentration. Ensuite, les enfants prennent en compte l’état physique ressenti après la course puis le nombre de tours parcouru. Le premier indicateur correspond à la composante volontaire de l’effort, avec une dimension qualitative, celle de l’énergie investie pendant la course.

Figure 14 : Indicateurs de l'effort



4.5.3.2. Les composantes de l'effort pour la classe de la phase 2

Lors de la deuxième phase de l'étude, nous avons réalisé un brainstorming en séance 8 afin de faire émerger les représentations des enfants relatives à l'effort. Cet exercice s'est réalisé en deux temps. Tout d'abord, les enfants devaient répondre à la question suivante : « À quoi vois-tu que tu fais un effort ? ». Dans un second temps, les 16 enfants de la classe ont choisi 3 réponses parmi celles de l'ensemble de la classe considérées comme les plus importantes. Les réponses suivantes renvoient à la hiérarchisation établie par les enfants:

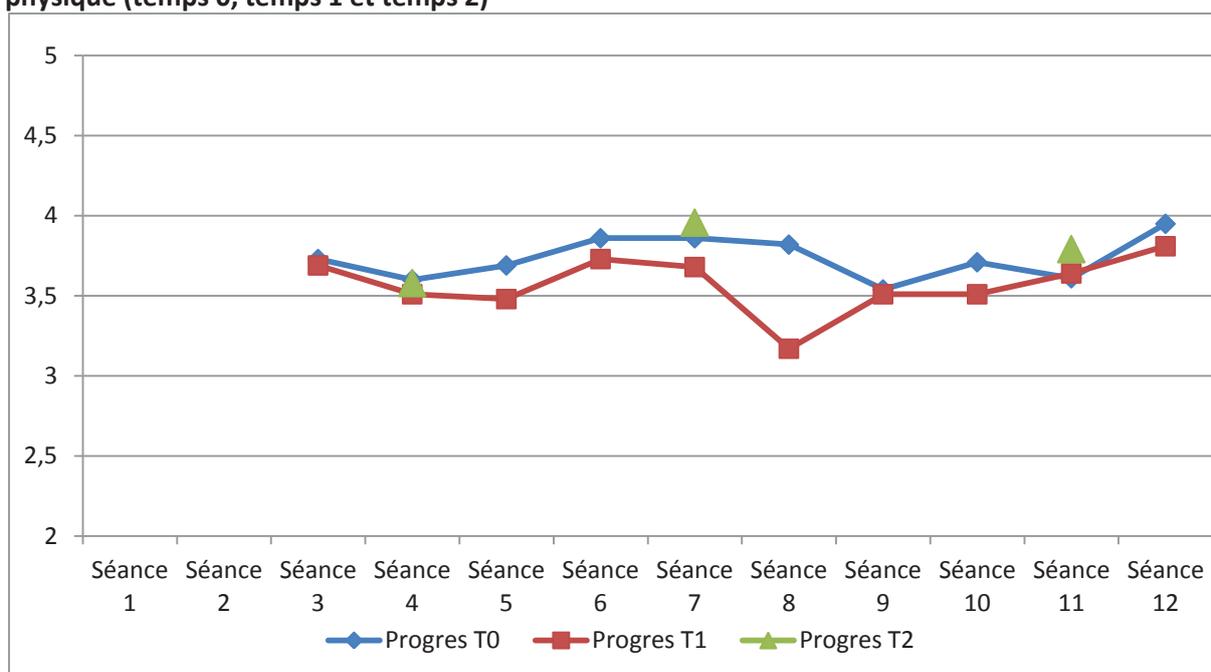
- « Je vais plus loin, courir plus vite » renvoient à la dimension quantitative de l'effort mais aussi au progrès.
- « Ne pas s'arrêter » fait référence tant à la dimension qualitative de l'effort avec la composante psychologique de la persévérance qu'à la dimension quantitative de l'effort.
- Les douleurs ressenties correspondent à la dimension qualitative de l'effort.

L'effort est caractérisée par plusieurs composantes : le progrès, la persévérance, les douleurs ressenties, l'aspect quantitatif de la performance. Le brainstorming fait apparaître la dimension groupale de l'effort. Peut-être s'agit-il de s'adapter à l'allure des autres, une autre facette de la course longue à explorer. Ce brainstorming met en relief une représentation profondément ancrée chez les élèves : l'effort demeure synonyme de progrès comme si l'on observait un lien de cause à effet. Dans le cadre de l'éducation à la santé, ne peut-on pas se fixer comme objectif de déconstruire cette doxa ?

4.6. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la variable du progrès (analyse descriptive)

4.6.1. Les résultats du questionnaire d'observation

Figure 15 : Évaluation du progrès attendu estimé avant et du progrès perçu après la pratique physique (temps 0, temps 1 et temps 2)



4.6.1.1. Résultats

L'indicateur des progrès attendus avant la course est légèrement plus élevé que celui des progrès perçus après la course.

Lors de la séance 3 correspondant à la première séance où les élèves estimaient leurs progrès attendus et perçus, la note de progrès avant la course était la même que celle après la course (avec respectivement 3,73 et 3,69). L'écart s'est creusé au fur et à mesure des séances, jusqu'à la séance 7, mais il reste relativement faible (les efforts moyens valent respectivement 3,86 et 3,68). Lors de la séance 8, nous observons un décalage entre l'impression de progrès attendu avant la course et l'impression perçue après la course. Cette séance correspond à un changement d'activité. Puis l'écart se réduit à nouveau.

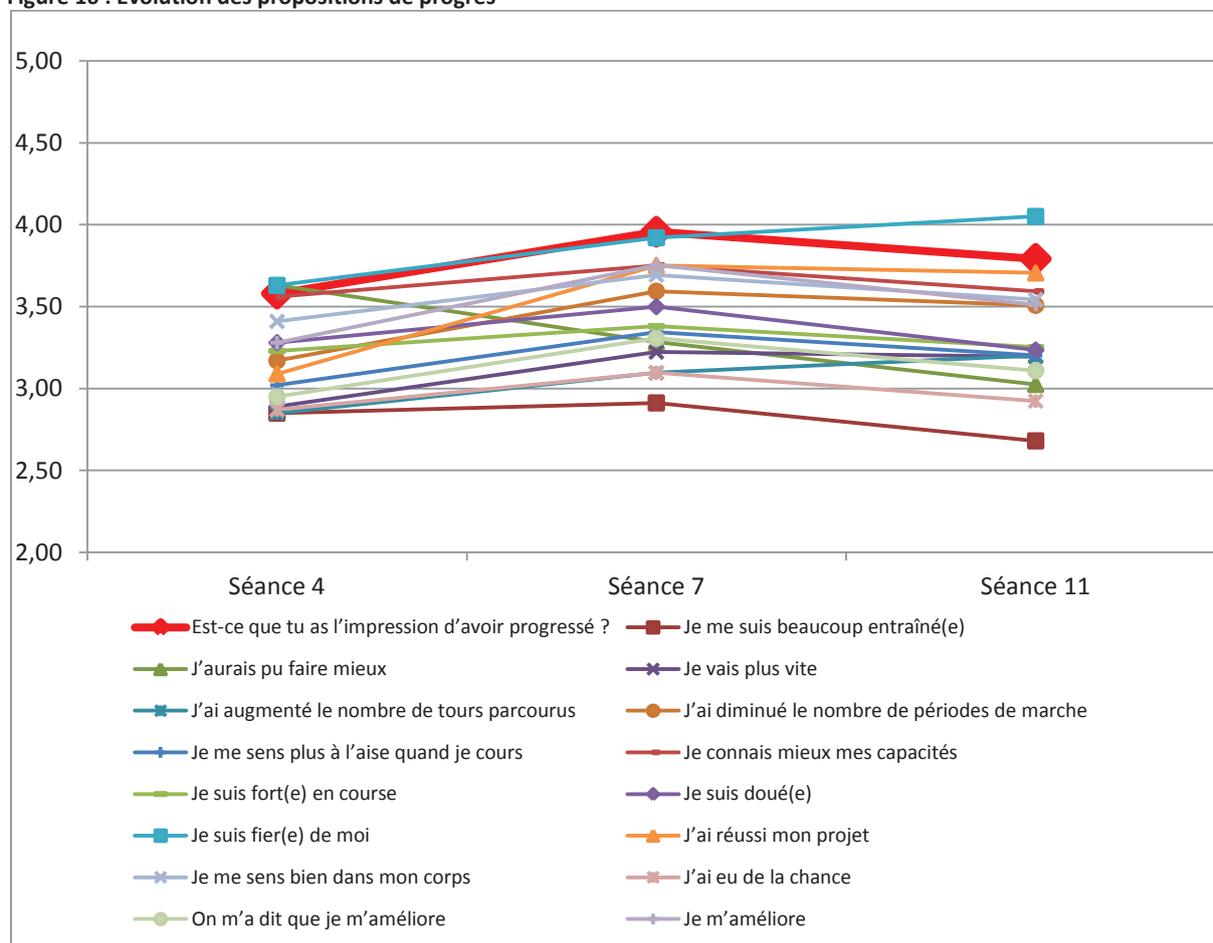
4.6.1.2. Conclusion

Globalement, il ressort que les impressions de progrès ne sont pas linéaires et fluctuent en fonction des séances. L'augmentation sur les dernières séances est sans doute imputable en grande partie à la rencontre sportive. Ce qui laisse à penser qu'une plus grande motivation des élèves entraîne des progrès plus importants.

4.6.2. Les résultats du questionnaire long

Le progrès a également été mesuré au retour en classe lors de 3 séances. L'échelle était accompagnée de 15 propositions relatives au progrès.

Figure 16 : Évolution des propositions de progrès



Les variables suivent une évolution similaire au cours du temps (de manière plus ou moins importante) à savoir : une augmentation entre la séance 4 et la séance 7 et une diminution entre la séance 7 et la séance 11.

Deux exceptions :

- « j'aurais pu mieux faire » qui ne cesse de diminuer.

- « je suis fier de moi » qui ne cesse d'augmenter, cette augmentation entre les séances 4 et 11 est significative ($p=0,0028$).

Les résultats des évolutions tant du score de progrès que de la variable « je suis fier de moi » témoignent d'un impact de l'unité d'enseignement de course longue sur les élèves (bien-être mental). Nous pouvons nous demander si les progrès au niveau des résultats ont un impact sur la satisfaction de soi et par la même une influence en retour sur l'estime de soi en tant qu'évaluation globale de la valeur que l'individu s'accorde (Rosenberg, 1979). Fox et Corbin (1989) ont défini un modèle mettant en évidence que les événements positifs ou négatifs peuvent influencer sur l'estime de soi. Par exemple, travailler sur les domaines physiques : la compétence physique perçue constitue une perspective pour agir sur l'estime de soi et ce d'autant plus que les compétences athlétiques (Gernigon et Ninot, 2005) sont valorisées chez les enfants de 8 à 12 ans (enfants de cycle 3).

« Croire en ses progrès » et « la fierté » que l'élève en retire ne témoignent-ils pas de la construction de compétences psychosociales ? Sandrin-Berthon (1997) les définit comme « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié ».

4.6.3. La hiérarchisation des indicateurs du progrès

Les entretiens réalisés font apparaître que le concept de progrès est, chez les enfants, un concept équivoque pouvant être associé à trois composantes :

- La première composante correspond au progrès quantitatif objectivable matérialisé par l'augmentation du nombre de tours réalisés ou par la réduction de la distance de marche.
- La seconde composante peut être qualifiée de progrès qualitatif in situ exprimé par « pour courir, tu te sens mieux dans ton corps maintenant qu'au début ».
- Enfin la troisième composante fait référence au progrès perçu post situ se traduisant, par rapport à son projet, soit par la réussite (connaissance de soi), soit par le dépassement.

Afin de quantifier l'importance de chacune de ces composantes, nous avons utilisé le même protocole que pour l'effort. La question est la suivante : « Est-ce que tu crois que tu progresses parce que...? », les enfants devaient hiérarchiser les indicateurs suivants :

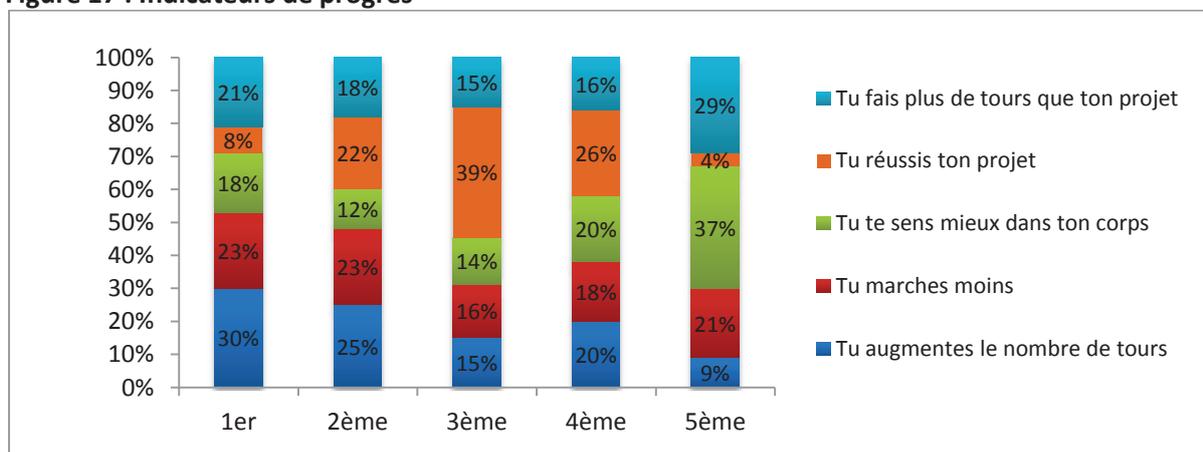
- tu augmentes le nombre de tours
- tu marches moins
- tu te sens mieux dans ton corps pour courir maintenant qu'au début des séances
- tu réussis ton projet
- tu fais plus de tours que ton projet

Tableau 9 : Indicateurs de progrès

Ordre d'importance	Tu augmentes le nombre de tours	Tu marches moins	Tu te sens mieux dans ton corps	Tu réussis ton projet	Tu fais plus de tours que ton projet
1er	30%	23%	18%	8%	21%
2ème	25%	23%	12%	22%	18%
3ème	15%	16%	14%	39%	15%
4ème	20%	18%	20%	26%	16%
5ème	9%	21%	37%	4%	29%

Les élèves déclarent faire des progrès lorsqu'ils augmentent leur nombre de tours, lorsqu'ils marchent moins ou lorsqu'ils ont réussi leur projet. Ces résultats mettent en évidence que la dimension quantitative du progrès est prédominante chez ces élèves tant par le nombre de tours que par le fait de moins marcher. La dimension qualitative du progrès in situ qui se traduit par l'amélioration du « se sentir mieux dans son corps » durant la course est plus difficile à prendre en compte comme indicateur de progrès chez ces élèves. Cette perception, qui reste subjective, n'est-elle pas à construire chez les enfants ?

Figure 17 : Indicateurs de progrès

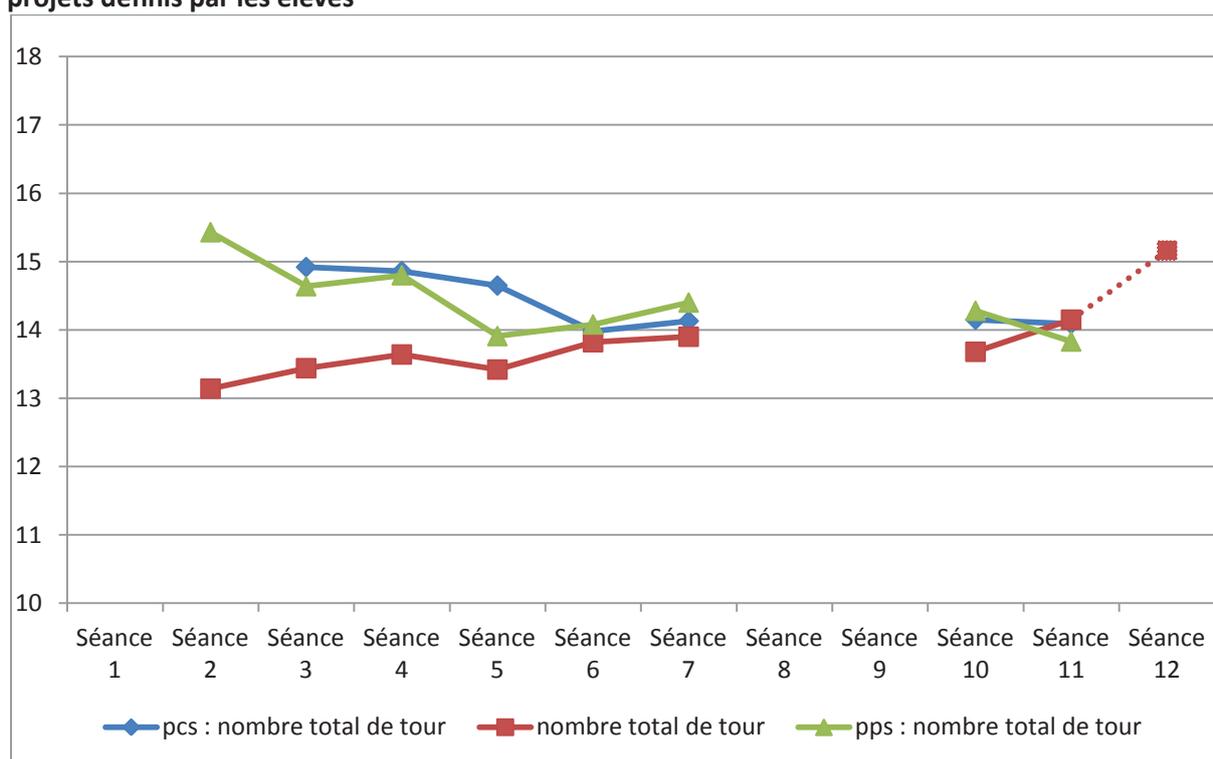


Dans une perspective d'éducation à la santé, il convient de s'interroger sur le concept même de progrès. Doit-on uniquement considérer les progrès dans leur dimension métrique en éducation physique et sportive ? Le progrès en EPS pourrait être envisagé tant dans la verbalisation, voire l'écriture des sensations ressenties que dans l'écoute de soi, ces deux dimensions pouvant traduire notamment l'observation du niveau des douleurs ressenties.

4.7. Étude de l'unité d'enseignement à partir de la performance (analyse descriptive)

4.7.1. Le nombre de tours de course

Figure 18 : Évolution du nombre de tours réalisé comparé au nombre de tours prévu dans les projets définis par les élèves



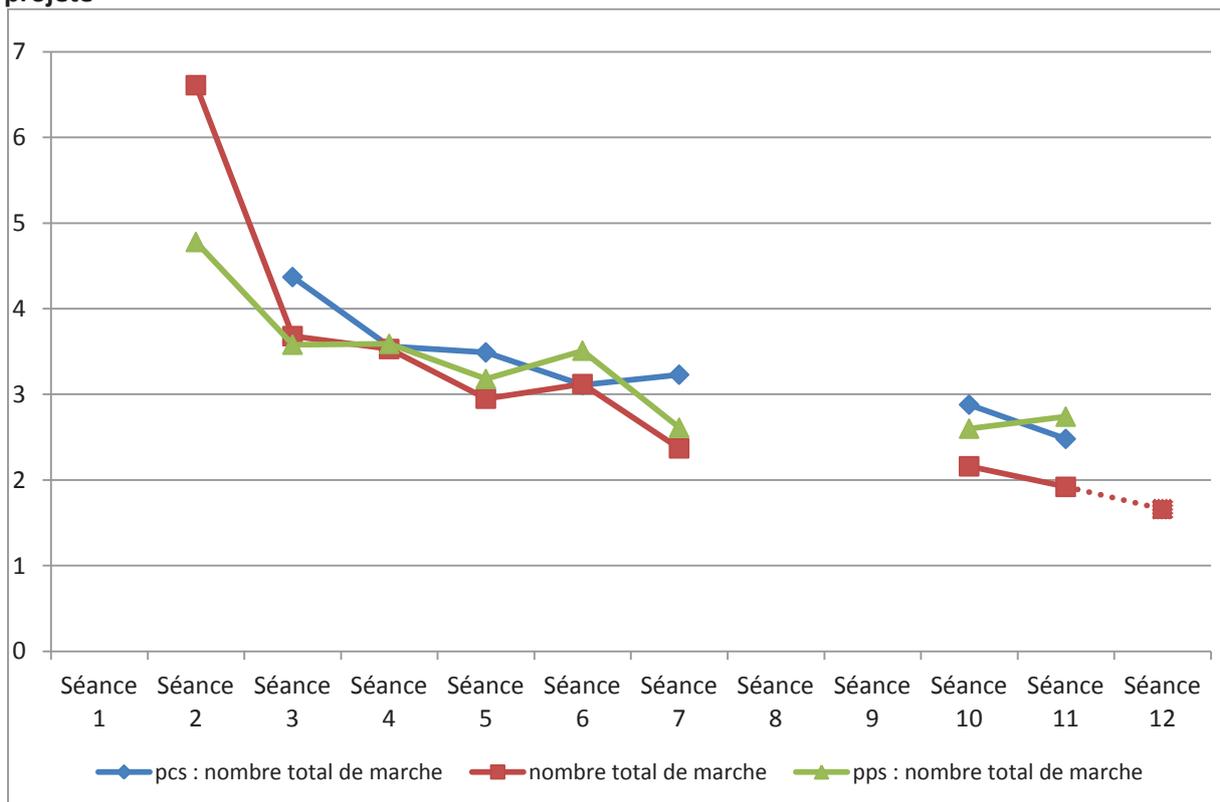
Légende : pcs : projet pour cette séance
pps : projet pour la prochaine séance

Nous pouvons observer que les élèves souhaitent augmenter leur nombre de tours d'une séance sur l'autre.

Les projets se révèlent trop ambitieux au début de l'unité d'enseignement, en effet nous pouvons noter une différence de deux tours entre la prévision effectuée par les enfants pour la séance suivante et le nombre de tours effectivement réalisé. En revanche, les élèves deviennent plus réalistes à partir de la séance 5 puisqu'une différence d'un demi-tour seulement est enregistrée entre la prévision (souhait) pour la prochaine séance et le réalisé. Quant au nombre de tours réalisé, celui-ci augmente légèrement de séance en séance. Le gain moyen sur l'unité d'enseignement est de un tour.

4.7.2. Le nombre de périodes de marche

Figure 19 : Évolution du nombre de périodes de marche réalisé comparé au nombre d'arrêts projeté



Le nombre de périodes de marche diminue au fur et à mesure des séances. Ainsi on passe de 7 périodes de marche en séance 2 à 2 périodes en séance 11 (le résultat de la séance 12 n'est pas exploitable du fait du changement de longueur du parcours).

Globalement, le nombre de périodes de marche prévu dans le projet pour la séance qui va suivre est proche du nombre de périodes de marche réalisé effectivement lors de cette séance. La prévision est le plus souvent supérieure au réalisé.

Nous pouvons constater que le nombre de périodes de marche décroît tout au long de l'unité d'enseignement. Cela peut être considéré comme un progrès au regard des compétences à acquérir. Nous pouvons même observer une très forte diminution du nombre de périodes de marche entre la séance 2 et la séance 3. Le nombre important de périodes de marche réalisé au cours de la période 2 illustre-t-il le déplaisir ou le plaisir moindre ressenti lors de cette séance ? Ou bien le passage de la première séance basée sur le jeu de l'épervier directement à la deuxième séance avec 20 minutes de course à réaliser est-il trop brutal ? Cette diminution du nombre de périodes de marche constatée tout au long de l'unité d'enseignement est-elle due à une meilleure gestion de leur course par les enfants ?

4.8. Le point de vue des adultes : les enseignants et les parents

4.8.1. La relation des enseignants à la course longue et à l'EPS

Le questionnaire a été rempli par tous les enseignants (six) au début du dispositif.

Deux enseignants déclarent ne pas aimer la course à pied (pour des raisons de problèmes ou de douleurs physiques), deux d'entre eux aiment moyennement (une personne préfère courir sur les chemins), les deux derniers apprécient cette activité (qui selon eux leur procure un sentiment de bien-être et leur permet également de se vider la tête).

Cinq maître(sse)s aiment enseigner l'EPS tout d'abord pour le plaisir que les enfants éprouvent lors des séances et pour leur plaisir personnel, mais aussi parce qu'ils ont l'impression que leur enseignement est utile. Cet enseignement est différent par rapport aux disciplines plus "scolaires" et permet un changement de regard sur certains élèves en difficulté scolaire mais en réussite en EPS. Un enseignant aime moyennement enseigner l'EPS mais déclare qu'il a des progrès à faire.

Deux enseignants déclarent avoir pris peu de plaisir en EPS étant enfant (c'était une matière absente au primaire à leur époque et l'un d'eux a éprouvé des difficultés au collège), trois ont éprouvé moyennement de plaisir (souvenirs flous, peu d'EPS en primaire). Un enseignant a pris du plaisir en EPS quand il était enfant.

Cinq enseignants se perçoivent comme moyennement bon dans la pratique sportive (l'un manque de temps pour une pratique régulière, un autre se trouve peu endurant, un troisième ne vise pas la réalisation de performances). Sur ces cinq enseignants, trois ne se trouvent pas bon en course longue (l'un d'eux persévère néanmoins et un autre n'en fait pas), les deux autres pensent qu'ils ont un niveau moyen.

À la question « Vos élèves peuvent-ils progresser en course longue ? » les quatre enseignants ayant répondu pensent que oui.

Cinq enseignants ont l'impression que leurs élèves vont prendre du plaisir en course longue. Les raisons sont diverses : « bonne ambiance et élèves volontaires » ; « grâce au dispositif » ; « activité déjà pratiquée à l'école ». Une objection est cependant émise sur la durée de la course (qui paraît trop longue) et sur les conditions météorologiques qui peuvent démotiver les élèves.

4.8.2. Le point de vue des parents

Lors de la rencontre sportive, un questionnaire a été distribué aux parents afin d'évaluer leur ressenti par rapport au dispositif de course longue.

Ce questionnaire a été complété par 35 parents d'élèves.

1) Votre enfant vous a-t-il parlé des séances de course longue ?

74% à chaque séance **17%** souvent **9%** parfois **0%** jamais

2) Votre enfant vous a-t-il semblé motivé ?

60% à chaque séance **29%** souvent **11%** parfois **0%** jamais

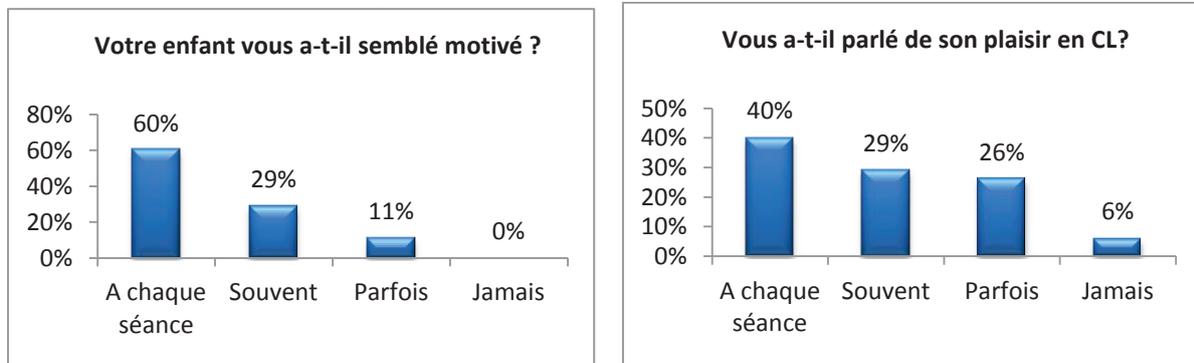
Pourquoi ? **il aime le sport, il prend plaisir à courir; il aime les défis, la compétition**

3) Vous a-t-il parlé de son plaisir à pratiquer la course longue ?

40% à chaque séance **29%** souvent **26%** parfois **6%** jamais

Si oui de quelle manière ? il prend **plaisir à courir; ses résultats s'améliorent ; il est motivé.**

Figure 20 : La motivation et le plaisir de l'enfant décrits par les parents



4) Vous a-t-il parlé de son déplaisir à pratiquer la course longue ?

6% à chaque séance **6%** souvent **11%** parfois **78%** jamais

De quelle manière ? **le mauvais temps; la fatigue; les douleurs sont les raisons invoquées.**

5) Avez-vous l'impression qu'il avait envie de réussir, de progresser ?

Pourquoi ? **il avait envie de faire plus de tours, de faire gagner sa classe; il manifeste un esprit de compétition**

a. Vous a-t-il parlé de ses résultats ?

60% à chaque séance **20%** souvent **17%** parfois **9%** jamais

b. Vous a-t-il parlé de l'effort fourni ?

61% à chaque séance **9%** souvent **21%** parfois **9%** jamais

6) Avez-vous perçu une évolution dans ses propos au fur et à mesure des séances ? **41% oui**

Pouvez-vous préciser ? Au fur et à mesure des séances, il devenait **plus motivé, il avait davantage envie; il souhaitait améliorer ses performances**

7) Avait-il envie de venir à la rencontre sportive d'aujourd'hui ? **94% oui**

8) Vous a-t-il demandé d'aller s'entraîner ? **33% oui**

9) Vous a-t-il demandé de poursuivre l'activité dans un club ou en famille ? **21% oui**

91% des élèves ont parlé de leur séance de course longue à leurs parents à chaque séance ou presque. D'après les parents, 89% des enfants semblaient motivés. 69% ont régulièrement parlé de leur plaisir et 12% de leur déplaisir.

80% ont régulièrement discuté de leurs résultats et 70% de leur effort.

41% des parents ont perçu une évolution dans les propos de leur enfant au fur et à mesure des séances.

Seule une minorité d'élèves (6%) n'avaient pas envie de venir à la rencontre finale; 1/3 d'entre eux avaient demandé d'aller s'entraîner.

Un élève sur cinq a demandé de continuer l'activité en club. Certains parents ont fait remarquer que leur enfant pratiquait déjà la course ou était inscrit dans un club pour une autre activité.

4.9. Les analyses univariées : recherche des corrélations

4.9.1. Liens plaisir / effort / progrès / performance

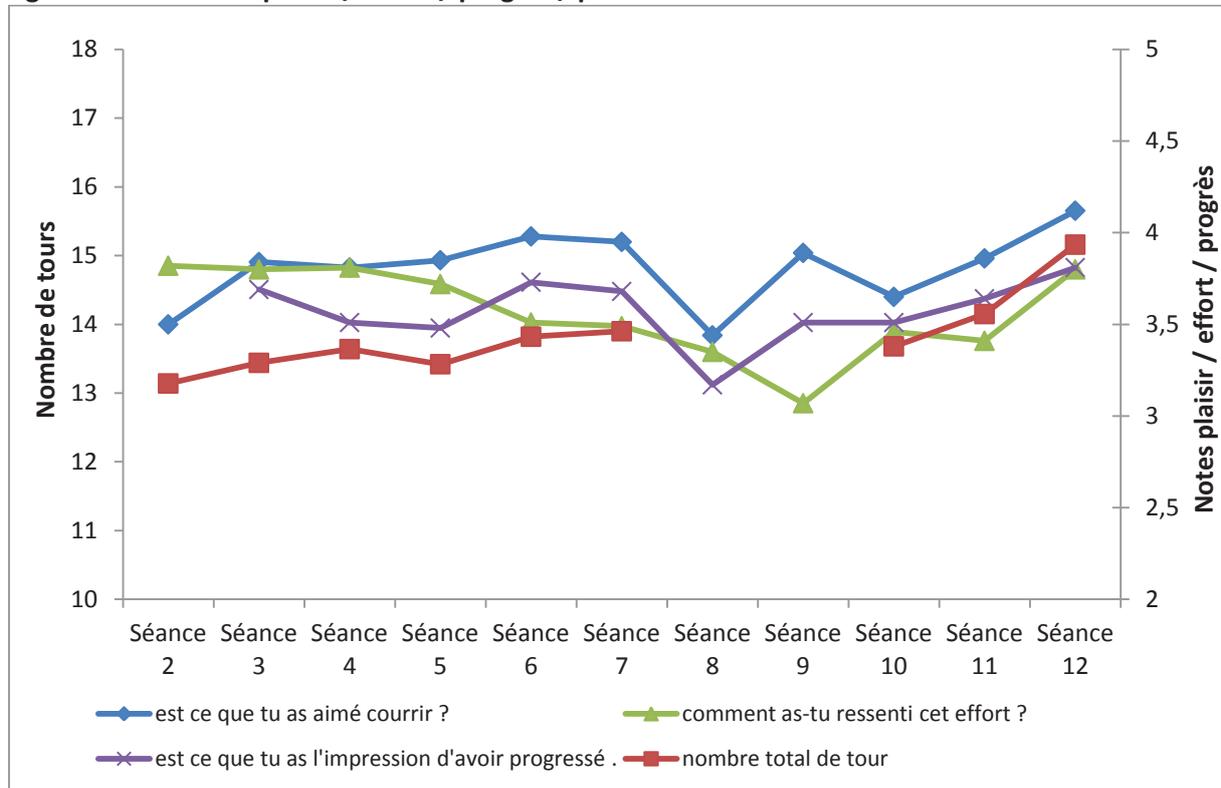
Le titre de l'unité d'enseignement « Le plaisir en course longue : des progrès constatés à l'effort consenti » renvoie à une interrogation quant à une éventuelle liaison entre ces trois concepts et ce d'autant plus qu'ils font l'objet d'une évaluation constante lors de chaque séance. La réponse à ce questionnement s'appuie sur les statistiques réalisées à partir de questionnaires d'observation relatifs à chaque séance de course longue et administrés aux différents temps de la leçon (temps 0 / temps 1)¹⁵ aux six classes de cycle 3. Le recueil des données du questionnaire long (temps 2 de la séance) a également été pris en compte dans le cadre de l'analyse statistique.

Pour tester les liens éventuels entre ces variables (prises 2 à 2), nous avons calculé des coefficients de corrélations. Leur significativité a été évaluée à l'aide du test de Spearman.

¹⁵ Les différents temps de l'étude sont présentés dans la partie méthodologie. À propos des corrélations, nous nous intéresserons aux temps 1 pour les questionnaires d'observation et au temps 2 pour les questionnaires longs.

La première étape a été de représenter dans le même graphique les trois échelles et la performance à travers le nombre de tours réalisés. Ceci nous permet de comparer l'évolution de chacune de ces dimensions.

Figure 21 : Évolution plaisir / effort / progrès / performance



Les courbes des indicateurs de plaisir et de progrès montrent une évolution assez semblable. L'allure de la courbe montrant l'évolution du nombre de tours est également assez proche de celle de ces deux courbes. Par contre, la courbe de l'indicateur d'effort semble évoluer d'une manière différente.

Ces hypothèses sont testées statistiquement dans les paragraphes ci-après.

4.9.1.1. Le lien plaisir / effort

Le tableau 9 nous donne, pour chaque séance, le coefficient de corrélation de Spearman entre l'indicateur de plaisir et l'indicateur d'effort ainsi que la p-value qui lui est associée. Une p-value inférieure à 0,05 indique que le coefficient de corrélation est significativement différent de 0, autrement dit qu'il y a un lien significatif entre nos deux variables.

Tableau 10 : Coefficients de corrélation plaisir / effort

	r	p
Grilles d'observation		
Séance 1	-0,18	0,0526
Séance 2	-0,14	0,1404
Séance 3	-0,02	0,8185
Séance 4	-0,14	0,1254
Séance 5	-0,10	0,3068
Séance 6	0,18	0,0516
Séance 7	0,06	0,5503
Séance 8	-0,14	0,1386
Séance 9	-0,19	0,0461
Séance 10	-0,07	0,4952
Séance 11	-0,05	0,6310
Séance 12	0,01	0,9223
Questionnaires longs		
Séance 1	-0,19	0,0448
Séance 4	-0,06	0,5508
Séance 7	0,10	0,3208
Séance 11	-0,09	0,3535

Légende : « r » est le coefficient de corrélation de Spearman et « p » la p-value associée au coefficient.

L'analyse statistique révèle que l'indicateur du plaisir perçu n'est pas corrélé à l'indicateur de l'effort perçu ($p > 0,05$) sauf dans deux cas : la séance 9 pour la grille d'observation des séances (temps 1) et la séance 1 pour les questionnaires longs (temps 2). Mais on peut voir que, dans ces deux cas, la p-value est proche de la limite de significativité (0,05). Nous noterons également que les coefficients sont négatifs, ce qui indique que les indicateurs de plaisir et d'effort évoluent en sens inverse, ce qui signifie que l'indicateur de plaisir est plus important lorsque l'indicateur d'effort est moindre.

La séance 1 correspond au jeu de l'épervier et la séance 9 au jeu de la corde. Ces deux séances n'ont pas été perçues comme éprouvantes par les élèves. La séance 1 a suscité un engagement important, ce jeu étant associé, pour les enfants, à la récréation, au divertissement. Caillois (1958) considère que le jeu « repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte...il s'oppose...au travail comme le temps perdu au temps bien employé ». C'est ainsi que l'auteur définit le jeu « comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement ». Deux enseignantes, dans leur bilan de séance, parlent d'un faible engagement des ressources de leurs élèves. Ceci explique en partie le ressenti d'effort peu important des élèves lors de cette séance alors que le plaisir était au rendez-vous.

4.9.1.2. Le lien plaisir / progrès

Tableau 11 : Coefficients de corrélation plaisir / progrès

	r	p
Grilles d'observation		
Séance 3	0,37	<0,0001
Séance 4	0,61	<0,0001
Séance 5	0,36	<0,0001
Séance 6	0,56	<0,0001
Séance 7	0,56	<0,0001
Séance 8	0,59	<0,0001
Séance 9	0,52	<0,0001
Séance 10	0,6	<0,0001
Séance 11	0,54	<0,0001
Séance 12	0,44	<0,0001
Questionnaires longs		
Séance 4	0,52	<0,0001
Séance 7	0,51	<0,0001
Séance 11	0,37	0,0002

L'analyse statistique met en évidence que l'indicateur du plaisir ressenti et le sentiment de progrès sont fortement liés. Les coefficients de corrélation varient entre 0,31 et 0,61 ($p < 0,0001$ dans la majorité des cas). De plus, ces deux variables sont positivement liées ($r > 0$) ce qui signifie qu'un élève ayant un fort sentiment de progrès ressent aussi un plaisir élevé.

Le sentiment de progrès est fortement lié avec le plaisir perçu mais le progrès est-il la cause ou la conséquence de ce plaisir ressenti ? La valorisation du progrès n'a-t-elle pas un impact sur ce même plaisir ressenti ? Peut-être faudrait-il conduire les élèves vers une construction plus riche du concept de progrès : ce concept étant assez peu élaboré pour un grand nombre d'élèves, au mieux simplement défini dans sa dimension quantitative ? L'apprentissage n'étant pas un processus linéaire, peut-être est-il intéressant de faire comprendre aux enfants que le progrès n'est pas immédiat et qu'il leur faut accepter un déplaisir temporaire à un certain moment afin de pouvoir éprouver par la suite du plaisir ? Il s'agit dans ce cas de plaisir différé.

À l'inverse si le plaisir engendre un sentiment de progrès alors peut-être conviendrait-il de tout mettre en œuvre pour que les élèves ressentent ce plaisir ? Néanmoins, est-il souhaitable de valoriser le plaisir indépendamment d'un progrès ? Valoriser le plaisir sans effort ou sans apprendre signifierait augmenter artificiellement l'estime de soi indépendamment des résultats. Pour Martinot (2008), cela réduit la motivation et les efforts des individus.

4.9.1.3. Le lien effort / progrès

Tableau 12 : Coefficients de corrélation effort / progrès

	r	p
Grilles d'observation		
Séance 3	0,06	0,5482
Séance 4	-0,01	0,8909
Séance 5	0,07	0,4715
Séance 6	0,27	0,0027
Séance 7	0,09	0,3556
Séance 8	0,11	0,2350
Séance 9	0,02	0,8354
Séance 10	0,04	0,6450
Séance 11	0,16	0,0959
Séance 12	0,32	0,0009
Questionnaires longs		
Séance 4	-0,09	0,3718
Séance 7	0,17	0,1044
Séance 11	0,22	0,0313

L'analyse statistique révèle que le progrès n'est pas corrélé à l'effort ($p > 0,05$) sauf pour les trois cas suivants : la séance 6 et 12 pour la grille d'observation des séances (temps 1) et la séance 11 pour les questionnaires longs (temps 2).

Ces résultats sont cohérents avec les analyses précédentes puisque le plaisir est lié au progrès mais n'est pas lié à l'effort. Il est donc logique que le progrès et l'effort ne soient pas corrélés.

4.9.1.4. L'impact de la performance

Tableau 13 : Coefficients de corrélation entre la performance et chacune des trois échelles

	plaisir		effort		progrès	
	r	p	r	p	r	p
Séance 2	0,45	<0,0001	-0,07	0,4791	-	-
Séance 3	0,32	<0,0001	-0,21	0,0278	0,05	0,5749
Séance 4	0,31	<0,0001	0,11	0,2520	0,32	0,0005
Séance 5	0,38	<0,0001	0,04	0,7008	0,22	0,0196
Séance 6	0,37	<0,0001	0,03	0,7387	0,17	0,0705
Séance 7	0,34	0,0002	-0,08	0,3904	0,14	0,1513
Séance 10	0,43	<0,0001	-0,12	0,2269	0,21	0,0271
Séance 11	0,42	<0,0001	-0,01	0,9030	0,16	0,0914

Les coefficients nous indiquent une corrélation positive entre les indicateurs de plaisir et de performance, celle-ci étant rapportée au nombre de tours parcourus ($0,30 < r < 0,50$; $p < 0,0001$ pour la quasi-totalité des séances). Plus la distance parcourue par l'élève est importante, plus il éprouve du plaisir.

Paradoxalement, l'indicateur d'effort n'est pas lié à la performance ($p > 0,05$) à l'exception de la séance 3. La valeur négative du coefficient (bien que ceux-ci ne soient pas significatifs) nous suggère que les enfants faisant le plus de tours sont ceux qui déclarent l'effort peu pénible.

Le progrès et la performance ne sont liés que sur 3 séances (4, 5 et 10). Ce résultat est plutôt surprenant par rapport à ceux des analyses précédentes (lien positif établi entre les indicateurs : plaisir / progrès et plaisir / performance).

Un autre élément peut paraître contradictoire : les enfants classent « tu augmentes le nombre de tours » et « tu marches moins » comme premiers indicateurs du progrès. Ces deux éléments semblent renvoyer à la performance, mais en fait, ils renvoient à l'amélioration de cette performance, ce qui est différent. En effet, un élève peut faire un nombre de tours de course élevé sans pour autant progresser. C'est un point qui a été soulevé par les enseignants déclarant que pour les élèves les plus forts, la marge de progrès semble davantage limitée.

4.9.1.5. Conclusion

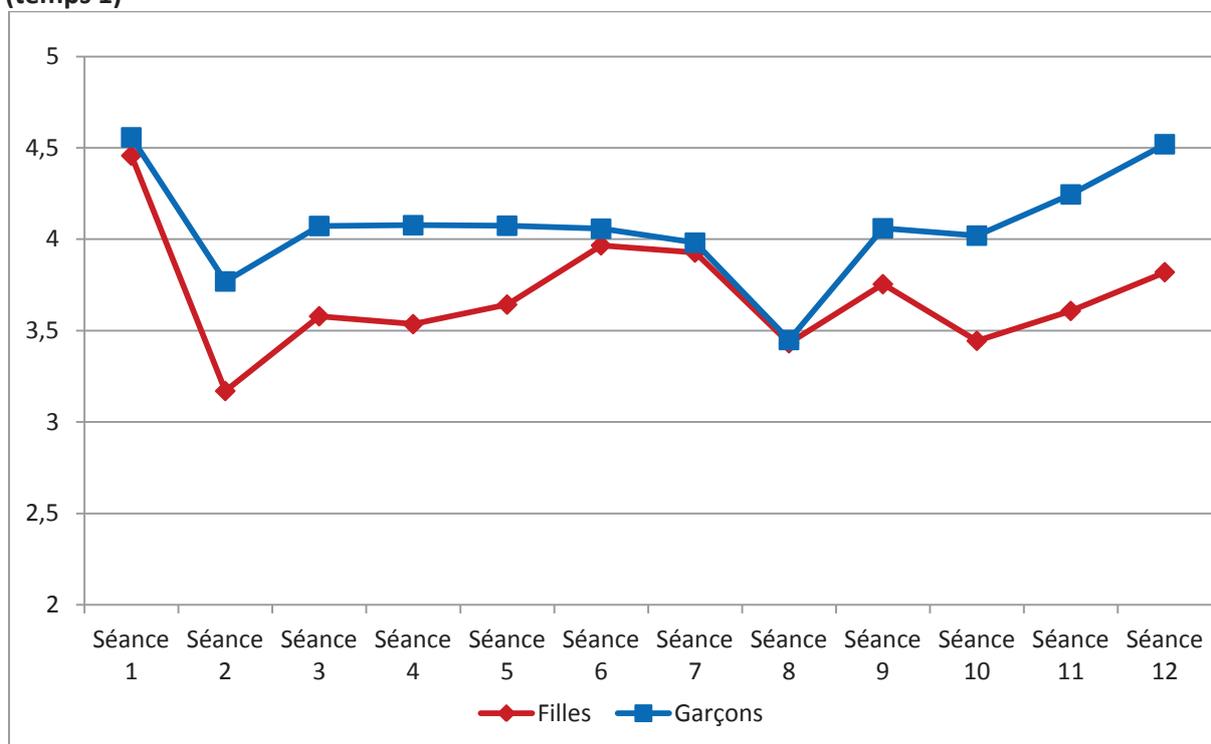
L'indicateur du plaisir est lié à ceux du progrès et de la performance mais ces deux derniers ne sont que peu corrélés entre eux. L'indicateur d'effort n'est pas lié aux trois autres dimensions (plaisir, progrès et performance).

4.9.2. L'impact du genre

Le genre est une variable discrète binaire. Les échelles, la performance et le sentiment de compétence sont des variables continues. Les analyses utilisées ici sont des comparaisons de moyennes.

4.9.2.1. L'impact du genre sur le plaisir

Figure 22 : Évaluation du plaisir ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)



• Résultats :

Pour la séance 1 nous n'observons pas de différence significative entre le plaisir ressenti par les enfants après la course ($p=0,25$).

Cependant, pour les séances 2 à 5, les différences s'avèrent significatives mais l'écart se réduit (de 0,6 à 0,4) pour devenir non significatif à partir de la séance 6 et ce jusqu'à la séance 9. À partir de la séance 9, la différence s'accroît de manière plus importante et ce jusqu'à la fin de l'unité d'enseignement (de 0,58 pour la séance 10 à 0,70 pour la séance 12).

• Analyse :

Nous pouvons constater que pour les trois séances qui proposaient un contenu différent (les séances 1, 8 et 9) la différence concernant l'indicateur de plaisir n'est pas significative entre les filles et les garçons. Est-ce dû à l'effet « nouveauté » des situations ? Est-ce dû à la nature des activités proposées ?

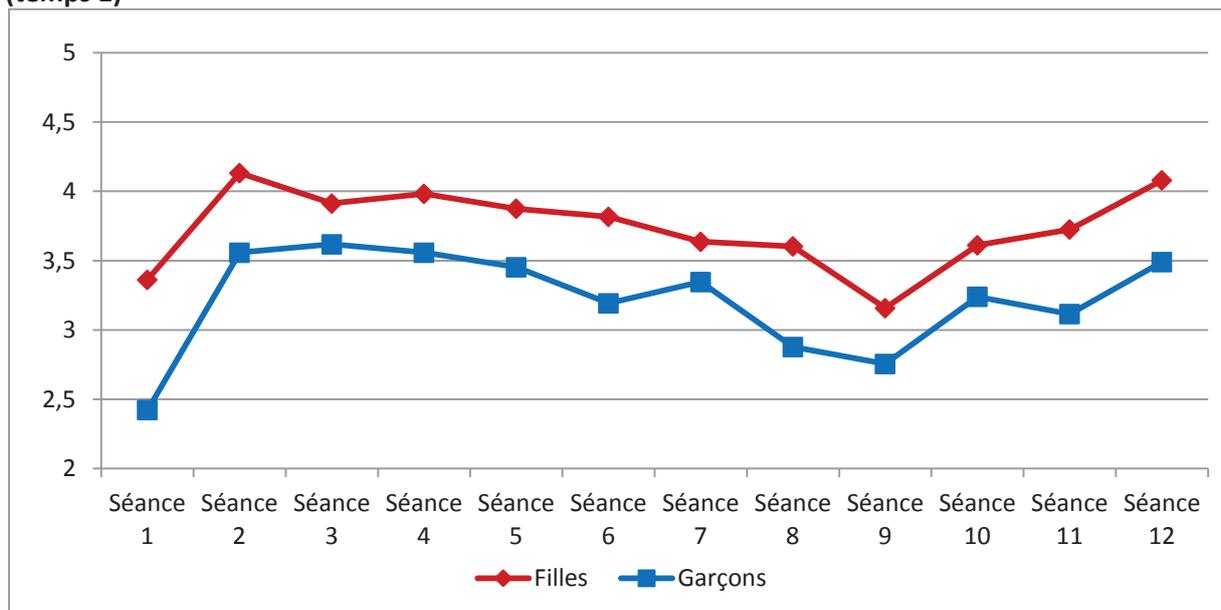
Tableau 14 : Comparaison de l'indicateur du plaisir ressenti chez les filles et les garçons

	Filles	Garçons	Différence	p
Séance 1	4,46	4,56	0,10	0,2562
Séance 2	3,17	3,77	0,60	0,0116
Séance 3	3,58	4,07	0,49	0,0400
Séance 4	3,54	4,08	0,54	0,0212
Séance 5	3,64	4,07	0,43	0,0251
Séance 6	3,97	4,06	0,09	0,3291
Séance 7	3,93	3,98	0,05	0,5224
Séance 8	3,43	3,45	0,02	0,5908
Séance 9	3,75	4,06	0,31	0,1628
Séance 10	3,44	4,02	0,58	0,0326
Séance 11	3,61	4,25	0,64	0,0043
Séance 12	3,82	4,52	0,70	0,0011

Paradoxalement, les séances 6 et 7 sont des séances de 20 minutes mais n'ont généré aucune différence filles/garçons : le niveau de l'indicateur de plaisir relevé chez les filles rejoint celui relevé chez les garçons. Les filles ont-elles fait plus de progrès que les garçons ? À partir de la séance 8, les filles ont-elles été plus démobilisées que les garçons par la longue coupure ? Une réflexion pourrait être menée sur l'articulation des séances entre elles et sur l'influence des périodes de coupure.

4.9.2.2. L'impact du genre sur l'effort

Figure 23 : Évaluation de l'effort ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)



• **Résultats :**

Pour les séances 1 et 2 nous observons une différence significative entre l'effort ressenti après la course par les garçons et par les filles, différence qui tend à se réduire pour devenir non significative à partir de la séance 3 et ce jusqu'à la séance 5.

Cependant, pour la séance 6, la différence s'avère significative ($p=0,0179$) alors que ce n'est pas le cas pour la séance 7. À la séance 8, on note une différence importante (0,73 points de plus en faveur des garçons, $p=0,0080$). Cette différence devient de nouveau significative pour les deux dernières séances.

Tableau 15 : Comparaison de l'effort chez les filles et les garçons

	Filles	Garçons	Différence	p
Séance 1	3,36	2,42	-0,94	0,0003
Séance 2	4,13	3,56	-0,57	0,0166
Séance 3	3,91	3,62	-0,29	0,2561
Séance 4	3,98	3,56	-0,42	0,1142
Séance 5	3,88	3,45	-0,42	0,0666
Séance 6	3,82	3,19	-0,62	0,0179
Séance 7	3,64	3,35	-0,29	0,2423
Séance 8	3,60	2,88	-0,73	0,0080
Séance 9	3,16	2,76	-0,40	0,1397
Séance 10	3,61	3,24	-0,37	0,1315
Séance 11	3,73	3,12	-0,61	0,0231
Séance 12	4,08	3,49	-0,59	0,0414

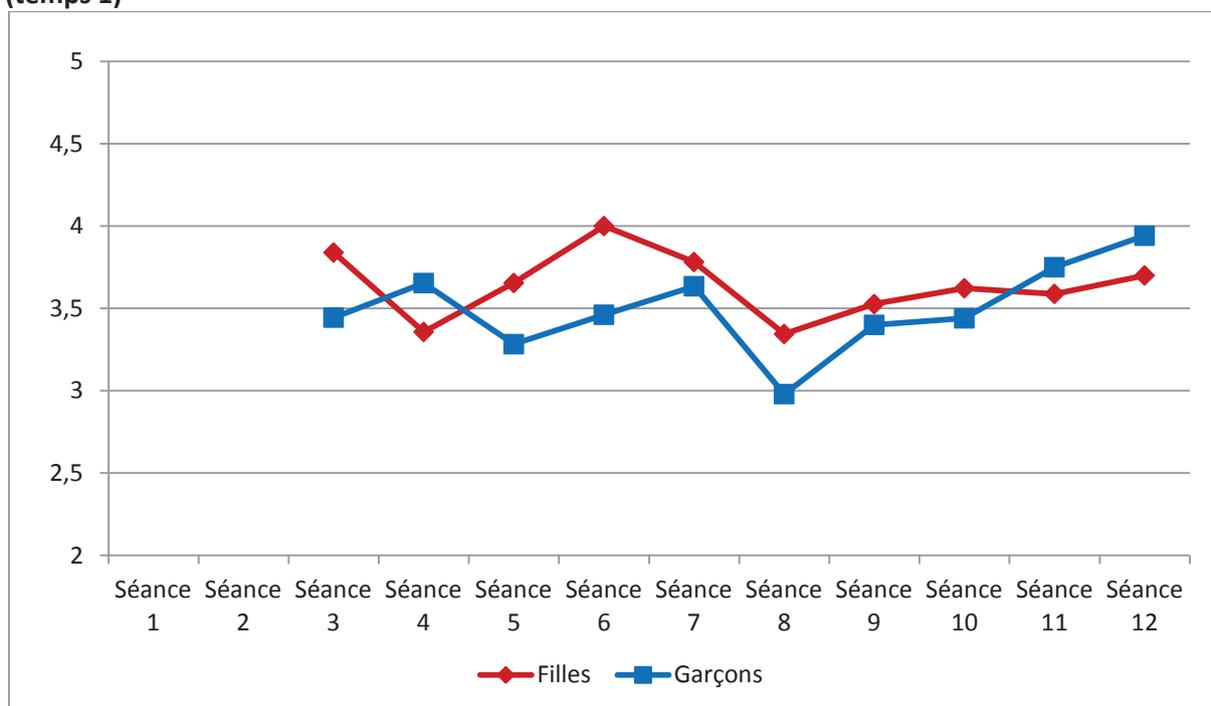
• **Analyse :**

Les filles perçoivent l'effort comme plus pénible. Toutefois cette différence fluctue en fonction des séances. Des différences significatives sont observées à la fois lors des séances de 20 minutes et lors des séances de jeu. Ces écarts entre garçons et filles sont-ils dus au contexte de la séance ?

Une autre hypothèse pourrait être qu'un sentiment d'échec est davantage ressenti par les filles dans certaines situations qui valorisent des contenus ou des dimensions plus masculines de l'activité, comme par exemple le duel.

4.9.2.3. L'impact du genre sur le progrès

Figure 24 : Évaluation du progrès ressenti après la pratique physique chez les filles et les garçons (temps 1)



Il n'existe aucune différence significative pour le progrès ressenti entre les filles et celui ressenti par les garçons.

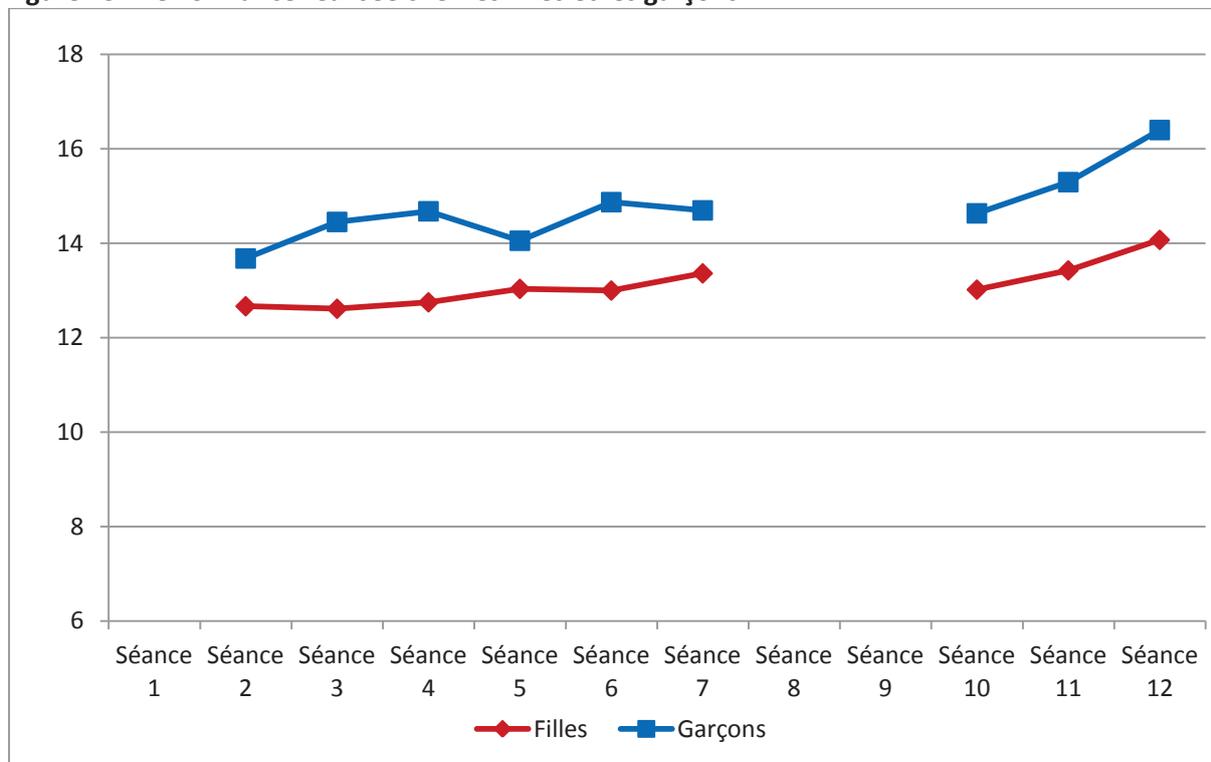
Tableau 16 : Comparaison du progrès chez les filles et les garçons

	Filles	Garçons	Différence	p
Séance 3	3,84	3,44	-0,39	0,1348
Séance 4	3,36	3,65	0,30	0,2832
Séance 5	3,65	3,28	-0,37	0,2213
Séance 6	4,00	3,46	-0,54	0,2255
Séance 7	3,78	3,63	-0,15	0,8866
Séance 8	3,34	2,98	-0,37	0,3200
Séance 9	3,53	3,40	-0,13	0,6393
Séance 10	3,62	3,44	-0,18	0,5438
Séance 11	3,59	3,75	0,16	0,4319
Séance 12	3,70	3,94	0,24	0,3249

4.9.2.4. L'impact du genre sur la performance

La performance est étudiée au travers du nombre de tours de course réalisés.

Figure 25 : Performance réalisée chez les filles et les garçons



• Résultats :

Pour l'ensemble des séances, la performance des garçons est significativement supérieure à celle des filles. Cette différence varie entre un et deux tours.

La comparaison pour la séance 12 est à prendre avec prudence puisque la longueur du parcours était différente (400 m au lieu de 200 m). Le nombre de tours a alors été doublé pour obtenir une valeur comparative qui reste toutefois approximative.

Tableau 17 : Comparaison de la performance chez les filles et les garçons

	Filles	Garçons	Différence	p
Séance 2	12,67	13,68	1,01	0,0281
Séance 3	12,61	14,45	1,84	<0,0001
Séance 4	12,75	14,68	1,93	0,0001
Séance 5	13,04	14,05	1,02	0,0481
Séance 6	13,00	14,87	1,87	0,0002
Séance 7	13,36	14,70	1,33	0,0084

Séance 10	13,02	14,63	1,62	0,0057
Séance 11	13,43	15,30	1,87	0,0002
Séance 12	14,07	16,40	2,33	<0,0001

• **Analyse :**

La différence de performance entre les garçons et les filles pourrait s'expliquer par un écart dans leur pratique physique. En effet, on observe une différence significative au niveau du temps consacré à l'activité physique. La durée moyenne de l'activité physique des filles est de 2h30 par semaine alors que celle des garçons est de 3h20, soit une différence de près d'une heure ($p=0,0329$).

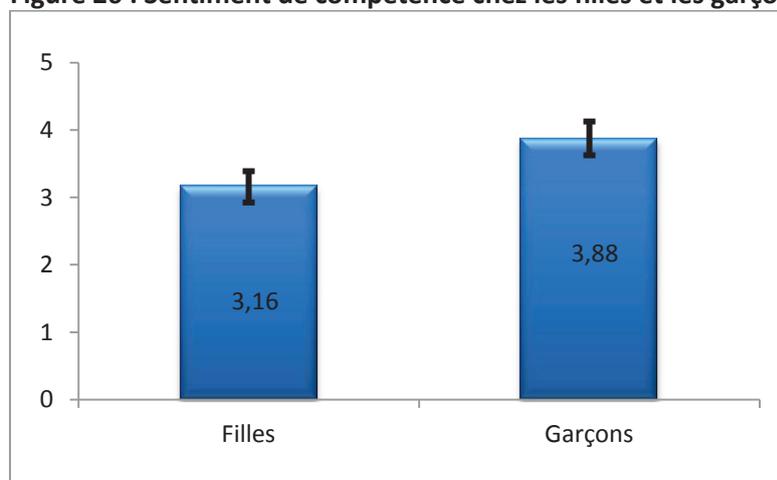
La nature des activités sportives pratiquées en dehors de l'école peut être un deuxième facteur explicatif.

4.9.2.5. L'impact du genre sur le sentiment de compétence

Lors de la séance de présentation (séance 0), les élèves ont complété une fiche de renseignements sur laquelle figurait la proposition « Je suis fort en course longue ». Les enfants devaient entourer l'échelon qui correspondait le mieux à la perception de leurs compétences (cf. partie 4.2.). Les échelons sont codés de 1 à 5, 1 correspond à « pas du tout » et 5 à « énormément ».

Il existe une différence significative de 0,72 entre les filles et les garçons (respectivement 3,16 vs. 3,88 ; $p<0,0001$) en faveur de ces derniers. Cette question ayant été posée avant le début de l'unité d'enseignement, ce sentiment de compétence est donc donné a priori. Cet écart entre filles et garçons n'est donc pas basé sur une différence de performance.

Figure 26 : Sentiment de compétence chez les filles et les garçons



4.9.3. Autres variables liées au plaisir

4.9.3.1. L'impact du sentiment de compétence

Des coefficients de corrélation ont été calculés à chaque séance afin de tester le lien entre plaisir et sentiment de compétence.

Tableau 18 : Coefficients de corrélation entre l'indicateur du plaisir et le sentiment de compétence

	r	p
Séance 1	0,36	0,0001
Séance 2	0,46	<0,0001
Séance 3	0,33	0,0003
Séance 4	0,30	0,0015
Séance 5	0,25	0,0071
Séance 6	0,25	0,0087
Séance 7	0,19	0,0516
Séance 8	0,17	0,0637
Séance 9	0,26	0,0073
Séance 10	0,20	0,0392
Séance 11	0,30	0,0022
Séance 12	0,23	0,0210

• Résultats :

Le sentiment de compétence est lié à l'indicateur du plaisir ressenti sur la quasi-totalité des séances. Les deux exceptions sont les séances 7 et 8, mais on peut voir que la p-value est relativement proche de la limite de significativité ($\alpha=0,05$). Les coefficients positifs indiquent que les élèves ayant un sentiment de compétence élevé éprouvent davantage de plaisir.

• Analyse :

Le fait de se sentir compétent indique un rapport positif à l'activité et une réussite dans celle-ci. Ceci a un impact direct sur le plaisir.

4.9.3.2. L'impact des variables issues du questionnaire enseignant

L'enseignant, de par son rapport à l'EPS et plus particulièrement à la course longue, peut avoir une influence sur le plaisir ressenti par les élèves au cours de l'unité d'enseignement.

Malheureusement, le faible nombre (six) d'enseignants impliqués dans le dispositif et le fait qu'ils aient donné des réponses assez proches ne permettent pas d'exploiter les résultats.

Nous ne pouvons donc pas déterminer s'il existe un impact des représentations des enseignants quant à l'EPS sur le plaisir des enfants.

4.9.4. Conclusion des analyses univariées

Le plaisir est lié au progrès, à la performance, au sentiment de compétence mais aussi au sexe de l'élève. Le sexe de l'élève a également une influence sur de nombreuses autres dimensions. Quant à l'effort, il est peu lié aux autres variables.

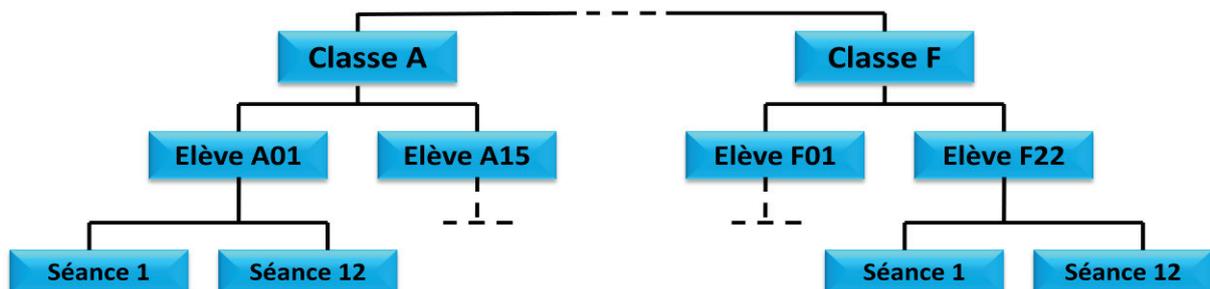
4.10. L'analyse multivariée : les déterminants du plaisir ressenti par les élèves

L'analyse multivariée permet de déterminer quelles sont les variables ayant un impact sur la variable d'intérêt (ici le plaisir) lorsqu'elles sont en présence les unes des autres. Cela correspond à un ajustement, autrement dit toutes choses égales par ailleurs.

Nous pouvons distinguer trois niveaux hiérarchisés dans les données recueillies sur l'ensemble des séances : la classe, l'élève et la séance. (cf. figure ci-dessous). En effet, un élève n'appartient qu'à une seule classe et le même élève participe à toutes les séances. Les observations ne sont donc pas indépendantes. Or cette condition est requise pour les modèles multivariés classiques.

L'analyse multiniveau (Bryk et Raudenbush, 1992) permet de prendre en compte cette hiérarchisation des données. La première consiste à construire un modèle vide afin de connaître la part de la variance imputable à chacun de ces niveaux de hiérarchisation.

Figure 27 : Les trois niveaux de hiérarchisation



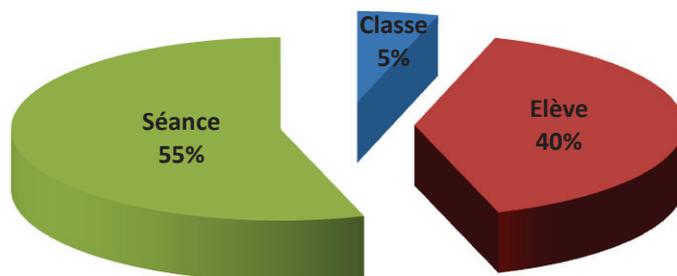
4.10.1. Segmentation de la variance du plaisir

Les résultats (cf. figure ci-dessous) indiquent que 55% de la variance est dû aux différences entre les séances, 40% aux différences entre les élèves et 5% aux différences entre les classes. Ce dernier résultat n'est pas significativement différent de 0 et met en relief qu'il n'y

a pas ou peu d'effet maître sur le score de l'indicateur du plaisir ressenti. Les analyses univariées (comparaisons de moyennes) montrent en effet seulement quelques différences entre les classes sur certaines séances.

Les différences entre les classes (variance interclasses) peuvent s'expliquer par des facteurs qui sont propres à l'école (situation géographique, ZEP/Non ZEP, climat scolaire...) ou à l'enseignant (âge, sexe, son rapport à l'EPS...). Les différences entre élèves (variance inter-élèves) sont déterminées par des facteurs relatifs à l'élève. Ces facteurs ne varient pas au cours des séances : sexe, âge, pratique sportive hors de l'école, milieu familial... Enfin, les différences entre les séances (variance intra-élève) ne désignent pas seulement les différences de contenu des séances mais aussi les facteurs relatifs à l'élève (état physique ou moral, sensations éprouvées à la séance précédente...) ou au contexte de la séance (météo, reprise de l'activité après un temps de coupure...).

Figure 28 : Segmentation de la variance du plaisir sur les trois niveaux de hiérarchie



Cette analyse permet donc de mettre en évidence que le plaisir ne dépend pas seulement de facteurs liés à la séance mais aussi de facteurs personnels. Toutefois, il serait intéressant d'explorer chaque niveau en identifiant un maximum de facteurs qui interviennent dans la séance : la conception de l'enseignement, les groupes... L'enseignant a sans doute une grande part de responsabilité dans la conception de la séance. Cependant, dans l'activité, l'effet maître n'est pas significatif au regard de l'indicateur du plaisir ressenti. Une séance qui suscite de l'enthousiasme chez l'élève ne peut-elle pas en retour influencer les facteurs personnels de l'enseignant ? La partie élève nous semble plus difficile à étudier puisqu'elle fait référence à des éléments qui touchent à l'intimité de l'élève. C'est pourquoi il nous

apparaît important d'analyser et de répertorier les sources du plaisir ou du déplaisir ressenti par les élèves puisque ce segment de la variance a une grande importance (55%). Il faut également considérer que dans l'évaluation du plaisir perçu, les facteurs personnels renvoient à l'idée que l'enfant n'est pas neutre face à une activité, une séance. Il arrive avec un vécu, sa biographie intime qu'il convient de ne pas négliger afin d'éviter la construction d'une relation de déplaisir.

4.10.2. Le modèle

L'analyse multiniveau permet ensuite de modéliser le plaisir sous la forme :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

avec :

- Y_i représente la variable à expliquer qui est ici le plaisir ressenti par les enfants
- X_i représentent les variables explicatives (ici le progrès, le sentiment de compétence, ...)
- β_i représentent les coefficients relatifs aux variables explicatives
- ε représente les résidus

Tableau 19 : Le modèle multiniveau du plaisir

Variable	Estimation	F	p
Constante	1,54		0,0039
Sentiment de progrès	0,39	233,47	<0,0001
Sentiment de compétence	0,22	8,77	0,0032
Nombre de tours de course	0,02	5,22	0,0226
Nombre de marche	-0,06	20,16	<0,0001

Le modèle final s'écrit :

Plaisir $_i = 1,54 + 0,39 \times \text{le sentiment de progrès } _i + 0,22 \times \text{le sentiment de compétence } _i + 0,02 \times \text{le nombre de tours de course } _i - 0,06 \times \text{le nombre de périodes marchées } _i$.

Exemple : si l'on suppose qu'un individu a un sentiment de progrès égal à 5, un sentiment de compétence égal à 4, qu'il a effectué 18 tours et marché 6 fois alors son plaisir estimé est :

$$\text{Plaisir} = 1,54 + (0,39 \times 5) + (0,22 \times 4) + (0,02 \times 18) - (0,06 \times 6) = 4,37$$

Le plaisir pour un individu i dépend donc de :

- Son sentiment de compétence
- Son sentiment de progrès
- Du nombre de tours de course qu'il a parcouru
- Du nombre de fois où il a marché

Les trois premières variables ont un coefficient positif ce qui signifie que plus elles ont une valeur élevée, plus le plaisir ressenti est important. Ainsi, plus l'élève a un sentiment de progrès élevé plus il ressent de plaisir. Il en est de même pour le sentiment de compétence et le nombre de tours réalisés. Par contre, le coefficient de la dernière variable est négatif ce qui traduit que plus l'élève marche moins il éprouve de plaisir.

On peut s'étonner que le sexe de l'enfant n'apparaisse pas dans le modèle. Son exclusion est due à la présence du sentiment de compétence puisque ces deux variables sont liées entre elles. Cela signifie que la différence observée sur le plaisir entre les filles et les garçons est imputable (au moins en partie) à la différence filles/garçons au niveau du sentiment de compétence.

Ce modèle permet d'expliquer 35% de la variance totale. Le faible nombre de variables explicatives disponibles justifie partiellement ce chiffre. En effet, plusieurs éléments susceptibles d'expliquer les variations du plaisir sont soit difficilement quantifiables (la météo, la coupure des vacances...), soit non portés à notre connaissance lors de notre recherche (milieu familial, accès à des équipements sportifs, ...).

4.11. Conclusion

Les échelles du plaisir et du progrès ont été statistiquement validées. Ce n'est pas le cas de l'échelle de l'effort.

La problématique de la recherche : « Le plaisir en course longue : des progrès constatés à l'effort consenti » renvoyait à une interrogation quant à une éventuelle liaison entre ces trois concepts. Nous avons montré une liaison significative entre le plaisir et le progrès. L'effort, quant à lui, n'est lié à aucune des ces variables. L'échelle de l'effort n'étant pas valide, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si l'absence de corrélation entre l'effort d'une part, le plaisir et le progrès d'autre part, est réelle ou non.

Étude qualitative

5. ÉTUDE QUALITATIVE

5.1. Méthodologie

Les six entretiens ont été réalisés la semaine consécutive à la rencontre sportive (dernière séance du dispositif). Ces entretiens sont de type semi-directif.

Nous avons tout d'abord réalisé une analyse du contenu des entretiens en dégagant différentes thématiques :

- les échelles et les concepts
- les fiches d'observation
- les sensations
- les débats
- les liens entre l'unité d'enseignement, la santé et les autres disciplines
- les apprentissages
- les conceptions de l'éducation à la santé

Cependant, cette analyse est à considérer avec une extrême prudence du fait du faible nombre de répondants (six enseignants). Dans un souci d'anonymat, le masculin est utilisé pour désigner les enseignants (homme ou femme) et les prénoms des enfants ont été modifiés.

La deuxième étape consistait à envisager les intérêts et les limites des différents outils présentés dans le dispositif. Cette analyse débouche sur des recommandations à l'attention de l'USEP en vue d'optimiser leur dispositif.

5.2. Analyse de contenu des entretiens des enseignants

5.2.1. Les échelles

5.2.1.1. *La pertinence des échelles : le point de vue des enseignants*

L'échelle du plaisir est celle qui recueille le plus d'opinions favorables. Un enseignant la considère comme « *pertinente* ». Il ajoute « *l'échelle du plaisir ça ne leur a pas posé de soucis* ».

parce que bon c'est visuel [...] Par contre, je pense que celle qu'ils n'ont pas très très bien compris, utilisée c'est la 2^{ème} l'échelle de l'effort [...] j'étais sans arrêt en train de réactiver le truc parce que j'avais l'impression qu'ils ne la prenaient pas dans le bon sens [...] pas facilement assez parlante ». Cet enseignant est assez dubitatif quant aux résultats de l'échelle de l'effort, il précise : « *je ne suis pas certain que les résultats que vous avez obtenu soient conformes à la réalité* ». Quant au progrès, il pense « *que ça doit être correct* ». Un autre enseignant considère que l'échelle du plaisir traduit plutôt la réalité : « *c'était fidèle surtout au niveau du plaisir* ».

Un seul enseignant estime que l'échelle de l'effort est facile d'utilisation.

Un enseignant relève les difficultés qu'il a rencontrées pour rendre opérationnelle l'échelle du progrès « *ils avaient du mal à se situer [...] je pense qu'ils avaient plus la notion de plaisir quand ça leur plaisait ou pas mais le progrès c'est très très dur je trouve à évaluer même pour soi même* ». Le progrès est la notion qui a posé le plus de difficulté aux enseignants, non par rapport à l'échelle mais par rapport à l'équivocité de cette notion.

Un professeur s'interroge sur la longueur des échelles. Il estime qu'elles comportent un nombre d'échelons trop élevé : « *c'était difficile d'utilisation [...] le plaisir, je trouve qu'il y en avait beaucoup [...] c'est difficile de choisir entre l'une et l'autre entre bon j'éprouve aucun plaisir et j'ai éprouvé du plaisir. Est-ce qu'il en faut autant ? Il en faut 5 ? Euh, je ne suis pas sûr* ».

Un enseignant met en avant l'utilisation des échelles dans la temporalité de la séance : « *ce que j'ai trouvé intéressant c'est le côté avant-après et ça a bien marché* ». Il relate l'expérience d'élèves n'ayant pas envie de s'engager et qui ont éprouvé du plaisir à la fin de la séance : « *il y a eu des élèves peu motivés qui n'avaient pas envie d'aller courir et qui finalement après parce qu'ils avaient réussi à se dépasser et à faire leur projet étaient contents* ».

Il met aussi en évidence l'aspect plaisant des réglettes : « *les échelles ça leur a bien plu, en plus ça a un côté un peu ludique* ». Un autre enseignant souligne aussi « *c'est ludique ces petits bonhommes, c'est maternel [...] mais ça marche vachement bien même avec les nôtres qui ont 9/10 ans* ».

5.2.1.2. Permettre l'expression des élèves : un des apports des échelles

Pour la question relative à l'apport des échelles, un enseignant répond « *ils se sont beaucoup plus exprimés là-dessus [...] c'est rare qu'on leur demande leur avis sur leur ressenti* ». Il reconnaît qu'il ne le fait pas mais « *pense que ça peut être bien dans les autres matières, dans les autres activités sportives* ». Au sujet de l'écriture des sensations, il ajoute « *de les écrire je ne sais pas mais de les faire ressentir je pense que ça peut-être bien* ».

5.2.1.3. L'utilité des échelles : une vision contrastée pour les enseignants

À la question « *Est-ce que tu penses que ces trois échelles, ça leur a servi?* » un enseignant estime que ce n'est pas le cas : « *je crois que non* ». Pour lui, les enfants accordent de l'importance au « *nombre de tours, [...] au nombre de fois où ils ont marché* » et ajoute « *je ne suis pas certain qu'ils ont fait attention au fait de se dire « j'éprouve du plaisir »* ». Globalement pour lui, le projet est déterminant.

À la même question, un autre enseignant répond « *oui pour se connaître* ». Quant à l'éventuelle exploitation en classe des échelles proposées, il avoue ne pas l'avoir fait. Se pose alors la question de l'utilisation des échelles en classe. Dans le dispositif, nous insistons davantage sur le renseignement des fiches que sur l'emploi ultérieur en classe des résultats notés.

Un troisième enseignant répond par l'affirmative à la question posée en précisant « *ça les aidait à avoir un retour sur ce qu'ils venaient de faire [...] et ça c'est important puisque ça leur permet de réfléchir sur leur propre activité. Ce qu'ils font très rarement, et pas seulement en sport d'ailleurs* ».

Un professeur prolonge la notion de plaisir ressenti avec l'utilisation de la réglette en musique : « *la semaine dernière on a écouté Chopin, [...] le plaisir [...], ils le voient, ils le sentent* ».

5.2.1.4. La fréquence d'utilisation des échelles

Concernant la fréquence d'utilisation des échelles dans l'unité d'enseignement de course longue, un enseignant s'interroge sur l'intérêt de les présenter à chaque séance. Ainsi, pour « *celles qui étaient à remplir avant de donner la consigne d'entourer ce qu'on pensait [...], ça peut-être intéressant [...] c'est sûr, de savoir qu'est-ce qui va se passer, comment mon corps va réagir [...] mais quand c'est toujours la même chose, quand on sait à quoi s'attendre, on*

sait de quoi on va être capable là je trouvais que c'était superflu». Il ajoute l'intérêt de les utiliser « *ponctuellement, mais pas à chaque séance, [...] seulement quand c'est nouveau* ».

5.2.1.5. Les notions abordées peuvent dépendre de la sensibilité enseignante

En ce qui concerne les notions de plaisir, de progrès et d'effort, un enseignant indique « *j'ai peut-être plus insisté sur le plaisir et sur le progrès, [...] involontairement [...]. Sur le plaisir, j'ai énormément insisté, on a beaucoup parlé du plaisir, qu'on pouvait ressentir ou pas, dans ce genre de sport ou par rapport à des sports d'équipe où on marque des points...* ».

5.2.2. Le concept de plaisir

La définition du plaisir n'est pas la même pour tous.

Un enseignant a donné son point de vue aux élèves sur « *ce qui selon lui peut être motivant dans cette activité-là* » en précisant « *la notion de se dépasser, d'observer ce qui se passe dans son corps et puis [...] de manière un peu plus éducative, qu'à un moment donné, on commence à courir et puis ça devient dur...* ». Il précise ensuite « *que si on abandonne à ce moment là, on ne rentre pas dans l'activité. L'intérêt de l'activité, c'est quand ça devient dur, c'est d'aller au-delà parce que ça va déclencher d'autres mécanismes dans le corps et que le plaisir pourra venir après cela. Et que si à chaque fois que c'est difficile on abandonne, on ne pourra pas ressentir de plaisir. Et puis que courir c'est aussi une école de la vie* ». Cet enseignant a plutôt abordé ce que nous pourrions appeler « le plaisir différé ». Il renvoie également à une dimension de dépassement.

Il s'interroge également quant à la possibilité que les enfants puissent trouver du plaisir dans l'effort. « *Est-ce qu'il y a des enfants qui, à cet âge-là, prennent du plaisir dans l'effort, là, je ne sais pas ?* ». Le plaisir, les enfants le relie à la réussite : « *je pense que c'est difficile à évaluer [...] parce que c'est vraiment lié à la réussite pour eux* ».

Ces remarques nous renvoient à deux sources de plaisir distinctes : la saveur de l'effort et le plaisir de réussir.

5.2.3. Le concept de progrès

5.2.3.1. L'équivocité de la notion de progrès

Un enseignant évoque ses difficultés à faire comprendre à ses élèves que la notion de progrès ne se résume pas à sa dimension quantitative. Il ajoute : « *la notion de progrès [...] pour eux c'est surtout faire plus de tours [...] Tu as beau leur dire que ce n'est pas forcément que ça...* ». Il évoque le cas d'enfants « *comme Pierre, qui était un bon coureur au départ, [...] mais qui n'a pas réussi à augmenter son nombre de tours de course. Lui, il n'a pas eu le sentiment d'avoir vraiment fait de progrès [...] il reste un peu sur sa faim. Ce qu'il aurait aimé, ce garçon, c'est que, euh, on augmente la durée de course et là, il aurait eu la notion de progrès. Mais dans la mesure où c'était toujours 20 minutes et qu'il faisait toujours ses 20 tours, malgré tout avec plus d'aisance, parce que moi, je le voyais faire, il était beaucoup plus à l'aise à la fin du projet qu'au début. Mais pour lui, ça, ce n'est pas un progrès.* ». Cet enseignant suggère ainsi la possibilité d'introduire « *une rallonge de temps* » pour « *les très bons coureurs, ceux qui avaient des acquis au départ, par exemple ceux qui ont couru dès le départ les 20 minutes sans s'arrêter* ».

Pour un autre enseignant, l'évaluation des progrès réalisés « *c'est ce qui a le moins bien marché* ». Ainsi, « *même si les enfants avaient bien couru, s'ils n'avaient pas réussi leur projet, ils n'avaient pas progressé [...] Lorsque les enfants réussissaient leur projet une fois, ils progressaient, alors que ça ne correspondait pas vraiment, [...] ça pouvait être un projet de complaisance [...], et là c'était plus difficile à exploiter* ». Il pointe ainsi le côté équivoque de la notion de progrès.

5.2.3.2. Le progrès à court terme

Un enseignant se questionne sur la pertinence d'envisager des progrès visibles à (très) court terme. Il affirme qu'il est « *difficile de juger le progrès sur une petite durée [...], on peut apprendre des choses d'une séance à l'autre mais quand même c'est souvent sur la durée que tu vois progresser quelqu'un* ».

5.2.3.3. Le progrès lié au ressenti : « le petit plus »

Un enseignant met en relief une manière de considérer les progrès dans une dimension plus qualitative se traduisant par « *j'ai progressé bien que j'ai fait le même nombre de tours mais*

je me sens mieux. [...] Léo, il sentait bien cela. Il a dû monter à 22 ou 23 tours mais il se sentait vraiment mieux à la fin qu'au début, alors qu'il n'a pas progressé du tout en terme de nombre de tours parce qu'il avait l'habitude de courir ». Ces différentes remarques mettent en avant la « conscientisation » des progrès des enfants dans une dimension qui ne se rattache pas seulement à la dimension quantitative du progrès. La question de l'effet-classe se pose puisque seul un enseignant a identifié clairement ce ressenti chez quelques élèves. Toutefois les critères quantitatifs sont ceux qui requièrent une attention plus grande de la part des enfants, comme le relatent certains enseignants. Le ressenti positif de la sensation de progrès pendant la course ne constitue pas l'élément déterminant qui préside à la définition du projet, « *c'était le petit plus* » comme le souligne un enseignant.

5.2.4. Le concept d'effort

5.2.4.1. Des décalages entre l'effort perçu et l'effort réalisé

Concernant l'échelle de l'effort, un enseignant évoque les décalages entre l'effort perçu chez ses élèves et l'effort réalisé : « *au niveau de l'effort, [...] les enfants ont bien couru, ils se sont donné du mal mais ça ne se traduisait pas dans l'évaluation faite sur les échelles d'effort. Des enfants qui finissaient rouges, écarlates, qui avaient tout donné (il y en a même qui ont vomi) eh bien, ils pouvaient mettre que c'était facile s'ils avaient réussi leur projet, même s'ils avaient dû forcer énormément* ». Cet enseignant met donc en relief le fait que l'évaluation de l'effort est plutôt liée à la réussite du projet chez ses élèves. Ainsi la réussite au projet peut engendrer un effort perçu comme facile et inversement en cas d'échec : « *s'ils ne réussissaient pas et qu'ils n'avaient pas forcé, parce qu'ils n'avaient pas trop envie ce jour-là, eh bien, ils pouvaient mettre que c'était dur* ».

L'enseignant conclut que les enfants ont jugé leur effort «*par rapport à la réussite de leur projet [...], ils n'ont pas assez relié l'échelle de l'effort à leur ressenti personnel* ». Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que l'effort perçu n'est pas assez concret pour certains élèves de cycle 3 d'où la tendance à relier l'effort à des éléments quantitatifs (nombre de tours et projet). Un autre enseignant souligne aussi les mêmes décalages entre ce que lui perçoit de l'effort de l'enfant et la perception qu'en a l'enfant lui-même : « *l'effort : [...] je ne suis pas certain que Baptiste en avait une bonne perception, il disait qu'il forçait et je n'avais pas l'impression qu'il était hyper-fatigué [...] il y a un décalage entre ce que les enfants font et ce qu'ils ressentent* ».

5.2.4.2. Le crédit des enseignants accordé aux sensations

Concernant l'appropriation des échelles, un enseignant indique « *que les enfants ont un peu rempli ça au hasard* ». Il accorde plus de crédit aux sensations « *Les enfants en ont plus dit à la fin de la séance quand ils devaient expliciter leur appréciation que lors de la notation sur les réglettes: [...] j'ai mal au ventre, voilà au niveau des sensations* ». À la question « *As-tu l'impression que cette verbalisation du ressenti s'est construite progressivement ?* » l'enseignant déclare : « *oui pour certains, d'ailleurs, au départ, il y a peu d'enfants qui parlaient puis après, tout le monde avait envie de parler. Tout le monde avait envie de dire ce qu'il ressentait [...] ça a été rapide* ».

5.2.5. La posture de l'enseignant

5.2.5.1. Rester neutre, sans jugement de valeur

Un enseignant souligne que les enfants « *avaient la possibilité de s'exprimer librement et sans jugement de la part de personne* ».

Un autre professeur explicite sa posture comme neutre, sans jugement de valeur : « *c'est à partir du moment où les enfants ont vu que je les laissais parler, que je ne portais pas de jugement sur ce qu'ils ressentait qu'ils se sont exprimés. Ce n'est pas parce qu'ils se sentaient mal que j'allais leur dire eh bien ce n'est pas bien tout ça, moi je reste neutre. Au départ, il y a une méfiance des enfants pour dire ce qu'ils ressentent et puis après quand ils ont vu que moi je ne me prononçais pas, ils se sont exprimés sans peur [...]. C'est vrai que ça s'apprend de ne pas avoir de jugement de valeur sur les gens quand ils expriment ce qu'ils ressentent* ». L'instauration d'un climat de confiance semble être un prérequis pour favoriser l'expression des élèves. Quant à la précision de l'expression du ressenti, les enfants « *s'exprimaient bien au départ mais après, ils réutilisaient d'une fois sur l'autre les arguments déjà employés, et cela tournait toujours autour de la même chose* ».

5.2.5.2. Les encouragements pendant la course

Un enseignant souligne l'importance des encouragements prodigués à ses élèves : « *quand ils couraient, je leur disais allonge tes foulées [...] c'était plus joli, leur course était plus belle [...]. Moi, j'ai vu des progrès par rapport à ça, par rapport à l'attitude de course* ».

5.2.6. L'exploitation des résultats

5.2.6.1. *Un indispensable retour sur la pratique*

Un enseignant explicite sa manière d'intervenir après la séance, manière basée sur l'exploitation des résultats : « *on ne va pas renseigner les fiches d'observation comme ça, il faut déjà savoir comment les enfants ont vécu le projet* ». Cet enseignant déclare démarrer par une question relative à leur ressenti : « *À chaque fois [...] en classe, je leur demandais : alors qu'est-ce que vous avez ressenti ? [...] puis après : est-ce que vous avez progressé ? ou bien est-ce que vous n'avez pas progressé ? Donc, quels vont être vos objectifs pour la fois suivante ?* ». Le professeur explique qu'il s'agit d'une démarche coûteuse en temps : « *on passait 20 minutes à discuter [...] de manière à ce que les enfants puissent prendre conscience de leurs ressentis et s'exprimer sur ce qu'ils ont vécu* ». Il s'oppose ainsi à une manière d'enseigner qui consisterait à dire : « *on remplit le questionnaire, on range tout et c'est fini, et on passe à autre chose* ». Visiblement, le projet était construit avec ses élèves après réflexion sur leurs ressentis : « *il faut réfléchir sur ce qu'on a fait [...] Donc, on comptait le progrès effectué en nombre de tours [...] et on comparait ce nombre par rapport à la dernière fois [...]. La dernière fois, tu ne te sentais pas bien, alors pourquoi maintenant tu te sens bien ?* ». Cette forme d'enseignement est longue à mettre en œuvre : « *à chaque fois il fallait que les enfants expliquent, qu'ils formulent ce qu'ils en pensaient, donc ça a pris du temps* ». L'enseignant justifie ses exigences par rapport à la maîtrise de langue dans un enseignement pensé comme interdisciplinaire : « *ça fait partie de la langue orale, ça fait partie de l'argumentation* ». En revanche, les contraintes temporelles et institutionnelles vont limiter sa poursuite de l'activité physique : « *Mais c'est vrai que là, le sport, je ne vais pas en faire jusqu'à l'escalade, je pense. On va calmer le jeu parce que j'ai pris du retard dans certaines matières* ».

Dans un autre registre, ce professeur trouve important le fait de compter : « *c'est bien, parce qu'autrement, ils ne se rendent pas compte [...] de ce qu'ils ont fait* ». Le retour sur la pratique semble donc être un prérequis pour la construction d'une connaissance de soi dans l'activité course longue. L'enseignant ajoute : « *Il semble important de renseigner la réglette du plaisir systématiquement [...], celles de l'effort et du progrès de temps en temps [...] C'est difficilement quantifiable [...]. Il faut pouvoir voir les différences, voir comment les enfants évoluent. Peut-être à chaque fois qu'il y a un nouveau jeu...* ». La dimension subjective des

perceptions des enfants au niveau de l'effort et du progrès transparaît à travers le discours de cet enseignant. Il utilise le vocabulaire lié aux sens (la vue...). Cette exploration fait donc appel aux organes de la perception.

5.2.6.2. La forme des retours

Un enseignant met en évidence le fait d'avoir privilégié les retours individuels sur la pratique « *même la façon de courir, je le disais individuellement à chaque gamin, si tu as un point de côté, fais ceci, ralentis ton allure, Mais on n'a pas fait de remarques collectives* ». Néanmoins, il s'interroge sur son mode d'intervention : « *Est-ce qu'il faut le faire collectivement ? Je n'en suis pas certain parce que chacun a sa façon de courir et certaines attitudes n'ont pas besoin d'être modifiées* ».

5.2.7. La construction du projet

À la question « Est-ce que les enfants se sont servis de cette échelle pour construire leur projet ? », un enseignant répond par la négative « *non, non, leur projet, c'était vraiment par rapport au concret : nombre de tours fait, nombre de périodes de marche et premier tour où ils ont marché* ». Ce point de vue est partagé par un deuxième professeur.

Celui-ci nous fait part de ses regrets par rapport à l'évaluation du projet qui, d'après lui, ne tient pas assez compte des enfants « *faibles coureurs* ». Certains enfants, en effet, progressent et arrivent à s'inscrire dans une « *attitude de coureur, de coureur de fond* ». Il s'agit d'enfants qui « *ont fait beaucoup de progrès, tout en ne faisant pas davantage de tours, et qui ont l'impression que leurs progrès ne sont pas comptabilisés Ils ont leur rythme respiratoire, ils (ne) s'arrêtent plus, ils (ne) marchent plus et ça, ce n'est pas du tout évalué dans le projet. Et j'ai trouvé ça dommage* ».

Cet enseignant rajoute qu'il faudrait que « *la notion de progrès soit aménagée pour que les faibles coureurs puissent progresser même s'ils n'ont pas fait plus de tours* ». Cette perspective atténuerait la dimension quantitative du progrès prégnante chez les élèves. Cette proposition entre en résonance avec une question de fond souvent soulevée : comment évaluer les progrès en dépassant la dimension quantitative souvent synonyme de meilleure note ?

5.2.8. Les acquisitions

À la question relative aux acquisitions des élèves, un enseignant répond, je pense que les enfants « *ont pris conscience de ce qu'ils étaient capables de faire [...] et notamment qu'ils étaient capables de faire quelque chose qu'ils ne pensaient pas faire au départ* ». On peut penser que les enfants ont progressé dans « la connaissance de soi », notamment par le fait qu'ils mettent leur projet en adéquation avec leurs compétences.

Un autre enseignant est plutôt dubitatif quant aux effets du cycle en terme d'acquisitions « *Je n'ai pas particulièrement l'impression que les enfants aient appris des tonnes de choses* ». Il le justifie par le fait « *qu'ils avaient beaucoup de connaissances [...] notamment par rapport à la respiration, [...] beaucoup d'acquis* ». Visiblement la conception de cet enseignant en éducation à la santé est centrée sur l'apport d'informations.

Pour un troisième enseignant, les apprentissages sont reliés à la connaissance du corps par rapport à l'effort : « *Les enfants ont appris qu'on pouvait demander beaucoup au corps [...], ils se sont rendu compte qu'ils pouvaient faire 20 minutes de course sans mourir* ».

Pour un autre enseignant, les acquisitions portent sur l'expression du ressenti : « *mettre des mots sur ce qu'on ressent* », ce n'est pas habituel.

5.2.9. Les fiches d'observation

5.2.9.1. L'utilité des fiches d'observation

À propos de l'utilité des fiches d'observation, un enseignant émet quelques doutes « *je n'ai pas eu tellement l'impression que ça ait porté ses fruits* ». Il souligne que les enfants ne mettent pas en application ce qu'ils disent en classe et il illustre son propos par une observation faite le jour de la rencontre : « *Regarde, le jour de la course, ils sont partis à toute vitesse...* ». Concernant la fiche d'observation sur l'attitude de course, il suggère d'apporter « *une modification en modulant l'observation de l'attitude en fonction de la vitesse [...] il faut faire trois colonnes [...] une pour une vitesse lente, une pour une vitesse rapide, une pour une vitesse moyenne [...], afin de noter l'attitude pour chaque modalité de vitesse* ». Cet enseignant appuie ses dires sur son observation. Il n'est pas non plus convaincu de l'utilité de la fiche concernant les manifestations physiologiques. À la question « Est-ce que ces fiches ont été utiles ? », il répond « *honnêtement je crois pas* ». Une formation préalable est peut-être nécessaire.

5.2.9.2. Les indicateurs de l'effort semblent plus objectifs que l'échelle

Un enseignant souligne son intérêt vis-à-vis de la fiche des indicateurs de l'effort : « *on avait rempli les demi-feuilles évaluant l'essoufflement, le cœur qui bat vite, la couleur de la peau. Ça je trouvais que c'était pas mal, on aurait pu le refaire plusieurs fois [...]. Pour évaluer ces réactions physiques, les enfants demandaient à l'autre : est-ce que je suis rouge ? Est-ce que je suis en sueur ? Ça, vraiment, c'était plus parlant pour eux que j'ai fait des efforts, peut-être parce que c'était visible, et que c'était moins subjectif* ».

5.2.9.3. Intérêt des supports écrits pour la mise en confiance de l'élève

Un enseignant a apprécié les supports écrits qu'il qualifie « *d'intéressants [...]. Il trouve qu'ils concrétisent et synthétisent bien chaque séance* ». Il suggère de faire « *à chaque fois une synthèse par poster pour montrer l'intérêt de la séance* ». Il fait aussi référence aux caractéristiques de ses élèves « *qui ont besoin d'être mis en confiance* » et pense que « *s'ils voient plein de bonhommes verts, des icônes qui rigolent [...] ça va être un peu plus motivant [...], c'est un moyen de les valoriser* ».

Concernant la conception de ces supports écrits, cet enseignant « *trouve que c'est complémentaire [...] intéressant [...] les élèves peuvent gagner en confiance s'ils pensent que s'ils sont bons en sport ça peut les aider, ça peut être un support, un appui, une aide, une motivation* ». Il relativise toutefois son propos en précisant qu'« *il ne faut pas exagérer, il faut aussi qu'ils bossent à côté* ». L'enseignant suggère de faire évoluer cet outil vers une fiche de suivi des résultats. Il propose de mettre en place une fiche permettant à l'enfant de voir son évolution sur plusieurs séances « *l'enfant remplit sa fiche et il voit ses échelles les unes en dessous des autres [...] chaque gamin voit sa progression [...] parce qu'actuellement en fait ils me rendent la fiche et moi je ne la leur montre plus et ils ne voient plus la séance d'avant* ». La mise en confiance de l'élève réside-t-elle seulement dans l'outil ou plutôt dans la démarche d'enseignement ?

5.2.10. Les liens entre les outils de l'USEP et l'éducation à la santé

Les outils de l'USEP ont-ils permis l'évolution des conceptions en éducation à la santé des enseignants ? Majoritairement, les enseignants n'ont pas l'impression que leurs conceptions de l'éducation à la santé ont changé.

5.2.10.1. Le point de vue des enseignants sur le rôle de l'enseignant en éducation à la santé

Un enseignant signale des liens entre l'unité d'enseignement de la course longue et l'éducation à la santé, il se focalise sur ceux entre la course longue et la corpulence « *on va dire que, en tant qu'adulte, moi je m'aperçois qu'il y a des gamins qui, euh, ne peuvent pas courir parce qu'ils sont « costauds ». Je crois que la corpulence, euh, ça peut-être gênant pour l'enseignant d'en parler aux gamins, c'est plutôt à l'infirmière de le faire* ». Il revient également sur la doxa qui semble fonctionner comme allant de soi « *on sait que le sport c'est bon pour la santé, maintenant est-ce que ça a été plus explicite ? Euh non !* ». Il pense que cette doxa ne se confirme pas à travers cette unité d'enseignement.

5.2.10.2. S'appuyer sur les acquis des élèves avant d'envisager un apport de connaissances

Certains enseignants ont une conception plus orientée autour de la transmission d'informations (biologiques, ...) que sur le développement de compétences psychosociales. L'un d'entre eux manifeste des doutes concernant les apprentissages des élèves en éducation à la santé, il ajoute « *je n'ai pas particulièrement l'impression qu'ils aient appris des tonnes de choses. C'est vrai qu'ils avaient beaucoup de connaissances quand on a parlé de la respiration. Ils avaient déjà beaucoup d'acquis* ». Pour lui, l'éducation à la santé serait synonyme « d'apport d'informations ». Mais, à travers son discours, il met en évidence l'importance de s'appuyer sur ce que savent les enfants. L'apport de connaissances doit répondre à des besoins identifiés chez les élèves.

Un autre enseignant partage ce point de vue. Pour lui, l'apport d'informations en éducation à la santé répond à « *un besoin des élèves* », il ajoute « *c'est le travail sur la respiration, le souffle et l'alimentation [...]* ». Il évoque le malaise d'une de ses élèves comme illustration d'un enseignement s'appuyant sur l'anticipation et l'identification des besoins des élèves : « *On a eu des problèmes le premier vendredi. Certains enfants sont arrivés comme Julie, complètement blancs [...] Si j'avais prévu cela, j'aurais parlé de l'alimentation [...] des besoins en sucre et tout ça en lien avec la pratique du sport. Cet incident correspondait à une problématique, il y avait un besoin* ». En ce qui concerne l'intervention de l'USEP, l'enseignant relève des liens avec l'éducation à la santé : selon lui, « *oui, sur les feuilles qu'ils nous ont données, ils ont bien dit apport sur le souffle, apport sur ci, apport sur ça.* ».

5.2.10.3. Le projet peut-il se mener indépendamment de l'éducation à la santé ?

À la question sur les liens entre l'unité d'enseignement de course longue et l'éducation à la santé, un enseignant reconnaît « *je n'ai pas insisté là-dessus [...] c'est vrai que le sport peut faire partie de l'éducation à la santé [...] mais pour moi, le projet pouvait se mener un peu indépendamment de cela* ». Il a fait fonctionner le dispositif sans s'inscrire dans une perspective d'éducation à la santé.

5.2.10.4. Les liens avec les autres disciplines

Concernant la question relative aux liens entre la course longue et une autre discipline, les sciences sont le plus souvent citées avec un travail sur l'alimentation, sur la respiration, sur l'hygiène de vie...

Deux enseignants perçoivent des liens avec les mathématiques : « *on a calculé le nombre de tours* ». Ils relèvent aussi un travail sur « *tout ce qui est proportionnalité et notamment, voir ce qui n'est pas proportionnel. Ce n'est pas parce qu'on fait un tour en une minute qu'on va faire vingt tours en vingt minutes !* ».

5.2.11. Les conceptions des enseignants en éducation à la santé

Lorsqu'on les interroge sur leur conception de l'éducation à la santé, les enseignants répondent : C'est :

- Faire du sport, de l'EPS, des activités sportives (pour 4 enseignants)
- Des apports d'information sur des thématiques précises (pour 4 enseignants)
- Une activité disciplinaire mais aussi interdisciplinaire, transversale (pour 3 enseignants)
- En lien avec l'éducation à la citoyenneté (pour 2 enseignants)
- Avant tout une éducation familiale (pour 2 enseignants)
- Des interventions d'intervenants extérieurs tels que l'infirmière ou le médecin scolaire (pour 1 enseignant)

Quatre enseignants établissent un lien entre le sport et la santé. Il s'agit d'un raccourci souvent employé. Nous observons également que la dimension sociale de la santé apparaît peu. De plus, l'éducation à la santé se confond souvent avec un apport d'information.

5.2.12. Les débats

5.2.12.1. Une vision contrastée des enseignants

Les entretiens révèlent une vision contrastée des débats : d'un côté l'intérêt pour la maîtrise de la langue est pointé, de l'autre côté, les contraintes temporelles et le temps de parole inégal accordé à chaque élève sont relevés.

Un enseignant explicite ce contraste. À la question relative à l'importance des débats, il souligne en premier lieu le versant positif « *c'est important de verbaliser, de les faire parler...* ». Toutefois, il montre les limites « *je trouve qu'ils n'ont pas beaucoup d'idées sur le sujet [...] le vocabulaire est pauvre [...] c'est un petit peu toujours les mêmes qui parlent [...] c'est un petit peu les mêmes choses qui sont redites [...] je suis parti de vos questions à vous et donc on a débattu là-dessus mais c'était des fois hyper long pour avoir des réponses* ». Concernant sa manière d'organiser les débats, il ajoute « *la question était orale. C'était un débat entre eux et moi je notais les réponses [...] il s'avère que Julie et Marie, toujours les mêmes, étaient souvent d'accord l'une avec l'autre au niveau du plaisir...* ». L'enseignant conclut par une note positive en effectuant des liens interdisciplinaires « *les débats ont quand même, on va le dire, permis de réfléchir sur certaines choses, euh c'est complémentaire au français, au langage oral, à plein de choses, quoi* ».

Un autre enseignant trouve également les débats importants mais évoque les limites dont des contraintes temporelles : « *ça prenait beaucoup de temps...* ». Il relie ces contraintes « *au gros investissement en temps* » inhérent à l'ensemble de la recherche et justifie le nombre de débats qu'il a réalisés, « *les débats ? Si, on en a fait quelques-uns, [...] peut-être pas autant qu'on aurait dû* ». Il met en avant la difficulté de la gestion de la prise de parole au cours des débats : « *le problème des débats [...] c'est toujours un peu les mêmes élèves qui parlent* ». Les contraintes temporelles liées à la mise en œuvre des débats s'ajoutent aux contraintes institutionnelles : « *C'est un petit peu long, c'est toujours pareil, on a des tonnes de choses à faire [...] on va toujours prendre sur les mêmes matières* ».

5.2.12.2. Les débats : outils de l'éducation à la citoyenneté

Pour un enseignant, les débats font partie de son enseignement, dans son volet éducation à la santé. Il les associe à l'éducation à la citoyenneté. Pour lui cette dernière fait partie intégrante de l'éducation à la santé. L'enseignant a une vision globale de sa mission qu'il

rattache au « vivre ensemble » : « *De toute façon, la citoyenneté, elle est partout, elle est dans notre boulot. Elle est présente tout le temps puisqu'on vit tous ensemble pendant six heures* ». Il s'est construit une conception et décline les enjeux des débats comme dépassant la simple discussion : « *le rôle des débats c'est de trouver des arguments, d'écouter l'autre [...] de respecter l'autre, ne pas couper la parole, préparer son argumentaire, écouter ce qui vient de se dire pour ne pas redire la même chose, répondre à l'argument d'un autre parce que tout ça ce n'est pas évident mais il y en a qui ont commencé à comprendre qu'il fallait répondre et pas partir sur une autre idée qui nous arrive à ce moment là et qu'on n'a pas encore dit [...]. C'est tout ce qui est sur la citoyenneté, les débats* ». Il se positionne et dépasse les limites évoquées par les autres enseignants en faisant fonctionner les débats dans une perspective de construction de compétences, capacités et connaissances relatives à l'éducation à la santé.

5.2.12.3. L'importance du débat

Un autre enseignant souligne aussi le manque de temps pour réaliser les débats en particulier en fin de séance. Pour cet enseignant le contenu n'est pas prioritaire mais il s'agit d'atteindre l'objectif suivant : « *les faire parler, travailler l'expression orale et la prise de parole en public [...] plus que le contenu* ».

Ce même enseignant dit « *les enfants ont beaucoup discuté entre eux pendant les débats* ». Dans son enseignement hebdomadaire, il met en place chaque semaine un petit débat. Il reconnaît gérer la prise de parole, « *je leur posais des questions, et eux ils s'en posent, ils réagissent, ils interviennent [...] enfin ils ont l'habitude* ».

Pour un autre professeur, les débats étaient faisables cependant il souligne un questionnement récurrent concernant les progrès réalisés par ses élèves: « *à chaque fois que l'on a débattu sur la course, [...] entre la séance 1 et la séance 12, les bons coureurs, ils n'ont pas progressé et lors des débats, ils s'en plaignaient* ». Concernant l'organisation des débats, il s'appuyait sur le déroulement de la séance de course : « *des petites anecdotes, un élève qui avait eu un point de coté et qui avait dû s'arrêter ou un élève qui avait voulu suivre un rythme qui n'était pas le sien [...] ça servait de base à un petit débat* ». À la question « Et tout le monde s'exprimait ? » il répond « *oui, sinon je stimulais* ». Il interroge également « *des élèves qui étaient représentatifs, soit parce qu'ils étaient performants, soit parce qu'ils*

ne l'étaient pas du tout, soit parce qu'ils étaient motivés, ou d'autre moins, [...] chaque groupe d'élèves en fait ».

Cet enseignant n'a pas l'impression que ses élèves ont apprécié de faire des débats : « *Non, pas plus que cela, non...Ils étaient centrés sur la performance, le plaisir de courir, l'encouragement des autres [...] oui [...] mais le débat, pas trop ».*

À la question relative à l'importance des débats, un enseignant se réfère au souvenir d'un débat où « *il y avait des réflexions qui étaient très pertinentes* » mais il souligne « *réflexion pertinente ne veut pas dire qu'elle soit pertinente pour tout le monde* ». Il précise qu'il fait des débats avec sa classe chaque semaine « *par rapport à un fait d'actualité [...] chaque enfant doit présenter un article [...] et à chaque fois je rebondis dessus ou en chopant une idée* ». L'enseignant relate que « *ce quart d'heure [...] c'est le seul moment où on débat dans la classe* » et il admet ne jamais le faire en EPS. Concernant l'intérêt du débat, cet enseignant clarifie ses apports au niveau interdisciplinaire « *pour l'expression orale, je te parle du multidisciplinaire, [...] c'est important d'émettre son avis, d'argumenter, d'expliquer le pourquoi de son choix* ». Il évoque une dimension importante du débat « *c'est bien qu'à chaque fois il y ait du pourquoi* » afin de dépasser la simple discussion se traduisant par de l'approbation ou de l'opposition sans l'accompagner d'arguments.

5.2.12.4. Conclusion sur les débats

Dans l'ensemble, les enseignants trouvent les débats intéressants avec un apport en termes de maîtrise de la langue¹⁶ (expression, argumentation des élèves). En revanche, la plupart évoquent des limites : égalité de temps de prise de parole, niveau de vocabulaire et de contraintes temporelles liées au temps nécessaire à la mise en œuvre de ces débats.

Il est bien évident que faire des débats ne suffit pas. Mettre en place des débats sans prévoir un enrichissement du vocabulaire renforce les inégalités entre les élèves car le plus souvent ce sont ceux qui possèdent des compétences langagières affirmées qui monopolisent la parole.

Les débats sont des outils pouvant contribuer à l'acquisition de compétences du socle commun. Il s'agit notamment, pour le pilier 1, de :

¹⁶ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue¹⁷.
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question.
- permettre la construction d'attitudes : le respect de soi et des autres¹⁸.

Ces dimensions font référence à une conception globale de la santé.

Un enseignant met en relief un élément important qui fait partie de la spécificité de l'éducation à la santé à l'école primaire : le vivre ensemble pendant une journée avec le même adulte référent.

En nous appuyant sur les pratiques déclarées par les enseignants, nous avons pu mettre en évidence que ceux-ci ont animé en moyenne un peu plus de deux débats. Au regard des contraintes temporelles, il nous semble difficile de dépasser le nombre de quatre débats lors de l'unité d'enseignement de course longue.

L'analyse du contenu des entretiens nous permet de dégager différents modes d'intervention des enseignants lors des débats.

- Des discussions entre les élèves autour d'un sujet avec gestion de la prise de parole par l'enseignant (pour 3 enseignants).
- Des échanges entre l'enseignant et les élèves (pour 2 enseignants).
- Des débats qui s'inscrivent dans une organisation sociale de la classe avec un meneur du débat, des rapporteurs, des observateurs, des acteurs (ceux qui défendent le « oui » et le « non »), en prévoyant une permutation des rôles lors de chaque débat et en mettant en exergue le souci constant de l'enseignant de favoriser l'expression de tous les élèves (pour un enseignant).

Ce dernier insiste sur la construction d'une argumentation en relation avec le propos du dernier orateur qui vient de s'exprimer. Cet enseignant a adopté une posture qui l'a conduit à s'impliquer dans les débats. Nous avons eu l'occasion d'observer ce type de débat qui se clôt par la synthèse des rapporteurs.

¹⁷ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

¹⁸ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

5.3. Bilan des outils

Légende pour le tableau :

- *Éléments issus du discours des enseignants et des comptes-rendus de séances. Le nombre associé représente l'occurrence.*
- Éléments issus de nos observations ou des discours des enseignants que nous avons reformulés.

Tableau 20 : Synthèse du bilan des outils

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Échelle du plaisir	Qualificatifs employés par les enseignants pour caractériser l'échelle du plaisir : « <i>pertinente</i> » : 1 « <i>Celle-ci pour moi elle a été acquise très vite. l'échelle du plaisir(...) c'est visuel</i> » : 1 « <i>C'était fidèle</i> » : 1 « <i>plaisir encore c'est facile</i> » : 1 « <i>Je pense qu'ils avaient plus la notion de plaisir quand ça leur plaisait ou pas</i> » : 1	Une enseignante dit ne pas savoir réellement ce que l'outil (le plaisir) mesure.	Côté visible du plaisir : « <i>ils le voient... ils le sentent</i> ». Possibilité de prolongement de cette notion à la musique : une enseignante l'évoque au cours de l'entretien « <i>les réglettes du plaisir j'aime je n'aime pas, je l'utilise par exemple en musique.</i> ». Éducation sensible dépassant le cadre de l'EPS (interdisciplinarité).
Échelle de l'effort	« <i>ça me semblait plus simple</i> » : 1 « <i>ça a pas mal fonctionné</i> » : 1	Réactivation fréquente, impression que les enfants ne prenaient pas l'échelle dans le bon sens : « <i>L'échelle de l'effort, j'étais sans arrêt en train de réactiver le truc parce que j'avais l'impression qu'ils ne la prenaient pas dans le bon sens... pas assez parlante</i> » : 1 Décalages perçus entre l'effort ressenti par les élèves et la réalité : (ex : des enfants qui avaient énormément forcé et qui mettaient que l'effort était facile ou inversement) : 2 « <i>Des enfants qui finissaient rouges, écarlates, qui avaient tout donné eh bien ils pouvaient mettre que c'était facile s'ils avaient réussi leur projet, même s'ils avaient dû forcer énormément, ils mettaient que ça avait été facile</i> » - L'effort ressenti est associé à la réussite du projet pour les élèves d'une classe : 1 - Difficulté à relier l'effort au ressenti personnel : 1.	Suggestion d'une enseignante de rendre l'échelle plus concrète pour les enfants : « <i>pourquoi pas un petit bonhomme qui s'effondre...par rapport à l'effort tu vois. Un petit bonhomme qui plus ça va plus il se courbe jusqu'à se retrouver à plat</i> » : 1. L'échelle CERT (de Yelling, Lamb et Swaine) présente dans la littérature peut s'inscrire dans cette perspective

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Échelle du progrès	« la dernière l'échelle du progrès ça devait être correct » : 1	- Progrès difficile à évaluer même pour soi-même : 2 - Difficulté de juger un progrès sur une petite durée : 2 Ex : « pour moi, le progrès on ne peut le mesurer qu'après plusieurs entraînements ».	Un enseignant suggère d'introduire l'échelle du progrès « à la mi-projet » et « à la fin ». Ex : « À mi-projet, où est-ce que j'en suis par rapport à la séance 1 ? ».
Échelles	- Temporalité importante : côté avant / après la séance : possibilité d'éprouver du plaisir alors qu'au départ les élèves n'ont pas envie de courir : 1 - Permet aux enfants de s'exprimer : « c'est rare qu'on leur demande leur avis sur leur ressenti » : 1 - Faisables : « Ils ont très bien compris » les échelles (pas de suggestion d'amélioration) : 1. - « aidaient à avoir un retour sur ce qu'ils venaient de faire. Et ça c'est important puisque ça leur permet de réfléchir sur leur propre activité » : 1 - Côté « ludique » : 2	- Utilisation difficile, « Il y a trop d'échelons pour se positionner »; remplies un peu au hasard : 1 - Efforts et progrès difficilement quantifiables : « effort et progrès je trouve que ce n'est pas évident parce que même moi je ne vois pas bien [...] C'est difficilement quantifiable » : 1 - Outils pas toujours exploités après que les élèves les aient remplis : 1 - « il y a un décalage entre ce qu'ils font et ce qu'ils ressentent » : tendance à se surévaluer : 1	- Une enseignante suggère d'utiliser les échelles ponctuellement ou lorsque le contenu de la séance change. - Échelle du plaisir à proposer systématiquement ; l'effort et le progrès à utiliser de temps en temps afin d'identifier des évolutions : 1 - Envisager un guide pour l'exploitation des échelles. - Outils à développer : supports, « aide », « motivation », besoin des élèves d'être mis en confiance « les bonhommes qui sourient », « c'est un moyen de les valoriser » : 1 suggestion d'un outil global pour visualiser la progression (sur les 12 séances) : 3
Fiche d'observation sur le nombre de tours	Permet aux enfants d'avoir un retour sur leur pratique : « Le fait de compter c'est bien parce qu'ils ne se rendent pas compte [...] de ce qu'ils ont fait » : 1	- Contraintes temporelles avec les deux groupes : un qui pratique et un qui observe. - Les enfants n'ont pas trop apprécié le rôle d'observateur : 1	- Suggestion de faire une fiche de suivi des performances (3) avec la possibilité de faire des graphiques afin de montrer les progrès aux élèves (pour un d'entre eux) Ex : « Ce serait intéressant de faire des graphiques et de voir les progrès » - Suggestion d'une enseignante de ne pas mettre en place systématiquement le rôle d'observateur.
Projet	- Projet construit par rapport à du concret (nombre de tours, premier tour où ils ont marché) : 3 - Projet devient plus réaliste après la séance 3 : 1.	La réussite du projet pour les enfants : est-ce le réaliser précisément ou le dépasser ? En fixer un en-dessous de ses capacités pour être sûr de le réussir « projet de complaisance » ?	Le projet n'est pas déterminé en fonction de leur ressenti mais en fonction de leur compétence (nombre de tours) : prépondérance du domaine quantitatif.

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Sensations	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant accorde plus de crédit aux sensations : les élèves exprimaient plus de choses. - Verbalisation qui s'est construite progressivement : 1 ; « <i>ça dépendra des enfants</i> » : 1 - Plaisir à exprimer ce qu'ils ressentent : 2 - Les sensations, les échelles sont personnelles, individuelles : 2 	<p>Au bout d'un certains temps, les enfants exprimaient un peu toujours la même chose :</p> <p>1. « <i>ils réutilisaient d'une fois sur l'autre les arguments, ça tournait autour de la même chose</i> ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La posture de l'enseignant à adopter pour favoriser l'expression de ses élèves : pas de jugement de valeur sur ce qu'ils ressentent, posture neutre, instaurer un climat de confiance : 2. - Vocabulaire à construire pour l'expression des émotions (langage commun, pilier 1 du socle) - Se questionner sur la manière de faire ressentir et exprimer les sensations : écriture...
Fiches d'observation (indicateur de l'effort/attitude de course)	<ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de l'effort semblent plus objectifs, visibles, c'est parlant pour les élèves (je suis rouge ?) - Intérêt pour connaître les réactions de son corps à l'effort (connaissance de soi) : 1 	<p>Bilan mitigé quant à l'impact sur ses élèves pour un enseignant.</p>	<p>Un enseignant suggère d'utiliser plusieurs fois ces fiches sur les indicateurs de l'effort. « <i>Ça je trouvais que c'était pas mal on aurait pu le refaire plusieurs fois</i> ». Ces réactions physiques peuvent favoriser les échanges entre les élèves : « <i>Les réactions physiques : ils demandaient à l'autre est-ce que je suis rouge ? est-ce que je suis en sueur ?</i> »</p>
Concept de plaisir	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion autour du plaisir ressenti en course longue par rapport à celui ressenti dans les sports collectifs : 1. - « <i>il y en a qui ont pris du plaisir parce qu'ils aiment bien faire du sport tout simplement</i> » : 1 	<p>Peut être difficile à définir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensions du plaisir abordées en fonction de la sensibilité enseignante : plaisir qui passe par le dépassement de soi, plaisir individuel, plaisir différé (intérêt de ne pas abandonner à la première difficulté pour ressentir le plaisir) : 1 - Plaisir associé à la réussite et non à l'effort selon un enseignant : 1

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Concept de progrès	<ul style="list-style-type: none"> - Une conscientisation progressive des progrès dans une dimension autre que quantitative s'est opérée dans une classe : 1 - Progrès rattaché aux trois composantes : augmenter le nombre de tours, retarder la marche, diminuer le nombre de périodes de marche : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>le progrès, c'est ce qui a le moins bien marché selon moi</i> » : 1 - Le progrès est le plus difficile à exploiter : un enfant peut avoir l'impression de ne pas avoir progressé uniquement parce qu'il n'a pas réussi son projet alors qu'il peut avoir très bien couru ; une limite peut consister à définir un projet de complaisance : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Le progrès quantitatif post-situ prédomine (plus de tours). L'objectif pourrait consister à atténuer cette dimension quantitative. - Le ressenti positif « <i>c'est le petit plus</i> » du progrès n'est pas déterminant. Progrès des sensations internes : progrès qualitatif in-situ et post-situ, conscientisation à construire. - Une question se pose sur la manière de faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès : cas de certains élèves qui ont fait des progrès pour les enseignants mais qui n'ont pas l'impression d'en avoir fait. Envisager des outils d'auto-évaluation des compétences. - Suggestion d'un enseignant de prendre davantage en compte l'« <i>attitude de coureur</i> » : « élève qui ne marche pas durant les 20 minutes de course » en le valorisant davantage dans le projet (« <i>dans ma classe, j'ai des élèves qui de la séance 1 à la 12, des faibles coureurs, qui n'ont pas réussi à faire plus de tours mais qui ont énormément progressé parce qu'ils ont réussi à courir les 20 minutes sans marcher [...] ces élèves ont fait beaucoup de progrès [...] ils ont l'impression que ces progrès n'étaient pas comptabilisés</i> »)
Concept d'effort		Interrogation d'un enseignant quant à la possibilité de trouver du plaisir dans l'effort. Effort et progrès sont associés à la réussite pour lui.	

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Les débats	<p>Le rôle des débats</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Le rôle des débats c'est de trouver des arguments, écouter l'autre, respecter l'autre, ne pas couper la parole, préparer son argumentaire, écouter ce qui vient de se dire pour ne pas redire la même chose, répondre à l'argument d'un autre</i> » : 1 - « <i>pour l'expression orale je te parle du multidisciplinaire [...] puis c'est important d'émettre son avis, d'argumenter, d'expliquer le pourquoi de son choix. Donc de toute façon c'est bien qu'à chaque fois il y ait du pourquoi</i> » : 1 - Permettre un retour sur la pratique à partir des « incidents constatés » pendant la course : 1 - Permettre de discuter, de réfléchir sur leur activité (2) : « <i>ils ont beaucoup discuté entre eux et pendant les débats</i> » ce qui est important c'est de les faire réfléchir sur leur activité, enfin moi je vois le débat surtout comme ça et élargir leur champ [...] ils aiment bien discuter. Dès qu'on leur donne la parole, ils la prennent » : 1 <p>Les débats et l'interdisciplinarité</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>c'est important de verbaliser, de les faire parler [...] c'est complémentaire au français, au langage oral, à plein de choses</i> » : 1 - Contenu moins prioritaire que l'objectif « <i>les faire parler, travailler l'expression orale et la prise de parole en public [...] ce n'est pas le contenu qui est principal</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves n'ont pas beaucoup d'idées, le vocabulaire est pauvre : « <i>je trouve qu'ils n'ont pas beaucoup d'idées là-dessus [...] le vocabulaire est pauvre</i> » : 1 - Ce sont toujours les mêmes élèves qui parlent : problème de gestion du temps de parole : 2 • « <i>Le problème des débats c'est que c'est toujours un peu les mêmes élèves qui parlent quoi</i> » : 1 • « <i>C'est un petit peu toujours les mêmes qui parlent et c'est un petit peu les mêmes choses qui sont redites</i> » : 1 - Contraintes temporelles (prend du temps) : <ul style="list-style-type: none"> • « <i>C'est un gros investissement en temps</i> » : 1 • « <i>En fin de séance, mais cela prends sacrément du temps, c'est un point négatif. Donc manque de temps pour faire les débats</i> » : 1 • « <i>Au niveau organisation, je pouvais rarement les faire à la suite</i> » (de la séance) : 1 • Un enseignant souligne qu'il n'a pas eu le temps de faire tous les débats proposés dans le dispositif - Certains élèves n'apprécient pas forcément les débats : 1 « <i>Ils étaient centrés sur la performance, le plaisir de courir, l'encouragement des autres...oui... mais la notion de débat pas trop</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - Débat en relation avec la citoyenneté, le vivre ensemble pendant six heures, la maîtrise de la langue. - Réflexion sur les outils à disposition des enseignants pour animer les débats, sur la manière d'enseigner (stimuler les élèves, attribution de différents rôles...). Nécessité d'expliquer le pourquoi de son choix pour dépasser la simple discussion.

	Points positifs/intérêts	Points négatifs/limites	Perspectives
Liens course longue et éducation à la santé ?	<p>- Lien santé / course longue : 3 « on a essayé de voir en quoi c'était bon pour la santé, la course longue [...] et le sport en général d'ailleurs » : 1 « On a parlé du sommeil par exemple » : 1 « tout le travail de la respiration » : 3</p> <p>- Dimension sportive : « C'est aller chercher ses limites personnelles, sinon c'est du petit footing tranquille... » : 1.</p> <p>-Travail en collaboration avec l'infirmière par rapport à l'obésité. Rôle de l'infirmière d'évoquer ce problème avec les enfants: 1 « je m'aperçois que tu as des gamins qui ne peuvent pas courir parce qu'ils sont costauds [...] c'est plutôt à l'infirmière qui justement les voit chaque année et qui peut dire ça. Nous tu vois on est en liaison avec l'infirmière et on en parle de tout ça ».</p>	<p>Problème des apports qui doivent être cohérent sur la planification à l'année : 1 « je n'ai pas utilisé tout le travail qu'on devait faire car sur le souffle [...] je trouvais que ça tombait comme un cheveu sur la soupe ».</p> <p>Le projet de course longue pouvait se mener indépendamment de l'éducation à la santé : 1</p>	<p>L'apport d'informations doit répondre à un besoin des élèves : 2</p>
Ce que les enfants ont appris ?	<p>- Connaissance de leurs capacités par rapport à l'effort : adéquation de leur projet à leurs compétences. « prise de conscience de ce qu'ils étaient capables de faire » : 1. « ils ont appris qu'on pouvait demander beaucoup au corps » : 1</p> <p>- Mettre des mots sur leur ressenti : « des choses qu'ils n'ont pas l'habitude de faire : mettre des mots sur ce qu'ils ressentent » : 1</p>	<p>Peu d'apprentissage pour un enseignant car ils avaient déjà des acquis (sur les thématiques telles que la respiration...): « Je n'ai pas particulièrement l'impression qu'ils aient appris des tonnes de choses [...] ils avaient beaucoup de connaissances [...] par rapport à la respiration ».</p>	<p>Expliciter les compétences, les connaissances à faire acquérir. Possibilité de les faire valider par les élèves. Mettre des mots sur son ressenti est une dimension à ne pas négliger dans l'enseignement (pilier 1 et 6 du socle commun)¹⁹.</p>

¹⁹ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>.

5.4. Bilan de l'unité d'enseignement de course longue : Est-ce que l'outil fonctionne ?

Tableau 21 : Bilan réalisé à partir des comptes-rendus de séances et des entretiens des enseignants

	Bilan réalisé par les enseignants
Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants sont motivés par le dispositif de course longue qui pourtant apparaissait comme plutôt classique. - Les enfants ont découvert leurs capacités (connaissance de soi). - Les progrès réalisés sont soulignés tant par les élèves que par tous les enseignants. - Finaliser une unité d'enseignement par une rencontre sportive constitue une perspective intéressante. Nous rajouterons que l'intérêt de ce genre de manifestation motive autant les élèves que les enseignants (regain de motivation pour les élèves avec la perspective d'un événement sortant de l'ordinaire mais aussi pour les enseignants qui souhaitent préparer leurs élèves afin de les mettre en situation de réussite) : 3 - Les élèves sont fiers de leurs résultats. - Ce dispositif offre l'occasion à un enseignant de mettre en œuvre une nouvelle activité : 1 - La mesure du progrès dans une dimension autre que quantitative (pas uniquement associée à l'augmentation de la distance) est intéressante. - Des débats animés mais qui ne sont pas tous réalisés faute de temps.
Points négatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Le côté répétitif du même protocole est mis en avant : 2. - Un enseignant souligne la lassitude occasionnée par le parcours trop court. - L'unité d'enseignement apparaît trop longue pour un enseignant : moins de plaisir à la fin : 1 - Deux enseignants mettent en évidence le décalage entre la longueur du parcours (200 m) utilisé lors des onze premières séances et la longueur de celui de la rencontre (parcours de 400 m) ainsi que la longueur de la zone de marche (une seule zone sur 400 m lors de la rencontre au lieu d'une zone tous les 200 m lors des séances d'entraînement). - Une enseignante met en avant la perception négative du rôle d'observateur par ses élèves (pourtant elle trouve ce rôle intéressant). - La lourdeur des questionnaires à remplir et le temps nécessaire sont souvent évoqués : 3. - Il en est de même pour les contraintes horaires difficiles à gérer : 1 - Les difficultés des enfants à s'évaluer sont aussi relevées : 3. - Les conditions météorologiques ainsi que la période durant laquelle a été réalisée l'unité d'enseignement (janvier-février) n'ont pas été très favorables à l'activité de course en extérieur. De la même façon, l'interruption de 15 jours due aux vacances d'hiver a cassé un peu le rythme de l'expérimentation : 1 - Deux enseignants mettent en relief le fait que les jeux n'ont pas bien fonctionné : élèves indisciplinés (1), manque de motivation (1) ; plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer ce dysfonctionnement : changement de manière de travailler, de rythme de course, constitution de nouvelles équipes. Le deuxième jeu (celui de la corde) ne semble présenter que peu d'intérêt mis à part le fait de courir ensemble et de former une équipe. - Un enseignant fait remarquer la nécessité de prévoir des « activités d'éducation pour la santé réalisées préalablement à la mise en œuvre de l'unité d'enseignement en endurance » (1).

Bilan réalisé par les enseignants	
Perspectives	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté des enseignants de reconduire le dispositif avec pour certains d'entre eux une utilisation non systématique de l'ensemble des outils proposés. - Réduire la monotonie du protocole en variant davantage les activités - Rendre plus attractif le rôle d'observateur. - Exploiter les activités de groupe dans la mise en œuvre des séances. - Mettre en place une fiche de suivi des performances réalisées (afin de visualiser les progrès). - Prévoir des activités d'éducation à la santé en amont du cycle de course longue. - Réfléchir à la mise en place d'un circuit de course différent.

5.5. Conclusion

Les enseignants portent un regard positif sur les différents outils proposés par l'USEP et précisent que ceux-ci ont, dans l'ensemble, bien fonctionné. Néanmoins, certains éléments sont à améliorer.

En effet, si le regard porté sur les échelles est plutôt positif (surtout celle du plaisir), certains enseignants évoquent des limites : nombre d'échelons trop élevé, utilisation trop répétitive. Le caractère équivoque des différents concepts est noté. L'exploitation des résultats n'est pas mise en œuvre systématiquement et les enseignants qui le font relèvent le caractère chronophage de cette exploitation. Ils ont une vision contrastée de l'utilité des débats puisqu'ils relèvent des versants positifs (domaines de la maîtrise de la langue et de l'éducation à la citoyenneté...) et des versants négatifs (faible niveau de vocabulaire des enfants, contraintes temporelles et institutionnelles).

Les enseignants ont relevé l'engouement et la motivation des enfants lors de la mise en œuvre de cette unité d'enseignement. La question de l'origine de cette motivation se pose alors. Est-ce uniquement le fruit du dispositif de course longue ou y a-t-il un impact dû au contexte de recherche dans lequel cet enseignement est réalisé ? En effet, le fait d'avoir conscience de participer à une expérience se traduit généralement par une plus grande motivation et un engagement plus grand (Roethlisberger et Dickson, 1939). Un enseignant le souligne : « Avec aussi la variable d'être observé et de servir de cobaye [...] je pense que ça les a stimulés, ça les a intéressés [...] on allait faire une étude sur eux, il fallait qu'ils soient bons ». Il n'est pas possible de connaître ici dans quelle proportion cet effet a agi sur les résultats de notre étude, c'est un biais inhérent à l'expérience.

Concernant l'acquisition de connaissances par les élèves, plusieurs enseignants citent l'amélioration de la « connaissance de soi » par la découverte de ses possibilités comme importante. Le sentiment de fierté également relevé coïncide avec les résultats de l'analyse quantitative. L'unité d'enseignement de course longue impacte sur le sentiment de fierté des enfants.

L'impact du dispositif sur l'évolution des conceptions des enseignants en éducation à la santé n'est pas évident. En effet, pour les enseignants concernés par l'expérimentation, l'éducation à la santé repose essentiellement sur les liens directs entre sport et santé et sur l'apport d'informations auprès des élèves. Toutefois, le dispositif leur a permis d'associer plusieurs disciplines à l'éducation physique et sportive, telles que le français et la musique (et a posteriori les mathématiques), mais aussi de faire de l'éducation à la citoyenneté à travers les débats..., cette dernière faisant partie de l'éducation à la santé.

Conclusion

6. Conclusion

6.1. La réponse aux hypothèses

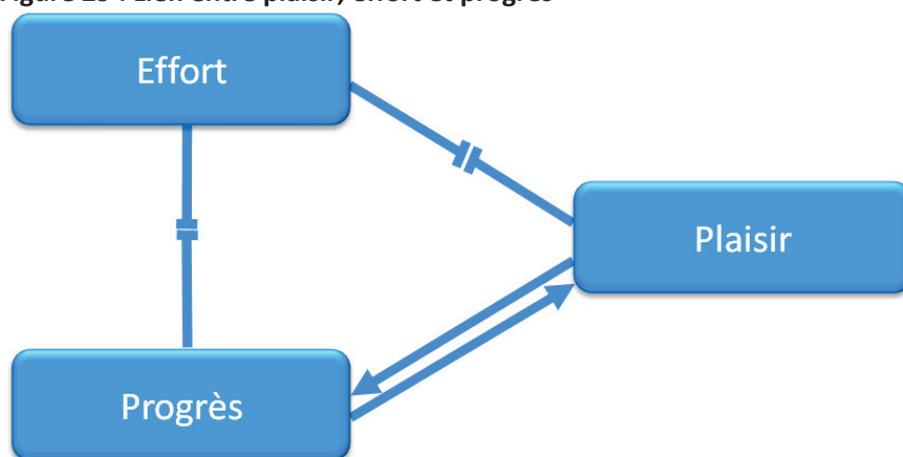
Dans le cadre de l'étude de l'USEP, nous nous sommes centrés sur trois hypothèses.

6.1.1. Hypothèse 1

L'effort et/ou les progrès constituent-ils des déterminants du plaisir ressenti ou ne sont-ils que les résultats de la pratique ?

Les analyses quantitatives montrent une forte corrélation entre le plaisir et le progrès. Ce n'est pas le cas entre le plaisir et l'effort ni entre le progrès et l'effort. Cette corrélation n'indique pas pour autant un lien de causalité. En effet, on ne peut pas affirmer que ce sont les progrès ressentis qui font augmenter le plaisir. Un double impact est envisageable, c'est-à-dire que le progrès peut avoir une influence sur le plaisir et réciproquement.

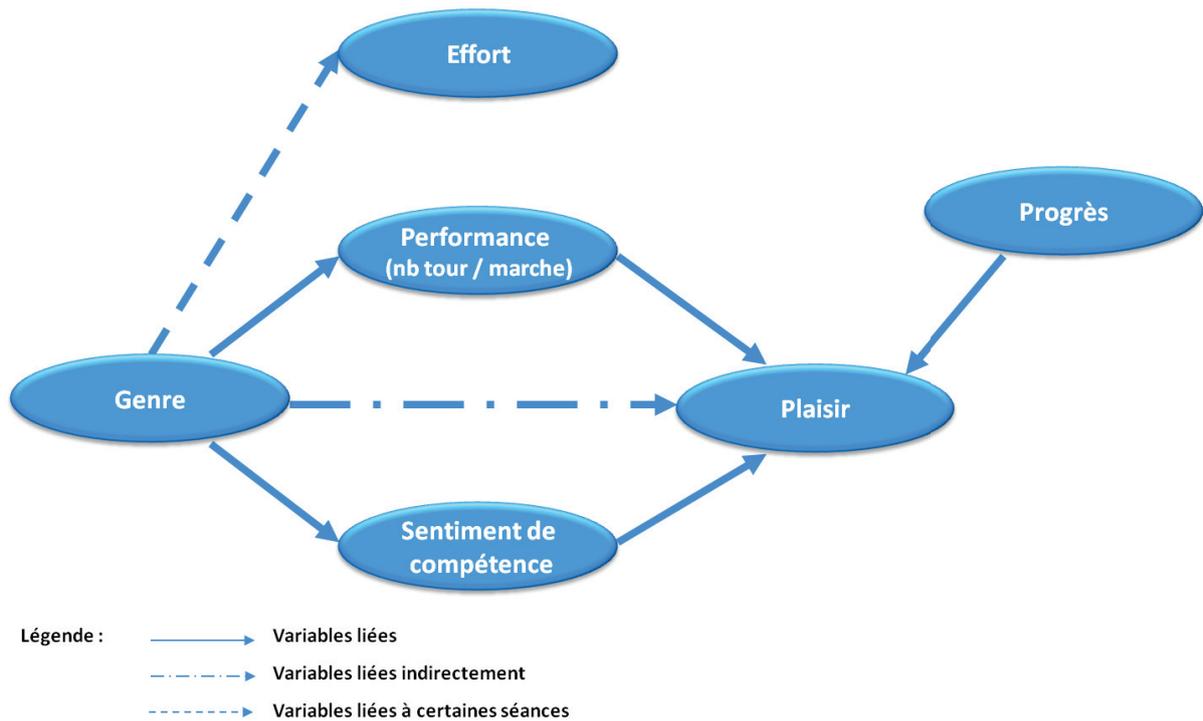
Figure 29 : Lien entre plaisir, effort et progrès



Par contre, la performance, dimension non évoquée dans l'hypothèse, est également liée au plaisir. Mais, comme pour le progrès, il s'agit d'une corrélation et non d'un lien de causalité et un double impact est également envisageable.

Les analyses quantitatives nous ont permis de repérer un certain nombre de facteurs liés au concept de plaisir. Ces facteurs sont synthétisés dans le schéma ci-dessous.

Figure 30 : Les déterminants du plaisir

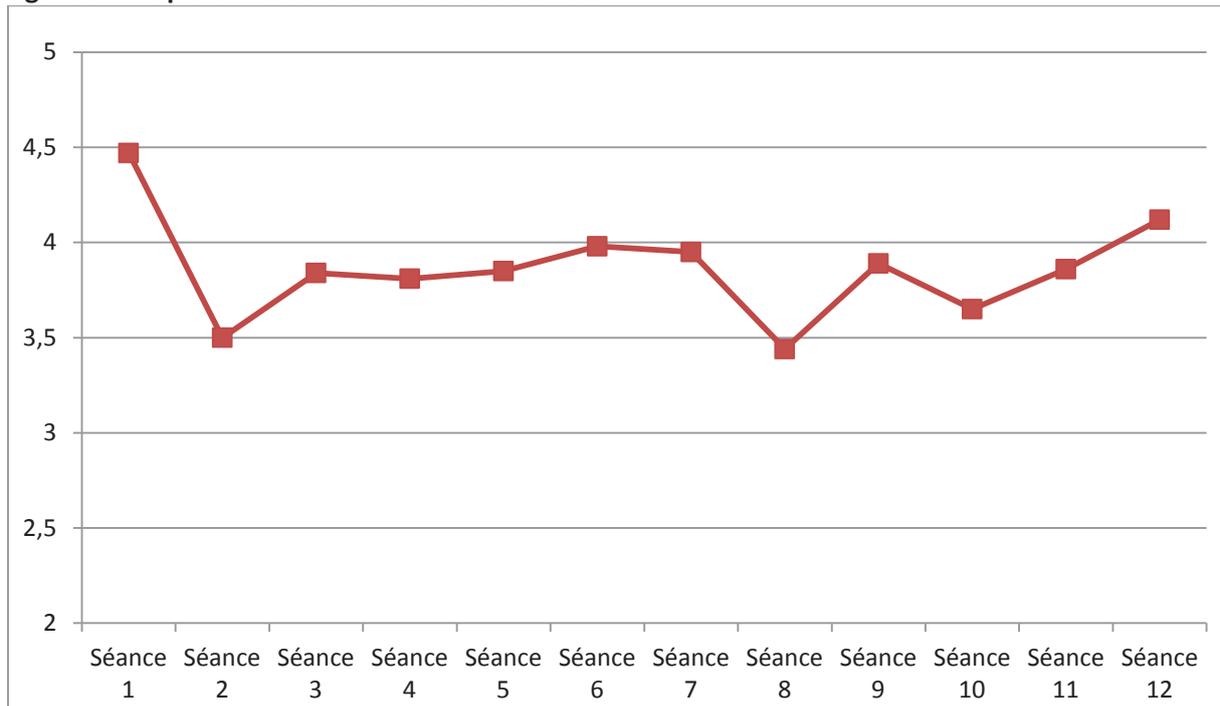


6.1.2. Hypothèse 2

Le plaisir ressenti évolue au cours du temps.

L'analyse descriptive montre que le ressenti du plaisir reste globalement stable au cours des séances. Il augmente légèrement entre les séances 2 et 6, puis diminue au cours des séances suivantes. La monotonie des séances (même parcours, même consigne, ...) et la coupure due aux vacances et aux conditions météorologiques peuvent expliquer cette baisse. L'approche de la rencontre finale avec l'ensemble des classes a remotivé les élèves et a influé sur l'indicateur du plaisir.

Figure 31 : le plaisir ressenti au cours des séances



6.1.3. Hypothèse 3

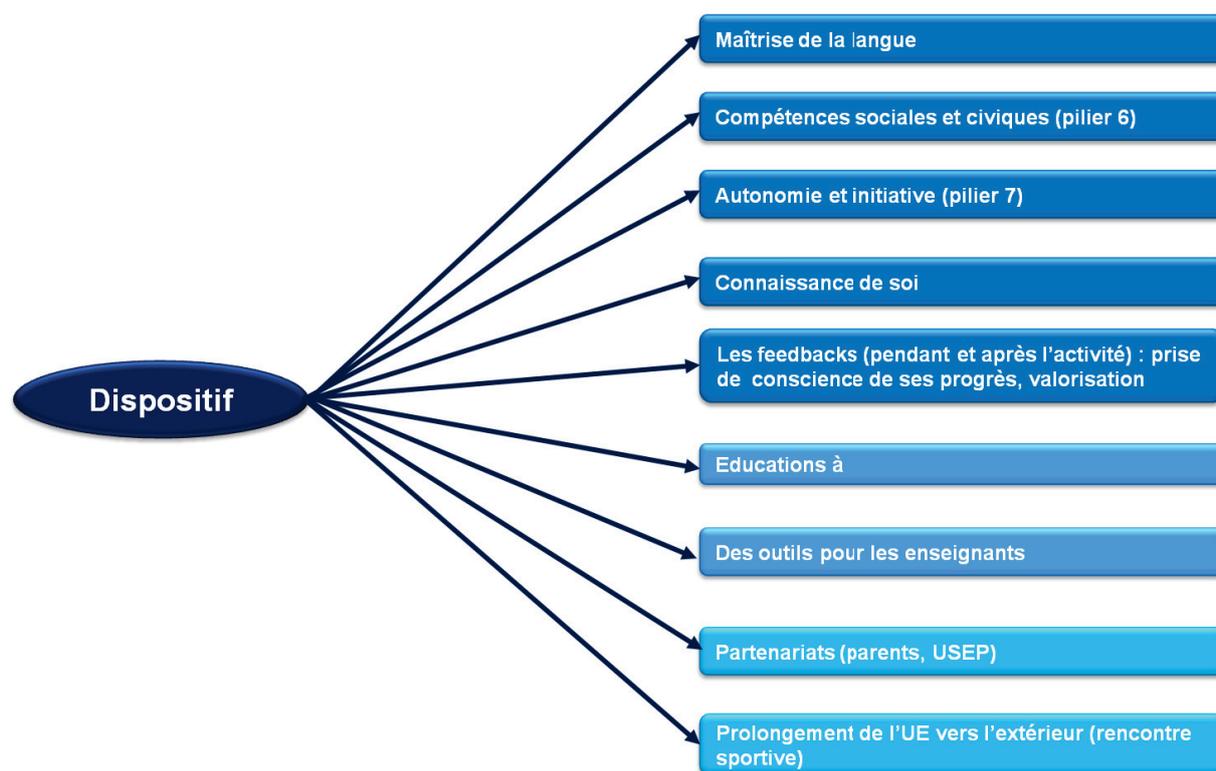
Le dispositif élaboré par l'USEP participe à l'éducation à la santé des élèves.

Même si les enseignants ont déclaré que leur conception de l'éducation à la santé n'a que peu évolué avec le dispositif proposé par l'USEP, les possibilités d'inclure des activités conduisant à une éducation à la santé lors de cette unité d'enseignement sont nombreuses et touchent à des domaines variés.

En effet, le dispositif a un rôle à jouer dans le cadre de la maîtrise de la langue à travers l'écriture des sensations et la mise en œuvre de débats et aussi lors d'activités conduisant à l'acquisition de compétences civiques et sociales, au développement de l'autonomie ainsi que de la connaissance de soi.

Il apporte des outils aux enseignants et permet des partenariats entre les enseignants, l'USEP, les parents...

Figure 32 : Contribution du dispositif à l'éducation à la santé



Ces dimensions ont été :

- soit observées au cours de l'unité d'enseignement
- soit évoquées par les enseignants a posteriori au cours des entretiens
- soit développées à partir de nos observations, de la littérature ou des données institutionnelles.

6.1.4. Conclusion en relation avec les hypothèses

Globalement, l'outil USEP participe à l'éducation à la santé par le développement de la pratique de la course longue ainsi que par le développement de compétences personnelles et sociales.

L'USEP renforcerait vraisemblablement son dispositif en explicitant les connaissances, capacités, attitudes à faire acquérir aux enfants et en les reliant aux dimensions institutionnelles comme le socle commun²⁰ ou la circulaire de 1998²¹ sur l'éducation à la santé à l'école et au collège.

²⁰ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

²¹ Les orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège, BO n°45 du 3 Décembre 1998.

Cependant, même si cette démarche est à parfaire, elle offre une voie permettant la prise en compte de l'élève dans sa globalité.

L'utilisation des échelles est intéressante à condition qu'elle permette l'expression et la communication au groupe. L'expression des émotions contribue à la maîtrise de la langue, se situant dans une dimension transversale de l'enseignement. Le temps de verbalisation ne doit bien évidemment pas remplacer celui de la pratique physique. Le travail en course longue par intermittence présente de nombreux atouts et pourraient occuper une place de premier choix à l'école à condition de dépasser les résistances quant à ses dangers présumés. Gerbeaux et al. (2000) préconisent à l'école primaire un travail en course longue plutôt orienté autour de la puissance que de la capacité aérobie. Ils exposent les avantages d'un travail orienté autour de la puissance aérobie. Nous en retiendrons cinq sur les six.

- La quantité de travail physique orienté autour de la puissance aérobie est inférieure à celui effectué en capacité (les distances à parcourir sont plus faibles).
- La durée de la séance est plus courte (cet aspect limite les contraintes temporelles).
- Le travail orienté autour de la puissance aérobie peut se dérouler aisément dans une cour d'école.
- Les progrès sont plus importants.
- Du point de vue psychologique, les enfants de l'école primaire préfèrent les exercices brefs et la variété. Les exercices par intervalles court/court (15/15...) ou long/long (2 à 5 min) répondent aux caractéristiques des élèves de cette tranche d'âge car la durée de leur concentration est encore relativement courte.

Le repérage de tendances fortes comme les sources importantes de plaisir (courir ensemble, « montrer aux parents »...) présente des intérêts tant du point de vue du plaisir éprouvé par l'élève que du point de vue de l'éducation à la santé. Le plaisir doit être considéré comme efficace et valorisant dans la mesure où il est le corrélat d'un apprentissage : surmonter une difficulté qu'il ne sait pas faire. Ainsi, courir avec plaisir participe à l'éducation à la santé dans la mesure où l'on fixe à l'élève des objectifs ambitieux, en tenant compte du plaisir à la fois individuel et social.

6.2. Le bilan du dispositif

Le dispositif USEP fonctionne bien, toutes les classes ont pu mener le projet à son terme. Celui-ci constitue un réel levier pour favoriser l'engagement des enseignants dans la pratique de la course longue.

La finalisation de l'unité d'enseignement par la rencontre sportive constitue un temps fort dans ce dispositif. L'étude montre que clôturer une unité d'enseignement par une rencontre a non seulement un impact sur l'engagement, le plaisir mais aussi sur la dynamique collective, dans les échanges autour d'un projet collectif. La mise en place de cette rencontre illustre le dynamisme de l'USEP tant du point de vue de sa capacité à mobiliser toute une communauté éducative (des enseignants, des parents, l'IEN) autour d'un événement sportif que dans la création d'outils à destination des enseignants et des élèves en vue de promouvoir l'activité physique en prenant en compte des questions de santé.

Cette étude se situant dans la temporalité du court terme ne nous a pas permis d'envisager d'éventuels impacts en termes de pratique physique extrascolaire ultérieure. En revanche, dans une classe quelques élèves ont exprimé le souhait de poursuivre l'activité de course longue à la fin de l'unité d'enseignement.

Recommandations

7. Les recommandations

À partir de nos observations, de l'analyse des questionnaires, des entretiens (enfants et enseignants), des comptes-rendus de séances et de la littérature, nous avons pu établir un certain nombre de recommandations à destination de l'USEP pour lui permettre d'enrichir le dispositif.

Ces recommandations sont regroupées en cinq catégories : articulation/cohérence ; objectifs et intentions éducatives ; traitement de l'activité ; répondre aux besoins des élèves ; posture enseignante.

Certaines de ces recommandations ont déjà été développées dans la partie de présentation de l'évolution phase 1 / phase 2 (paragraphe 3.3) et à la fin de l'étude qualitative (paragraphe 5.4).

• **Articulation/ Cohérence**

- Inclure la démarche d'enseignement de la course en durée dans une perspective interdisciplinaire, notamment avec le français, les mathématiques, la musique... en veillant à répondre aux besoins des élèves.
- Expliciter les compétences, les connaissances et les capacités à faire acquérir aux élèves à l'issue de l'unité d'enseignement de course longue.
- Essayer si possible d'intégrer ce dispositif dans un projet de classe afin qu'il s'inscrive dans une démarche globale d'enseignement.
- Optimiser la mise en place d'un goûter équilibré lors de la rencontre sportive en l'accompagnant d'un travail préalable en classe.

• **Objectifs et intentions éducatives**

- Jouer sur les formes de groupement des élèves en fonction des objectifs éducatifs préalablement définis par l'enseignant. Avoir recours à une diversité d'organisation, en groupes de niveau ou non, faire en sorte que les résultats des élèves les plus faibles comptent autant que ceux des plus forts.
- Créer des formes de pratique permettant que tous les élèves courent en même temps afin d'augmenter la quantité de pratique au cours d'une séance.

- Renforcer les composantes sociales du dispositif : introduire le rôle de coach. Poursuivre les projets collectifs (pour la cohésion de classe, les échanges entre élèves, la motivation...).
- Agir sur les ressources des élèves.
- Mettre des mots sur le ressenti (pilier 1 : maîtrise de la langue : les élèves devront connaître : un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions »).

● **Traitement de l'activité**

- Introduire des repères spatio-temporels permettant aux élèves de connaître immédiatement leurs résultats en les renseignant sur leur vitesse de course.
- Ajouter des exercices par intervalles courts (logique de fonctionnement des élèves).
- Faire varier les parcours : avec la contrainte de la cour de récréation, afin de limiter la monotonie ressentie par certains élèves, il nous semble intéressant de proposer une variété de parcours (parcours de la situation de référence avec des plots tous les 25 m...).
- Conserver la finalisation de l'unité d'enseignement par une rencontre.

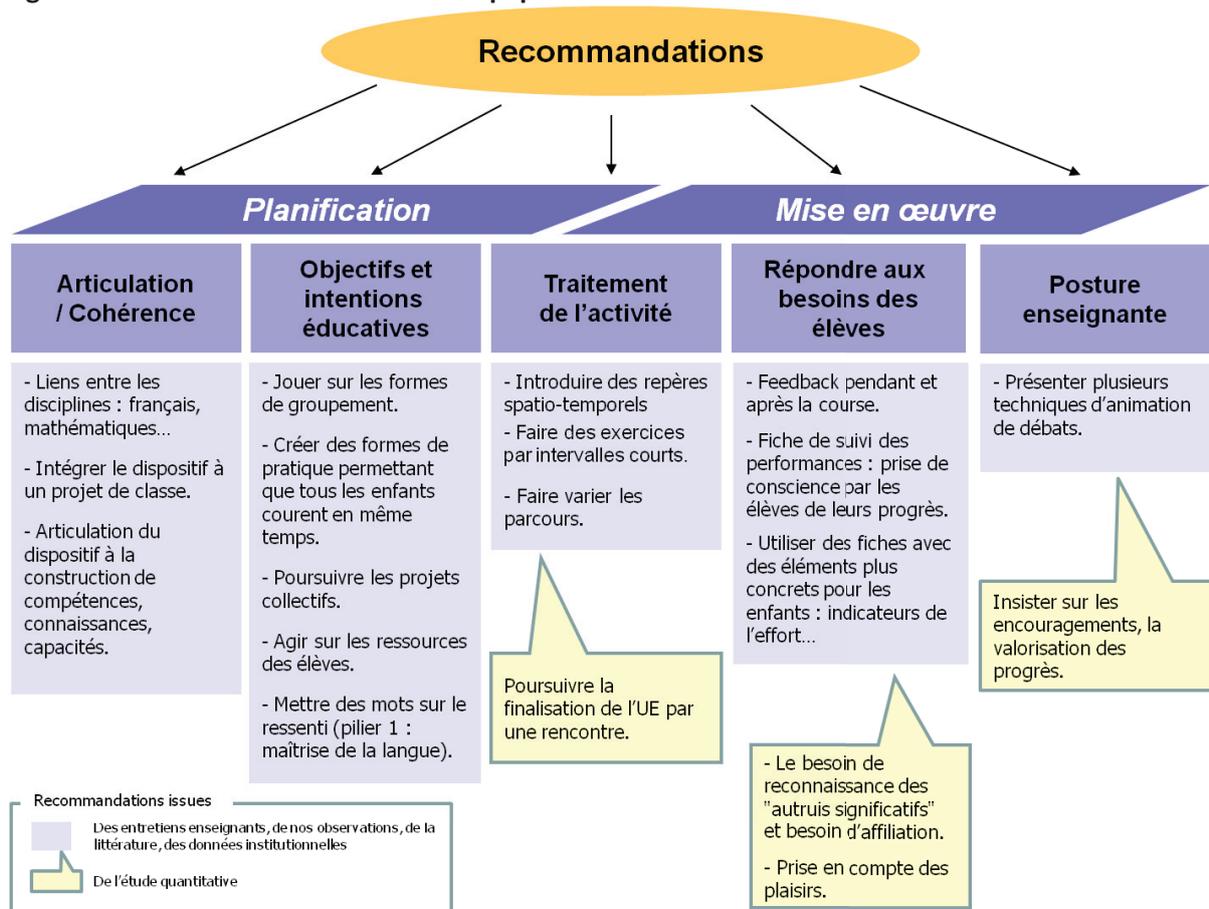
● **Répondre aux besoins des élèves**

- Augmenter le feedback pendant (encouragements...) et après la course (donner des critères de réussite aux enfants...).
- Introduire une fiche de suivi des performances avec la possibilité de faire des graphiques (à l'échelle de l'élève ou de la classe) afin de montrer les progrès : prise de conscience par les élèves de leurs progrès.
- Utiliser des fiches avec des éléments plus concrets pour les enfants : par exemple les indicateurs de l'effort (« je suis rouge »...) élaborés par l'USEP.
- Prendre en compte le besoin de reconnaissance des « autres significatifs », le besoin d'affiliation et les différentes sources de plaisir.

● **Posture enseignante**

- Présenter plusieurs techniques d'animation de débats (brainstorming, abaque de Reigner...).
- Insister sur les encouragements, la valorisation des progrès.

Figure 33 : Les recommandations de l'équipe de recherche à l'USEP



Transformations apportées par l'USEP
suite à la prise en compte des
recommandations (au 31-12-2012)

8. Transformations apportées par l'USEP suite à la prise en compte des recommandations

Les propositions USEP présentées dans ce chapitre ont été intégrées à la mallette « L'attitude santé en cycle 3 » diffusée en avril 2012 et disponible sur le site www.usep-sport-sante.org. Elles répondent aux recommandations synthétisées dans la conclusion de la partie « Étude qualitative » de la recherche. Ces propositions ont été élaborées grâce à la participation d'enseignants-formateurs USEP de différents départements, de leurs classes et de leurs élèves ainsi que de plusieurs délégués départementaux USEP chargés d'organiser les rencontres sportives.

Ces modifications ciblent d'une part un travail sur la conception des enseignants en Éducation à la santé par les activités physiques, sportives et associatives et d'autre part l'opérationnalisation des réglettes notamment celle de l'effort. L'unité d'enseignement « Course longue » n'a pas été retravaillée en tant que telle dans la mesure où des propositions sont déjà présentées dans la recherche et où celle-ci servait de support d'expérimentation pour la validation de la démarche en Éducation à la santé de l'USEP et la validation des outils, principalement les réglettes.

8.1. Permettre aux enseignants d'améliorer leur conception en éducation à la santé par les activités physiques sportives et associatives.

Si la recherche a permis de mettre en évidence le travail effectif réalisé par les enseignants en éducation à la santé, il reste néanmoins que la lisibilité, notamment de l'approche psychosociale, semble faire défaut.

Afin de permettre aux enseignants de prendre en compte ces dimensions comme enjeux majeurs d'éducation à la santé, l'USEP a engagé des évolutions dans trois directions : apports de connaissances, formation, création d'outils.

8.1.1. Apports de connaissances

L'USEP a précisé son concept « L'attitude santé » et proposé un apport de connaissance sur les compétences psychosociales définies par l'OMS. Ces documents sont disponibles dans le CD-Rom « L'attitude santé en cycle 3 » (www.usep-sport-sante.org).

8.1.2. Formation

L'USEP a réalisé en juillet 2012 un stage de formation de formateurs nationaux USEP durant lequel les participants se sont questionnés, dans un premier temps, sur la forme des activités physiques et sportives proposées ainsi que sur les compétences psychosociales mises en jeu. Dans un second temps, il s'est agi de rendre lisible la cohérence de ces compétences psychosociales avec, d'une part le concept USEP et d'autre part, le socle commun de connaissances et de compétences.

Tableau 22 : Extrait des travaux des formateurs nationaux USEP (2012) : lien entre les compétences psychosociales et le socle commun de connaissances et de compétences

Exemple pour le couple de compétences psychosociales Savoir communiquer efficacement Et Être habile dans les relations interpersonnelles	
Concept USEP	Échanges avec ses pairs Savoir communiquer efficacement, échanger Être habile dans les relations interpersonnelles
Socle commun	<p>Compétence 1 Maîtrise de la langue française <u>Capacités/S'exprimer à l'oral (p 6 et 7)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue. • Adapter sa prise de parole. <p><u>Capacités/Attitudes (p 7)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture à la communication, au dialogue, au débat <p>Compétence 6 Les compétences sociales et civiques A. Vivre en société <u>Capacité (p 20 et 21)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer, travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe. • Évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive. <p>Compétence 7 L'autonomie et l'initiative A. L'autonomie <u>Attitudes (p 24)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et sur ses choix • Avoir une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité <p>B. L'esprit d'initiative <u>Capacités (p 24)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes ressources • Prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe

8.1.3. Création d'outils

Les nouveaux outils pour les enfants : « Le cahier témoin » et « Une histoire pour échanger et bouger » ont été créés par l'USEP pour « L'attitude santé en cycle 3 ». Ils ont comme objectif de favoriser la mise en place de projets transversaux faisant le lien entre plusieurs disciplines, toujours à partir des activités physiques et sportives vécues par les enfants.

Les guides d'accompagnement de ces outils à destination des adultes ont présenté explicitement le lien avec le socle commun de connaissances et compétences, renforçant la visibilité de la dimension psychosociale. Cette dernière a également été rendue explicite dans le questionnaire proposé aux élèves.

Figure 34 : Extrait du guide d'accompagnement de « L'histoire pour échanger et bouger »

4. Objectifs

Pourquoi travailler avec cette *Histoire pour Échanger... et Bouger* ?

- Dans une perspective d'éducation à la santé, conduire une réflexion sur l'activité physique et sportive dans le cadre d'une expérience collective et partagée.

Objectifs liés au travail conduit avec *Histoire pour Échanger... et Bouger*

- Découvrir, lire, comprendre et analyser une histoire.
- Solliciter son imaginaire et interroger ses compétences psychosociales.
- Se questionner sur les différentes activités physiques et sportives évoquées dans l'histoire et faire le lien avec son mode de vie et ses propres pratiques.
- Identifier les comportements des personnages. Mettre en lien ces attitudes avec ses propres comportements, ceci dans un cadre de prise en compte des problématiques de santé.

L'USEP a également mis à disposition des enseignants des outils techniques permettant de faire vivre et de renforcer les temps de réflexion et de débats des enfants. Une fiche « Animer un débat » a été intégrée à « L'attitude santé 3 » et un DVD « Remue-méninges », atelier de réflexion philosophique à conduire sur une rencontre sportive, a été produit en 2012 (disponible sur le site de l'USEP www.usep-sport-sante.org et dans les comités départementaux USEP).

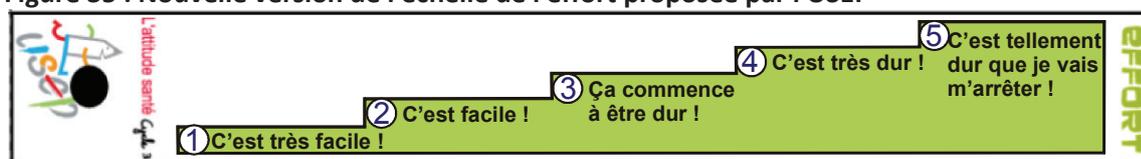
8.2. Pertinence et opérationnalisation des outils utilisés lors de la recherche, notamment les réglettes

Suite aux conclusions de la recherche concernant les réglettes, il est apparu incontournable de modifier la représentation de l'échelle de l'effort afin que celle-ci soit plus explicite, et permette ainsi de favoriser l'appropriation des trois concepts Plaisir, Effort, Progrès.

8.2.1. Echelle de l'effort

La non validation de la réglette de l'effort dans le cadre de la recherche (Osadczuk, 2010), due en grande partie aux difficultés d'utilisation de cette échelle par les enfants, a conduit l'USEP à créer une nouvelle version de cet instrument. S'appuyant sur les remarques des enseignants, la conception de cette nouvelle réglette de l'effort emprunte à la version initiale ses cinq degrés et à l'échelle CERT le principe des escaliers associé à l'illustration verbale de la difficulté.

Figure 35 : Nouvelle version de l'échelle de l'effort proposée par l'USEP



Cette nouvelle échelle a été expérimentée par d'autres enseignants usépiens afin de s'assurer de sa pertinence, de la compréhension et facilité d'utilisation par les enfants. Elle a été retenue en l'état.

8.2.2. Appropriation des concepts Plaisir/Effort/Progrès

Pour chacune des trois réglettes : Plaisir, Effort, Progrès, une fiche de présentation permettant un apport, d'une part, de connaissances sur le concept associé à chacun de ces outils, d'autre part, de précisions quant à leur élaboration et aux objectifs poursuivis, de conseils et de recommandations d'utilisation, a été élaborée. Ces trois fiches sont à destination des enseignants.

Une fiche « d'utilisation des trois réglottes lors d'une unité d'enseignement en EPS» présente deux démarches, proposées par deux formatrices USEP, d'utilisation conjointe de ces trois instruments. Ces démarches présentent plusieurs éléments incontournables :

- Une phase d'activation qui consiste à faire émerger les représentations initiales des enfants lors d'activités langagières à partir d'un questionnaire précis « Quand vous faites une activité physique et sportive, que veut dire pour vous prendre du plaisir (ou faire un effort, ou progresser) ? » puis à construire collectivement les concepts (se mettre d'accord) avant de s'approprier le fonctionnement des trois réglottes (« C'est quoi ? ça marche comment ? »).
- Une phase d'utilisation en EPS qui comprend une phase de construction d'un support récapitulatif des repérages effectués, support adapté en fonction du projet.
- Une phase d'exploitation favorisant de nouveaux échanges entre les enfants et se traduisant par une trace écrite.

La posture de l'enseignant est essentielle et précisée en mettant l'accent sur des points particuliers de vigilance.

La grande réglotte du plaisir, utilisée lors de la rencontre sportive, permettant le relevé collectif du ressenti de tous les enfants présents, a été testée pour la première fois lors de la recherche de C. Osadczuk. Au-delà d'une représentation collective de ces ressentis, il est apparu pertinent d'exploiter pédagogiquement ces données dans le cadre d'un atelier de réflexion pour les enfants. Un protocole d'utilisation de cette « grande réglotte du Plaisir » s'est alors avéré nécessaire et a été créé. Ce protocole est très précis, il laisse toute la place à la parole de l'enfant, il insiste également sur la posture de l'adulte en veillant à préserver l'estime de soi de chaque enfant tout en lui permettant d'envisager des perspectives positives et rassurantes.

Une nouvelle version de la fiche des indicateurs d'effort a également été réalisée à partir des remarques des enseignants relevés dans la recherche.

Toutes ces documents pédagogiques sont disponibles dans « L'attitude santé en cycle 3 » sur www.usep-sport-sante.org.

Remerciements

L'USEP tient particulièrement à remercier Clotilde Osadczuk et les différentes personnes qui ont travaillé à ses côtés pour la qualité de leur travail, la pertinence et la clarté des recommandations qui ont permis à l'USEP de faire évoluer le dispositif « L'attitude santé ».

Je tiens particulièrement à remercier Corinne GRANAL Professeure des écoles, formatrice nationale USEP et membre de l'Association USEP Prairial (USEP-13) , Mirentxu LARROQUE, Professeure des écoles, formatrice USEP et membre de l'Association USEP Georges Lasserre (USEP-33), Nathalie BARBOUNIS, Professeure des écoles et déléguée départementale USEP (USEP-37), Madeleine MEUNIER, Professeure des écoles, responsable du pôle sport/santé USEP et élue nationale USEP, Michel LACROIX, conseiller pédagogique en EPS honoraire, membre du pôle sport/santé USEP et élu national USEP, Françoise ZEJGMAN, psychologue, psychothérapeute et membre du pôle sport/santé USEP, Françoise PETIT, conseillère pédagogique en EPS, membre du pôle sport/santé USEP et vice-présidente nationale USEP, Marie-France LE GAL, médecin fédéral de l'USEP nationale.

Ce complément a été rédigé par Pascale BOURDIER, professeur d'Education Physique et Sportive, adjointe à la Direction nationale de l'USEP.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, Articles

- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. New York, McGraw-Hill
- Bieri, D., Reeve, R., Champion, G.D., Addicoat, L., and Ziegler, J. (1990). The Faces Pain Scale for the self-assessment of the severity of pain experienced by children : Development, initial validation and preliminary investigation for ratio scale properties. Pain, n° 41, p 139-150.
- Borg, G. (1970). Perceived exertion as an indicator of somatic stress. Scandinavian journal of rehabilitation medicine, vol. 2, n°2, p 92-98.
- Bryk, A.-S., Raudenbush S.W. (1992). Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Newbury Park, CA : Sage.
- Bureau, J.-P. et al. (2008). L'épreuve d'éducation physique et sportive au CRPE. Paris : Éditions Revue EPS.
- Bury, J.-A. (1988). L'éducation pour la santé, la promotion de la santé et la prévention. Bruxelles : Éditions De Boeck-Wesmael.
- Caillaud, C. (2000). Effort, exercice et processus physiologiques. In l'Effort, coordonné par D. Delignières. Paris : Edition Revue EPS.
- Callois, R. (1958). Les jeux et les hommes, le masque et le vertige. Paris : Éditions Gallimard.
- Canguilhem, G. (1979). Le normal et le pathologique. Paris: PUF.
- Carlier, G. (sous la direction de) (2004). Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique et sportive. Montpellier : AFRAPS.
- Cascua, S. (2002). Le sport est-il bon pour la santé ?. Paris : Odile Jacob.
- Cassiers, L. (1995). Éthique et Santé. In Actes de la journée de réflexion sur l'éthique du sport, IEPR-UCL, Louvain-La-Neuve.
- Comte-Sponville, A. (2001). Dictionnaire philosophique, Paris : Presses Universitaires de France.
- Coquart, J.-B.-J, Lensele, G. et Garcin, M. (2009). Perception de l'effort chez l'enfant et l'adolescent : mesure et intérêts. Science et Sports, vol. 24, n° 3-4, p 137-145.
- Courally, S., Goigoux, R. (2007). Étudier le potentiel de développement des utilisateurs pour concevoir un instrument didactique. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.
- Cyrułnik, B. (2004). EPS interrogé... . Revue EPS n° 309.
- Damasio, A.-R. (1995). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.-R. (1999). Le sentiment même de soi : corps, émotion, conscience. Paris : Odile Jacob.

- Debois, N., Blandel, L. et Vettraino, J. (2007). Les émotions en EPS, comprendre et intervenir. Dossier EPS n°74, Paris : Éditions Revue EPS
- Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY : Plenum Press.
- Deci, E.-L. et al. (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, n°26, p325-346. Cité par Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : éditions de Boeck.
- Delignières, D. et Perez, S. (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des APS : Élaboration d'un outil d'évaluation. *Revue S.T.A.P.S.*, n°45, p 7-18.
- Delignières, D. (2000). L'effort. Paris : Edition Revue EPS.
- Delignières, D. et Deschamps, T. (2000). L'effort mental. In *L'effort*, coordonné par D. Delignières, p. 25-40. Paris : Edition Revue EPS.
- Delignières, D. et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Edition Revue EPS.
- Denman, S. (1994). Do schools provide an opportunity for meeting The Health of the Nation Targets?. *Journal of Public Health*, vol. 16, n°2, p. 219-224.
- Denman, S. (1999). Health promoting schools in England- a way forward in development. *Journal of Public Health*, vol. 21, p. 215-220.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport* Paris : PUF.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP publications.
- Famose, J.P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : éditions Armand Colin.
- Famose, J.P. et Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
- Festinger, L.A. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, vol. 7, p. 117-140
- Fiard, J. et Auriac, E. (2006). *L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Fiard, J., Jourdan, D. et Simar, C. (2008). Du terrain de l'enquête à celui la formation. Concevoir autrement l'Éducation à la santé en E.P.S à l'I.U.F.M. d'Auvergne. Deuxième colloque national du Réseau des IUFM en éducation à la santé. Un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives en IUFM. Quels enjeux, quels dispositifs. Paris, 19-20 mars 2008.
- Forsyth, D.-R. et Kerr, N.-A. (1999). Are Adaptive Illusions Adaptive?. Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston, MA.
- Fox, K.-H et Corbin, C.-B. (1989). The physical self-perception profile : development and preliminary validation. *Journal of sport and exercise psychology*, n°11, p. 408-430.
- Gagnaire, P. et Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In *Les émotions*, coordonné par L. Ria.

- Gagnaire, P. et Lavie, F (coordonné par) (2007). Le plaisir en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité. Génémios : AEEPS/AFRAPs.
- Galichet, F. (1998). L'éducation à la citoyenneté. Paris : Anthropos.
- Garcin, M. (2002). Effort et EPS : course de durée, de la théorie à la pratique. Revue EPS, n° 297, p. 55-58.
- Gerbeaux, M. et Berthoin, S. (1999). Aptitude et pratique aérobies chez l'enfant et l'adolescent, la préparation physique à l'horizon 2000. Paris : PUF
- Gernigon, C., Ninot, G. (2005). La compétence un sentiment personnel. In Les compétences coordonné par J.-L. Ubaldi. Paris : Éditions Revue EPS.
- Ghiglione, R. (2005). Questionner. In A. Blanchet et al. Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français. In A. Mercier. et C. Margolinas. Balises en didactique des mathématiques. Grenoble: La pensée sauvage.
- Green, J., Tones, K. et Manderscheid, J.C. (1996). Efficacité et utilité de l'ES à l'école. Revue française de pédagogie, 114: 103-120.
- Haw, D. (2000). Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. In Le groupe coordonné par J.P. Rey. Paris : Éditions Revue EPS.
- Haye, G. (2007). Le plaisir en EPS, n'est pas un problème, seule son absence en est un, in le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité, coordonné par P. Gagnaire et F. Lavie. Génémios : AEEPS/AFRAPs.
- Hourst, B. (2003). Revue Résonances, Document consulté le 07 Juillet 2010 sur <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/septembre/hourst.htm>
- Jacquard, A. (2004). Halte aux jeux. Paris : Stock.
- Jeu, B. (1977). Le sport, l'émotion, l'espace. Paris : Vigot.
- Jourdan, D. (2010). Éducation à la santé, Quelle formation pour les enseignants. Paris : éditions INPES
- Kendzierski, D. et DeCarlo, K.-J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. Journal of Sport and Exercise Psychology, n°13, p. 50-64.
- Lacince, N. (2007). Le plaisir sensation source d'engagement dans une pratique physique in le plaisir des élèves en éducation physique et sportive futilité ou nécessité, coordonné par P. Gagnaire et F. Lavie, Génémios : AEEPS et AFRAPs, p. 197-203.
- Lavie, F. (2010). Formes scolaires de pratique et plaisir d'agir en course d'orientation, Enseigner l'EPS n° 249, p. 13-21.
- Le Breton, D. (1995). Anthropologie de la douleur. Paris : éditions Métailié.
- Le Breton, D. (2004). Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions, Paris : éditions Petite Bibliothèque Payot.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Cahiers de psychologie cognitive, vol. 3, n°1, p. 49-63.

- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide, Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris : éditions Folio.
- Manidi, M.-J., Daflon-Arvanitou, I. (2000). *Activité physique et santé, Apports des sciences humaines et sociales. Éducation à la santé par l'activité physique*. Paris : Masson.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Editions PUG.
- McCarthy, P.J., Jones, M.V., Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 9, n°2, p142-156.
- McClelland, D.C. et al. *Achievement motive*. New York : Appleton Century.
- McQueen, D., Jones, C. M. (2007). *Global Perspectives on Health Promotion Effectiveness*. New York : Springer.
- Meirieu, P. (1990). *Apprendre...oui mais comment*. Paris : éditions ESF.
- Morgan, W.P. (1973). Psychological factors influencing perceived exertion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 5, n°2, p. 97-103.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : édition Seuil.
- Nicholls, J.-G. (1978). The development of concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability, *Child Development*, vol. 49, p. 800-814.
- Noble, B.-J. et Robertson, R.-J. (1996). The Borg scale: development, administration, and experimental use. In B.-J. Noble et R.J. Robertson. *Perceived exertion*. Champaign, USA: Human Kinetics.
- OMS. (1986). *Charte d'Ottawa. Conférence internationale sur la promotion de la santé*. Ottawa, Canada, 17 au 21 novembre 1986.
- OMS (1996). *Regional Office for Europe. Regional guidelines: development of health-promoting Schools*.
- O'Reilly, Ellen., Tompkins, J., and Gallant, M.(2001). They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?: Struggling with Fun in Physical Education, *Sport, Education and Society*, vol. 6 n°6, p 211-221.
- Pelham, B.-W. (1995). Self-investment and self-esteem: evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, p1141-1150.
- Perrin, C. (2003). *Éducation pour la santé et Éducation physique et sportive : un pont à consolider*. *La santé de l'Homme* n° 364, p. 16-18.
- Petit Robert dictionnaire de la langue française (1990).
- Pioche, J. (2008). *Dictionnaire étymologique du français*, Paris : éditions le Robert.
- Pommier, J., Guével, M.-R., and Jourdan, D. (2010). Evaluation of health promotion in schools: a realistic evaluation approach using mixed methods. *BMC Public Health*, 10.
- Pradet, M. (2006). *L'endurance en milieu scolaire*. In *L'endurance coordonné par G. Millet*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain*, Paris : Éditions Gallimard.

- Queval, I. (2004). « L'excellence sportive au risque de la destruction » in G. Vigarello.(sous la direction de) L'esprit sportif aujourd'hui. Des valeurs en conflit, Paris : Universalis, cité par G. Carlier (2008), La santé, Paris : éditions Revue EPS.
- Ramond, C. (1995). Grandir : Éducation et analyse transactionnelle. Paris : La méridienne.
- Récopé, M. et al (2001), L'apprentissage, Paris : Éditions revue EPS.
- Ria, L. (2005). Les émotions, Paris : Éditions Revue EPS.
- Roethlisberger, F.-G. et Dickson, W.-J. (1939). Management and the Workers. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York : Basic Books.
- Sandrin-Berthon, B. (1997). Apprendre la santé à l'école. Paris : ESF.
- Sedikides, C. et Strube, M.-J. (1997). Self education : to thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 29, p209-269.
- Sève, C. et Ria, L. (2006). Les émotions comme objet de débat théorique et de recherche empirique en sport de haut niveau et en éducation physique et sportive. Cours du CNED pour la préparation à l'agrégation d'EPS.
- Simar, C., Jourdan, D. (2008). La contribution spécifique de l'éducation physique à la lumière de travaux de recherche récents. *Revue E.P.S.* n° 329 p. 10-12.
- Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report); http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf.
- St Leger, L. (1999). Health promotion in schools. In *The evidence of health promotion affectivities. Shaping public health in a new Europe-Part two: evidence book. A report for the European Commission by the International Union for Health Promotion and Education*, p. 110-133.
- Therme, P. (2006). De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS. *Cahiers du CEDRE* n°5.
- Tiger, L. (1992). A la recherche des plaisirs. Paris : Éditions Dunod.
- Vallerand, R.-J. et Senécal, C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, p. 49-62.
- Wallhead, T.-L. et Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, n°56, p. 285-301.
- Wankel, L.-M. et Kreisel, P.-S.-J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports : Sport and age comparison. *Journal of Sport Psychology*, n°7, p51-64.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New-York : Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park : Sage.

Yelling, Y., Lamb, K.-L. et Swaine, I.-L.. (2002). Validity of a pictorial perceived exertion scale for effort estimation and effort production during stepping exercise in adolescent children. *European Physical Education Review* ; vol. 8, n°2, p. 157-175.

Textes Institutionnels

M.E.N. (1998). Les orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège. Circulaire n° 98-237 du 24-11-1998 .

M.E.N. (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. JO du 12-07-2006 .

M.E.N. (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. BO n°3 du 19 Juin 2008.

M.E.N. (2008). Attestations de maîtrise des connaissances et compétences au cours élémentaire première année et au cours moyen seconde année, Extrait du livret scolaire. BO n° 45 du 27 novembre 2008

M.E.N. (2008). Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. BO spécial n°6 du 28 août 2008.

Annexes

ANNEXES

Annexe 1 : Les questionnaires

Six questionnaires ont été utilisés pour cette étude :

- Les questionnaires d'observation
- Le questionnaire long
- Le questionnaire de hiérarchisation des plaisirs
- La fiche de renseignement destinée aux élèves
- Le questionnaire parent
- Le questionnaire enseignant

Annexe 1.1 : Les questionnaires d'observation

Fiche d'observation (pour séance 1)

Séance n° ____ Date : __/__/__ Code de l'élève _____ École : _____

Juste avant la course (T0) ENTOURE

Est-ce que tu aimes courir comme on te le propose ?



Échelle du plaisir

Comment t'imagines-tu l'effort que tu vas faire ?



Échelle de l'effort

JOUER à l'épervier pendant 3 fois 5 minutes - Mettre une croix à chaque tour Code de l'observateur : _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

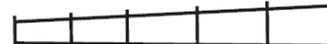
Juste après la course (T1) ENTOURE

Est-ce que tu as aimé courir ?



Échelle du plaisir

Comment as-tu ressenti cet effort ?



Échelle de l'effort

Mes sensations (juste après la course)...

Fiche d'observation (pour séance 2)

Séance n° ____ Date : __/__/__ Code de l'élève _____ École : _____

Juste avant la course (T0) ENTOURE

Est-ce que tu aimes courir comme on te le propose ?



Échelle du plaisir

Comment t'imagines-tu l'effort que tu vas faire ?



Échelle de l'effort

COURIR pendant 20 minutes - Course (mettre une croix à chaque tour) Marche (Mettre un M en bas de la case du tour) Code de l'observateur : _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Nombre TOTAL de tours : Nombre TOTAL de fois où j'ai marché :

Juste après la course (T1) ENTOURE

Est-ce que tu as aimé courir ?



Échelle du plaisir

Comment as-tu ressenti cet effort ?



Échelle de l'effort

Mes sensations (juste après la course)...

Mon projet pour la prochaine séance :

Nombre de tours : Nombre de fois où je compte marcher : Numéro du tour de la première marche :

Fiche d'observation (pour séances 3, 4, 5, 6, 7, 10 et 11)

Séance n° ____ Date : __/__/__ Code de l'élève _____ École : _____

Mon projet pour cette séance :

Nombre de tours : Nombre de fois où je compte marcher : Numéro du tour de la première marche :

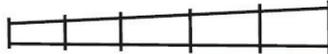
Juste avant la course (T0) ENTOURE

Est-ce que tu aimes courir comme on te le propose ?



Échelle du plaisir

Comment t'imagines-tu l'effort que tu vas faire ?



Échelle de l'effort

Est-ce que tu as l'impression de progresser en course longue ?



Échelle de progrès

COURIR pendant 20 minutes - Course (mettre une croix à chaque tour) Marche (Mettre un M en bas de la case du tour) Code de l'observateur : _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	

Nombre TOTAL de tours : Nombre TOTAL de fois où j'ai marché :

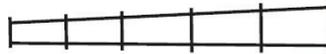
Juste après la course (T1) ENTOURE

Est-ce que tu as aimé courir ?



Échelle du plaisir

Comment as-tu ressenti cet effort ?



Échelle de l'effort

Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé ?



Échelle de progrès

Mes sensations (juste après la course)...

Mon projet pour la prochaine séance :

Nombre de tours : Nombre de fois où je compte marcher : Numéro du tour de la première marche :

Fiche d'observation (pour séances 8, 9 et 12)

Séance n° ____ Date : __/__/__ Code de l'élève _____ École : _____

Juste avant la course (T0) ENTOURE

Est-ce que tu aimes courir comme on te le propose ?



Échelle du plaisir

Comment t'imagines-tu l'effort que tu vas faire ?



Échelle de l'effort

Est-ce que tu as l'impression de progresser en course longue ?



Échelle de progrès

Juste après la course (T1) ENTOURE

Est-ce que tu as aimé courir ?



Échelle du plaisir

Comment as-tu ressenti cet effort ?



Échelle de l'effort

Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé ?



Échelle de progrès

Mes sensations (juste après la course)...

Annexe 1.2 : Les questionnaires longs

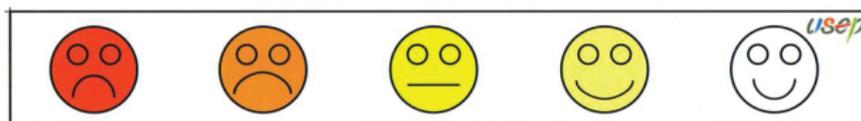
Ecole :

Date :

N° :

Le plaisir

Est-ce que tu as aimé courir ? Entoure



Légende

Pas du tout Un peu Moyen Beaucoup Enormément



Qu'est-ce qui dans cette activité te procure du plaisir?

C'est amusant	<input type="radio"/>				
C'est agréable	<input type="radio"/>				
Je suis content(e)	<input type="radio"/>				
Je me sens bien dans mon corps	<input type="radio"/>				
Je suis doué(e)	<input type="radio"/>				
J'ai réussi mon projet	<input type="radio"/>				
Je suis fier(e) de moi	<input type="radio"/>				
Je suis fort(e)	<input type="radio"/>				
C'est facile de faire ce que le/la maîtr(ess)e m'a demandé	<input type="radio"/>				
J'aime courir avec mes copains	<input type="radio"/>				
J'aime avoir le choix dans les distances de course	<input type="radio"/>				
J'aime gagner	<input type="radio"/>				
J'aime la compétition	<input type="radio"/>				
On m'encourage	<input type="radio"/>				
J'ai mal quand je cours	<input type="radio"/>				
C'est fatigant	<input type="radio"/>				
J'aime courir seul(e)	<input type="radio"/>				

Ecole :	Date :
---------	--------

N° :

L'effort

Comment as-tu ressenti cet effort ? *Entoure*



Pourquoi ?

Légende

Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément

J'ai fait un effort	
Je suis essoufflé(e)	
Je suis parti(e) trop vite	
J'ai mal quand je cours	
C'est fatigant	
Je me sens bien dans mon corps	
J'ai envie de courir	
J'aime faire des efforts durs	
C'est dans la tête	
Je m'accroche	
Je m'améliore	
J'ai bien géré mon effort	

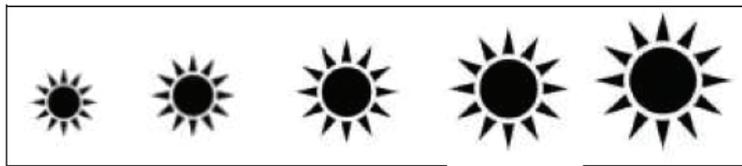
Ecole :

Date :

N° :

Le sentiment de progrès

Est-ce que tu as l'impression d'avoir progressé ? *entoure*



Légende



Pourquoi ?

Je me suis beaucoup entraîné(e)	
J'aurais pu faire mieux	
Je vais plus vite	
J'ai augmenté le nombre de tours parcourus	
J'ai diminué le nombre de périodes de marche	
Je me sens plus à l'aise quand je cours	
Je connais mieux mes capacités	
Je suis fort(e) en course	
Je suis doué(e)	
Je suis fier(e) de moi	
J'ai réussi mon projet	
Je me sens bien dans mon corps	
J'ai eu de la chance	
On m'a dit que je m'améliore	
Je m'améliore	

Annexe 1.3 : Le questionnaire de hiérarchisation des plaisirs

N° :	Questionnaire :	Date :
Code de la classe :		Horaire :
Note les plaisirs qui sont les plus importants pour toi de 1 : « le plus important » à 3 : « le moins important »	Raye les 3 plaisirs qui sont les moins importants pour toi	Je prends du plaisir...
		Je prends du plaisir à ressentir les efforts dans mon corps
		Je prends du plaisir à montrer à mes parents ce dont je suis capable
		Je prends du plaisir à courir dehors, à être dans la nature
		Je prends du plaisir à faire ce qu'on me propose
		Je prends du plaisir à courir avec les autres
		Je prends du plaisir à observer mes camarades
		Je prends du plaisir à être dans une équipe
		Je prends du plaisir à être observateur
		Je prends du plaisir à montrer à mon/ma maître(ss)e ce dont je suis capable
		Je prends du plaisir à relever des défis, à courir plus longtemps
		Je prends du plaisir à me transformer physiquement : devenir plus fort
		Je prends du plaisir à courir en choisissant mon itinéraire
		Je prends du plaisir à relever des défis pour me comparer aux autres
		Je prends du plaisir à encourager mes camarades
		Je prends du plaisir à courir en jouant

Qu'est ce qui est le plus important pour toi en course longue ? Numéroté de 1 : « le plus important » à 3 : « le moins important »

Faire des efforts Se faire plaisir Faire des progrès

Autre

préciser :

Pour toi c'est quoi la course longue ?

.....

.....

Échelle du progrès : Numéroté de 1 : « le plus important » à 5 : « le moins important »

Est-ce que tu crois que tu progresses parce que ?

Tu augmentes le nombre de tours

Tu marches moins

Tu te sens mieux dans ton corps pour courir maintenant qu'au début des séances

Tu réussis ton projet

Tu fais plus de tours que ton projet

Effort : À quoi mesures - tu que tu fais un gros effort ? Numéroté de 1 : « le plus important » à 3 : « le moins important »

À ton état physique après la course : essoufflement, fatigue

Au nombre de tours plus ou moins important

À l'énergie que tu donnes pendant la course, à ta concentration

Annexe 1.4 : Fiche de renseignement enfant

Code de la classe :	Fiche de Renseignement	Date :
---------------------	------------------------	--------

N° :
Sexe :
Date de naissance : Age :

Si oui lesquelles et combien d'heures par semaine ?

Est-ce que tu cours ? Et quand ?

Est-ce que tu aimes courir ? Pourquoi ?

Je suis fort en course longue - *Entoure*


Pas du tout Un peu moyen beaucoup Énormément

La course longue est une activité importante pour moi - *Entoure*


Pas du tout Un peu moyen beaucoup Énormément

Pour toi c'est quoi la course longue ?

.....
.....

Qu'est ce qui est le plus important pour toi en course longue ? numéroté par ordre d'importance

- Faire des efforts
- Faire des progrès
- Se faire plaisir
- Autre préciser

Annexe 1.5 : Le questionnaire parent

Questionnaire aux parents

Votre enfant vient de vivre une unité d'apprentissage autour de la course longue sous une forme innovante et dans le cadre d'une recherche universitaire. Chaque enfant a pu verbaliser, mettre des mots sur ses ressentis, ses émotions, son plaisir, son déplaisir, sa peur, ses envies par rapport à l'effort de longue durée à partir d'utilisation de trois réglettes : la réglette du plaisir, celle de l'effort perçu et celle des progrès réalisés. L'équipe de recherche va analyser les résultats pour savoir les incidences d'une telle approche sur l'engagement et la motivation des enfants.

Afin de compléter le bilan de cette démarche pédagogique, l'USEP ou l'équipe de recherche vous remercie de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

- 1) votre enfant vous a-t-il parlé des séances de course longue ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
- 2) Votre enfant vous a-t-il semblé motivé ? Pourquoi ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
- 3) Vous a-t-il parlé de son plaisir à pratiquer la course longue ? si oui de quelle manière ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
- 4) Vous a-t-il parlé de son déplaisir à pratiquer la course longue ? De quelle manière ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
- 5) Avez-vous l'impression qu'il avait envie de réussir, de progresser ? Pourquoi ?
 - a. Vous a-t-il parlé de ses résultats ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
 - b. Vous a-t-il parlé de l'effort fourni ?
 A chaque séance souvent parfois jamais
- 6) Avez-vous perçu une évolution dans ses propos au fur et à mesure des séances ?
Pouvez-vous préciser ?
- 7) Avait-il envie de venir à la rencontre sportive d'aujourd'hui ?
- 8) Vous a-t-il demandé d'aller s'entraîner ?
- 9) Vous a-t-il demandé de poursuivre l'activité dans un club ou en famille ?

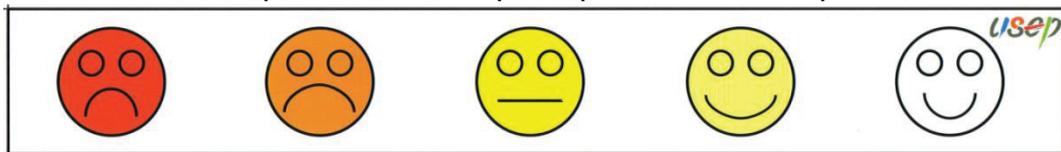
Merci pour votre collaboration
L'équipe de recherche
Vendredi 19 mars 2010 après-midi

Annexe 1.6 : Le questionnaire enseignant

Date :	Questionnaire Enseignant	Code de la classe :
--------	-------------------------------------	---------------------

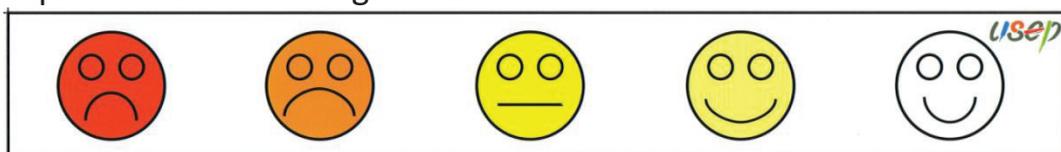
Merci pour votre engagement. Soyez le plus sincère possible

Actuellement, est-ce que vous aimez pratiquer la course à pied ?



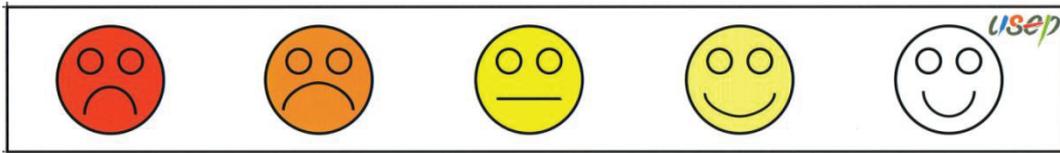
Pourquoi ?

Est-ce que vous aimez enseigner l'EPS ?



Pourquoi ?

Est-ce que vous avez pris du plaisir en EPS à l'école quand vous étiez enfant ?



Pourquoi ?

Actuellement, en tant que pratiquant est-ce que vous vous percevez bon dans la pratique sportive ?



Pourquoi ?

Actuellement, est-ce que vous vous percevez bon en course longue ?



Pourquoi ?

Avez l'impression que vos élèves peuvent progresser en course longue ?

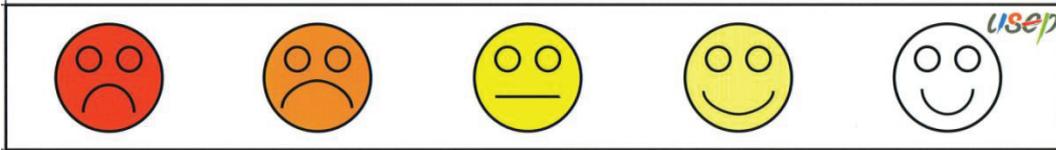


Indiquez le score de progrès que vous attendez pour chacun de vos élèves.

N° de l'élève	Échelle				

Avez-vous l'impression que vos élèves vont prendre du plaisir en course longue ?



Pourquoi ?

Annexe 2 : Le calendrier des interventions de l'équipe de recherche

Phase 1 : 6 écoles	
Date	Nature du déplacement
Jeudi 7 janvier	Mise au point avec Michel Lacroix
Jeudi 14 janvier	Mesure des terrains. Réunion avec les professeurs des écoles
Vendredi 15 janvier	Présentation des questionnaires aux différentes écoles.
Lundi 18 janvier	Suite de la présentation des questionnaires et observation d'une classe.
Jeudi 21 janvier	Observation de la séance 2 avec les 2 classes de Pergaud
Vendredi 29 janvier	Observation de la séance 4 dans 4 écoles avec Elvire
Jeudi 11 février	Observation de la séance 8
Vendredi 12 février	Observation de la séance 8
Lundi 1er mars	Observation de la séance 9
Vendredi 19 mars	Observation de la rencontre sportive
Lundi 22 mars	Questionnaires élèves
Mardi 23 mars	Questionnaires élèves + entretiens enseignants
Jeudi 25 mars	Questionnaires élèves + entretiens enseignants

Phase 2 : école Aristide Briand de Montluçon	
Date	Nature du déplacement
Jeudi 29 avril	Présentation du protocole
Jeudi 6 mai	Séance n°1 de course longue
Vendredi 7 mai	Séance n°2 de course longue
Jeudi 27 mai	Séance n°5 de course longue
Lundi 31 mai	Séance n°6 de course longue
Lundi 14 juin	Séance n°8 de course longue
Lundi 21 juin	Séance n°10 de course longue
Vendredi 25 juin	Séance n°12 de course longue

Annexe 3 : Exemple de compétences attendues en cycle 3

Les programmes de l'école primaire : BO n°3 du 19 Juin 2008 :

Cycle 3 : « l'EPS vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps et à l'éducation à la sécurité par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). ».

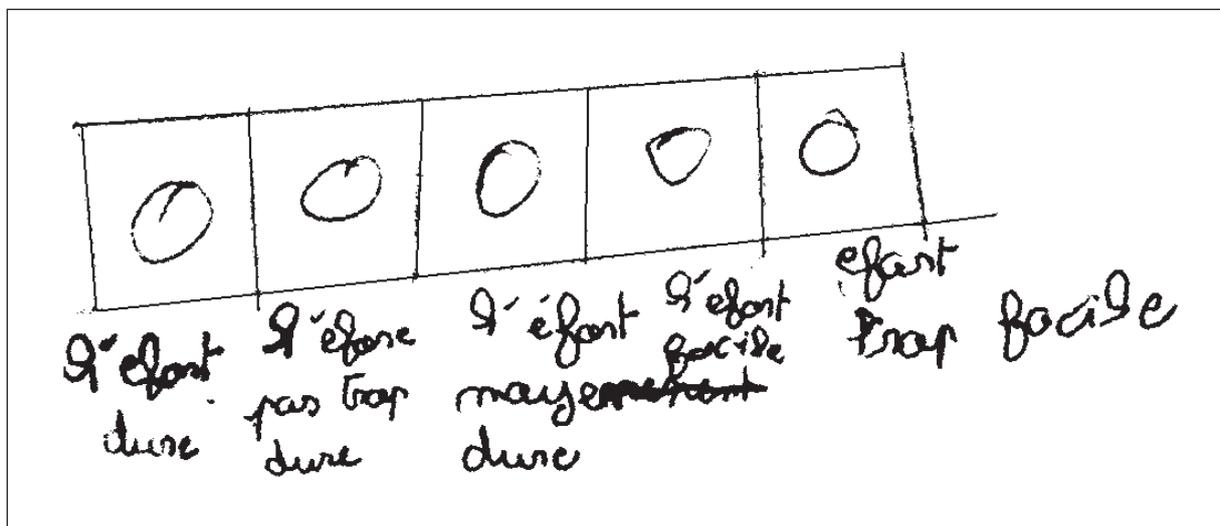
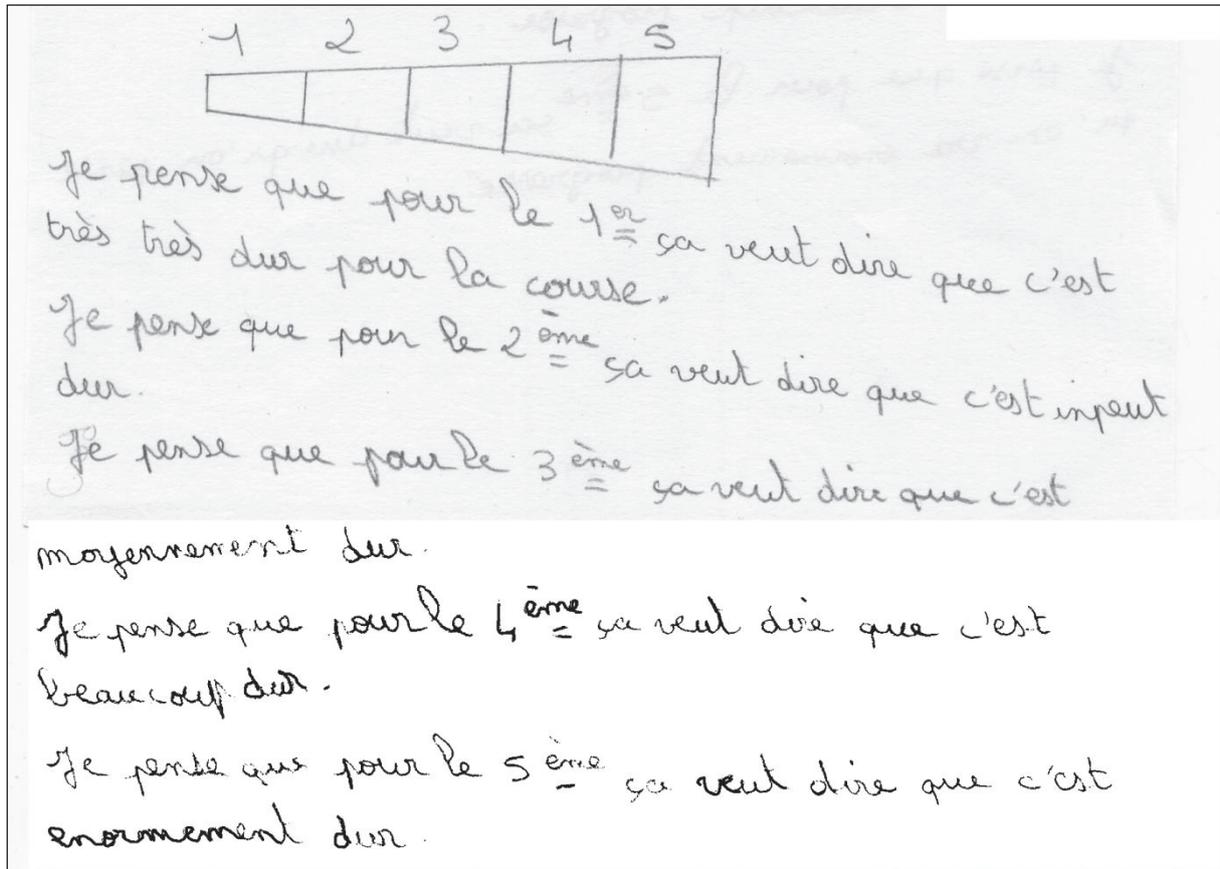
Le tableau ci-dessous présente les connaissances, les capacités et les attitudes attendues des élèves de cycle 3 dans le cadre de la course longue.

Compétence : Réaliser une performance mesurée (en distance, en temps) Courir 20 minutes sans s'arrêter en respectant les contraintes de la course.		
Connaissances	Capacités	Attitudes
<p>Connaître les principes pour bien s'alimenter avant une course</p> <p>Connaître les repères d'espace et de temps : repères sonores, balises placées tous les 25 mètres.</p> <p>Connaître les repères par rapport à soi : essoufflement...</p> <p>Connaître les repères par rapport aux autres élèves</p> <p>Reconnaître les sensations d'aisance respiratoire, d'hyperventilation, d'essoufflement permettant d'indiquer des informations sur l'allure de course (intensité de course)</p> <p>Connaître les indicateurs de l'effort : pouls, allure, essoufflement, sensations corporelles, sudation, couleur du visage...</p> <p>Connaître deux allures adaptées à ses potentialités</p> <p>Savoir utiliser un chronomètre, un décamètre</p>	<p>Être capable d'adopter une allure de course permettant de courir pendant 20 minutes.</p> <p>Utiliser des repères externes (repères sonores, temps intermédiaires annoncés par les coaches pour réguler son allure. Je sais repérer des indices m'indiquant que je ne suis pas allé à la bonne allure</p> <p>Adapter son allure aux contraintes de la course</p> <p>Définir son projet en fonction de plusieurs paramètres : état de forme : fatigue..., du temps...</p> <p>Permettre à l'élève de jouer sur les paramètres suivants : la distance et/ou la durée et l'intensité de course</p> <p>Être capable de mettre des mots sur les sensations éprouvées</p> <p>S'hydrater pendant les récupérations, savoir se vêtir pendant et après la course</p> <p>Être capable d'analyser sa course en fonction des sensations</p> <p>Je sais prendre mon pouls, établir une relation entre fréquence cardiaque et intensité de course</p> <p>Ralentir pour gérer une douleur musculaire ou respiratoire (passagère)</p>	<p>Lors d'un travail en équipe, accepter les performances de tous ses coéquipiers quel que soit leur niveau</p> <p>Encourager tous ses coéquipiers</p> <p>Coureur : communiquer avec son coach afin d'avoir des repères sur son allure de course pour gérer son effort</p> <p>Se concentrer pendant la course afin de réguler son allure</p> <p>Accepter les conseils du coach pour progresser</p> <p>Construire le rôle de coach</p> <p>Coach : motiver son coureur, donner des indices afin d'aider son camarade à gérer son allure</p> <p>Rester concentré pendant toute la course pour donner des informations les plus justes à son coureur</p> <p>Accepter les douleurs ou gênes occasionnées par l'effort et persévérer.</p> <p>Participer aux différentes tâches inhérentes à l'organisation du cours : chronométrer, mesurer un parcours...</p> <p>Être à l'écoute de ses sensations</p>

Annexe 4 : Représentation de l'échelle de l'effort par les enfants

Il a été demandé aux élèves de deux classes de représenter les trois échelles et de préciser à quoi correspond chaque échelon. Sur les 45 élèves ayant participé à cette activité, 11 (soit 24%) se sont trompés pour l'échelle de l'effort.

Les échelles présentées ci-dessous sont des échelles erronées.



1:	2:	3:	4:	5:
----	----	----	----	----

- 1: C'est qu'on est pas très fort.
 2: C'est qu'on est un peu fort.
 3: C'est qu'on est moyennement fort.
 4: C'est qu'on est fort.
 5: C'est qu'on est très fort.

1	2	3	4	5

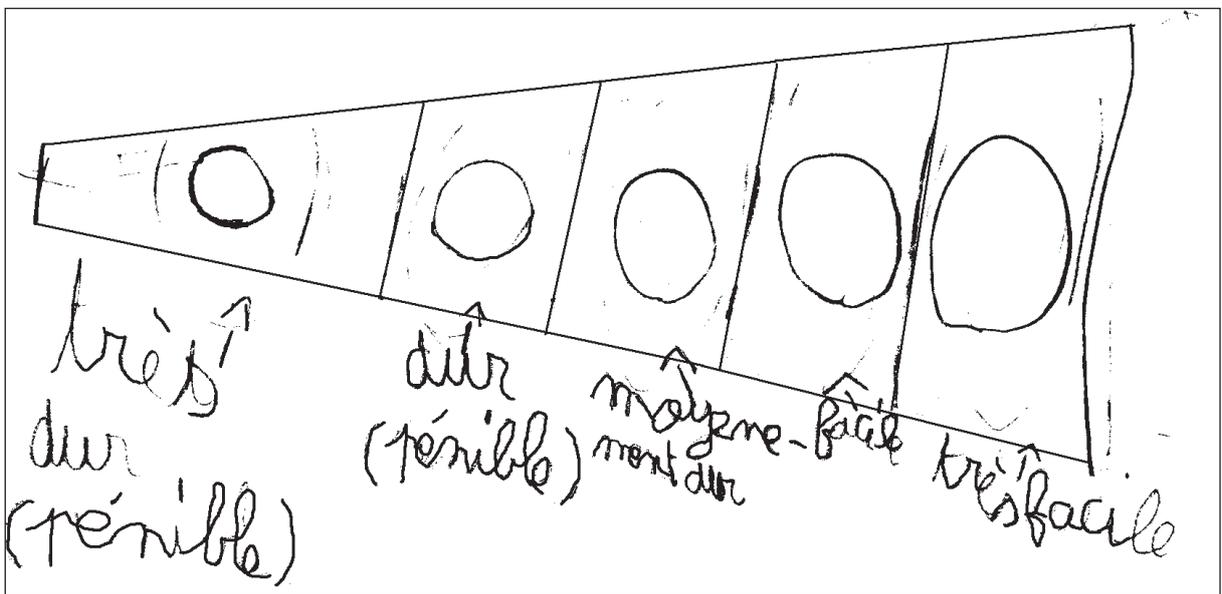
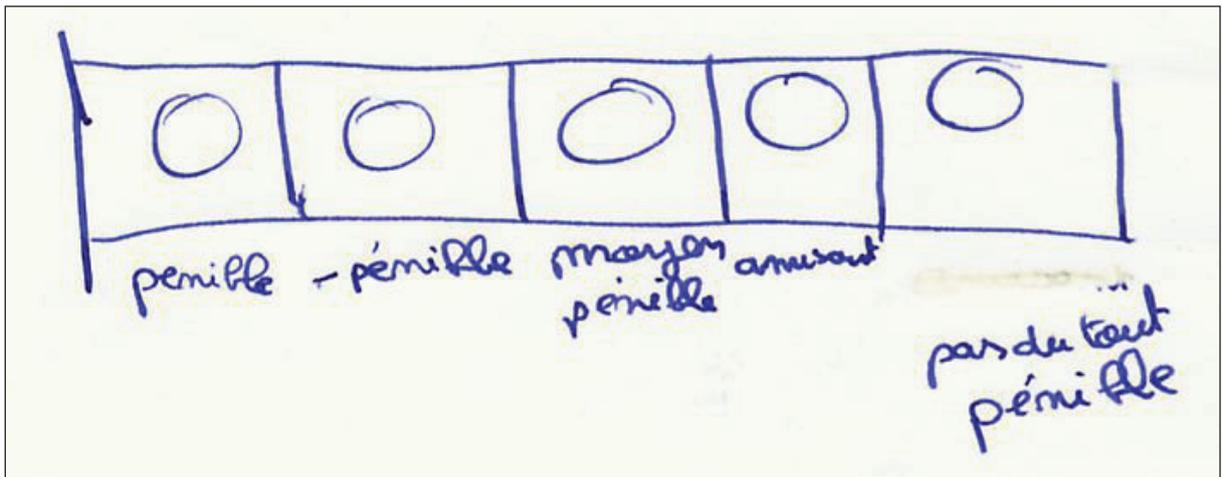
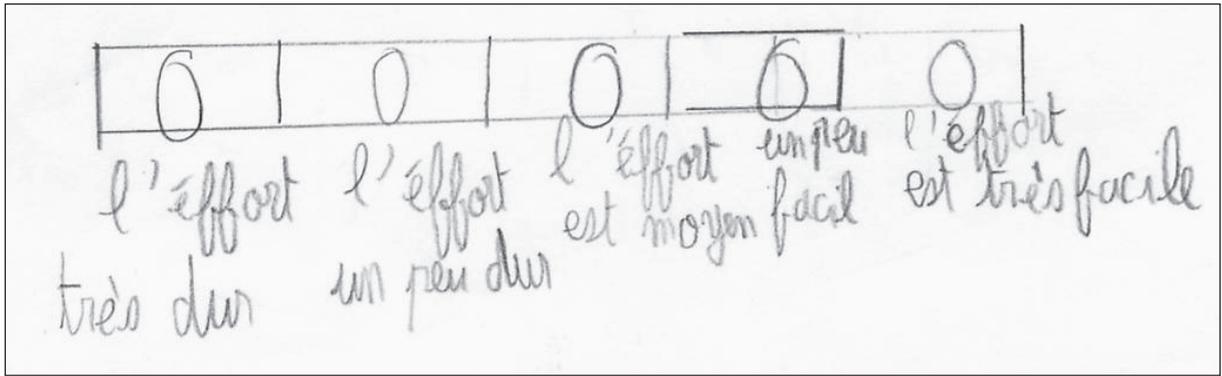
① qu'on aime pas du tout

② qu'on aime un peu.

③ qu'on aime moyen.

④ qu'on aime bien

⑤ qu'on aime énormément



 il n'a pas augmenté	 il augmente un peu	 il augmente moyennement	 il augmente	 il augmente très bien
---	--	---	--	---

 très difficile	 difficile	 pas du tout	 moyen	 très facile
--	--	---	---	--

Annexe 5 : Développement des hypothèses émises pour la séance 8

Un décalage important est observé entre le plaisir perçu avant et après la course pour la séance 8. Des hypothèses ont été avancées dans le rapport et sont plus amplement développées ici.

La situation peut s'accompagner d'une redéfinition de la tâche de la part des élèves :

La situation peut s'accompagner d'une redéfinition de la tâche de la part des élèves. Le bilan est mitigé et diffère en fonction des enseignants. Ceux-ci soulignent la difficulté éprouvée par certains élèves à réaliser la situation « du chef d'orchestre ». L'un d'entre eux met en relief les conduites de certains élèves qui réalisaient des « zigzag sur le plateau, pour certains il était difficile de ne pas s'amuser à faire des parcours difficiles à suivre... ». Ne s'agit-il pas d'une redéfinition de la tâche prescrite par ses élèves ? La tâche prescrite (Leplat et Hoc, 1983) est élaborée par l'USEP et non par celui qui conduit sa réalisation (l'enseignant). Elle correspond à tout ce qui est exigé du sujet par une personne extérieure. La redéfinition de la tâche ne « consiste pas seulement à ajouter un but personnel à la tâche prescrite mais à compléter ou à mieux spécifier les instructions restées vagues ou ambiguës » (Famose, 1990). Il précise que les individus ne transgressent pas les contraintes de la tâche mais qu'ils la redéfinissent à leur manière en restant dans le cadre de la tâche ouverte. Famose spécifie que lorsqu'un individu effectue une tâche son comportement n'est pas seulement guidé par la tâche prescrite mais aussi par un ensemble de facteurs de type cognitifs intervenant entre l'énoncé de la tâche et son accomplissement réel. La tâche est en effet perçue par l'individu en fonction de ses cognitions, besoins, motivations et expériences antérieures. Nous retiendrons la définition de Leplat et Hoc pour résumer la différence entre tâche prescrite et redéfinie. L'auteur explicite trois conséquences des adaptations individuelles de la tâche. La première correspond à une concordance entre la perception de la difficulté de la tâche et sa difficulté objective. L'individu adopte le comportement attendu. Dans le deuxième cas, il peut y avoir inadéquation entre la représentation de la tâche et ses propriétés objectives. Famose donne l'exemple d'un individu qui se représente une tâche comme difficile et en observant les autres réussir va la percevoir facile mais par peur de l'échec, il peut adopter un

comportement de désengagement en n'investissant aucun effort. Cette conduite peut peut-être expliquer pourquoi certains élèves indiquent que l'effort est dur alors que l'enseignant n'a pas l'impression que l'élève ait consenti énormément d'efforts lors de cette situation (un enseignant évoque les décalages de perception de l'effort). Quant à la troisième possibilité, le sujet respecte la tâche prescrite mais l'adapte à sa manière lorsque les contours de la tâche ne sont pas bien définis ou pas assez précis. L'interprétation personnelle de la tâche relatée par l'enseignant ne se situe-t-elle pas dans cette éventualité ? Néanmoins comme le stipule l'auteur le processus de redéfinition de la tâche n'a rien « d'accidentel » ou « d'exceptionnel » mais caractérise la tâche effective que va réaliser le pratiquant et explique en partie les différences de performances observées. La performance correspond « au résultat obtenu à la suite de la mise en œuvre de l'activité » (Famose, 1990). Il est souvent traduit sous forme d'échec, de réussite ou de score.

Les groupes et la question de la réussite de la tâche :

Cependant, l'enseignant ajoute une autre variable, celle du groupe, en affirmant avoir pris des précautions : « *Les élèves avaient choisi leur groupe de façon à ce qu'il soit quand même homogène* ». Il questionne un point important dans l'enseignement : la forme de groupement. Effectivement dans cette situation pour que tous les élèves soient en mesure de suivre le meneur ou investir dans la tâche, il semble important de les mettre par groupe de niveau. S'interroger sur la forme de groupement n'est-elle pas importante si l'on veut favoriser les apprentissages des élèves ? Cependant, à d'autres moments, envisager d'autres formes de groupement (par exemple hétérogène) répond à d'autres objectifs pédagogiques. Peut-on se passer d'une réflexion préalable sur la constitution des groupes dans une démarche d'éducation à la santé ?

Le sentiment de progrès :

La baisse du plaisir ressenti pourrait également s'expliquer par un moindre sentiment de réussite de la part de certains élèves. Ceci est exprimé par plusieurs enseignants. L'un d'entre eux met en évidence le « *peu de prise en compte des faibles coureurs vite décrochés [...] Deux élèves ont vomi en cours de séance* ». Il en déduit que « *le rythme imposé par les*

chefs d'orchestre était nettement supérieur au leur ». Ces élèves ont-ils eu un sentiment d'échec ?

En observant le graphique de l'évolution du progrès, nous observons une nette baisse du sentiment de progrès pour la séance 8.

Le manque de repères spatio-temporel peut générer des difficultés :

Les consignes de la situation étaient les suivantes : « au signal chaque groupe est guidé par un chef d'orchestre qui donne l'allure. Un signal toutes les 30 secondes indique qu'il faut changer d'allure (lent/vite/très vite). Changer de chef d'orchestre toutes les 2 minutes 30 ».

Le manque de repères pourrait être une des causes des difficultés rencontrées. Les repères (spatio-temporels) ne constitueraient-ils pas une aide aux élèves pour réguler leur allure ?

Un enseignant évoque la difficulté de repérage de l'allure de ses élèves en précisant qu'il est « *difficile de se rendre compte quand on court vite, lentement ou moyennement* ». De même, un autre enseignant ajoute « *Les chefs d'orchestre varient peu leur rythme, ils retombent automatiquement dans leur rythme naturel* ». Les élèves ont-ils appris quelque chose si, dans la situation de la séance 8, ils restent dans leurs conduites initiales ? S'ils ne différencient pas plusieurs allures de course ?

Le jeu du chef d'orchestre motivant :

À l'inverse un enseignant déclare : « *Élèves motivés à l'idée de faire un jeu [...] Globalement les enfants ont trouvé l'exercice plus facile que les séquences précédentes* ». Ont-ils été plus sensibles au groupe de course ? Comme le stipulait la fiche de la séance en précisant le comportement attendu « le chef d'orchestre maintient l'unité du groupe et fait respecter les consignes ». Le groupe et le jeu constituent-ils des sources de motivation ? Il donne un exemple illustrant le rôle du groupe en tant que soutien dans la persévérance « Un élève a été vite en difficulté mais a tenu le coup jusqu'au bout soutenu par les membres de son équipe ».

Néanmoins, quelques adjectifs relevés montrent la motivation des élèves : « *Bon engagement (cité 2 fois) [...] Élèves motivés [...] Élèves contents de changer d'activité* ».

Pour certains, le chef d'orchestre ce n'est pas de la course longue...la représentation de la course longue reflète-t-elle le dispositif de l'USEP ? :

Nous avons assisté à un bilan pour la séance 8 pour deux classes. La réponse d'un élève illustre la représentation de la majorité du groupe : « *Aujourd'hui c'est différent, je force moins [...] ce n'est pas de la course longue* ». Pour certains la séance relative au chef d'orchestre ne peut pas être définie comme de la course longue. Les élèves partageant ce point de vue ont donné les réponses suivantes : « *(en course longue) on a son allure à soi, on a un objectif [...] on peut s'arrêter* ». Quant à ceux qui ont préféré la séance du chef d'orchestre (14 élèves sur 24 présents), nous pouvons relier ce plaisir au sentiment d'autodétermination : « *on peut courir où on veut (parcours non défini)* » (Deci et Ryan, 1985) que nous définirons par le sentiment de liberté (de pouvoir faire des choix) que peut ressentir l'élève. Il renvoie au besoin d'autonomie de l'individu à sa perception qu'il est à l'origine de ses actions. Toutefois, ce sentiment d'autodétermination présente des limites du fait de l'obligation scolaire et donc de la prescription des tâches. Les élèves retiennent du chef d'orchestre les deux points suivants : « *on peut faire des pauses (les temps de repos)...aujourd'hui on est en groupe* ». Le groupe est ici énoncé comme source de plaisir (socio-plaisir).

Les ambivalences relevées font apparaître deux types de sensibilité à la course longue :

Un premier groupe d'élèves s'inscrirait dans un rapport plutôt individuel à la course longue : ce sont ceux qui « *ont préféré courir 20 minutes car le jeu était difficile à suivre [...] on ne pouvait pas choisir son allure comme dans la course longue* ». Quant à l'autre groupe d'élèves, nous pourrions qualifier leur rapport à la course longue de collectif « *11/22 ont éprouvé plus de plaisir à courir par groupe...* ». Nous pouvons ainsi nous demander si le plaisir ressenti ne dépend-il pas en partie du rapport à la pratique physique ?

Annexe 6 : Les résultats de la phase 2 (descriptif)

Cette deuxième phase a été proposée à une classe de CM1 de Montluçon comptant 16 élèves.

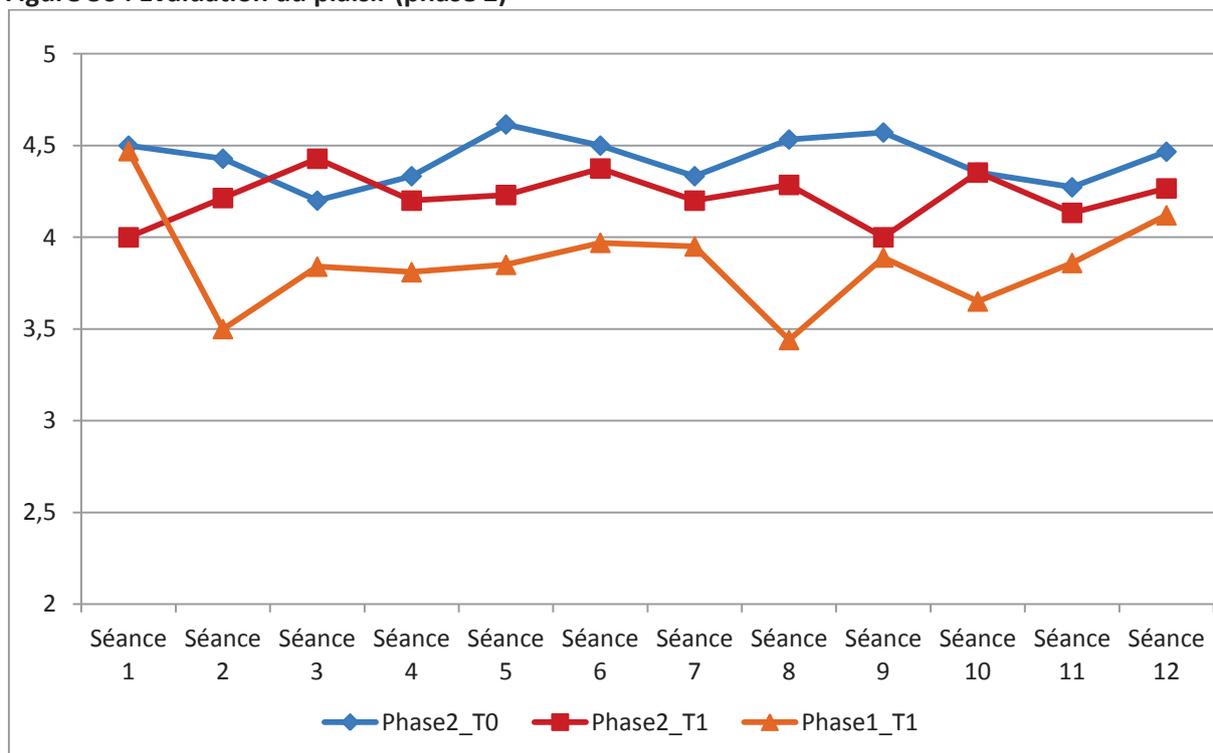
Étant donné que le nombre d'élèves est faible, les résultats sont à prendre avec prudence d'autant plus qu'un petit changement dans les réponses des élèves peut paraître important (notamment au niveau graphique).

Les résultats de la première phase présents dans les graphiques sont donnés à titre illustratif. Aucune comparaison ne sera faite puisque les deux phases sont différentes : les séances ne sont pas les mêmes, les élèves sont issus de classes différentes.

Nous ne présenterons ici que les résultats issus des questionnaires d'observation.

• Le plaisir :

Figure 36 : Évaluation du plaisir (phase 2)

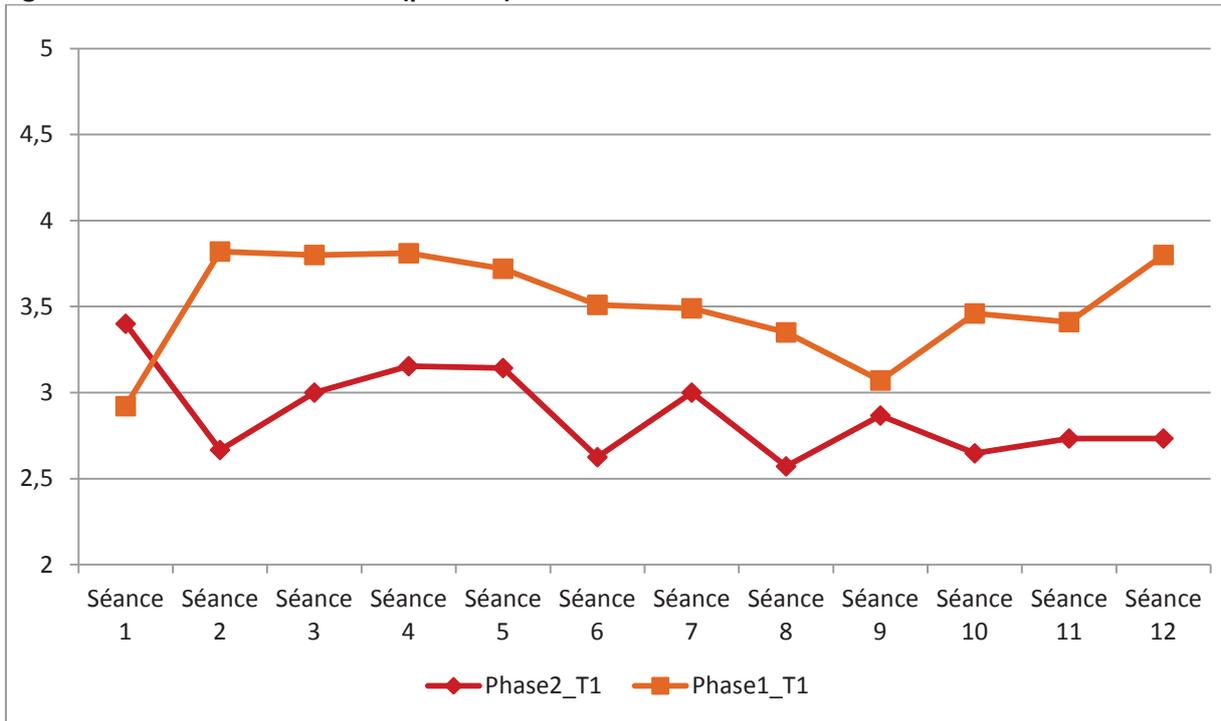


On peut voir que le plaisir moyen est plus élevé avant la course qu'après.

Le plaisir d'avant course oscille autour de 4,5 et le plaisir d'après course varie entre 4 et 4,5.

• L'effort :

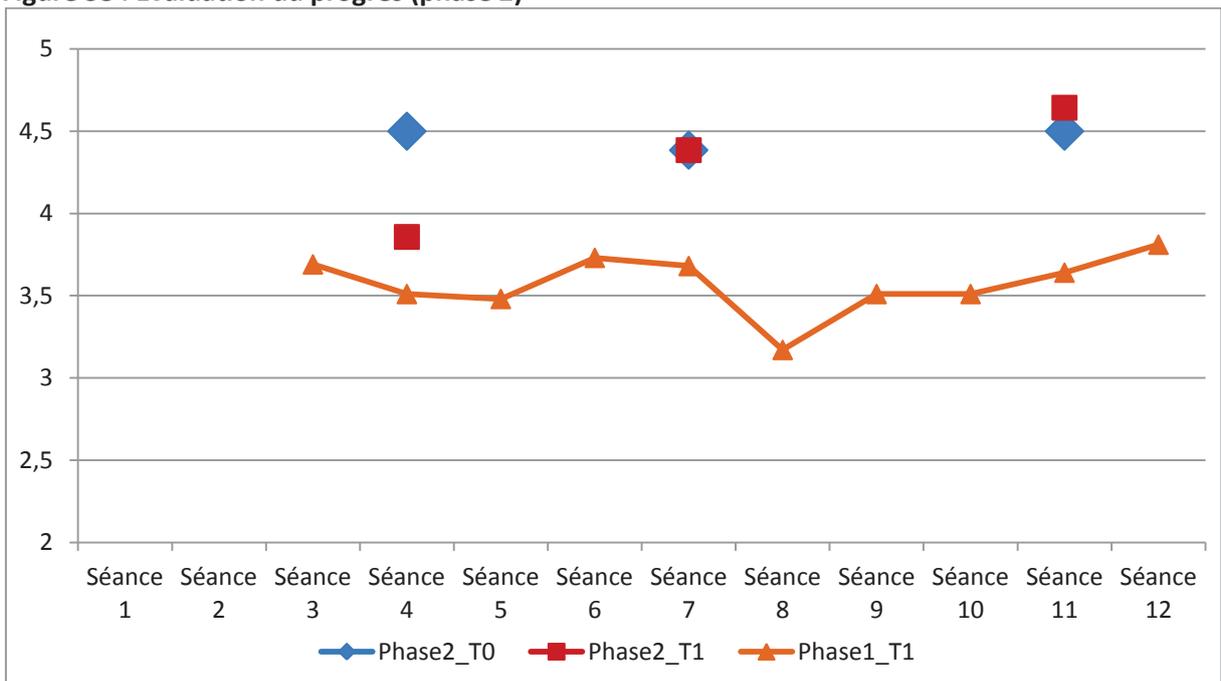
Figure 37 : Évaluation de l'effort (phase 2)



L'effort n'a été mesuré qu'après les séances. La note d'effort varie autour de 3 pour les 7 premières séances, puis se situe entre 2,5 et 3 pour les séances suivantes. On observe donc une légère diminution de la sensation d'effort.

• Le progrès :

Figure 38 : Évaluation du progrès (phase 2)

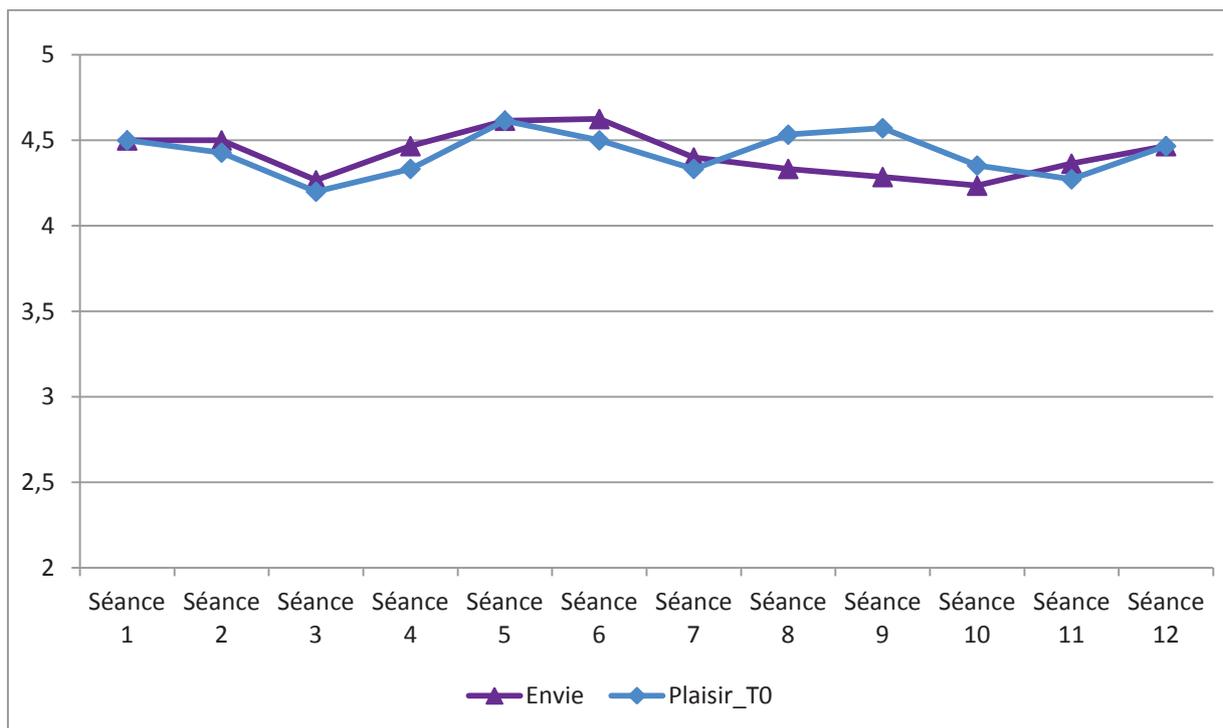


Le sentiment de progrès a été mesuré seulement lors de trois séances (4, 7 et 11).

On remarque une augmentation entre ces 3 points de mesure (respectivement 3,9; 4,4 et 4,6) mais celle-ci n'est pas significative. Toute conclusion est à prendre avec précaution puisqu'il n'y a que trois mesures éloignées dans le temps, ce qui peut cacher d'éventuelles variations comme on peut le voir pour la phase 1.

• L'envie :

Figure 39 : Évaluation de l'envie de courir



La notion d'envie de courir a été introduite lors de cette deuxième phase.

Les élèves déclarent avoir une vraie envie de courir puisque la note correspondante oscille autour de 4,5/5 (minimum = 4,3 et maximum = 4,6).

L'envie de courir et le plaisir pressenti sont proches et leur évolution au cours des séances également.

Cette recherche a pour objet de valider le dispositif USEP intitulé « le plaisir en course longue : des progrès constatés à l'effort consenti » et son impact sur l'éducation à la santé par les activités physiques, sportives et associatives des élèves de cycle 3. En effet, depuis 2008, l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) est l'initiatrice d'un projet nommé « L'attitude santé » à destination des enfants de 3 à 11 ans des écoles primaires publiques.

Cette recherche s'effectue dans le cadre du Master Éducation et Santé Publique, piloté par Didier Jourdan, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne (IUFM) et sous la direction de Jacques Fiard, Maître de Conférences en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. La recherche a été conduite par Clotilde Osadczuk et le traitement des données a été réalisé par Julie Pironom.



Décembre 2012