La compétition : Un levier pour différencier et apprendre en demi-fond

Résumé

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons construit des formes de pratique scolaire en demi-fond. Afin que les élèves s'engagent avec plaisir dans cette activité, cet article décrit une situation d'apprentissage *duel*. Nous pensons que celle-ci est un levier pour différencier et apprendre en demi-fond, car elle permet de se confronter aux autres, tout en ayant la possibilité pour chacun de remporter la compétition, de collaborer par des résultats solidarisés et de construire des stratégies adaptées à ses qualités physiques. Les interventions régulatrices de l'enseignant resteront, cependant, nécessaires pour maintenir les interactions didactiques entre le dispositif et les élèves.

Mots-clés : demi-fond — situation *duel* — compétition — émotions — apprentissage

Introduction

Dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par le Centre de compétence Romand de didactique disciplinaire (2Cr2D), un groupe de formateurs/chercheurs réunit plusieurs institutions romandes de formation (HEP Bejune, IUFE Genève, HEP Fribourg, CERF Fribourg, HEP Valais) dans la perspective de construire des moyens d'enseignement innovants destinés aux enseignants. Ces formateurs/chercheurs ont construit des formes de pratique scolaire (FPS) en demi-fond qui ont été mises à l'épreuve du terrain par des enseignants de différents cantons romands, ainsi que par les étudiants[1] de 1re année de l'IUFE qui ont expérimenté la FPS du cycle 3 avec des classes de 11e Harmos et celle du cycle 4[2] dans le secondaire II.

[1] Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme enseignant pour désigner à la fois les enseignantes et les enseignants, les étudiantes et les étudiants.

[2] La FPS du cycle 4 est présentée dans ce numéro dans l'article de Daniel Deriaz.

1. Une entrée par la différenciation des émotions

Les enseignants d'éducation physique (EP) font souvent le constat que les élèves peinent à s'engager avec plaisir dans la course et que cette activité ne procure pas beaucoup d'émotions positives chez les élèves, ce qui entraine de nombreuses résistances. Une des raisons évoquées est le décalage trop important entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires. Pour pallier ce déficit, Lab (2006) propose d'introduire des contenus d'enseignement souvent oubliés dans les pratiques usuelles comme la confrontation, la tactique de course, la collaboration qui devraient permettre aux élèves de vivre les émotions du pratiquant de demi-fond.

Pour répondre à ce manque d'intérêt pour le demi-fond, nous avons proposé aux enseignants de construire des situations d'apprentissage différenciées qui relèvent de trois entrées émotionnelles différentes (Jeu, 1984) que nous avons associées à trois types de situations d'apprentissage :

1) l'**épreuve** dans laquelle le pratiquant tente de réaliser un exploit, qui correspond à des situations d'apprentissage ***enjeu***, c'est-à-dire un contrat fixé par l'enseignant ou négocié avec les élèves que ces derniers doivent respecter.
2) la **performance** dans laquelle le sportif recule ses limites, qui correspond à des situations d'apprentissage ***défi*** dans lesquelles les élèves peuvent battre des records personnels ou collectifs en équipe homogène ou hétérogène.
3) la **compétition** dans laquelle il s'agit de basculer de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat, qui correspond à des situations d'apprentissage ***duel***.

Dans le cadre de cet article, nous présentons une des situations d'apprentissage *duel* que les enseignants ont mises en œuvre dans leurs classes. Nous souhaitons également évoquer les techniques régulatrices qu'ils ont mises en œuvre pour maintenir les interactions didactiques entre les élèves et le dispositif.

2. Une situation d'apprentissage *duel* : la course aux points (Lab, 2006)

Dans le cadre scolaire face à l'hétérogénéité des élèves, lorsque les enseignants désirent mettre en scène une situation d'apprentissage *duel*, il est impératif de donner à chaque élève la possibilité de les remporter. C'est pourquoi la distance de course est différenciée en fonction de la vitesse maximum aérobie (VMA). Un test est donc indispensable pour déterminer la VMA de chaque élève. Cet outil est essentiel pour l'enseignant pour différencier les charges d'entrainement. Les finalités des FPS que nous avons proposées invitent les élèves à diminuer leur temps de course ou à augmenter la distance parcourue sur un temps donné. Les enseignants doivent par conséquent proposer des situations d'apprentissage qui sollicitent la puissance aérobie pour aider les élèves à performer. La situation d'apprentissage *duel* que nous décrivons s'inscrit dans cette perspective, avec des séquences de course courtes et intenses par intervalles (Ratel et al., 2003).

2.1 Un dispositif pour se confronter et progresser

Sur une piste de 200 mètres[3], les élèves doivent réaliser trois séries de 6-8 répétitions de 36 secondes de course avec des temps de récupération équivalents. Le temps de pause entre les séries permet l'alternance des binômes observateur/coureur ainsi que des interventions de l'enseignant. À l'aller, les élèves ont comme consigne de gérer leur allure de course pour se retrouver au cône qui correspond à leur VMA au coup de sifflet de l'enseignant qui marque la fin des 36 secondes. Au retour, après le temps de récupération prévu, les élèves s'organisent pour être le mieux placés sur la ligne d'arrivée (Figure 1). Les points accordés aux coureurs sont tributaires de leur place sur la ligne d'arrivée dans le but d'avoir le score le moins important après chaque série de trois ou quatre *duels*, le premier coureur franchissant la ligne d'arrivée obtenant 1 point, le deuxième 2 points, etc. Pour permettre aux élèves de construire les apprentissages souhaités et notamment de solliciter leur puissance aérobie, il est nécessaire d'introduire une contrainte pour les obliger à courir au minimum à leur VMA pendant le *duel*. Pour ce faire, un malus peut être accordé aux coureurs qui franchissent la ligne d'arrivée

[3] Il est également possible de proposer cette situation sur un parcours de 100 mètres avec des temps de course de 9 secondes (les cônes sont alors disposés tous les 2,5 mètres) ou de 18 secondes (avec des cônes tous les 5 mètres). Ces temps de course sont d'ailleurs plus adaptés aux élèves du cycle 3 en ajustant le nombre de répétitions.

après le coup de sifflet de l'enseignant annonçant la fin des 36 secondes, par exemple en ajoutant 5 points à leur total.

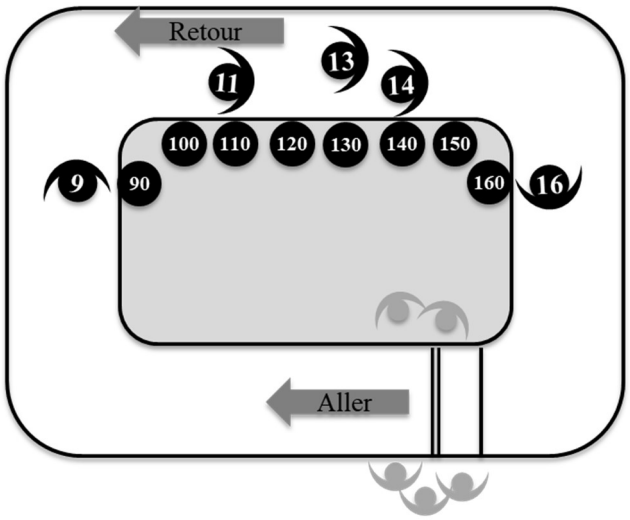

Figure 1: Position des coureurs au départ en fonction de leur VMA et des observateurs à l'arrivée avec la limite de décélération

2.2 Une organisation pour collaborer

Les élèves sont répartis en binômes qui ne se rencontrent jamais et dont les résultats sont solidarisés. Le travail se réalise en alternance, pendant que l'un court, l'autre relève le classement sur la ligne d'arrivée. Avec ce dispositif, nous tentons de reproduire les émotions que les entraineurs vivent avec leurs athlètes (Mascret & Rey, 2011). Après chaque série, il y a changement de rôle. Les temps de pause entre les séries permettent aux coureurs de prendre leur fréquence cardiaque ainsi que d'évaluer leurs sensations sur une échelle de Borg pour enrichir leur connaissance d'eux même. Ils peuvent également servir aux échanges entre coureurs d'une même équipe pour analyser la course et évoquer des stratégies prometteuses. Le fait d'introduire ce dispositif différencié nous a permis de constater des effets sur la pertinence et la qualité des échanges entre les binômes.

2.3 Des apprentissages liés à la compétition

La logique de compétition doit permettre aux élèves de construire des stratégies de course adaptées à leur qualité physique. Ainsi, les élèves avec des VMA peu élevées pourront tenter de mener la course jusqu'à l'arrivée. Pour réussir, ils doivent éviter l'allongement de leur foulée, qui conduit inévitablement à des écrasements à chaque impact et donc à des pertes d'énergie, et privilégier l'augmentation de sa fréquence (Hanula, 2012). En revanche, les élèves avec des VMA élevées auront le choix entre plusieurs stratégies qui pourraient s'avérer pertinentes en fonction de leurs qualités physiques, soit rattraper rapidement les coureurs devant eux et tenter de les distancer grâce à leur qualité d'endurance ou compter sur leur qualité de vitesse en attendant la dernière ligne droite. Quelles que soient les stratégies mises en œuvre, les vitesses de course sont plus élevées que leur VMA. Les élèves doivent donc être attentifs à la gestion de leur effort afin de terminer l'ensemble des *duels*.

2.4 Des techniques régulatrices pour l'enseignant

L'enseignant pilote le dispositif. Il donne le départ, siffle la fin des 36 secondes et accompagne les jugements des élèves en ce qui concerne le classement à l'arrivée. Il s'assure que les élèves respectent bien le règlement de course pour que chacun puisse courir en toute sécurité[4], et alerte d'emblée les élèves sur la nécessité de réaliser l'ensemble des *duels*.

Lors des expérimentations, nous avons pu observer que les enseignants ajustaient le dispositif aux difficultés des élèves en cours de leçon pour maintenir la relation didactique (Amade-Escot, Verscheure & Devos, 2002). Ainsi, au fil des *duels*, les enseignants ont observé une démobilisation de la part de certains élèves déçus par leurs résultats. Ils sont alors intervenus sur le dispositif :(i) en diminuant les distances à parcourir ; (ii) en proposant de nouveaux critères de réussite, par exemple en devançant leurs adversaires les plus proches ou en terminant une fois sur le podium.

Conclusion

Suite à la mise en œuvre de ce type de situations, les enseignants nous ont fait part de leur étonnement devant l'investissement des élèves qui, pour certains, ont été au-delà de leurs limites. Ces situations de compétition construites à partir du potentiel athlétique de chaque élève (VMA) ont donné à chacun la possibilité de remporter la victoire, ce sont même souvent des élèves qui ont rarement *gagné* en EP qui ont remporté le plus de

[4] Pour des raisons de sécurité, il est important de placer une marque à une dizaine de mètres après l'arrivée pour obliger les élèves à ralentir progressivement dans cette zone.

victoires. Pour conclure, nous observons que l'ensemble des situations différenciées suscitent des émotions intenses chez les élèves et se révèlent une piste intéressante à explorer pour que tous s'investissent dans cette activité généralement mal vécue.

Bernard Poussin[1], Axelle Bouvier[1], Adrián Cordoba[2] et Benoît Lenzen[1]
[1]*Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Université de Genève.*
[2]*Faculté des Sciences de l'Education, Université de Genève.*
Contact : bernard.poussin@unige.ch

Bibliographie

Amade-Escot, C., Verscheure, I. & Devos, O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outil d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 8*, 87-97.

Hanula, G. (2012). Enrichir son expérience en demi-fond. In M. Travert, N. Mascret, & O. Rey (Eds.), *L'élève débrouillé en EPS : Enrichir son expérience dans 21 APSA* (pp. 29-41). Paris : Editions Revue EP&S.

Jeu, B. (1984). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Editions Vigot.

Lab, F. (2006). Champion d'endurance ou coureur de demi-fond ? *Contrepied. 19*, 67-71.

Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôle sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris: Editions revue EP.S.

Ratel, S., Lazaar, N., Berthoin, S., Van Praagh, E., Bedu, M. Doré, E., Baquet, G, & Duché, P. (2003). Intérêts des exercices, brefs, intenses et répétés à l'école. *Revue EP.S, 302*, 62-66.