

Pour une évaluation nouvelle en EPS, ou comment substituer les progrès aux performances.

Expérimentation d'une séquence didactique au cycle 2

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Camille Marquis-Sarron

Sous la direction de Claire Barthe-Léchenne

Delémont, avril 2021

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à ma directrice de mémoire, Mme Claire Barthe-Léchenne, pour son précieux soutien, sa disponibilité et son enthousiasme lors de la réalisation de ce mémoire professionnel.

Je remercie également la FSG Alle pour leur accueil et leur collaboration.

Aussi, je remercie les élèves qui ont participé activement lors des leçons d'EPS et se sont investis dans les apprentissages qui leurs étaient proposés.

Puis, mes remerciements vont aux deux enseignantes qui m'ont fait confiance en me laissant expérimenter ma séquence dans leur classe.

Enfin, je remercie les trois personnes qui ont relu mon travail en me proposant des corrections et des ajustements.

Pour terminer, je remercie mon conjoint qui a su me soutenir et me motiver durant l'entièreté de ce travail.

AVANT-PROPOS

Résumé

L'objet de questionnement de ce mémoire est en relation avec les pratiques d'enseignement, plus particulièrement avec les pratiques évaluatives des enseignants en EPS. En effet, bien que les recommandations des divers documents officiels aient considérablement évolué depuis l'instauration du plan d'études romand (PER), on n'observe que très peu d'enseignants qui remettent complètement leur pratique en question. Trop souvent, les termes utilisés se font remplacer par d'autres, sans observer de changements dans les pratiques. De ce fait, l'enseignement, et donc l'évaluation, restent basés sur les performances des apprenants et non sur les objets d'apprentissage et leur maîtrise.

Dans un premier temps, il s'agissait de comprendre quelles étaient les recommandations actuelles d'enseignement en EPS, puis de comprendre quels sont les freins à l'application de ces dernières. Cela s'explique par certains facteurs, tels que le manque d'accompagnement des enseignants d'EPS dans l'élaboration de leurs leçons, le manque de temps à disposition ou encore le manque de précision des référents comme le plan d'études romand.

L'élaboration et la mise en place d'une séquence basée sur les recommandations actuelles s'en est suivie, accompagnée d'un recueil de traces permettant le suivi et les progrès dans les apprentissages des élèves. Les principales caractéristiques de cette séquence sont l'autonomie, l'utilisation de tablettes, l'auto-évaluation et l'auto-régulation et la collaboration.

La discipline choisie est la course de vitesse. Cette discipline étant essentiellement individualiste et orientée sur les performances, j'ai voulu m'imposer une certaine contrainte en adaptant son enseignement en milieu scolaire selon les méthodes en vigueur actuellement.

La récolte de données s'est faite sur le terrain dans une classe de 8P. L'analyse des données recueillies ont permis la mise en évidence de résultats significatifs comme la progression des élèves, leur implication dans la séquence ou encore le réalisme de la séquence.

Pour terminer, une proposition d'adaptation de la séquence est présentée de manière à proposer un dispositif optimisé permettant une approche plus réaliste.

Mots clés :

Evaluation

Compétences

Portfolio

Course de vitesse

Education physique et sportive

LISTE DES ABREVIATIONS

ED	Evaluation diagnostique
EF	Evaluation finale
EPS	Education physique et sportive
FPS	Forme de pratique scolaire
PER	Plan d'études romand
PSR	Pratique sociale de référence

Note

Dans ce travail, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but d'alléger le texte.

SOMMAIRE

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 Etat de la question	6
1.2.1 L'enseignement de l'EPS : une question de représentation	6
1.2.2 Quand le stress et la hiérarchie s'invitent en classe	8
1.2.3 Repenser l'enseignement de l'EPS par les compétences	9
1.2.4 Le contrat didactique éclairé par l'évaluation formative	10
1.2.5 Le portfolio, un guide des apprentissages	11
1.2.6 La technique avant la performance dans le sprint	12
1.3 Question et objectifs de recherche	14
1.3.1 Identification de la question de recherche	14
1.3.2 Objectifs de recherche	14
2. MÉTHODOLOGIE	17
2.1 Fondements méthodologiques	17
2.1.1 Recherche à dominante qualitative	17
2.1.2 Démarche compréhensive et d'innovation	17
2.1.3 Processus d'analyse déductif et inductif	18
2.1.4 Enjeu de types pragmatique et ontogénique	18
2.1.5 Objectif à visée pratique	18
2.2 Nature du corpus	19
2.2.1 Techniques utilisées pour la récolte de données	19
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	21
2.2.3 Choix de l'échantillonnage et population	21
2.3 Méthodes et technique d'analyse de données	23
2.3.1 Traitement des données	23
2.3.2 Données disponibles	24
2.3.3 Méthode d'analyse	25
3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	29
3.1 Réalité du terrain	29
3.2 Autonomie et rythme d'apprentissage	31
3.2.1 Leçons d'autonomie	31

3.2.2 Autonomie des élèves	32
3.2.3 Point de vue des apprenants	33
3.2.4 Synthèse.....	36
3.3 Marge de progrès et pertinence de la FPS	38
3.3.1 Bilan des évaluations	38
3.3.2 Présentation graphique	39
3.3.3 Identification des difficultés résiduelles	43
3.3.4 Du bas au haut de l'échelle	44
3.3.5 Synthèse.....	46
3.4 Suivi des progrès et des apprentissages.....	47
3.4.1 Grilles d'évaluation et portfolio	47
3.4.2 Auto-évaluation, coévaluation et collaboration	48
3.4.3 Synthèse.....	48
3.5 Implication et motivation des élèves	49
3.5.1 Implication et préférences des élèves	49
3.5.2 Implication des élèves	51
3.5.3 Synthèse.....	51
3.6 Optimisation de la séquence	53
CONCLUSION	55
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Evolution des appréciations.....	38
Figure 2 : Progression générale de la classe.....	40
Figure 3 : Progression explosive.....	41
Figure 4 : Régression minime.....	42
Figure 5 : Absence d'évaluation formative (1).....	42
Figure 6 : Absence d'évaluation formative (2).....	42

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Composantes du PER.....	7
Tableau 2 : Données relatives aux objectifs de recherche.....	23
Tableau 3 : Pondération.....	26
Tableau 4 : Composantes de la grille d'observation.....	27
Tableau 5 : Récapitulation des méthodes d'analyse.....	28
Tableau 6 : Points et appréciations.....	32
Tableau 7 : Réponses questionnaire – Portfolio.....	33
Tableau 8 : Réponses questionnaire – Liberté et autonomie.....	34
Tableau 9 : Réponses questionnaire – Ateliers.....	34
Tableau 10 : Réponses questionnaire – Apprentissages.....	35
Tableau 11 : Difficultés résiduelles.....	43
Tableau 12 : Classement à l'ED.....	45
Tableau 13 : Classement à l'EF.....	45
Tableau 14 : Préférences des élèves.....	49
Tableau 15 : Optimisation de la séquence.....	53

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : La course de sprint – Pour aller plus loin.....	I
Annexe 2 : Séquence didactique – Le sprint à l'école.....	V
Annexe 3 : Portfolio.....	XXV
Annexe 4 : Grille évaluation sprint.....	XLVII
Annexe 5 : Demande d'autorisation pour filmer – Athlètes.....	XLIX
Annexe 6 : Demande d'autorisation pour filmer – Elèves.....	LI
Annexe 7 : Grille d'observation – Leçons d'autonomie.....	LIII
Annexe 8 : Questionnaire bilan.....	LV
Annexe 9 : Séquence optimisée.....	LVII
Annexe 10 : Livret de référence.....	LXXIX
Annexe 11 : Cahier de traces.....	LXXXIX

INTRODUCTION

Contexte du champ d'étude

Durant mon école obligatoire, j'ai fait beaucoup de sport, notamment de l'athlétisme. Je l'ai pratiqué, et en pratique encore, dans un club de village. En parallèle, je prenais part aux cours d'EPS dispensés dans le cadre de l'école. Durant ma formation au sein de la HEP BEJUNE, notamment durant les cours de didactique de l'EPS, la dissociation entre la pratique d'un sport extra-scolaire et l'enseignement de l'EPS nous ont été enseignés.

Par la suite, je me suis intéressée plus en détail aux les pratiques en vigueur actuellement et me suis rendue compte que l'EPS s'apparentait parfois à un défouloir et n'était pas sujet à des apprentissages spécifiques. Assez naturellement, j'ai fait le lien avec l'étiquette de « branche secondaire » que portait l'EPS. C'est ainsi que m'est venu l'idée de ce mémoire professionnel. La découverte des différentes méthodes d'enseignement durant ma formation m'a fait réfléchir à une manière d'apporter cet état d'esprit et d'enseignement en EPS. Ainsi, il est intéressant, au même titre que dans d'autres disciplines, d'amener des savoirs permettant aux élèves d'accéder au maximum de leurs possibilités.

Le travail par plan et l'autonomie qu'il implique me parle beaucoup. Ainsi, pour amener ces principes de gestion des apprentissages, il était également important pour moi de construire un contexte pédagogique permettant aux élèves d'apprendre à connaître leurs propres compétences par eux-mêmes.

Sujet et question de départ

Les questions qui se sont posées pendant et à la suite de ces réflexions ont été nombreuses. Concernant l'adaptation de l'enseignement de l'EPS, je me suis tout d'abord demandé comment faire pour garantir la réussite de chacun. Pour comprendre, il a fallu que je me questionne sur les pratiques et les représentations des enseignants.

L'enjeu de l'élaboration de mon dispositif de recherche était de mettre en lien les différentes théories et de les exploiter de manière à trouver des solutions. Quels principes pédagogiques permettent l'instauration d'apprentissages en classe ?

Le progrès étant un élément central et complexe à évaluer dans les disciplines, un questionnement au sujet du suivi des apprentissages s'est également présenté. Comment garder des traces des évolutions des élèves au fil des enseignements ? Comment évaluer ces pratiques ? Comment permettre aux élèves de progresser au maximum ?

Depuis les dernières décénies, l'autonomie prend de plus en plus d'importance dans la classe. Apprendre à s'autoévaluer et à connaître ses propres capacités sont des éléments essentiels qui m'ont également beaucoup questionnée dans ce travail. Quelle autonomie en EPS ? Dans quelle mesure est-elle envisageable ? Quelles sont ses limites ?

Tant de questions qui ont évoluées au fil de mon travail et qui ont guidé mes recherches.

Plan de travail du mémoire

La problématique permet dans un premier temps de comprendre les pratiques actuelles en EPS. Ensuite, les différentes théories sont mises en lien afin de construire une réflexion sur ce qu'on pourrait catégoriser de « bonne pratique » en vue des recommandations en vigueur actuellement, notamment les théories relatives à la pédagogie par compétences. Ce chapitre permet également de mettre en lumière les adaptations nécessaires des sports que l'on rencontre hors école pour les rendre accessibles aux élèves dans le contexte scolaire. Pour terminer, la pratique du sprint est développée sur ses aspects techniques afin de garantir une transposition didactique dans le contexte scolaire. C'est ce sport qui est expérimenté lors de la séquence menée dans la récolte de données.

Concernant la méthodologie, ses étapes sont multiples. Tout d'abord, il s'agit d'élaborer le dispositif permettant la récolte de données sur le terrain. Il prend la forme d'une séquence comportant un portfolio et permettant le recueil de traces. L'intégration d'outils numériques se fait au travers de la séquence et un questionnaire de bilan est rempli par les élèves à l'issue de cette dernière.

L'analyse de ces sources de données se fait par des biais différents tels que les grilles d'évaluation, les grilles d'observation, les analyses de vidéos ou encore le recueil de traces significatives. L'interprétation de ces résultats permet de prendre du recul sur la mise en place et l'efficacité de la séquence créée.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Durant mon parcours scolaire, j'ai toujours apprécié l'EPS. A côté de cela, j'ai pratiqué beaucoup d'activités sportives extra-scolaires comme le football, les agrès, la gymnastique ou l'athlétisme. De ce fait, j'étais heureuse de pouvoir jouer avec mes camarades de classe lors des leçons d'EPS. J'utilise volontairement le terme jouer, car je ne me souviens pas avoir participé à des leçons au travers desquelles il y aurait eu une certaine continuité. En tant qu'élève, on m'a laissé comprendre que les leçons d'EPS étaient synonymes de défouloir dont le seul but était de faire bouger les élèves. Quelle a été ma surprise lors des cours de didactique de l'EPS d'apprendre que oui, il est nécessaire de faire des élèves des apprenants en EPS, au même titre que dans les autres disciplines, et que non, il n'est pas correct de faire bouger les élèves dans le seul but de les faire se défouler. De plus, durant mon parcours scolaire, je n'ai rencontré qu'un seul système de notation, et ceci même au lycée. Il s'apparentait à deux tableaux, un pour les filles et un pour les garçons, dans lesquels figuraient un résultat (temps, distance, nombre de points) qui était associé à une note. Cela n'était pas un problème pour moi, qui pratiquait beaucoup de sport dans mon temps libre, mais ça l'était pour d'autres élèves. En effet, n'ayant aucun fil rouge durant les leçons d'EPS et ne pouvant pas progresser de par l'absence d'entraînements et d'apprentissages, ces derniers étaient perdus. Ils ne savaient pas comment faire pour progresser et étaient pris au dépourvu lors de l'évaluation. La notation n'était donc pas pertinente et ne représentait pas un apprentissage, mais simplement le produit d'un comportement à un moment donné. De plus, mon expérience dans les différents stages que j'ai effectués jusqu'alors ne démentent pas cette pratique. Au contraire, par sa facilité d'application, c'est ainsi que la plupart des enseignants continuent à considérer l'EPS.

C'est là que l'on voit se poser la problématique. D'une part, nous avons les représentations de l'EPS chez les enseignants qui les poussent à construire des leçons qui ne sont pas toujours fondées. Or, leur démarche est tout de même justifiable, car le PER n'est que très vague sur les objectifs à atteindre et n'émet que très peu de recommandations. Les enseignants peuvent être désorientés et considérer légitime d'enseigner de la sorte. D'autre part, nous avons les pratiques évaluatives, très orientées sur les performances, qui ont tendance à hiérarchiser les élèves et à récompenser les meilleurs tout en rabaissant inconsciemment ceux qui ont le plus de difficultés. Un travail sur les objectifs du plan d'études ainsi que sur la mise en place de pratiques tenant compte des maîtrises techniques s'impose donc dans le milieu de l'EPS.

1.1.2 Présentation du problème

En effectuant des recherches sur le sujet, j'ai pu prendre connaissance des différentes recommandations. J'ai été surprise de me rendre compte que certains chercheurs comme Brousseau (1986) et Martinand (1981) mettaient déjà en avant, à la fin des années 80, certaines pratiques évaluatives basées sur la maîtrise d'objectifs construits sur des critères et des

indicateurs, permettant d'être nettement plus juste vis-à-vis des élèves et de leurs progrès. Progrès possibles grâce à la transparence du contrat didactique (Amade-Escot, 2007), permettant à l'enseignant de juger des comportements préalablement discutés et partagés avec ses apprenants.

La question qui m'a poussée à la réflexion concerne les ressources mises à disposition des enseignants d'EPS. En effet, bien que certaines recommandations soient émises de part et d'autre, l'EPS ne semble que rarement concernée par des ajustements. Or, dans les autres disciplines, les remises en question sont plus fréquentes. Cela peut s'expliquer par la large palette d'interprétations possible quant aux objectifs émis par le PER. Selon Vause (2009), cité par Mougenot (2016), l'EPS est une discipline dans laquelle la liberté pédagogique est considérable. De ce fait, nous pouvons observer des pratiques complètement différentes, partant de la plus éthique à la plus injuste. Comment permettre un enseignement au travers duquel chaque élève peut apprendre, progresser, se surpasser ?

Le questionnement logique qui s'en suit est celui de l'évaluation. Comment obtenir une évaluation objective si les apprentissages ne sont pas conscientisés ?

Le problème de l'évaluation telle qu'on la rencontre aujourd'hui en EPS est qu'elle ne valorise pas les progrès des élèves. En effet, un élève qui fait un bon temps en sprint au début de la séquence a de grande chance d'avoir un résultat suffisant lors de l'évaluation, qui se veut généralement sommative, donc notée, sans forcément avoir fait d'effort. Or, un élève plus lent à la course au départ de la séquence va devoir s'entraîner, sans avoir de garantie sur un résultat suffisant. Pourtant, il aura fait davantage de progrès que le premier élève. C'est ainsi qu'on peut observer une inégalité dans la notation. Courir ne se résume pas à mettre un pied devant l'autre le plus rapidement possible. Il y a tout un aspect technique qui complète la performance. Il doit être maîtrisé afin d'optimiser sa course et de garantir une pratique du sport en toute sécurité. Cet aspect technique n'est généralement pas évalué et fausse les résultats.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'EPS est au cœur de beaucoup de théories dans la littérature scientifique. On observe une certaine prise de conscience dans les années 80 par certains auteurs quant à l'intérêt de construire de véritables savoirs en EPS. Il ne s'agira plus de performer, mais de comprendre, d'expérimenter, d'apprendre et de progresser. Bien que le fait d'évaluer des habiletés apprises dans le cadre scolaire aille de soi, Brau-Antony & David (2002) avancent que les apprentissages évalués semblent acquis à l'extérieur de l'école. Sachant que les enseignants auraient tendance à évaluer pour classer les élèves (Mougenot, 2016), on observe une atmosphère d'apprentissage malsaine et compétitive. Afin de créer un contexte constructif, plusieurs éléments entrent en compte.

Premièrement, l'enseignant doit être au clair avec les apprentissages qu'il veut transmettre. Il ne doit pas qu'évaluer la performance. En effet, il doit prendre en compte la maîtrise de certains critères afin de garantir non seulement l'équité, mais également la sécurité de ses élèves.

Ensuite, les critères doivent être connus des élèves afin de leur permettre de progresser à leur rythme et de leur laisser l'opportunité de s'améliorer tout en apprenant à connaître la discipline

et leur corps. La représentation de leur progression ne doit pas être la comparaison avec leurs camarades de classe. A ce stade, il me semble important de distinguer deux pratiques qui réapparaissent lors de mes réflexions : la pratique sociale de référence (PSR) et la forme de pratique scolaire (FPS).

La PSR est une pratique sportive rencontrée dans les clubs. J.-L. Martinand (1981) avance le terme de référence dans le but de faire prendre conscience qu'elle peut être déclinée selon les besoins et les attentes, notamment pour l'enseignement scolaire.

La FPS est une forme spécifique de la pratique sociale de référence adaptée à l'enseignement de l'EPS. La frontière entre ces deux pratiques est souvent effacée. C'est là que réside la nécessité d'isoler les normes d'excellence des produits attendus précis et détaillés (S. Brau-Antony & B. David, 2002). A ce propos, Ubaldi (2005) dit que « le métier du professeur d'EPS ne consiste pas à produire des champions mais à permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise de ses activités motrices. » (p.12)

En effet, la compétition n'a pas sa place dans le milieu de l'EPS. C'est ce qui la distingue des pratiques sociales de référence (PSR). Les élèves doivent apprendre à s'entraider et à évoluer ensemble, à s'observer et s'évaluer mutuellement, afin de construire un savoir riche et complet.

Enfin, un suivi des apprentissages doit être mis en place afin de mettre l'accent sur la progression davantage que sur la performance pour obtenir une évaluation plus représentative de la réalité. Bien qu'il soit compliqué de s'en passer, la note ne sera qu'un élément parmi tant d'autres et la motivation des élèves ne sera plus guidée par l'unique note de fin de séquence.

Dans cet ordre d'idée, un aspect à relever est la complexité pour des enseignants généralistes de mettre en place une telle méthode d'enseignement en EPS. Un des défis de l'enseignement de l'EPS est donc, par la formation initiale, de proposer un contenu qui va dans le sens de la pédagogie par compétences et d'encourager les enseignants à se former sur le sujet si l'occasion se présente, notamment dans la formation continue. Les contenus de cette dernière doivent ainsi aller dans ce sens, en proposant des enseignements en adéquation avec les recommandations actuelles.

1.2 Etat de la question

1.2.1 L'enseignement de l'EPS : une question de représentation

L'EPS, ou éducation physique et sportive, est une discipline qu'un élève rencontrera tout au long de son parcours scolaire. Le terme d'*éducation* a son importance. En effet, il s'agit d'éduquer les élèves à la pratique sportive. Il est entendu non seulement leur apprendre à bouger, mais également à pratiquer du sport en toute sécurité, à se conformer aux règles de certains sports ou encore à apprendre à connaître son corps, ses capacités et ses limites. Pourtant, lorsque nous observons certaines pratiques d'enseignants, la notion d'*éducation* semble quelque peu sur la touche. Cela peut s'expliquer, en partie, par leur représentation de la discipline qui elle-même dépend de la valeur qu'ils y accordent (Dutrévis & Toczec, 2007). Pour éclairer ce phénomène, Chambon (1990) démontre que les mathématiques sont plus valorisées que certaines branches comme les arts visuels. Ainsi, de part cette observation, nous pouvons classer les disciplines en deux catégories : les primaires, comme les mathématiques ou les langues, et les secondaires, dans lesquelles nous trouvons les arts visuels ou l'EPS. Bien que l'éducation physique et sportive ne semble pas être la préoccupation principale des enseignants, elle ressort tout de même comme étant la discipline préférée des élèves (Dutrévis & Toczec, 2007). D'où l'importance de la valoriser afin d'amener les élèves à y trouver leur compte. Leur soit d'apprendre ne se définit non pas par la valeur que l'enseignant accorde à une discipline en particulier, mais par l'intérêt que l'apprenant apporte à cette dernière. Car non, il n'est pas seulement question de jeux ou de courses dans les leçons. Le plan d'études romand présente des objectifs concernant la discipline.

Delignières (2006) avance que dans l'esprit des enseignants, l'EPS s'apparente trop souvent à un défouloir. Cette représentation est problématique dans le sens où elle efface l'objectivité dont a besoin l'EPS et confirme cette subjectivité persistante dans le domaine. Les objectifs du PER sont ainsi quelque peu brouillés par une représentation biaisée de la discipline.

Ce qui peut également expliquer la fausse représentation de l'EPS de ces enseignants sont les objectifs du PER. Ceux-ci restent très vagues. De plus, les manuels d'EPS existants sont destinés à l'enseignant et non pas à l'élève directement. Ainsi, il s'agit donc de documents didactiques proposant des pistes d'enseignement aux enseignants. De ce fait, le savoir officiel reste sujet à de multiples interprétations. Afin d'illustrer ces propos, un tableau comportant les composantes du PER relatives à la course, aux sauts et aux lancers au cycle 2 est mis à la suite de ce texte, dans le tableau 1.

Selon les méthodes d'enseignement d'EPS préconisées actuellement, nous devrions voir apparaître des compétences explicites dans le plan d'études. Selon Mougénot (2016), une compétence permet de lier les concepts de maîtrise de l'exécution et de performance. Or, pour le sprint par exemple, ce qui est mis en avant est « courir vite ». Il est difficile d'en tirer les concepts y relatif. La seule notion identifiable est celle de la vitesse, qui est du ressort de la performance. Dans les FPS, une articulation doit être établie entre les habiletés techniques et la performance. Dans la même logique, concernant les lancers et les sauts, on se retrouve confrontés à la même problématique. Le fait que ces indications ne soient que très peu précises mène à une interprétation multiple des compétences à atteindre. Le fait de ne pas pouvoir

ressortir les concepts de maîtrise de ce qui est présenté dans le PER nous mène à la conclusion que ce ne sont pas des compétences qui sont mises en avant. Ubaldi (2005) ajoute à la réflexion de Mougenot la dimension de ciblage. Elle doit mettre en avant un apprentissage ciblé qui doit être visible tant par l'enseignant que par l'élève. Si la compétence n'est pas précise, alors elle perd de son sens. Ainsi, un manque peut être reproché au plan d'études quant au contenu qu'il propose.

Tableau 1 : Composantes du PER

CM 23 – Mobiliser des techniques et des habiletés motrices... <ol style="list-style-type: none"> 1) En exerçant son sens de l'équilibre, son adresse et son agilité ; 2) En consolidant un mouvement dans diverses situations ; 3) En exerçant son endurance, sa vitesse, sa force et son adresse ; 4) En enchaînant et en coordonnant des mouvements ; 5) En exerçant son sens de l'orientation ; 6) En découvrant différentes formes de propulsion en milieu aquatique 		
Progression des apprentissages	Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Entraînement à la technique de diverses formes de : - courses (courir vite, courir longtemps) - sauts (sauter haut, sauter loin) - lancers (lancer avec précision, lancer loin)	...sprinte sur une courte distance ...saute haut selon la technique de son choix ...saute loin après un appel sur un pied ...lance une balle, avec élan, le plus loin possible	Privilégier les activités à l'extérieur Se référer aux techniques spécifiques Tester les différentes techniques de sauts Manuel fédéral 4, brochure 4

Plan d'études romand, 2021.

C'est à ce moment-là qu'on touche une corde sensible : la liberté pédagogique. Si le programme scolaire devient trop précis, les enseignants prennent le rang de simples applicateurs. Ubaldi (2005) avance un élément intéressant : celui du lien qu'entretiennent le référent, dans notre cas le PER, et l'enseignant. L'articulation entre ces deux éléments est indispensable pour assurer le bon fonctionnement des pratiques d'enseignement. Mais puisque chaque classe a ses propres caractéristiques, qu'elles soient culturelles, physiques ou matérielles, on ne peut se baser uniquement sur le référent. Il faut adapter son enseignement au terrain. Le compromis étant maintenant de se demander si un ensemble de compétences¹ au programme permettrait de créer une certaine harmonie entre le référent et l'enseignement local. Actuellement, ce sont les enseignants qui doivent construire les objectifs opérationnels à atteindre à partir du cadre de référence.

Les représentations des enseignants peuvent être problématiques lorsqu'ils doivent établir les objectifs à atteindre à la fin de la séquence. Trop souvent, ils ont tendance à simplement

¹ La notion de compétence sera détaillée dans le chapitre 1.2.3.

enseigner la pratique sociale de référence d'un sport sans transposition didactique durant les leçons d'EPS. Or, une telle pratique n'est pas adaptée à l'enseignement scolaire. Selon Brau-Anthony et David (2002), il est nécessaire de décliner l'activité de référence en une forme de pratique scolaire. Celle-ci permet d'isoler les normes d'excellence propres aux PSR dans le but de se concentrer sur ce qui est attendu en termes de compétences motrices. Cette idée est appuyée par Ubaldi (2005) qui avance que « le métier de professeur d'EPS ne consiste pas à produire des champions mais permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise de ses activités motrices » (p.12).

1.2.2 Quand le stress et la hiérarchie s'invitent en classe

Dans la pratique sociale de référence, la réussite est donnée par la performance. Par exemple, l'équipe gagnante d'un match de football est celle qui a mis le plus de buts. Dans une compétition d'athlétisme, le gagnant est celui qui aura couru le plus rapidement en sprint, celui qui aura sauté le plus loin en saut en longueur ou encore celui qui aura lancé son poids le plus loin. Puisque les enseignants n'adaptent pas forcément la PSR aux leçons d'EPS, ils se focalisent sur les performances des élèves. Or, pour espérer avoir un résultat meilleur, il faut également travailler les éléments qui font progresser les apprenants. Il ne suffit pas de faire courir les élèves pour leur apprendre à courir, tout comme il ne suffit pas de donner un livre à un élève pour qu'il apprenne à lire. En effet, il est nécessaire de construire un chemin d'apprentissage lors de l'enseignement de l'EPS afin d'immerger les apprenants dans la pratique du sport en question. Ce processus doit être systématique afin de garantir le bon fonctionnement de l'enseignement (Amade-Escot, 2007). Lorsque cette étape est négligée, les enseignants ont tendance, au moment de l'évaluation, à juger uniquement les performances des élèves. Cette évaluation aboutit la plupart du temps à une notation. Ceci donne naissance à plusieurs problématiques. D'une part, une telle évaluation implique forcément une hiérarchisation des élèves. Peu importe leur progression durant la séquence d'enseignement, les élèves qui pratiquent du sport hors temps scolaire sont avantagés. Ainsi, les compétiteurs restent en tête et obtiennent les meilleures notes et les élèves en difficulté, bien qu'ils aient progressé, restent systématiquement en bas de l'échelle. La réussite leur échappe, et la hiérarchisation des individus apparaît (Mougenot, 2016). On peut associer cette pratique à une évaluation par comparaison. Sa pratique récurrente peut non seulement être expliquée par l'impasse sur la modélisation, mais également par le fait qu'une telle évaluation est facile à mettre en place en EPS. Dans une situation où un simple coup d'œil sur un tableau de résultats permet de noter une performance, il est difficile d'envisager de passer à une pratique évaluative plus complexe.

La notation a également une influence néfaste sur le comportement et la progression des élèves. Au travers de son étude menée dans des classes subissant différentes évaluations lors d'une séquence d'EPS en basketball, Mougenot (2016) a remarqué que l'évaluation sommative notée en fin de séquence était une source de stress pour les élèves. Bien que certains enseignants justifient cette pratique par le fait qu'elle permet de motiver les élèves, cette motivation reste extrinsèque et n'est pas optimale. Il s'agirait plutôt de construire une séquence à travers laquelle on stimule la curiosité des élèves afin de faire émerger une motivation purement intrinsèque, beaucoup plus rentable en termes d'apprentissage et d'investissement. Nous pouvons associer

à cette réflexion les propos de Ubaldi (2005) qui admet que « le rôle de l'enseignant n'est pas de faire en sorte que les élèves réussissent à tout prix, mais qu'ils comprennent ce qu'ils font et comment ils le font » (p.23). Ainsi, pour permettre aux apprenants de progresser, l'enseignant doit les accompagner dans un changement de vision des choses : ils doivent passer de *je dois réussir* à *je dois comprendre comment faire*. Les élèves progresseront ainsi de tâches en tâches vers la compétence souhaitée à condition qu'ils se concentrent sur le *pourquoi* et le *comment* de la tâche en question.

1.2.3 Repenser l'enseignement de l'EPS par les compétences

Le terme de compétence est sujet à de multiples interprétations. Par ses caractéristiques, elle est très compliquée à définir. En effet, une compétence doit être en lien avec des conduites spécifiques, mais également avec des conduites globales. Elle ne doit donc être ni trop précise, ni trop générale. Après avoir fait le tour de la question, Ubaldi (2005) avance qu'une compétence désignerait la « capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques » (p.12). Dans le même ordre d'idée, Delignières (2009) définit la compétence « par la capacité de maîtriser l'ensemble des situations survenant dans l'exercice d'un métier » (p.28). Il élargit sa réflexion en ne se référant plus à un métier, mais à un domaine social d'activité. Ainsi, il est possible d'appliquer la notion de compétence dans « toute activité, reconnue et partagée (donc essentiellement culturelle), dans laquelle des individus, seuls ou collectivement, se fixent des objectifs, visent des résultats et s'accomplissent personnellement » (p.28). L'idée générale de la compétence est donc la notion de maîtrise dans un contexte semblable. En effet, les auteurs s'accordent sur le fait que la compétence doit être réutilisable et exploitable dans des situations similaires. Mougnot (2016) cite Rey (2006) dans son ouvrage :

Concevoir l'enseignement par compétences permettrait d'insister sur la transformation de l'organisation cognitive de l'élève car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et utilisable dans des contextes variés, et pas seulement répété voir restitué dans les mêmes conditions que celles de son acquisition. (p.34)

C'est là que la notion de transfert apparaît. Tout comme une méthode de résolution de problèmes mathématiques, un savoir d'EPS doit pouvoir être applicable dans des situations variées. Selon Rey (2006), l'évaluation des compétences implique de remplacer les techniques habituelles par une démarche différente où les élèves se retrouvent parfois dans une situation-problème dans laquelle ils doivent faire des choix. Il montre qu'une pratique fréquente des enseignants d'EPS est de décomposer la compétence visée en divers morceaux évaluable, rendant l'évaluation moins complexe, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Le problème de ce type de pratiques est que cela dénature l'évaluation de la compétence visée. L'essentiel est d'évaluer la capacité d'un apprenant à mobiliser ses habiletés dans une situation problème. Ainsi, chaque élève a l'opportunité de faire part de l'entièreté de ses capacités. Ubaldi avance ces propos :

Penser l'enseignement en compétences, c'est d'abord refuser la fatalité selon laquelle il y aurait des élèves doués et d'autres non. C'est ensuite se donner les moyens de construire de véritables situations d'apprentissage centrées sur des objectifs qui contribuent au développement du sujet et pas seulement sur des tâches, nécessaires mais insuffisantes pour donner sens au travail à l'école. (Ubaldi (2005), p.25)

Tout d'abord, pour comprendre cette citation d'Ubaldi (2005), il est nécessaire de distinguer la notion de compétence de celle de la tâche. Cette dernière est une étape pour arriver à maîtriser la compétence. L'élève va effectuer une tâche parce qu'il sait ce qu'il doit faire. C'est quelque chose qu'il a déjà vu, qu'il a mémorisé (un calcul mathématique, un devoir de français). Il en a une représentation mentale et est conscient de ce qu'on attend de lui. Pour Delignières (2009) la tâche « canalise le comportement de l'apprenant vers un comportement attendu » (p.30). Pourtant, ce n'est pas la tâche qui reste. Ubaldi (2005) prend l'exemple de savoir lire. Nous ne nous rappelons pas des étapes par lesquelles nous sommes passés pour savoir lire, mais nous savons lire. Ce qui subsiste, ce ne sont donc pas les tâches, mais les compétences auxquelles elles mènent.

La citation ci-dessus illustre en partie un problème récurrent en EPS. L'auteur souligne l'importance des situations d'apprentissage, complémentaires aux tâches proposées. Or, bien que la notion de compétence apparaisse dans les textes officiels, les enseignants remplacent les termes qu'ils ont l'habitude d'utiliser (habilité, connaissance) par le mot compétence. Ils ne changent pas pour autant leur pratique. Pourtant, ce terme ne vise pas à remplacer les autres, mais à repenser complètement l'enseignement de l'EPS (Delignières, 2009). En effet, l'enseignement d'une compétence ne doit pas se réduire à un exercice technique. L'élève doit savoir pourquoi il le fait et comment il doit le faire. Il doit trouver du sens dans son mouvement. C'est pourquoi il est préférable de parler d'apprentissage technique et non d'apprentissage de technique (Ubaldi, 2005).

L'enseignant doit aider les élèves à comprendre leurs mouvements, à mettre des mots sur leurs actions. Ainsi, les élèves comprendront plus aisément le savoir. Ils comprendront pourquoi on arrive à faire ceci, ce qu'il manque pour faire cela. On observe l'interaction entre les trois instances. Tout d'abord, le savoir, qui est en relation avec la tâche demandée, puis les élèves, qui expliquent comment ils ont procédé, et l'enseignant, qui aide les élèves à comprendre, à mettre des mots sur ce qu'ils font (Amade-Escot, 2007).

1.2.4 Le contrat didactique éclairé par l'évaluation formative

Afin d'accompagner les élèves dans leur compréhension des apprentissages, il est nécessaire d'appliquer une transposition didactique. Il s'agit de décomposer les savoirs de référence afin de sélectionner les éléments propices à l'étude (Amade-Escot, 2007). Un élément indispensable à cette compréhension est aussi la clarté du contrat didactique. Selon Brousseau (1986), cité par Amade-Escot (2007), il se définit par « un système d'obligation réciproque qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre » (p.33). Amade-Escot ajoute à cette définition l'idée de l'ajustement permanent. En effet, le contrat peut présenter plusieurs

ruptures. D'une part, l'enseignant peut exprimer une pression due à l'avancée des savoirs. D'autre part, les élèves peuvent présenter une incompréhension des enjeux de l'étude et ceci peut se traduire par la modification ou le non-respect de certaines consignes ou variables didactiques. Les ruptures, quelles qu'elles soient, sont nécessaires au fonctionnement du système didactique. Elles permettent d'ajuster ou de modifier certains paramètres du savoir enseigné.

Une piste à cette intercompréhension serait de mettre en place des évaluations formatives, parfois formatrices, permettant de mettre en visibilité les critères et les indicateurs de l'enseignant. Ce faisant, l'élève connaît les éléments qu'il maîtrise et ceux qu'il doit encore améliorer. Il s'approprie les critères et a une meilleure représentation du but à atteindre. Grâce à ces évaluations, l'enseignant peut effectuer des régulations construites à partir d'observations concrètes. Selon les dires de certains enseignants, l'évaluation formative est très souvent pratiquée. Or, elle est la plupart du temps informelle. En effet, des régulations sont effectuées sous forme de *feedback*. Mougenot (2016) considère ce genre d'évaluation non pas comme inefficace, mais insuffisant. Ces retours sont imprévisibles et ne s'adressent pas à tous les élèves. Pour garantir l'équité, il est nécessaire d'aller plus loin dans l'évaluation formative par une approche critériée et individuelle. Cela permet de stimuler l'engagement et la persévérance des élèves (Weiss, 1995). Darnis-Paraboschi, Lafont et Menaut (2006) mettent en avant l'importance de la verbalisation dans la régulation. Cette verbalisation est d'autant plus intéressante dans les apprentissages collectifs de stratégies et d'habiletés. On peut apprendre avec et grâce aux autres. La co-évaluation et l'observation des pairs deviennent alors des éléments essentiels dans l'appropriation des savoirs et des critères. Elle permet également de participer activement à la construction de ses propres apprentissages (Hadji, 1989).

Dans l'idée d'une construction collective des apprentissages, on peut étendre l'évaluation formative à une évaluation formatrice. Cette dernière a pour objectif l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Ils s'autoévaluent et s'autorégulent. Selon Scallon (2000), cité par Mougenot (2016), une telle évaluation permet une bonne appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants, une pratique de l'auto-contrôle et de l'auto-gestion des erreurs et une maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

1.2.5 Le portfolio, un guide des apprentissages

Les conceptions d'apprentissage ayant passablement évolué ces dernières années, il faut adapter son enseignement et le repenser. En effet, l'autonomie des élèves prend de plus en plus de place. Comme expliqué ci-dessus, les évaluations formatives, voire formatrices, permettent d'avancer dans ce sens. L'élève doit être actif dans ses apprentissages et savoir prendre du recul sur ses propres savoirs. Le rôle de l'enseignant devient alors d'accompagner les apprentissages de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité (Ubaldi, 2005). C'est ce qu'on appelle la métacognition. L'auto-évaluation est un élément essentiel de cette dernière. Elle permet à l'élève d'identifier et de verbaliser ses difficultés (Farr & Tone, 1998).

Le portfolio s'avère être un outil complet correspondant aux nouvelles conceptions d'apprentissage. Ce terme, signifiant *portefeuille*, se rapporte à un ensemble de documents appartenant à un même apprenant. Il contient des éléments permettant de relever des progrès,

d'inscrire des éléments essentiels aux apprentissages ou d'attester d'un niveau de maîtrise d'une certaine activité. Il existe plusieurs sortes de portfolio. Celle qui nous intéresse sert de support à l'apprentissage. Dans cette situation, le portfolio permet de suivre des objectifs. Nous nous appuyons donc sur les progrès des élèves et rendons accessible, autant aux élèves qu'aux enseignants, les attentes mutuelles des uns et des autres. Il s'agit d'expliquer, de commenter, de situer ou d'identifier les éléments importants des apprentissages (Farr & Tone, 1998). De plus, le portfolio présente d'autres avantages. D'une part, l'élève apprend à s'auto-évaluer. Sa capacité de jugement s'accroît et il apprend à faire des choix lui correspondant. D'autre part, l'enseignant apprend à connaître davantage le potentiel des élèves, mais également leur fonctionnement (ce dont ils ont besoin pour progresser). De plus, il peut construire une évaluation authentique en tenant compte des progrès réalisés (Farr & Tone, 1998).

Bien que le portfolio soit majoritairement utilisé dans les branches telles que le français ou les mathématiques, il n'est encore que très peu exploité en EPS. En effet, le recueil de traces n'est pas commun dans cette branche et empêche, en quelque sorte, une vue d'ensemble des progrès des élèves. La plupart des pratiques évaluatives d'EPS se basant sur le résultat d'une performance à un moment donné, elles ne tiennent pas compte des progrès, des aspects techniques travaillés durant la séquence ou de l'investissement des élèves. Un portfolio permettrait d'une part de mettre en lumière les éléments pratiques à développer afin d'optimiser sa performance, mais surtout d'investir l'élève dans un véritable processus d'apprentissage lui permettant de conscientiser le savoir. C'est tout une prise de conscience que de passer de *courir vite* à *apprendre à courir rapidement*, de remplacer l'obsession de la performance par des critères qualitatifs ou d'apprendre à se situer dans les apprentissages.

Selon Tiwari & Tang (2003), le portfolio vise avant tout l'amélioration des apprentissages. Bien que considéré comme un moyen d'évaluation, ce dernier permet aux élèves de s'investir davantage et de faire abstraction d'une appréciation notée. De plus, les élèves qui n'ont pas de note sont plus participatifs (Charbonnier, 2013). Les élèves se sentent plus soutenus par l'enseignant et les inégalités entre les sexes sont réduites (Allain, Deriaz, Voisard, Lentillon-Kaestner, 2016). Le portfolio semble donc être une alternative relativement bonne à l'atteinte de ces objectifs, même si la question de la note n'est pas totalement résolue.

1.2.6 La technique avant la performance dans le sprint

En tant que PSR, ou pratique sociale de référence, l'athlétisme bat tous les records. C'est un sport individualiste où la réussite est dictée par une distance de lancer, un temps de course, une hauteur de barre ou une longueur de saut. Lorsqu'on transpose ce sport en une FPS, il est difficile de faire abstraction de la compétitivité que cette discipline dégage, car elle en fait partie intégrante. Or, nous avons vu précédemment que la compétitivité n'apporte pas un milieu d'apprentissage sain en classe. De ce fait, il est nécessaire d'en faire abstraction afin de se concentrer sur les aspects techniques de la discipline. Dans cette recherche, nous allons prendre l'exemple du sprint. Pour ce faire, nous nous baserons sur l'ouvrage de Frédéric Aubert et Thierry Choffin qui s'intitule *Athlétisme, Les courses* (2007). En effet, cet ouvrage est complet et propose des pistes concrètes de travail. Il se base sur les aspects techniques de la course, mais également sur des éléments physiologiques. Ces derniers permettent de comprendre la fonction

du corps du coureur et de mieux anticiper les temps de repos et le risque de blessures. Cela me donne également la possibilité de construire des échauffements ciblés.

La course à pied étant une motricité usuelle, il est particulier de parler de fondamentaux. En effet, contrairement à la natation, au ski ou au roller, le coureur n'a pas besoin d'apprendre à courir avant de se confronter aux autres. Cela explique l'accessibilité des courses populaires à tout un chacun (Aubert & Choffin, 2007). Or, la diversification des types de courses a laissé place à une palette d'aptitudes différentes en fonction de la course en question (sprint, demi-fond, ...). Ces pratiques restent tout de même interdépendantes et les éducateurs sportifs jouent sur cette particularité pour construire un modèle didactique efficace.

L'annexe 1 permet d'aller plus loin dans les aspects spécifiques du sprint, notamment concernant les composantes physiologiques.

1.3 Question et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Durant mes lectures, j'ai compris que l'instauration d'un climat transparent et motivant permet d'impliquer pleinement les élèves dans leurs apprentissages. Cela leur permet de progresser à leur rythme. Une évaluation formative, voire formatrice, est également importante dans le processus. La documentation m'a permis de nuancer mes réflexions. En effet, la complexité de la mise en place d'une pédagogie des compétences en EPS est très coûteuse en temps et demande une connaissance rigoureuse du sujet. Connaissance qui est absente des formations continues dans l'espace BEJUNE, mais qui tend à se faire une place dans les formations initiales. Le manque de méthodes concrètes d'enseignement en EPS et les inégalités que cela induit entre les élèves m'ont poussée à vouloir mieux connaître le domaine, mais également à essayer de construire un outil pertinent permettant une évaluation plus juste et un accès à l'apprentissage équitable chez chacun des apprenants. De ces constats émerge la question de recherche suivante :

« Quels sont les effets d'une pédagogie par compétences dans l'enseignement et l'évaluation en EPS et comment le portfolio répond-il à cette méthode ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

Voici les différents objectifs de recherche qui découlent de ma question de recherche :

1. Permettre à chaque élève de s'autonomiser dans ses apprentissages et d'avancer à son propre rythme.

Ainsi, les élèves peuvent se concentrer sur leurs savoirs et apprendre à connaître davantage leur corps. Une plus-value serait que les élèves développent également leur entraide et apprennent à apprendre ensemble malgré les différences de niveau.

2. Construire une séquence type permettant un suivi des progrès et des apprentissages des élèves en EPS.

Puisqu'en EPS les savoirs ne peuvent être qu'observables à un moment m , il est intéressant d'avoir un outil permettant de mettre en visibilité les éléments maîtrisés et les éléments à améliorer et d'ainsi observer les progressions réalisées.

3. Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités.

Car chaque élève a un potentiel, il est du devoir des enseignants de leur permettre d'accéder à des connaissances et habiletés tout en garantissant la réussite de chacun. L'évaluation se doit donc de se séparer des aspects de performance pour se diriger vers des aspects techniques, ces derniers étant beaucoup plus accessibles.

4. Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre.

J'ai également grand espoir que cette recherche mène à un climat d'apprentissage plus favorable et développe chez l'élève une envie d'apprendre et non une envie de faire bonne figure avec des résultats satisfaisants, autrement dit, de passer d'une motivation extrinsèque (faire une bonne note), à une motivation intrinsèque (avoir envie d'apprendre).

2. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les éléments concernant la mise en place de la analyse de données. Dans un premier temps, les fondements méthodologiques sont exposés. Ensuite, les outils utilisés pour effectuer la récolte de données sont expliqués. Pour terminer, la procédure d'analyse de données est décrite.

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche à dominante qualitative

La recherche menée est mixte, à dominante qualitative (Tremblay, 2009). Les données récoltées sont des traces, des avis et des observations. Ces dernières permettent de constater une évolution dans les progrès des élèves et une analyse de l'efficacité d'une séquence d'enseignement. Le ressenti des élèves est également pris en compte. La variété de données disponibles pour l'analyse appuie d'une part un aspect quantitatif qui se compose d'un questionnaire et d'autre part un aspect qualitatif, plus prononcé, qui se compose de l'analyse des progrès des élèves ainsi que de l'efficacité de la séquence et du portfolio qui l'accompagne. Ma recherche consiste à tester une séquence que j'ai élaborée dans une classe de 8^e année primaire. L'entièreté des données recueillies subit une analyse qui est propre à leur nature.

2.1.2 Démarche compréhensive et d'innovation

Ma recherche se compose de deux phases importantes. Durant la première, il s'agit de comprendre, par la littérature et l'expérience antérieure, les enseignements mis en œuvre dans les classes et de les confronter aux méthodes recommandées dans les différents ouvrages. À partir des informations recueillies, je construis une séquence d'enseignement tout en tenant compte de la faisabilité de cette dernière. Elle est accompagnée d'un portfolio, outil permettant à l'élève de se centrer sur ses apprentissages, mais également d'apporter un nouvel axe à la recherche, celui du ressenti de l'échantillonnage.

Dans un second temps, il s'agit de tester la séquence sur le terrain dans le but de récolter des données authentiques. Cette phase nécessite une confiance aveugle en les élèves. En effet, effectuant cette récolte de données en stage, je ne connais pas spécifiquement le fonctionnement et les habitudes de la classe. Une connaissance pointue de la séquence permet de lâcher prise lors des leçons, mais également de se concentrer sur d'autres aspects plus relationnels.

L'innovation est l'instauration de traces lors de cours d'EPS. En effet, le portfolio permettant un traçage précis des progrès des élèves, il faut trouver le juste équilibre entre les phases de mouvements et les phases d'analyse des compétences. Cette recherche permet de mettre en évidence les avantages, les inconvénients, mais également les limites de sa mise en place.

2.1.3 Processus d'analyse déductif et inductif

Je pars des théories étayées dans la problématique afin de construire un socle de l'analyse. Or, ne voulant pas me restreindre aux catégories qu'elles engendrent, je m'accorde le droit de créer mes propres catégories qui s'invitent par un processus inductif. Les données sont donc analysées avec un certain cadre, mais elles peuvent également parler elles-mêmes grâce aux liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Les processus d'analyse inductif et déductif sont donc complémentaires dans cette recherche.

2.1.4 Enjeu de types pragmatique et ontogénique

L'enjeu de ma recherche est à la fois pragmatique et ontogénique. En effet, elle permet au départ de mettre en évidence la problématique de l'enseignement en EPS, puis de proposer une piste de remédiation. Ainsi, elle vise à résoudre un potentiel problème de dysfonctionnement par la mise en place d'une séquence type. L'issue de cette recherche est d'avoir mis en place un processus qui permet un enseignement plus juste en EPS. Cette approche me permet de développer mes compétences dans le domaine, d'où l'enjeu ontogénique (Van des Maren, 2003). L'accent sera mis sur le « comment », c'est-à-dire que cette recherche va chercher à trouver des solutions pour optimiser l'enseignement en EPS.

2.1.5 Objectif à visée pratique

Ma recherche est une expérimentation sur le terrain. Elle vise à « transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Pasche-Gossin, 2018-2019). De plus, elle « vise à instrumenter les enseignants, à les aider à agir et à interpréter les difficultés de leurs actions afin d'en accroître la maîtrise » (Van der Maren, p.40). Ainsi, on peut aisément attester que cette recherche a un objectif à visée pratique.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Techniques utilisées pour la récolte de données

Les techniques retenues pour effectuer ma recherche sont une récolte de traces, une observation par vidéo et un questionnaire de fin de séquence. Le choix de cette variété de sources d'informations se justifie par la volonté d'attester de l'efficacité de la séquence mise en place. Le recueil de traces se fait par le biais d'un portfolio créé de toutes pièces. Ensuite, concernant la séquence comprenant des leçons dans lesquelles les élèves sont autonomes, il s'agit de filmer ces séances dans le but d'observer le comportement des élèves. Pour terminer, un questionnaire est proposé aux élèves pour effectuer le bilan de la séquence.

Construction de la séquence et choix didactiques

La construction de la séquence (annexe 2) se fait en plusieurs temps. Tout d'abord, il faut se renseigner sur la discipline en question, ici le sprint, et effectuer une transposition didactique de manière à rendre la matière accessible aux élèves (Amade-Escot, 2007). Trois instances entrent alors en relation : le savoir, les élèves et l'enseignant. Il est nécessaire de tenir compte de la transparence du contrat didactique mise en avant par Brousseau (1986) qui permet aux trois instances de maintenir un juste équilibre. La collaboration est également un élément clé. La richesse des interactions et des apprentissages qui en découlent peuvent faciliter l'appropriation des critères.

La séquence est construite sur la dynamique C-D-R, Contextualisation – Décontextualisation – Recontextualisation, développée par Develay et Meirieu (Ubaldi, 2005). Il s'agit, dans un premier temps, d'ancrer les apprentissages dans un contexte. Cela se fait tout d'abord par l'explicitation des représentations des élèves, puis par la visualisation d'une vidéo qui leur permettra d'affiner leur regard premier. D'une part, on s'intéresse à ce qu'ils peuvent mobiliser et d'autre part à ce qui peut les mobiliser.

Cette contextualisation continue avec la découverte de l'application *Hudl Technique*. Ils doivent expérimenter et trouver par eux-mêmes comment l'application fonctionne. On peut apparenter cette étape à une tâche complexe.

Lorsque les éléments théoriques de la pratique du sprint et la maîtrise technique des instruments technologiques sont aboutis, les élèves sont lancés dans la phase de décontextualisation. Chaque élève possède un référentiel dans lequel sont explicitées des situations d'apprentissage. Ce sont des situations décrochées qui permettent d'accéder à une certaine formalisation. Il est alors question d'effectuer un déplacement de l'investissement affectif. Ainsi, les élèves s'identifient directement à l'apprentissage et une motivation saine, dite intrinsèque, leur apporte les ressources nécessaires au progrès (Mougenot, 2016). Les élèves utilisent ce référentiel pour s'orienter lors des leçons d'auto-régulation, à noter que les élèves travaillent systématiquement par mêmes binômes. Cet élément est important dans la construction du savoir et dans l'acquisition de compétences sociales et moteurs. Ainsi, ces moments d'autonomie en cours de leçon amènent une co-évaluation constante permettant aux élèves de s'approprier les critères et d'affiner le regard analytique en prenant du recul.

La question de l'échauffement est abordée dans la seconde leçon de la séquence. Les élèves gardent une trace de cet échauffement dans le but de pouvoir avoir accès aux informations à tout moment.

Les leçons sont un mélange de jeux, de moments d'autonomie et de travail de groupe. En effet, à chaque leçon, l'enseignant propose des jeux qui permettent de travailler des éléments essentiels de la course de sprint comme la réaction ou la vitesse.

Les évaluations sont au nombre de trois. Ces dernières sont respectivement diagnostique, formative et la dernière qui n'est pas sommative, que j'ai appelée évaluation finale. Elles s'effectuent toujours sur le même principe et avec la même grille d'évaluation (annexe 4). Ainsi, les niveaux de maîtrise peuvent aisément être comparés. Le fait de ne pas mettre de note est un choix. En effet, cela peut démontrer, à la fin de la séquence, que la motivation n'est pas qu'extrinsèque, et que cette dernière peut être présente même sans la volonté d'avoir une bonne note à la fin de la séquence. Les prescriptions institutionnelles ne nous obligeant pas à mettre des résultats notés en EPS dans le canton du Jura, j'opte pour une appréciation en fin de séquence portant sur la maîtrise globale des compétences des élèves.

Pour terminer, la recontextualisation permet de conscientiser un transfert entre ce que les élèves ont appris et l'utilité qu'ils en ont. Pour ce faire, j'ai décidé d'utiliser la technique du *bridging* développée par Meirieu et Develay et reprise par Ubaldi (2005), qui consiste à demander aux élèves de trouver des situations dans lesquelles les apprentissages peuvent être réinvestis.

Le matériel didactique qui accompagne cette séquence est un portfolio (annexe 3). Le principe du recueil de traces est intéressant pour observer les progrès et avoir une vue d'ensemble sur les apprentissages. Le portfolio d'EPS que j'ai créé possède plusieurs objectifs. Tout d'abord, il permet aux élèves de pouvoir s'exprimer autour des apprentissages, de s'identifier à la pratique et de créer un lien affectif avec le savoir grâce à la sollicitation de leurs représentations. Ensuite, il leur permet d'avoir accès aux savoirs à tout moment de la séance grâce au référentiel. Au même titre que dans les autres matières, le portfolio permet d'amener des traces des progrès des élèves, d'une part grâce aux évaluations, et d'autre part grâce aux bilans de séance. Il est également plus aisé pour les enseignants d'avoir accès aux progrès des élèves. La transparence du contrat didactique que dégage le portfolio permet d'éclairer les attentes de chacun. Cela aide également à mettre des mots sur certaines pratiques et à verbaliser plus facilement les éventuelles difficultés. Enfin, il permet d'autonomiser l'apprenant dans son apprentissage.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Mise en œuvre

J'ai choisi d'effectuer une recherche sur le terrain car c'est la méthode qui me paraissait la plus adaptée quant au type de recherche que je mène. Ainsi, j'ai pu tester la séquence dans une classe de stage entre septembre et novembre 2020. La récolte de données s'est faite à ce moment-là. L'analyse se fait à la suite de la séquence, lorsque l'ensemble des données est récolté.

Les pratiques d'enseignement que j'amène sur le terrain étant singulières, il est nécessaire d'expliquer aux élèves les objectifs et le contexte de ma recherche. Je les informe également qu'ils sont filmés à des fins didactiques et de recherche. Le consentement des parents a été demandé en leur faisant signer un formulaire. C'est ainsi que je peux exploiter les images filmées.

Des images de jeunes athlètes sont filmées afin de rendre disponible une exemplification de sprint pour les élèves. L'exploitation de ces images se fait avec l'accord des deux coureuses ainsi que de leurs parents. Un formulaire de consentement est également signé.

Après cela, je peux débiter ma séquence. Elle se répartit sur six séances de 90 minutes durant six semaines. La particularité de la première leçon est qu'elle se déroule en classe. Les suivantes ont lieu en salle de gymnastique, voire dehors si le temps le permet. Dans tous les cas, il est nécessaire d'avoir de l'espace dans le sprint afin d'optimiser les conditions d'apprentissages. Des adaptations sont mises en place si l'espace vient à manquer.

Le questionnaire est rempli par les élèves la semaine après la fin de la séquence. C'est un choix de ma part, car j'estime que les données recueillies à froid sont plus authentiques. S'ils l'avaient rempli juste après la leçon, c'est leur mémoire à court terme qui aurait influencé les réponses. Or, ce que je cherche, ce sont des réponses représentatives des apprentissages à moyen, voire long terme.

Pour rassembler mes données, les vidéos des élèves sont transférées sur un disque dur dans le but de les analyser. Les portfolios et les évaluations sont récoltés à la fin de la séquence pour avoir accès au travail des élèves. Ils sont ensuite rendus aux élèves de la classe concernée lorsque mon travail est terminé. Concernant les questionnaires et les évaluations, ils sont scannés à la fin de la séquence et stockés dans le disque dur prévu à cet effet.

2.2.3 Choix de l'échantillonnage et population

Ma recherche se fait sur une population d'élève de 8^e année primaire dans le district de Delémont, dans le canton du Jura. Elle est composée de 16 élèves. J'ai choisi ce degré car je sais que je suis à l'aise avec l'enseignement de l'EPS dans ce degré. Aussi, la matière à apporter à des élèves de cet âge est plus conséquente. Etant à l'aise avec la technique relative à cette discipline, je tenais à la partager au maximum avec les élèves. D'autre part, le choix de ce degré a un avantage évident : les élèves sont généralement bons lecteurs. Ainsi, cela m'a permis de construire un portfolio relativement complet qui les invite à être le plus autonome possible dans leurs apprentissages.

La question de l'autonomie en EPS peut être développée à une population plus large, comme au cycle 1, pour autant que les attentes de chacun des partis, enseignant et élèves, soit explicites (Mougenot, 2016). Cela demande une adaptation du comportement de l'enseignant, qui doit développer une relation de confiance et une certaine transparence avec les élèves, mais également une adaptation du contenu du support de cours.

2.3 Méthodes et technique d'analyse de données

2.3.1 Traitement des données

Mes données sont variées et proviennent de sources différentes. Il s'agit, dans un premier temps, d'analyser l'ensemble des informations recueillies. Ensuite, je relie chaque élément aux objectifs y relatif. Pour terminer, les données sont développées et interprétées, des liens sont créés et des synthèses sont élaborées.

Ci-dessous, vous trouvez un tableau mettant en relation les données aux objectifs auxquelles elles correspondent.

Tableau 2 : Données relatives aux objectifs de recherche

Objectifs de recherche	Données à analyser
<i>Permettre à chaque élève de s'autonomiser dans ses apprentissages et d'avancer à son propre rythme. (1)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Vidéos des leçons d'autonomie- Portfolio- Questionnaire- Evaluations des élèves
<i>Construire une séquence type permettant un suivi des progrès et des apprentissages des élèves en EPS. (2)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Vidéos des évaluations- Grille d'évaluation des élèves- Portfolio- Questionnaire
<i>Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités. (3)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Vidéos des évaluations- Grilles d'évaluation des élèves
<i>Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre. (4)</i>	<ul style="list-style-type: none">- Vidéos des leçons d'autonomie- Portfolio- Questionnaire

Réalisé par l'auteure, 2021.

Comme précisé précédemment, mon analyse est tant inductive que déductive. En effet, je pars des données pour les « ranger » dans des catégories, soit celles des objectifs de recherche. Or, si les données mettent en évidence un élément spécifique que je n'ai pas anticipé, alors je m'autorise à le développer dans mon interprétation des données.

2.3.2 Données disponibles

■ Les vidéos

Grâce à l'application *Hudl Technique*, les élèves se filment à pratiquement chaque séance d'EPS, lors des ateliers d'auto-régulation. Ces vidéos font donc office d'évaluation formatrice. Ainsi, elles sont l'outil d'autoévaluation des élèves et ne sont pas considérées comme données lors de l'analyse.

Il y a deux situations dans lesquelles les vidéos sont utilisées pour l'analyse. La première est dans le contexte des évaluations diagnostique, formative et finale. En effet, les élèves se filment lors de leurs trois temps d'évaluation. Bien qu'ils aient un regard co-évaluatif sur leurs performances, les vidéos sont exploitées lors de l'analyse dans le but d'une part, d'observer le regard critique des élèves et d'autre part, de quantifier leurs progrès. Des vidéos de références sont filmées dans un club d'athlétisme de la région afin d'apporter un support d'analyse pour les élèves (annexe 5).

Ces vidéos sont essentielles pour attester de l'atteinte des objectifs 2 et 3, soit respectivement « Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre » et « Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités ».

La deuxième source vidéo concerne le fonctionnement des ateliers autonomes. Une caméra est installée dans la classe durant les moments d'autonomie dans le but d'avoir une vue d'ensemble sur les ateliers. Cela permet d'observer le comportement des élèves face à cette autonomie et à attester du bon fonctionnement des activités. Pour ce faire, une autorisation est demandée aux parents des élèves (annexe 6).

Leur analyse permet d'obtenir des données concernant l'objectif 4, soit « Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre ».

Réunies, les analyses communes de ces deux types de vidéos laissent place au lien qu'elles entretiennent. En effet, si les élèves ne trouvent pas leur compte dans les ateliers, alors les progrès peuvent être moindre. Or, si les ateliers ont été justement construits, alors les élèves devraient présenter un progrès remarquable.

■ Les évaluations

Lors de chaque évaluation, les élèves remplissent une grille critériée en fonction de leurs compétences. Ainsi, l'analyse de ces documents devraient aboutir à un regard critique sur les capacités de l'élève à s'auto-évaluer et à s'autoréguler (posture analytique et posture réflexive). Le terme de co-évaluation peut également être relevé, car l'objectif du travail en binôme est de nourrir l'analyse de leur performance en la complétant d'un second regard.

Les données tirées des évaluations permettront de développer les objectifs 2 et 3, soit respectivement « Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre » et « Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités ».

■ Le portfolio

Le portfolio me permet d'avoir une vue d'ensemble sur les progrès des élèves et un suivi de leurs apprentissages. Les traces recueillies rendent possible une analyse de certains éléments clés, comme la posture réflexive ou encore les capacités de transfert des élèves. Il comporte 21 pages qu'on peut répartir en trois catégories : les représentations, le référentiel et l'analyse. Cette diversité aide chaque élève à construire son propre parcours d'apprentissage, chacun partant avec un bagage différent et terminant avec des bases théoriques et pratiques.

Cet outil engendre des données répondant aux objectifs 1, 3 et 4 de ma recherche, soit respectivement « Permettre à chaque élève de s'autonomiser dans ses apprentissages et d'avancer à son propre rythme », « Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités » et « Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre ».

■ Le questionnaire

Le questionnaire (annexe 8) est présent pour mettre un point d'orgue à cette séquence. Il est relié à tous les objectifs de ma recherche et implique une analyse plus approfondie, nourrie par le point de vue des élèves sur cette séquence. Bien que l'élément clé des objectifs soit l'apprentissage, il est évident que la motivation des élèves et leur ressenti peuvent expliquer certains résultats d'analyse.

2.3.3 Méthode d'analyse

Méthode d'analyse des vidéos des évaluations

Les vidéos sont analysées par comparaison. Grâce à l'application *Hudl Technique*, je peux confronter deux vidéos et mettre en évidence les éventuels progrès des élèves. Pour ce faire, je vais remplir une grille d'évaluation et analyser les différentes habiletés des élèves, ces dernières ayant été identifiées et institutionnalisées avec le groupe classe. Afin d'avoir un regard objectif, je me base sur les vidéos des deux athlètes mises en référence pour aider les élèves lors des leçons.

Ensuite, j'établis une pondération en fonction de la maîtrise des différents indicateurs établis précédemment durant la séquence (voir tableau 3). Les grilles d'évaluation subissent donc une modification. En effet, les jauges d'évaluation sont divisées en 4 niveaux afin de pondérer, et ainsi de quantifier les performances des élèves.

La pondération a été établie grâce à un barème comptabilisant le nombre de points possibles en fonction des quatre degrés de maîtrise, chacun correspondant à une appréciation (1 = insuffisant, 2 = partiellement suffisant, 3 = suffisant, 4 = très suffisant)

Tableau 3 : Pondération

Niveau de maîtrise (en %)	Points correspondants
0-25	1
26-50	2
51-75	3
76-100	4

Réalisé par l'auteure, 2021.

Ces données sont transposées sur Excel en fonction du type d'évaluation (diagnostique, formative, finale) et de chacun des 16 élèves. Puis, des graphiques sont créés afin d'avoir une vue d'ensemble des progrès individuels.

Pour terminer, la moyenne des différentes évaluations est calculée afin d'obtenir un graphique montrant la progression générale des élèves de la classe.

Afin d'éviter tout biais d'évaluation, les vidéos sont analysées par tranches de 30 minutes. Cela permet de garder un esprit critique et objectif dans l'évaluation.

Méthode d'analyse des vidéos des leçons d'autonomie

Concernant les vidéos des leçons d'autonomie, elles sont analysées avec une grille d'observation (annexe 7) comportant des critères définis. La grille est complétée lors du visionnage des vidéos. La grille comporte trois critères appuyés de clés d'observation qui sont décrites dans le tableau 4.

La grille d'observation est divisée en deux colonnes par critères, soit les éléments remarquables et une colonne réservée à des remarques éventuelles. Durant le visionnage des vidéos, je remplis les différentes cases en fonction de mes observations. J'analyse les vidéos dans l'ordre chronologique et utilise une grille par vidéo dans le but d'observer l'évolution de l'autonomie au fil des leçons. Je relève alors les faits marquants des vidéos afin de les développer et de les expliquer dans l'analyse.

Tableau 4 : Composantes de la grille d'observation

Critères	Indicateurs
Orientation dans les ateliers	<ul style="list-style-type: none">- Elèves actifs- Activités correspondantes à l'évaluation des élèves
Coopération	<ul style="list-style-type: none">- Soutien entre les binômes- Communication entre les binômes
Evaluation formatrice	<ul style="list-style-type: none">- Utilisation des tablettes- Utilisation des portfolios- Retours mutuels des élèves

Réalisé par l'auteure, 2021.

Méthode d'analyse du questionnaire

Dans un premier temps, les questions sont reportées sur Excel et les réponses sont comptabilisées. Ensuite, des graphiques sont créés à partir de ces dernières. Pour terminer, les résultats sont mis en relation avec les autres données.

Méthode d'analyse des portfolios

Le portfolio montre une évolution des représentations des élèves ainsi que de leur implication dans la séquence. En effet, il est parcouru en début de séquence et son principe est clairement explicité : il est présent pour observer les progrès et pour obtenir un suivi des apprentissages. C'est avec une grande confiance que je laisse les élèves en autonomie avec leur portfolio lors des leçons qui y sont dédiées.

Les portfolios des élèves comprennent des traces qui sont utilisées pour appuyer les différentes données analysées. Cela permet de ressortir une idée générale de son utilisation et de son efficience.

Récapitulation des méthodes d'analyse

Le tableau 5 présente un résumé des dispositifs mis en place pour mener à bien l'analyse de données.

Tableau 5 : Récapitulation des méthodes d'analyse

Données	Méthode d'analyse
Vidéos des leçons d'autonomie	Grille d'observation → Mise en évidence des faits marquants
Vidéos des évaluations des élèves	Evaluation des compétences des élèves par pondération et calcul de points (format Excel)
Grilles d'évaluation des élèves	Conversion des jauges en système de points (tableau 3) et mise en relation avec l'évaluation de l'enseignant
Portfolio	Relier son contenu aux différentes analyses de données Appui de certains résultats de recherche
Questionnaire	Comptabilisation des réponses et mise en relation avec d'autres données analysées

Réalisé par l'auteure, 2021.

3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les données sont analysées et interprétées. La démarche de traitement que j'ai choisi d'entreprendre est la suivante : j'associe chacune de mes sources de données à mes objectifs de recherche. Ensuite, je présente les données à partir de ces derniers. Pour terminer, j'interprète les données dans un sous-chapitre intitulé « synthèse » qui apparaît à la fin de chaque analyse d'objectif. Pour nourrir mon interprétation, je vais proposer des pistes d'amélioration afin de rendre la séquence davantage pertinente et cohérente avec mes objectifs de recherche.

Dans l'analyse, les objectifs ne sont pas traités dans l'ordre et ce dans le but de garantir une meilleure compréhension du travail.

3.1 Réalité du terrain

Le terrain étant passablement différent de la théorie, certaines activités n'ont pas pu être réalisées. Avant de présenter mon interprétation, je vais énumérer les adaptations et les concessions que j'ai faites durant cette séquence.

Aménagement de l'espace

Dans la séquence, il était prévu de mettre en place une forme de pratique scolaire qui se déroulait sur 50 mètres. Les ateliers étaient idéalement prévus à l'extérieur et l'aménagement se faisait donc plus aisément. Ma récolte de données ayant eu lieu en novembre durant mon stage, les conditions météorologiques n'étaient pas propices à une telle pratique. Ainsi, la séquence a dû être adaptée pour l'intérieur.

La nouvelle forme de pratique a été adaptée sur une longueur de salle, soit 21 mètres (marge pour l'élan). Les ateliers prévus ont été revus et une sélection a eu lieu en fonction de l'aménagement possible de la salle de sport. Ainsi, j'ai conservé les ateliers suivants : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 et 10.

Aménagement du temps

Le temps n'étant pas infini, il a fallu faire une croix sur certaines activités, telles que les bilans de séance prévus à la fin de chacune des leçons. Grâce au questionnaire de fin de séquence et aux évaluations ponctuelles, il est tout de même possible d'avoir une vue d'ensemble sur l'évolution des compétences des élèves. C'est pourquoi j'ai estimé que ce choix était justifiable.

Aménagement du contenu

La séquence a eu lieu durant la pandémie de covid-19. Ainsi, les restrictions sanitaires m'ont obligée à faire l'impasse sur certains jeux prévus durant les leçons (contact physique interdit).

Bilan des ajustements

Bien que frustrantes, ces modifications étaient nécessaires au bon déroulement des leçons. De plus, l'expérimentation de ma séquence m'a donné accès à beaucoup de données et ces dernières sont suffisantes à une analyse complète des atteintes relatives aux objectifs de recherche.

3.2 Autonomie et rythme d'apprentissage

Concernant l'objectif n°1 de la recherche, soit « permettre à chaque élève de s'autonomiser dans ses apprentissages et d'avancer à son propre rythme », les données exploitées sont l'analyse des vidéos d'autonomie, le portfolio, certaines questions du questionnaire et les auto-évaluations des élèves.

3.2.1 Leçons d'autonomie

Durant la première leçon d'autonomie, un temps de mise en route assez conséquent, soit 5 minutes, a été identifié. Cela s'explique par le fait que les élèves découvrent les ateliers et le portfolio plus concrètement.

Les élèves sont ensuite restés très attachés aux tablettes. Cela leur a permis de se familiariser davantage avec l'application *Hudl Technique* et de connaître leurs propres compétences au travers des analyses régulières et coopératives des vidéos qui ont eu lieu au sein des binômes. Certains élèves se sont ponctuellement plaints d'un manque de mouvement à la fin des leçons. Or, durant le visionnage des vidéos, j'ai remarqué qu'aucun élève n'était inactif. Cela démontre qu'un équilibre doit être trouvé entre l'activité physique des élèves, le déroulement des ateliers et l'utilisation du matériel numérique.

Contrairement aux tablettes, le portfolio n'a pas été autant exploité. Ce dernier a, par moment, été considéré comme une contrainte par les élèves. En effet, la prise de notes en EPS n'étant pas la norme, le temps passé à remplir un tel document est considéré comme du temps « perdu » par certains élèves. Cela s'est ressenti lorsque j'ai voulu extraire des données du portfolio. Seul deux élèves ont rempli la grille de suivi des ateliers en inscrivant les dates auxquelles ils les ont réalisés et cette dernière était tout de même incomplète.

Au fur et à mesure de la première leçon d'autonomie, une communication accrue s'est invitée au sein des binômes. Les élèves s'aidaient mutuellement à identifier leurs difficultés. Lorsqu'ils avaient un doute ou une question, ils n'hésitaient pas à me demander de l'aide afin d'être guidés au mieux. Une confiance mutuelle grandissante s'est ainsi créée au sein du groupe classe.

Concernant l'aménagement de l'espace, il était correct et a permis à chacun des élèves de s'entraîner sans se sentir oppressé ou restreint de mouvement. Comme expliqué précédemment, certains ateliers ont dû être supprimés afin de garantir cette cohésion.

A l'issue de cette première leçon, j'ai pu apercevoir une certaine lassitude. Les élèves étaient moins appliqués.

Contrairement à la première période d'autonomie, la seconde a démarré plus aisément. Bien que certains élèves soient restés durant 30 minutes au même atelier, ils se sont efforcés, par eux-mêmes, de trouver des variantes aux activités proposées. Une bonne gestion de la récupération est également à relever.

Les tablettes ont été moins sollicitées qu'à la première leçon, mais les échanges au sein des binômes et entre les binômes ont été plus présents.

A nouveau, j'ai pu identifier des comportements qui attestent d'un certain ennui, notamment des dérivés d'ateliers faites par les élèves trop abstraites pour entrer dans le cadre d'une séquence de sprint.

Afin de rendre les périodes d'autonomie plus optimales, quelques changements seraient à apporter. Tout d'abord, la modification de la forme du portfolio. L'idéal serait de le rendre plus accessible aux élèves par un format plus pratique (A5 plutôt qu'A4). Aussi, il est nécessaire de revoir la matière qu'il contiendra, de manière que chacune des informations qui y figure soit pertinente pour les élèves. Ces dernières concerneraient en grande partie l'évolution des progrès et le déroulement des ateliers, complétés de quelques éléments théoriques. Une dissociation des ateliers et de la partie écrite peut être envisageable au vu des résultats de la progression des élèves qui est décrite au chapitre 3.3.

La durée des leçons d'autonomie serait également adaptée et passerait de 30 minutes à 20 minutes. Cela permettrait de diminuer la lassitude des élèves et de les encourager à optimiser leur temps d'entraînement.

3.2.2 Autonomie des élèves

Lors des évaluations ponctuelles des élèves, soit diagnostique, formative et sommative, un moment était prévu pour compléter une grille d'évaluation à l'issue de la FPS. Or, par faute de temps, j'ai dû adapter l'auto-évaluation des élèves. J'ai donc demandé aux élèves de sélectionner les quatre indicateurs de la grille d'évaluation qu'ils maîtrisaient le moins afin de les entraîner et d'observer leur évolution au fil des leçons. Ainsi, ils analysaient uniquement ces habiletés et savaient vers quel atelier se diriger pour les entraîner.

En parallèle, j'ai analysé chacune des vidéos d'évaluation des élèves afin d'identifier leurs difficultés. Il est maintenant intéressant de comparer les faiblesses relevées par les élèves à celles que j'ai identifiées dans mon analyse.

Pour ce faire, j'ai repris le système d'attribution de points indiqué précédemment (1 – 2 – 3 – 4) et l'ai associé à des appréciations, soit :

Tableau 6 : Points et appréciations

Points	Appréciation
4	Très suffisant
3	Suffisant
2	Partiellement suffisant
1	Non suffisant

Réalisé par l'auteure. 2021.

L'identification des difficultés de l'élève se fait au travers de ces appréciations. Je considère que si les faiblesses identifiées par les élèves correspondent à celles que j'ai moi-même identifiées lors de mon évaluation, alors les élèves ont une bonne capacité d'auto-évaluation. Ainsi, on observe que le nombre de difficultés moyennes identifiées par les élèves est de 1.5, sachant que tous les élèves ont identifié au moins une difficulté et que 3 élèves ont identifié toutes leurs difficultés. Ce résultat met en avant la lucidité des élèves face à l'analyse de leurs propres capacités. L'autonomie qui leur a été donnée leur a permis de développer leur capacité d'auto-évaluation et de les guider dans leurs apprentissages.

3.2.3 Point de vue des apprenants

Le portfolio

Le questionnaire réalisé en fin de séquence a permis de mettre en évidence le point de vue des élèves sur l'autonomie et le rythme d'apprentissage. Concernant le portfolio, 10 élèves sur 16 l'ont vu comme un outil permettant d'observer leurs progrès. 3 élèves n'ont pas ressenti de différences en comparaison aux leçons de gymnastique plus traditionnelles, 2 d'entre eux n'ont pas compris son utilité et un élève s'est senti perdu face au document. Parmi tous les élèves, 3 apprenants ont ajouté qu'il était pratique d'avoir l'intégralité des ateliers sous la main. Une élève a également ajouté que le document était intéressant mais que son utilisation « casse un peu l'esprit gym ».

Tableau 7 : Réponses questionnaire – Portfolio

En quoi ton portfolio t'a-t-il aidé durant la séquence ? (<i>Plusieurs réponses possibles</i>)	Nbre de réponses
Cela m'a aidé d'avoir les activités rassemblées dans un document.	3
Cela m'a aidé de pouvoir observer mes progrès au fil des leçons.	10
Je n'ai pas ressenti de différence avec les séquences dans lesquelles il n'y a pas de portfolio.	3
Le portfolio ne m'a pas aidé. Je me suis senti perdu(e) face à toutes les informations qu'il contenait.	1
Le portfolio ne m'a pas aidé, je n'ai pas compris son utilité.	2
Autre : <i>Il était très intéressant pour observer mes progrès mais il casse un peu l'esprit gym.</i>	1

Réalisé par l'auteure. 2021.

Liberté et autonomie

La liberté accordée lors des leçons d'autonomie était considérable. Les élèves ont également pu s'exprimer sur ce point. Pour la plupart des élèves, cette liberté a eu pour conséquence une impression de longueur dans le temps. Ils auraient apprécié avoir davantage de situations d'apprentissage et d'entraînement en plenum. Pour 3 élèves, l'autonomie proposée était déroutante et pour cause, ils ont été confrontés à des moments durant lesquels ils ne savaient pas quoi faire. 3 apprenants ont considéré cette approche comme enrichissante et 2 affirment avoir pu apprendre à s'autoévaluer. Dans l'échantillonnage, 2 élèves se sont également sentis valorisés du fait de l'organisation individuelle de leur entraînement.

Tableau 8 : Réponses questionnaire – Liberté et autonomie

Tu as eu beaucoup de liberté durant cette séquence. Pour toi, c'était... (<i>plusieurs réponses possibles</i>)	Nbre de réponses
Déroutant – J'étais un peu perdu(e). Parfois, je ne savais pas quoi faire.	3
Enrichissant – J'ai appris à évaluer mes propres compétences en EPS.	3
Long – J'aurais apprécié pouvoir faire plus de choses avec toute la classe.	10
Valorisant – J'ai pu m'entraîner comme je le souhaitais, selon mes besoins.	2

Réalisé par l'auteure. 2021.

Les ateliers

Tableau 9 : Réponses questionnaire - Ateliers

Les ateliers dans lesquels tu as pu t'entraîner étaient... (<i>plusieurs réponses possibles</i>)	Nbre de réponses
Intéressants – Ils m'ont permis de faire progresser ma maîtrise du sprint.	3
Ennuyeux – Je me suis très vite lassé(e).	3
Intenses – J'étais épuisé(e) à la fin des entraînements.	1
Amusants – J'ai pris du plaisir à les faire.	8
Variés – Les ateliers répondaient aux besoins d'entraînement que j'avais.	4
Autre : <i>Moyen car les ateliers étaient parfois d'aucune utilité.</i>	1

Réalisé par l'auteure. 2021.

Concernant les ateliers, ils ont été considérés majoritairement comme amusants et variés. 3 élèves les ont trouvés intéressants. Au-delà de cela, 1 élève affirme qu'ils étaient trop intenses et 3 autres qu'ils étaient ennuyeux. Un élève a avancé que les ateliers n'avaient parfois « aucune utilité ». Or, chacune des activités proposées possède une justification dans le portfolio pour guider au mieux les élèves.

Apprentissages

Le plus important dans cette séquence, ce sont les apprentissages qui restent chez les élèves. Le questionnaire a été rempli une semaine après la fin de la séquence dans le but de faire ressortir les savoirs qui subsistent à moyen terme, voire à long terme. Pour ce faire, le tableau 10 présente les concepts récurrents dans les réponses du questionnaire (réponses ouvertes).

Tableau 10 : Réponses questionnaire - Apprentissages

Ecris ici deux choses que tu as apprises durant cette séquence : (Termes récurrents)	Nbre de mentions
Posture du corps	5
Départ	2
Prise d'élan	2
A quoi ça sert de bien courir	2
Ateliers	2
Gagner de la vitesse	2
Mouvement des bras	1
Phases du sprint	1
Rien	1
Courir	1
Travailler en équipe	1
S'autoévaluer	1

Réalisé par l'auteure. 2021.

On observe que l'élément qui ressort le plus est la posture du corps durant la course. « Il faut courir un peu en avant », « il faut se pencher au début de la course » ou encore « j'ai appris comment je devais tenir mon corps en courant » sont des verbatims cités par les élèves. Certains élèves ont également mis en avant le fait que l'entièreté de leurs apprentissages leur ont permis de gagner de la vitesse.

Il est intéressant de remarquer que les apprentissages cités ne sont pas forcément liés à la pratique du sprint spécifiquement. En effet, un élève avance qu'il a appris « à travailler en équipe » et un autre qu'il a pu « voir ce qu'il maîtrisait en sprint », ce qu'on peut assimiler à l'autoévaluation. Ces mentions permettent de se rendre compte qu'au-delà du savoir technique que les élèves ont en grande majorité assimilé, le contexte et la construction de la séquence ont permis de travailler des compétences transversales telles que la communication, la collaboration ou encore les stratégies d'apprentissages. La plus-value espérée et liée à cet objectif de recherche a été atteinte. En effet, l'entraide a été très présente lors des leçons et un climat de bienveillance et de respect d'autrui a été instauré naturellement. Les élèves ont également *appris à apprendre* ensemble, et ce malgré leurs différences de niveau.

3.2.4 Synthèse

Les résultats liés à ce premier objectif me permettent d'attester qu'il est entièrement atteint. Les élèves ont su s'adapter et s'orienter adéquatement en fonction de leurs besoins. L'utilisation des outils numériques et l'évolution positive des échanges entre les élèves et notamment au sein des binômes montrent l'investissement des apprenants dans le processus d'apprentissage. De plus, ils ont identifié une partie de leurs propres difficultés. Bien entendu, il n'était pas attendu des élèves qu'ils identifient leurs quatre points faibles. Selon Ubaldi (2005), la limite de l'autoévaluation peut s'expliquer par sa subjectivité. Une surestimation a souvent lieu chez les apprenants, elle peut être bénéfique à la réussite car source de motivation. C'est également pour cette raison que des évolutions positives ont été constatées au-delà des difficultés identifiées par les élèves. Le fait d'avoir créé la grille critériée avec les élèves peut également appuyer cette facilité à identifier leurs difficultés. En effet, étant partis de leurs représentations, nous avons pu faire émerger l'entièreté des critères et des indicateurs par des discussions et des exemplifications concrètes en classe et en salle. Un lien a donc été créé entre l'apprenant et l'outil, qui va au-delà du savoir grâce au lien affectif établi dans l'élaboration de cette grille. Cet ancrage s'inscrit dans la dynamique *Contextualisation – Décontextualisation – Recontextualisation* développée par Meirieu et Develay et reprise par Ubaldi (2005). La phase de contextualisation questionne d'une part ce que les élèves peuvent mobiliser, mais également ce qui peut les mobiliser. L'aspect cognitif est complété par l'affectif, permettant aux élèves de se sentir concernés par la situation d'apprentissage.

Bien que les ateliers aient été validés par la majorité des élèves, une fragilité subsiste. Une adaptation du contenu au sein même des activités peut être une piste de développement de la séquence. Ainsi, l'implication des élèves dans leurs régulations augmenterait et ils construiraient un système interne de pilotage de leurs apprentissages plus performant par la multiplicité des situations didactiques (Brau-Antony & David, 2002).

La forme du portfolio ainsi que l'impression de lassitude durant les leçons d'autonomie sont des éléments à rediscuter lors de l'optimisation de la séquence. Ces derniers sont à mon avis liés. En effet, les supports de cours n'étant pas communs en EPS, les élèves se sont très vite lassés du portfolio. L'impression de longueur qui s'est invitée lors des leçons d'autonomie pourrait s'expliquer par une durée non adéquate des temps d'ateliers. La piste la plus plausible, à mon avis, reste celle de la phase d'adaptation. En effet, en plus du portfolio, les élèves ont dû travailler avec les tablettes et utiliser une application qu'ils ne connaissaient pas. Ainsi, la familiarisation avec le nouvel environnement d'apprentissage peut prendre du temps. En réexploitant ce fonctionnement régulièrement dans les séquences d'EPS, la durée d'utilisation des outils sera réduite et permettra un gain de temps considérable à long terme grâce à l'ancrage de l'habitude chez les élèves.

Cette séquence démontre qu'il est possible de laisser les élèves en autonomie en EPS au même titre que dans d'autres disciplines telles que les mathématiques ou le français. Cette liberté permet également à l'enseignant d'être plus disponible pour les élèves en difficultés et de différencier son enseignement.

3.3 Marge de progrès et pertinence de la FPS

Concernant l'objectif n°3 de la recherche, soit « mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités. », les données exploitées sont issues des vidéos des évaluations et du portfolio, notamment des grilles d'évaluation des élèves.

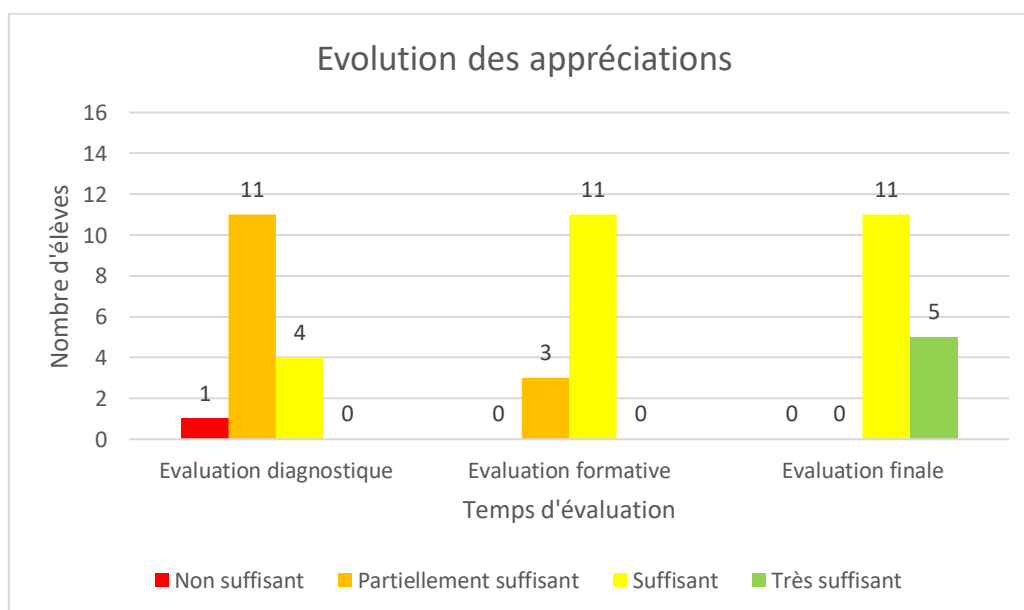
3.3.1 Bilan des évaluations

Durant les différentes évaluations, les progrès ont été remarquables. Le système de score établi pour l'analyse permet de démontrer l'évolution des compétences des élèves. Le minimum de points possible était de 12 points et le maximum de 48. Les appréciations étaient partagées ainsi :

- de 12 à 24 : non suffisant
- de 25 à 33 : partiellement suffisant
- de 34 à 42 : suffisant
- de 43 à 48 : très suffisant

Le graphique ci-dessous montre les stades de maîtrise aux différents temps d'évaluation. On observe une nette évolution générale par le fait que l'évaluation finale présente uniquement des résultats au moins « suffisant ».

Figure 1 : Evolution des appréciations



Réalisée par l'auteure, 2021.

Evaluation diagnostique

Lors de l'évaluation diagnostique à laquelle 16 élèves ont participé, la moyenne du score obtenu par les élèves était de 30.8 points, soit une appréciation « partiellement suffisant ». Le nombre de points le plus élevé lors de cette phase est de 36, soit une appréciation « suffisant ». Ce score a été atteint par 3 élèves. La pondération la moins élevée était de 23 points, soit une appréciation de « non suffisant » et a été atteinte par un seul élève.

Le pourcentage d'appréciation se partage ainsi : 6% (1) des élèves présentent une appréciation « non suffisant », 69% (11) une appréciation « partiellement suffisant », 25% (4) une appréciation « suffisant » et aucun élève n'atteint « très suffisant ».

Evaluation formative

14 élèves sur 16 ont participé à l'évaluation formative. A l'issue de cette dernière, une moyenne de 36.2 points a été calculée, soit une appréciation « suffisant ». Le score maximal est de 41, soit une appréciation « suffisant » et a été atteint par 2 élèves. Le score minimal est de 31 points, soit « partiellement suffisant », et a été atteint par 3 élèves. 2 élèves étaient absents et le fait de ne pas refaire l'évaluation était un choix. Ainsi, j'ai pu observer si la progression qu'ils ont effectuée était aussi importante que ceux qui ont eu une évaluation intermédiaire.

Le pourcentage d'appréciation se partage ainsi : aucun élève ne présente une appréciation « non suffisant », 21% (3) présentent une appréciation « partiellement suffisant », 79% (11) une appréciation « suffisant » et aucun élève n'a atteint « très suffisant ».

Evaluation finale

A l'issue de l'évaluation finale, une moyenne de 41.1 points a été constatée, soit une appréciation « suffisant ». Le score le plus élevé est de 45, soit une appréciation « très suffisant » et a été atteint par un élève. Le score minimal est de 37 points, soit « suffisant » et a été atteint par un élève également.

Le pourcentage d'appréciation se partage ainsi : aucun élève ne présente une appréciation « non suffisant », aucun élève ne présente d'appréciation « partiellement suffisant », 69 % (11) présentent une appréciation « suffisant » et 31% présente une appréciation « très suffisant ».

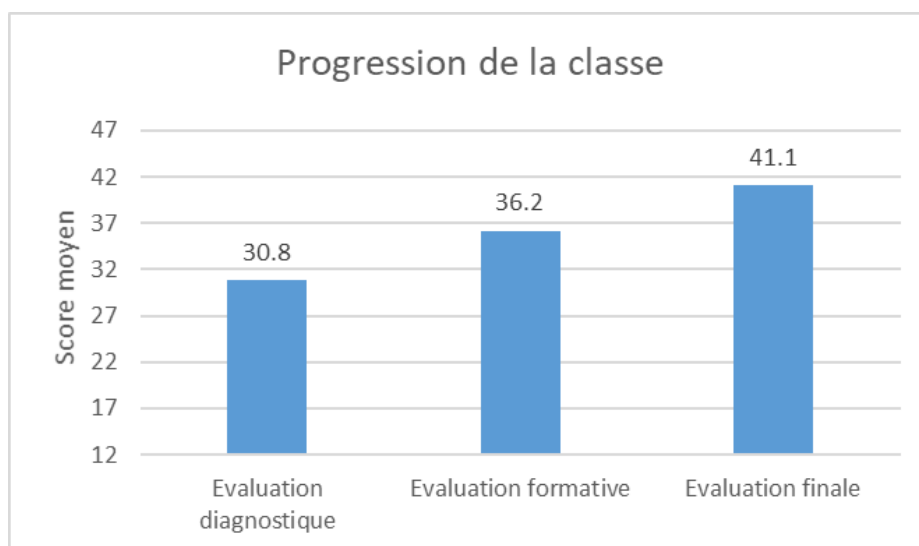
3.3.2 Présentation graphique

Evolution générale de la classe

La progression de la moyenne entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale est de 10.3 points. L'évolution moyenne entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative est de 6.2 points et entre l'évaluation formative et l'évaluation finale 4.5 points. La progression est donc étalée entre chacune des évaluations de manière équilibrée.

La figure suivante présente la progression de la classe en fonction des scores moyens commentés précédemment.

Figure 2 : Progression générale de la classe



Réalisée par l'auteure, 2021.

Le score minimal étant de 12 points et le score maximal de 48 points, la marge de progrès la plus large est de 36 points. Aux vues des résultats obtenus, nous remarquons que la progression moyenne des élèves est d'environ un tiers des points. Ceci permet d'attester d'une véritable efficience de la séquence. De plus, aucune régression et stagnation entre l'ED et l'EF ne sont à déplorer. Ainsi, chaque élève a pu progresser à son rythme et atteindre une maîtrise suffisante de la pratique du sprint.

Évolutions individuelles

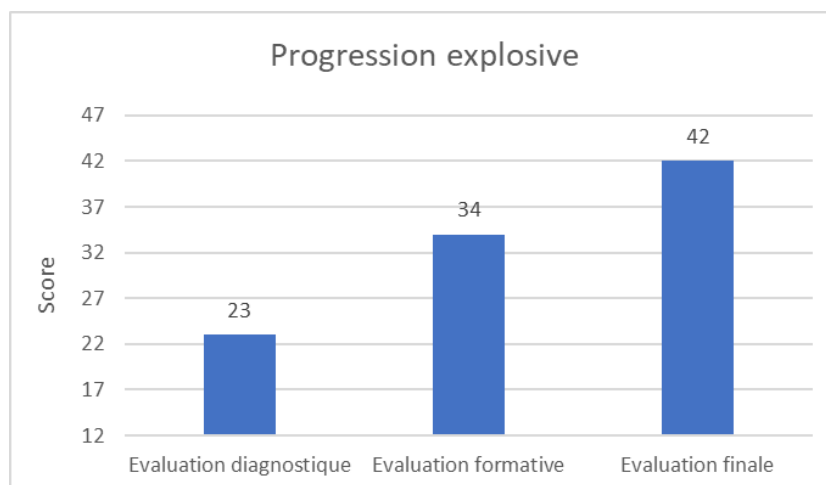
Dans ce chapitre, je vais présenter des évolutions individuelles d'élèves qui sont représentatives de l'hétérogénéité des progressions.

- **Progression explosive**

La figure 3 montre la plus forte progression. L'élève a amélioré son score de 19 points, en passant de 23 points à l'évaluation diagnostique à 42 points à l'évaluation finale, la phase intermédiaire étant à 34 points. Sur les vidéos d'évaluation, on observe chez cet élève un investissement plus important au fil du temps. Une motivation grandissante s'est invitée et a permis une progression remarquable. Pourtant, il était très réfractaire durant la séquence et ne se sentait pas à l'aise dans son binôme car il était « avec une personne du sexe opposé ». Le contexte propice au socio-constructivisme par les situations d'interaction a donc permis à cet élève de s'investir et de progresser malgré un apriori négatif (Mougenot, 2016). En tant qu'enseignante, j'ai également renforcé les habiletés maîtrisées lors de mes feedbacks tout en

aidant les élèves à identifier leurs difficultés lorsqu'ils en avaient besoin. Cette méthode a permis d'augmenter la motivation intrinsèque de l'apprenant en augmentant son sentiment de compétence (Ubaldi, 2005).

Figure 3 : Progression explosive



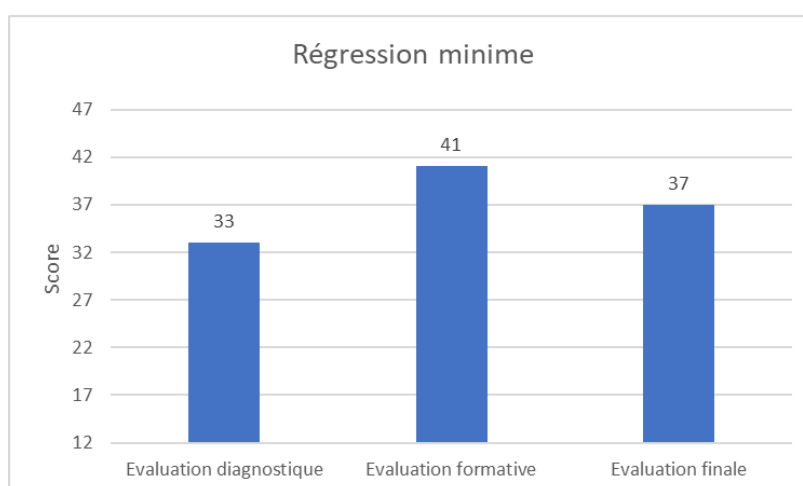
Réalisée par l'auteure, 2021.

■ Régression minime

Durant la séquence, seul un élève a présenté une régression. Dans un premier temps, l'élève est passé de 33 points à l'évaluation diagnostique à 41 points à l'évaluation formative. La régression s'observe entre l'évaluation formative à l'évaluation finale avec une perte de 4 points pour arriver à 37 points. Une évolution positive est tout de même constatée entre le premier et le dernier temps d'évaluation, ce qui est l'élément le plus important pour attester de l'efficacité de la séquence. Avec un gain de 4 points entre la phase initiale et la phase finale, cet élève est celui qui présente le moins d'évolution, la moyenne se trouvant à 10.3 points.

Cette régression temporaire peut s'expliquer. Lorsqu'on regarde plus précisément les éléments qui ont fait perdre des points à cet élève, on remarque qu'il régresse de 2 points au départ. L'importance de ce dernier est donc à relever. Sa réussite (ou non) impacte l'intégralité de la course. Pour illustrer cette situation, il suffit de prendre l'exemple d'Usain Bolt, qui lors des championnats du monde de Daegu en 2011, a échoué au départ. À noter que depuis un certain temps, un faux départ entraîne un avertissement et qu'une seconde chance est donnée au coureur. Ainsi, cette solution pourrait être envisagée pour les élèves qui échouent lors des évaluations.

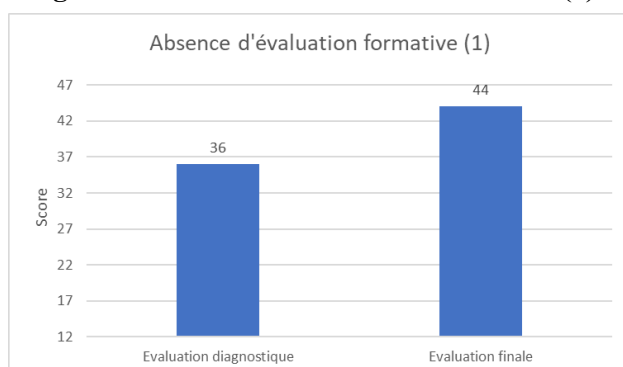
Figure 4 : Régression minime



Réalisée par l'auteur, 2021.

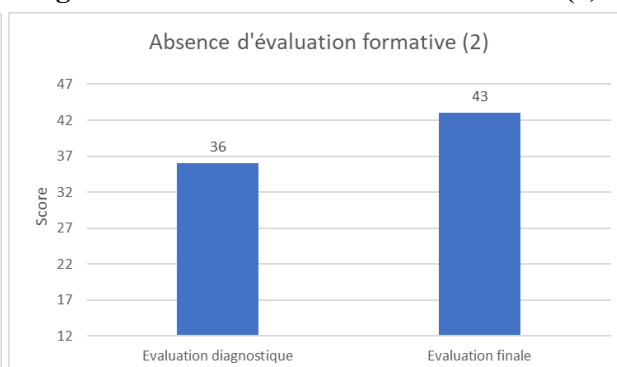
- Progression sans évaluation formative

Figure 5 : Absence d'évaluation formative (1)



Réalisée par l'auteure, 2021.

Figure 6 : Absence d'évaluation formative (2)



Réalisée par l'auteure, 2021.

Les figures 5 et 6 présentent la progression des deux élèves n'ayant pas participé à l'évaluation formative. Bien qu'ils commencent tous les deux la séquence à un degré de maîtrise « suffisant » grâce à leurs 36 points, ils arrivent tous les deux à évoluer vers le « très suffisant » en atteignant respectivement 44 et 43 points à l'évaluation finale. Les progrès sont donc remarquables malgré l'absence d'une évaluation formative. L'observation de cette évolution m'a poussée à remettre en question la pertinence d'une évaluation intermédiaire. L'auto-évaluation qui a lieu durant les ateliers et la co-évaluation constante des binômes font partie intégrante d'une évaluation formatrice, cas particulier de l'évaluation formative. Ainsi, il serait envisageable de modifier cet aspect de la séquence afin de libérer du temps d'enseignement-apprentissage jugé plus cohérent. Pour s'assurer de ce choix, il aurait été intéressant d'observer

un plus grand nombre de progression ayant pour caractéristique l'absence de l'évaluation formative, surtout dans des niveaux initiaux différents.

3.3.3 Identification des difficultés résiduelles

Afin d'identifier les difficultés restantes chez les élèves, les indicateurs pour lesquels les élèves étaient encore en-dessous du seuil de suffisance, soit une appréciation d'égal ou inférieur à 2 par indicateur à l'évaluation finale, sont relevés.

Les plus grandes difficultés qui subsistent à l'issue de cette séquence sont liées aux mouvements techniques de la course de sprint. Il s'agit des habiletés « lorsque je cours, c'est l'avant de mon pied qui se pose » et « mes bras balancent à la verticale ». Dans les deux cas, 31% (5) des élèves ont obtenus un score inférieur ou égal à 2 à l'évaluation de ces indicateurs.

On peut également remarquer que 3 élèves ont encore des difficultés liées à la réaction au signal de départ et à l'orientation du regard au départ de la course. Je considère que cette proportion est raisonnable et vais donc me concentrer sur l'analyse des deux difficultés les plus importantes qui subsistent.

Tableau 11 : Difficultés résiduelles

Critères	Indicateurs	Insuffisance
Je garantis mon élan dans la course grâce à l'impulsion du départ.	J'attends le signal pour commencer ma course.	3
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.	1
Je prends de la vitesse sur la première partie de la course.	Mes foulées sont de plus en plus grandes.	0
	Mon regard est dirigé vers le sol.	3
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.	2
Je conserve ma vitesse sur la deuxième partie de la course.	Mon buste se redresse à la hauteur du cône.	1
	Mes foulées sont régulières.	0
	Mon regard s'élève à l'horizon.	0
J'utilise les mouvements techniques de la course de sprint.	Lorsque je cours, c'est l'avant de mon pied qui se pose.	5
	Mes bras balancent à la verticale.	5
	Mes bras et mes jambes sont en opposition durant la course.	0
	Mes genoux sont à l'horizontal entre chaque foulée.	0

Réalisé par l'auteure, 2021.

Concernant le mouvement des bras durant la course, cette habileté a été travaillée au travers d'une proposition d'adaptation. Les élèves ont eu l'occasion d'intégrer une paire de témoins dans les ateliers propices à cette activité. Or, lors des vidéos des leçons d'autonomie, on n'observe que très peu, voire aucun élève qui sollicitent cette opportunité. Pourtant, parmi les 4 difficultés que devaient analyser les élèves lors des évaluations, 4 élèves sur les 5 présentant cette fragilité l'avaient identifiée. Ainsi, la question qui se pose est « pourquoi cette difficulté subsiste-t-elle ? ».

Après réflexion et analyse du portfolio, la conclusion est que les ateliers présentés à la fin du portfolio ont été moins exploités et celui qui concerne cette habileté s'y trouve. L'adaptation à apporter serait donc liée à la construction du portfolio. Une solution pourrait être la dissociation de ce dernier en deux carnets, l'un étant un carnet de traces et l'autre un outil de référence pour les activités menées en classe. Cela permettrait également aux élèves de dissocier les temps d'autonomie et le temps d'évaluation caractérisés par le recueil de traces.

Concernant la pose de l'avant du pied, cette difficulté est liée à une erreur de ma part. Comme expliqué précédemment, une sélection au sein des ateliers a eu lieu en raison de l'espace disponible. L'atelier relatif à cette habileté nécessitait l'utilisation d'un matériel que je n'avais pas réussi à me fournir. Il était donc plus aisé de supprimer un atelier qui aurait, dans tous les cas, demandé des adaptations par la suite. Mon erreur a été de ne pas avoir mis en place de compensation. En effet, cet atelier était le seul de la série à travailler spécifiquement la fréquence des foulées, élément essentiel dans la course de sprint. Si c'était à refaire, des activités en plenum seraient mises en place en substitution de l'évaluation formative précédemment remise en question. Ainsi, le temps serait utilisé à meilleur escient.

3.3.4 Du bas au haut de l'échelle

Lors de mes lectures liées à mon mémoire professionnel, j'ai été particulièrement intriguée par les propos de Mougenot (2016) qui affirment que peu importe la méthode d'enseignement et d'évaluation en EPS, les élèves les plus faibles restent en bas de l'échelle. Pour vérifier ces résultats, j'ai créé deux tableaux permettant d'observer l'évolution des rangs de l'évaluation diagnostique (ED) à l'évaluation finale (EF).

Dans les tableaux 12 et 13, on observe par le mélange des couleurs que l'évolution des niveaux de maîtrise ont influencé le classement. Aucune stagnation n'est à déplorer, mais il est intéressant de se focaliser sur la colonne « Evolution » du tableau 13. On remarque que sur les 8 élèves en bleu, soit les élèves qui étaient dans la première moitié du classement lors de l'évaluation diagnostique, 7 régressent dans le classement tandis qu'un seul élève gagne un rang. Au contraire, on observe la tendance inverse chez les élèves en jaune, soit 7 élèves gagnent des rangs et un seul en perd 2. Ceci s'explique en partie par le fait que la marge de progrès lorsqu'on maîtrise déjà une pratique est moins importante que lorsqu'on débute.

Ces évolutions attestent d'un certain mélange des profils. En effet, parmi les 5 élèves qui ont atteint la plus haute appréciation, 3 avaient déjà un niveau « suffisant » lors de l'évaluation diagnostique. Concernant les deux autres, ils ont débuté avec le niveau « partiellement suffisant ». L'élève 9, qui a obtenu le meilleur résultat (45 points), fait partie de ces derniers.

Ainsi, on peut remarquer que dans le contexte de ma séquence, 2 élèves ont égalé les performances des élèves qui ont commencé avec un niveau de départ « suffisant ».

L'élève 4 ayant débuté avec un niveau « suffisant » n'a pas atteint l'appréciation « très suffisant » et a atteint 42 points. Les élèves 14 et 16 ont également atteint ce score, l'un ayant débuté avec l'appréciation de « non suffisant » et le second de « partiellement suffisant ». Cette pondération étant à un point de l'appréciation « très suffisant », on remarque l'évolution considérable de ces élèves qui se trouvaient dans le bas de l'échelle.

Tableau 12 : Classement à l'ED

Rang	Elève	Nombre de points
1	Elève 1	36
1	Elève 2	36
1	Elève 3	36
2	Elève 4	35
3	Elève 5	33
3	Elève 6	33
4	Elève 7	32
4	Elève 8	32
5	Elève 9	30
5	Elève 10	30
6	Elève 11	29
7	Elève 12	28
8	Elève 13	27
9	Elève 14	26
9	Elève 15	26
10	Elève 16	23

Réalisé par l'auteure, 2021.

Tableau 13 : Classement à l'EF

Rang	Elève	Nombre de points	Evolution
1	Elève 9	45	+4
2	Elève 1	44	-1
2	Elève 2	44	-1
3	Elève 3	43	-2
3	Elève 7	43	+1
4	Elève 4	42	-2
4	Elève 14	42	+5
4	Elève 16	42	+6
5	Elève 5	40	-2
5	Elève 8	40	-1
5	Elève 11	40	+1
5	Elève 12	40	+2
6	Elève 15	39	+3
7	Elève 10	38	-2
7	Elève 13	38	+1
8	Elève 6	37	-5

Réalisé par l'auteure, 2021.

Bien qu'il soit compliqué de faire des généralités avec une telle population d'étude, il est tout de même intéressant de remarquer que des dépassements ont eu lieu et qu'un équilibre a pu s'installer dans les niveaux. Cette analyse permet de démontrer que la marge de progrès possible chez chacun des apprenants a été exploitée. Ce mélange des profils montre que certains élèves avec une maîtrise initiale moins importante ont pu égaler, voire dépasser des élèves qui possédaient déjà un bon niveau de maîtrise lors de la première évaluation.

3.3.5 Synthèse

A la vue de l'analyse de cet objectif de recherche, je le considère comme entièrement atteint. Les situations d'apprentissage ont permis une progression régulière et constante des compétences des élèves et les évaluations ont démontré une évolution positive des performances.

Malgré les fragilités qui subsistent, dues principalement à l'aménagement des ateliers qui a entraîné la présence de difficultés communes chez certains élèves, le fait de n'avoir aucune insuffisance à l'évaluation finale démontre l'efficacité de la méthode d'enseignement utilisée.

Durant ma séquence, j'ai mis l'accent sur l'aspect technique du sprint, en essayant tout de même d'inclure un système de performance. Or, celui-ci n'était pas suffisamment abouti. Les temps calculés étaient imprécis (notamment dû à l'ajustement de la distance de course à 21 mètres) et l'évolution de critères de performance n'a pas pu être observée. J'ai donc décidé, au fil de ma séquence, de ne pas m'attarder sur les chronos des élèves. De ce fait, l'aspect performance du sprint a été quelque peu effacé. Ceci peut être résolu en repensant la forme de pratique scolaire. Or, comme l'affirme Ubaldi (2005), l'évaluation d'une compétence « doit à la fois rendre compte de la performance et de la maîtrise de l'élève » (p.79). Lors de l'adaptation de la FPS, il faut également veiller à garder l'authenticité d'une évaluation par compétences sans la dénaturer (Mougenot, 2016), chose qui a peut-être fait défaut dans la forme de pratique scolaire présentée dans ma séquence.

Concernant la pertinence de l'évaluation formative, il est nécessaire de la rediscuter. Cette dernière doit être au service des apprentissages (Mougenot, 2016). Durant les leçons d'autonomie, on constate que l'évaluation est continue et qu'elle est d'autant plus riche. De plus, Perrenoud (1998) avance qu'une évaluation formative devrait idéalement se détacher du modèle de points dans le but de se concentrer sur les apprentissages. Comme expliqué précédemment, le temps libéré par le retrait d'une évaluation formative permettrait d'envisager l'exploitation de divers types de situations didactiques dans lesquelles apparaîtraient des moments d'études propices aux apprentissages (Amade-Escot, 2007). Pour être efficaces, ces moments doivent présenter les savoirs et les techniques dans le but de faciliter l'appropriation de la tâche chez les élèves. L'environnement d'apprentissage doit rester sain en privilégiant la coopération et l'altruisme plutôt que l'affrontement (Buchs, Lehraus & Butera, 2006).

Un renforcement positif doit également être amené lors des leçons. Ainsi, grâce à des feedbacks positifs et fondés, le sentiment de compétence grandit chez les élèves et leur permet de développer une motivation intrinsèque (Dupont, Carlier, Gérard & Delens, 2009). Ceci peut être particulièrement efficace pour des élèves qui ont tendance à se décourager ou à décrocher rapidement. Un exemple a pu être développé dans mon analyse.

Bien que des modifications soient inhérentes à l'analyse de l'objectif, l'analyse de ce dernier met en avant une évaluation équitable permettant à chacun des élèves d'exploiter son potentiel et d'atteindre un niveau de maîtrise plus que suffisant à l'issue de la séquence.

3.4 Suivi des progrès et des apprentissages

Concernant l'objectif de recherche n°2, soit « Construire une séquence type permettant un suivi des progrès et des apprentissages des élèves en EPS », les données exploitées sont les grilles d'évaluation des élèves, le portfolio, les vidéos d'évaluation des élèves et le questionnaire.

3.4.1 Grilles d'évaluation et portfolio

Les grilles d'évaluation des élèves ont été utilisées à chaque évaluation. Elles ont été construites en collaboration avec les apprenants en début de séquence grâce à l'exploitation de leurs représentations et aux vidéos de référence.

Lors de la première évaluation, soit diagnostique, les élèves ont effectué une analyse en collaboration et ont rempli l'entièreté de la grille d'évaluation. Cela leur a pris beaucoup de temps. De ce fait, ils ont identifié les 4 indicateurs qu'ils maîtrisaient le moins de manière à les entraîner lors des leçons d'autonomie. Ainsi, ils ont pu observer leur évolution au fil du temps.

Les grilles d'évaluation font partie intégrante du portfolio. En effet, ces dernières sont le recueil de traces des performances des élèves à un moment donné. Ainsi, c'est la mise en relation de ces dernières qui permettra d'attester ou non des progrès des élèves.

Le remplissage des grilles d'observation a été laborieux pour les élèves, cela étant lié à la méthode de pondération. La jauge allant de 0% à 100% était trop abstraite et a déstabilisé les élèves. En effet, aucun intitulé de maîtrise n'était indiqué et la représentation de ses propres compétences est compliquée à ce stade de la séquence. On peut également observer que les jauges des élèves sont parfois illisibles et « bâclées ».

A la suite de ces observations, certains éléments seraient à modifier. Pour répondre au problème de la méthode de pondération, il s'agirait de proposer une méthode similaire à celle que j'ai appliquée pour analyser les vidéos des élèves. J'utiliserais les 4 degrés de maîtrise présentés précédemment (1 – 2 – 3 – 4 qui correspondent respectivement à non suffisant – partiellement suffisant – suffisant – très suffisant). Ainsi, les élèves auraient à disposition une échelle de référence moins large et plus stricte. A noter que cette adaptation permet également à l'évaluateur de gagner du temps lors de l'analyse des évaluations des élèves.

De plus, j'ajouterais une dimension visuelle supplémentaire. Je m'arrangerais pour avoir une vue d'ensemble des progrès de l'élève en rassemblant l'entièreté des évaluations sur une page. L'élève utiliserait des couleurs différentes dépendantes de l'évaluation en question. Ainsi, un graphique de progression pourrait être créé.

Concernant la construction du portfolio, qui a pour but d'expliquer, de commenter, de situer ou d'identifier les éléments importants des apprentissages (Farr & Tone, 1998), certaines rubriques n'ont pas pu être exploitées par manque de temps. La rubrique de bilan de séance n'a pas été menée, non pas parce qu'elle n'était pas pertinente, mais parce que le temps à disposition ne permettait pas de garantir la qualité de telles traces.

3.4.2 Auto-évaluation, coévaluation et collaboration

L'utilisation des tablettes a été remarquable lors de la première leçon d'autonomie. Durant l'analyse des vidéos, j'ai observé que le matériel numérique a été beaucoup exploité par les élèves. Malgré cela, chaque binôme a gardé un lien collaboratif fort. A la deuxième session d'ateliers, les tablettes ont été moins exploitées et la communication au sein des binômes et entre les binômes a grandi. Ceci peut s'expliquer d'une part par des ateliers moins propices à l'utilisation de l'application, mais également au travers de l'évolution du regard critique des élèves. Ces derniers ont également pu se familiariser avec les indicateurs lors de la première session et ainsi développer leur capacité d'analyse directe, sans l'utilisation de la tablette.

3.4.3 Synthèse

Je considère l'objectif de recherche « Construire une séquence type permettant un suivi des progrès et des apprentissages des élèves en EPS » entièrement atteint. Bien que certaines améliorations soient inhérentes à l'analyse effectuée pour cette recherche, je pense que l'objectif de suivi des apprentissages est abouti. Il serait intéressant de soumettre cette séquence à un enseignant expérimenté pour avoir un regard différent de la mise en pratique sur le terrain.

Certains aspects étaient tout de même problématiques. La contrainte matérielle était importante et impliquait une organisation rigoureuse afin que tout soit à jour lors des leçons. Cette pratique est donc chronophage pour les enseignants, mais également pour les élèves. Puisqu'ils n'avaient encore jamais travaillé avec ces outils. La phase de familiarisation a pris du temps et cela s'est fait ressentir sur le programme. Je pense que cela était tout de même nécessaire. Une solution pour surmonter cette contrainte temporelle est de ritualiser l'utilisation de l'application dans la pratique de l'EPS. Certes, cela implique un sacrifice sur plusieurs semaines, mais cela permet ensuite un gain de temps considérable et une orientation de l'enseignement plus ciblée par la suite.

Au travers de cet objectif, on peut observer les bénéfices du numérique et du suivi individuel qu'il permet. Les binômes ont su se familiariser avec l'outil sans oublier de communiquer et de collaborer. L'analyse montre que les élèves ont su s'évaluer et donne raison à Scallon (dans Mougenot, 2016) qui affirme qu'il est possible d'apprendre aux élèves à s'évaluer. Cet apprentissage permet également aux apprenants de se détacher de l'enseignant et laisse à ce dernier la possibilité d'être disponible pour ceux qui auraient le plus de difficultés. La co-évaluation a eu une grande visée formatrice. En effet, elle a impliqué la construction active des apprentissages et l'appropriation des critères (Hadjji, 1989). Cette pratique d'enseignement a permis aux élèves d'apprendre à se connaître eux-mêmes et entre eux, tout en se familiarisant avec le dispositif, plus-value importante à long terme par le développement des compétences sociales mais également des capacités d'adaptations.

3.5 Implication et motivation des élèves

Concernant l'objectif de recherche n°4, soit « Constaté une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre », les données exploitées sont majoritairement issues du questionnaire, mais également du portfolio.

3.5.1 Implication et préférences des élèves

Dans le questionnaire, les élèves ont dû répondre à deux questions, respectivement ce qu'ils ont préféré et ce qu'ils ont le moins aimé durant la séquence. J'ai relevé les termes les plus fréquents dans chacune des questions afin d'avoir une vue d'ensemble de l'opinion des élèves.

Tableau 14 : Préférences des élèves

Ce que j'ai le moins apprécié dans cette séquence...		Ce que j'ai préféré dans cette séquence...	
Mention remarquable	Nombre de mentions	Mention remarquable	Nombre de mentions
Redondance	2	Jeux	4
Ateliers	2	Ateliers	4
Portfolio	2	Courses	3
Rien	2	Ipads	2
Sprint	1	Progression	1
Ipads	1	Autonomie	1
Tout sauf les Ipads	1	Binôme	1
C'était long	1	Rien	1
Jeux	1		
Trop de liberté	1		
Choix des binômes	1		

Réalisé par l'auteure, 2021.

On observe alors que les éléments les plus appréciés sont les jeux proposés, les ateliers et les courses. Le travail avec les tablettes a été vu comme positif, bien qu'un élève ait indiqué que c'était l'élément qu'il appréciait le moins.

J'ai été surprise lors de la comptabilisation de ne pas avoir davantage la mention de « longueur » dans le temps. Dans une question précédente, certains élèves avaient associé cette impression de longueur à l'utilisation des tablettes. Un élément qui peut venir compléter cette sensation est celui de la redondance qui a été mentionné à deux reprises dans le questionnaire. Les ateliers ont semblé barbaux par leur répétition. Pour remédier à cela, et en m'appuyant sur ma précédente analyse des vidéos des leçons d'autonomie, je garderais les variantes de base des ateliers dans le but de les faire développer par les élèves au fil de la séquence. En effet, les vidéos montrent que les apprenants adaptent naturellement les exercices en fonction de leurs besoins et de leurs attentes. Mettre en place un tel dispositif en les poussant à réfléchir à des méthodes d'entraînement permet de leur laisser à disposition le meilleur des situations didactiques proposées. Il s'agit donc d'exploiter les moments d'études qui seraient mis en place et de demander aux élèves d'imaginer les variations possibles (Amade-Escot, 2007). Les élèves seraient impliqués et à même de proposer des situations d'entraînement permettant d'adapter les ateliers aux besoins.

S'entraîner en binôme a été un frein pour certains, et un moteur pour d'autres. Les élèves considérant cette situation comme positive mettent en avant les bénéfices d'un coaching : cinq élèves disent avoir aimé être coachés et sept ont apprécié coacher leur partenaire. Deux élèves ont également relevé une progression plus rapide. Au contraire, deux élèves ont abordé cette situation comme une contrainte et deux affirment également ne pas avoir trouvé leur place dans leur binôme. Pour terminer, deux élèves auraient apprécié avoir davantage de moments en plenum.

Le fait de construire les groupes par tirage au sort était volontaire. En effet, j'ai voulu me convaincre dans l'idée que les élèves arrivent à une progression malgré le fait qu'ils ne se « connaissent » pas forcément bien. Ainsi, ils ont pu découvrir ce qui motivait leur partenaire, ce qu'il aimait moins et s'adapter petit à petit. Malgré les binômes, qui avaient un profil très hétérogène, les progrès ont été remarquables. Comme nous avons pu le constater précédemment, même un élève qui avait énormément d'a priori sur son binôme, en partie dû au fait qu'il soit du sexe opposé, a progressé de manière explosive et s'est familiarisé au climat d'apprentissage.

Une autre méthode de formation des binômes serait tout de même intéressante à tester. Afin de garantir un apprentissage vicariant (Bandura, 1976), soit un apprentissage qui se construit sur l'envie d'égaliser, voire de surpasser les compétences d'autrui, des groupes de niveau pourraient être créés à l'issue de l'évaluation diagnostique. Les élèves pourraient mutuellement se motiver, se comprendre et se compléter grâce à leur profil de compétences. Bien qu'une ambiance de compétition puisse s'avérer malsaine dans un certain contexte, je pense qu'une telle pratique peut se justifier dans cette séquence. En effet, le sprint se caractérise également par le « surassement ». Une course ne se fait pas seul. Se confronter aux autres fait partie intégrante de ce sport et cela est transposable à une FPS. Cet élément serait à modifier dans ma séquence, dans laquelle je n'ai que très peu, voire pas du tout, de confrontation.

3.5.2 Implication des élèves

Les élèves se sont impliqués dans cette séquence, comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des vidéos des leçons d'autonomie, mais également grâce à l'exploitation des outils numériques. Au-delà de cela, je ne considère pas cette implication comme optimale. La sensation de longueur et de lassitude qu'ont laissé présager certaines données me poussent à chercher une manière plus convaincante d'impliquer les élèves dans les apprentissages. L'aspect de performance et de compétition a été complètement délaissé lors de ma séquence. En effet, l'intégration du temps chronométré prévu n'a pas été judicieux. Un manque de précision s'est fait ressentir et m'a contraint de ne pas en tenir compte. Il serait intéressant de l'intégrer comme outil et non comme produit. Pour ce faire, la mise en place de courses ponctuelles de niveau permettrait de stimuler les performances individuelles par la confrontation. A nouveau, la mention d'un apprentissage vicariant est de mise (Bandura, 1976). En plus de l'évolution de la performance due à la confrontation, les élèves qui observent les courses peuvent observer les pratiques de leurs camarades. Ainsi, ils constatent leurs réussites et leurs échecs de manière à les anticiper dans leur propre pratique. Cela permet de développer un sentiment d'efficacité : il ne s'agit pas d'imiter, mais de dépasser le modèle observé.

Un autre avantage de la mise en place de ces courses serait la combinaison des procédures apprises (Carette, 2009). En effet, durant les ateliers, les élèves entraînent leurs habiletés hors contexte. Or, afin de construire adéquatement une compétence, il est nécessaire de proposer des situations complexes qui permettent la mobilisation des apprentissages. La pratique du bridging, soit questionner les élèves sur les situations dans lesquelles ils peuvent réinvestir la compétence entraînée (Ubaldi, 2005), pourrait être développée au-delà de la communication. En effet, il serait intéressant de demander aux élèves de mettre en place des situations complexes (FPS) dans lesquelles l'entièreté des habiletés et des savoirs appris peut être réexploitée. Nous pouvons faire ici un parallèle avec la pédagogie de projet. En effet, de la même manière qu'un élève pourrait avoir le projet de calculer la surface de la cour d'école en mathématiques, la mise en place d'une forme de pratique scolaire permet aux élèves d'une part de démontrer de leur performance, mais également de leur capacité de transfert et d'analyse.

3.5.3 Synthèse

A la vue de l'analyse relative à l'objectif de recherche « constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre », je considère ce dernier comme entièrement atteint. La majorité des apprenants s'est montrée satisfaite du contenu proposé.

L'atteinte de cet objectif ne signifie pas qu'aucune modification n'est à apporter, au contraire. Les retours constructifs des élèves me permettent d'envisager une adaptation du contenu. Il faut tout de même que je garde un regard critique sur ces modifications. Or, chaque classe est différente et a ses particularités. Ainsi, je pense qu'il est important d'indiquer qu'une séquence construite pour une classe donnée aura besoin d'une adaptation qui est propre à chaque groupe auquel elle sera proposée.

L'implication des élèves a donc été remarquable dans cette séquence. L'aspect motivationnel est également un point intéressant à traiter. En effet, bien que la motivation intrinsèque soit

considérée comme plus saine (Mougenot, 2016), la motivation extrinsèque n'est pas à exclure et ne pourrait pas l'être. En effet, bien que la notation soit responsable d'une source de motivation extérieure, les vidéos des évaluations en sont également et permettent aux élèves de se surpasser également en voulant démontrer leurs compétences.

3.6 Optimisation de la séquence

Pour donner suite aux analyses des objectifs, voici un tableau récapitulant l'entièreté des adaptations envisageables pour optimiser la séquence. Celui-ci est présenté en fonction des objectifs.

Tableau 15 : Optimisation de la séquence

Objectifs	Pistes de développement	Plus-values
<i>Permettre à chaque élève de s'autonomiser dans ses apprentissages et d'avancer à son propre rythme. (1)</i>	Optimisation du portfolio <ul style="list-style-type: none"> - 2 carnets au format A5 - Sélection du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure exploitation durant les leçons - Dissociation théorie-pratique
	Adaptation du temps d'ateliers <ul style="list-style-type: none"> - Envisager une adaptation de 30 à 20 minutes si on remarque que les élèves commencent à se lasser 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminution de la lassitude des élèves - Encouragement à l'optimisation du temps d'entraînement - Possibilité d'exploiter le temps restant pour des éléments à travailler en commun
	Adaptation du contenu des ateliers <ul style="list-style-type: none"> - Supprimer des ateliers et travailler certaines composantes en plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Vue d'ensemble sur les compétences et l'investissement des élèves - Régulation directe - Travail en plenum → Motivation pour les élèves
<i>Construire une séquence type permettant un suivi des progrès et des apprentissages des élèves en EPS. (2)</i>	Grille d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> - Revoir la forme afin d'avoir l'entièreté des évaluations dans un seul graphique - Modification de la pondération - Sélection des 4 critères « à développement » lors de l'évaluation diagnostique 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus-value visuelle et concrète dans l'observation des progrès - Gain de temps sur la leçon (analyse de 4 critères « à développement » avec pondération adéquate) - Développement de l'autoévaluation et de la responsabilité chez les élèves (je veux progresser, alors je dois apprendre à m'évaluer)

<i>Mettre en place une évaluation équitable permettant à chaque élève d'accéder au maximum de ses possibilités. (3)</i>	Remise en question de l'évaluation formative - Suppression de l'évaluation formative	- Renforcement de l'évaluation formatrice (autoévaluation et co-évaluation)
	Instauration de moments d'études en plenum - Utiliser le temps mis à disposition par la suppression de l'évaluation formative pour mettre en place des activités en plenum	- Augmentation de la motivation chez les élèves - Travail commun de certaines habiletés - Transfert envisageable des activités menées en plenum dans les temps d'ateliers - Climat propice à l'apprentissage vicariant
	Adaptation de la FPS - Instauration d'un critère de performance - Apport d'un côté ludique et collaboratif - év. implication des apprenants dans son élaboration	- Réinstauration de l'aspect performance caractéristique de la pratique de la course de vitesse - Augmentation de la motivation chez les élèves - év. création d'un lien affectif avec la forme de l'évaluation
<i>Constater une évolution positive de l'implication de l'élève et de sa motivation à apprendre. (4)</i>	Augmentation de l'implication des élèves - Laisser aux élèves la possibilité de proposer des ateliers - Mise en place de courses ponctuelles	- Augmentation de la motivation des élèves - Valorisation des élèves - Création d'un lien affectif avec la pratique

Réalisé par l'auteure, 2021.

En annexes 9, 10 et 11 sont présentés les documents relatifs à la séquence modifiée, tenant compte des pistes susmentionnées.

CONCLUSION

Résultats et question de recherche

Comme analysé précédemment, on observe que tous les objectifs de recherches sont atteints. Le dispositif mis en place a également permis de mettre en avant certaines plus-values, telles que le développement de la collaboration, de l'entraide et du respect de soi et des autres. La valorisation des compétences des élèves qu'a entraîné ce travail démontre qu'il est possible d'avoir confiance en leurs capacités en EPS, comme on le ferait dans d'autres disciplines.

Afin de répondre à la question de recherche, nous allons tout d'abord la rappeler.

« Quels sont les effets d'une pédagogie par compétences dans l'enseignement et l'évaluation en EPS et comment le portfolio répond-il à cette méthode ? »

Ainsi, les effets de la pédagogie par compétences en EPS sont multiples. Tout d'abord, on remarque un gain d'autonomie et de confiance chez les élèves et entre les élèves. Les échanges observés lors des leçons sont riches et l'investissement des apprenants est considérable. Concernant l'autonomie, de véritables compétences d'autoévaluation grandissent chez les élèves et les résultats de recherche présentent les démarches et les stratégies d'apprentissage mobilisées chez les élèves.

Une telle pratique d'enseignement a également ses limites. Elle est chronophage, coûteuse en énergie et demande une grande organisation. D'autre part, on remarque tout de même un gain de temps dans les leçons : la transparence du contrat didactique permet aux élèves de savoir exactement les habiletés et compétences travaillées et ainsi, l'enseignant est davantage disponible pour les élèves qui éprouveraient des difficultés plus importantes.

Au sujet de la deuxième partie de la question de recherche, soit le portfolio, les résultats de recherche ont permis de mettre en exergue beaucoup d'éléments. Ce document a permis aux élèves d'orienter leurs apprentissages durant les périodes d'autonomie. Toutefois, certaines rubriques du portfolio n'ont que peu, voire pas été exploitées. Avec plus de 20 pages et un format A4, le portfolio était imposant et a instauré un climat parfois contraignant pour les apprenants. J'ai donc remis en question la forme du portfolio et pris du recul sur l'outil. Ma conclusion est la suivante : puisqu'il n'a pas été complètement exploité, ce n'est pas le principe du portfolio qui a permis la progression des élèves, mais un élément plus large, soit le recueil de traces. Il serait intéressant de réfléchir à une méthode moins chronophage, qui, pour reprendre les dires d'une élève, ne « casse pas l'esprit gym » tout en apportant une récolte de traces permettant l'autoévaluation, l'autonomie et l'observation des progrès.

L'issue de cette méthode d'enseignement hors recherche demande une remise en question complète des pratiques actuelles. A long terme, et en inscrivant ces pratiques dans une continuité pédagogique et une certaine ritualisation, les élèves pourraient développer des compétences et des valeurs telles que l'autonomie, la collaboration, la communication, le respect et la tolérance. La finalité serait un renforcement de la confiance de l'enseignant envers ses élèves, mais également des élèves entre eux et pour eux, tout en garantissant les apprentissages liés à l'objet d'enseignement.

Bilan du travail

Le travail effectué pour ce mémoire a été coûteux en temps et en investissement. La première difficulté a été les lectures. En effet, le sujet étant complexe, j'ai passé beaucoup de temps à lire et à rédiger un plan de travail me permettant de regrouper l'entièreté des concepts qui me semblaient exploitables dans la réalisation de ce mémoire. Malgré la complexité de certaines théories, j'ai essayé de rendre accessible cette matière afin de garantir la transmission du message de ce travail aux professionnels de l'enseignement qui pourraient s'y intéresser.

Ma question de recherche s'est construite petit à petit lors de la rédaction de la problématique. L'image de l'entonnoir est assez représentative. En effet, bien que j'aie eu des dizaines de questions au départ, seuls les éléments les plus significatifs sont restés pour laisser place à la pédagogie par compétences et le portfolio.

La rédaction de ma méthodologie a été compliquée. En effet, ce chapitre demande d'être concis et structuré, contrairement à la problématique ou l'interprétation des données où j'ai pu avoir un esprit analytique et construire ma propre réflexion.

Ensuite, la construction du dispositif de récolte de données, soit l'élaboration de la séquence, du portfolio, du questionnaire et le regroupement de l'entièreté du matériel nécessaire (notamment les tablettes et les caméras) ont été très preneurs en temps. De plus, lors de la récolte de données sur le terrain, il fallait être rigoureux chaque semaine pour être à jour dans les vidéos, les télécharger et les nommer. A noter que si cette séquence est mise en place hors recherche, ces étapes ne sont pas nécessairement indispensables. En effet, nous avons vu dans les résultats que les élèves ont su s'autoévaluer. Ainsi, ce travail se ferait par l'enseignant uniquement pour l'évaluation finale, voire l'évaluation diagnostique.

Des adaptations ont également dû être apportées suites aux restrictions liées à la pandémie de covid-19. Ces dernières étaient notamment liées aux jeux prévus et inhérentes à la situation. Idéalement, la saison durant laquelle j'aurais aimé réaliser la récolte de données était le printemps ou l'été. Or, il s'avère que la tranche de stage durant laquelle j'ai pu l'effectuer était au mois d'octobre et novembre. Ainsi, les leçons n'ont pas pu se dérouler en extérieur. Des adaptations ont été également apportées à ce niveau-là.

Durant l'analyse, et n'étant pas convaincue de la construction de ma séquence à 100%, j'ai eu de la peine à mettre en avant le positif dans la présentation des résultats. Ce n'est qu'après discussion avec ma directrice de mémoire, Mme Barthe-Léchenne, que je me suis rendue compte de l'efficacité et de la pertinence des méthodes d'enseignement que j'avais mises en place. Ce travail, notamment l'interprétation des données, m'a permis d'apprendre à prendre du recul, à me détacher des détails pour observer en globalité les effets positifs du dispositif.

Au travers de la réalisation de mon mémoire professionnel, j'ai également pris conscience qu'au-delà de l'EPS, beaucoup de disciplines scolaires, portant une étiquette de « branche secondaire », sont sous-estimées. L'issue de ce travail, à mon niveau, sera de m'efforcer d'effacer cette catégorisation en abordant l'EPS, les activités manuelles ou encore l'éducation musicale de la même manière que les mathématiques ou le français. Développer des compétences, trouver des solutions pour permettre une certaine autonomie dans les

apprentissages tout en accompagnant les élèves dans leur processus de construction du savoir seront les maîtres mots dans mon enseignement.

Perspectives de recherche

A la suite de ma réflexion, des recherches pourraient être menées dans les branches dites « secondaires » en amenant une pratique d'enseignement similaire dans les branches telles que les activités manuelles, les arts visuels, les sciences de la nature, l'histoire, la géographie ou encore l'histoire des religions. La question de « comment décatégoriser les branches primaires et secondaires ? » pourrait être une piste de départ.

La constatation durant l'analyse que la pédagogie de projet pouvait également être développée en EPS démontre qu'il serait intéressant de soumettre une recherche d'une telle pratique d'enseignement en éducation physique.

Pour terminer, il serait intéressant de mener une séquence similaire et adaptée au cycle 1 de manière à se faire une idée de l'efficacité et de la possibilité d'une telle pratique dès les plus petits degrés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N. & Lentiollon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3/113, 73-87.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions EP&S.
- Aubert, F. & Choffin, T. (2007). *Athlétisme : 3. Les courses*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Bandura, A. (1976). Self-Reinforcement : Theoretical and Methodological Considerations. Cambridge Center for Behavioral Studies (CCBS). In L. Mougenot. (2016). *Pour une évaluation éthique de l'évaluation : conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes : Paideia.
- Brau-Anthony, S. & David, B. (2002). Les modèles en EPS. *Revue EPS*, 297, 79-83.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. In C. Amade-Escot. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions EPS.
- Buchs, C., Lehraus, K. & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes. In E. Gentaz & Ph. Dessus, Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives en éducation (pp.183-199). Paris, Dunod.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du « cadrage instruit ». *Evaluations en tension*, p.147-163. Paris : De Boeck Supérieur.

- Chambon, M. La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et Effets identitaires. *European Journal of psychology of Education*, 5(6), 337-338.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L. & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*, 3/73, 25-38.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences : un itinéraire théorique de l'éducation physique*. Paris : Editions revue EP.S.
- Delignières, D. (2006). *Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ?* In Y. Dufour (Ed.). *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp. 67-72). Lille : Editions AEEPS régionale de Lille.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique. *Revue de la littérature*, 73.
- Dutrévis, M. & Toczek, M.-C. (2007). Perceptions des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/6. Consulté le 15 mai 2019. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/pdf/1469>.
- Farr, R. & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Gérard, J.-P. (2012). *Modélisation de la course de vitesse de l'enfant : contribution à l'amélioration de l'habileté de lecture du mouvement de l'enseignant*. [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. Consulté le 20 juillet 2020. Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00745253/document>.

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Saint-Laurent (Québec) : ERPI.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Houchot, A., Thollon, F., Charbonnier, D. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationalistes*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
- Martinand, J.-L. (2003). *La question de la référence en didactique du curriculum*. Investigações em Ensino de Ciências, V8(2), pp.125-130.
- Martinand, J.-L. (1981). *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (pp.149-154), Paris : Université Paris 7.
- Mougenot, L. (2016). *Pour une évaluation éthique de l'évaluation : conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes : Paideia.
- Pasche-Gossin, F. (2018-2019). *Recherche – Cours 2 : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck. In L. Mougenot. (2016). *Pour une évaluation éthique de l'évaluation : conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes : Paideia.

- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck. In L. Mougenot. (2016). *Pour une évaluation éthique de l'évaluation : conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes : Paideia.
- Tiwari, A. & Tang, C. (2003). From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23/4, 269-277.
- Ubaldi, J.-L. (2005). *Les compétences*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Van der Maren, J-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck Université.
- Weiss, J. (1995). Evaluer autrement !. *Mesures et évaluation en éducation*, 17/1, 63-73.

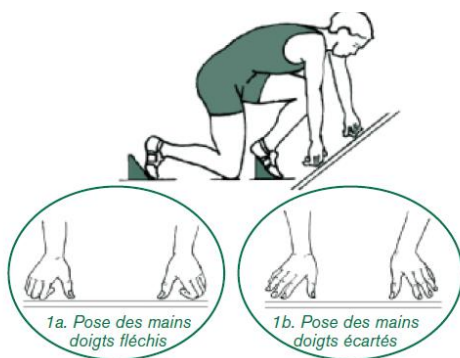
Annexe 1 : La course de sprint – Pour aller plus loin

Dans la course à pied, on observe des phénomènes tantôt bioénergétiques, tantôt biomécaniques. La bioénergétique est un ensemble de processus chimiques de production d'énergie au rendement mécanique. Dans un premier temps, lors de la mise en route du corps, les fibres musculaires sont autosuffisantes en énergie. Cette dernière provient de la désagrégation de l'ATP, ou adénosine triphosphate². Lorsque l'activité en question devient plus intense, cette énergie ne suffit plus. L'organisme va réagir pour maintenir l'équilibre des constantes physiologiques. Trois mécanismes entrent alors en action : le système anaérobie alactique, le système anaérobie lactique et le système aérobie.

Le système anaérobie alactique n'utilise pas d'oxygène ni de lactate³. Il couvre les efforts courts et intenses. Il permet une re-synthèse d'une grande quantité d'ATP dans un temps t . Son efficacité énergétique dure maximum 20 secondes grâce aux réserves de phosphocréatine. Le système anaérobie lactique prend ensuite le relais. Il est utilisé dans les courses de sprint long (400 mètres). Il ne consomme pas d'oxygène, mais produit de l'acide lactique. On l'appelle la glycolyse. Elle consiste en une multitude de réaction chimique afin de garantir la re-synthèse de l'ATP. La libération de lactate permet de pratiquer l'activité intensément sans une trop grande acidification. Cette situation biologique diminue sensiblement la vitesse de course. L'acide lactique sera utilisé comme substrat par le système aérobie. Ce dernier utilise les systèmes respiratoire et cardiovasculaire afin de transporter l'oxygène jusqu'aux cellules musculaires concernées. Ce système aérobie met environ 2 à 4 minutes avant de devenir prioritaire lors d'un effort. L'échauffement et l'entraînement permettent de réduire cette inertie du démarrage. La puissance maximale est bien plus faible qu'avec les autres systèmes, mais sa capacité est dite illimitée.

Le sprint (soit le 50, 60 ou 100 mètres) se situe donc principalement dans le système anaérobie alactique. Dans les compétitions, il se pratique sur une piste en tartan, en ligne droite, avec des pointes. On commence généralement la course sur des starting-blocks, afin d'avoir davantage d'impulsion lors du départ.

Position « A vos marques ! »



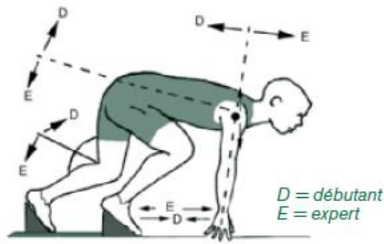
Source : Aubert & Choffin, 2007.

La figure ci-contre représente la première position à adopter au départ de la course. Le signal « À vos marques ! » indique au coureur de se placer ainsi. Les starting-blocks auront été réglés préalablement. Lorsque l'écart entre les deux blocks est long, le trajet du pied arrière est plus grand. Cela favorise l'amplitude. Au contraire, si l'écart est court, c'est la fréquence des premières foulées qui sera plus intense. Les mains, quant à elles, doivent être placées de manières à maintenir l'équilibre de la position. Seuls le pouce et l'index sont proches de la ligne de départ.

² Combinaison moléculaire riche en énergie potentielle disponible pour les cellules musculaires.

³ Les lactates, ou acide lactique, est un des produits-clés de la production d'énergie dans les muscles notamment. (https://fr.wikipedia.org/wiki/Acide_lactique / consulté le 08.08.2020)

Position « Prêts ? »



Source : Aubert & Choffin, 2007.

Sur cette deuxième figure, on observe la position à adopté lors du signal « Prêts ? ». Le coureur doit décoller le genou arrière et monter son bassin de manière qu'il soit à peine au-dessus de la ligne des épaules. La poussée lors du décolllement des mains est ainsi optimale. Le sprinter aligne également sa nuque et sa colonne vertébrale. Le dos doit être plat. La poussée est donc transmise dans tout l'axe du corps. A ce moment-là, le coureur est concentré sur l'attente sur signal.

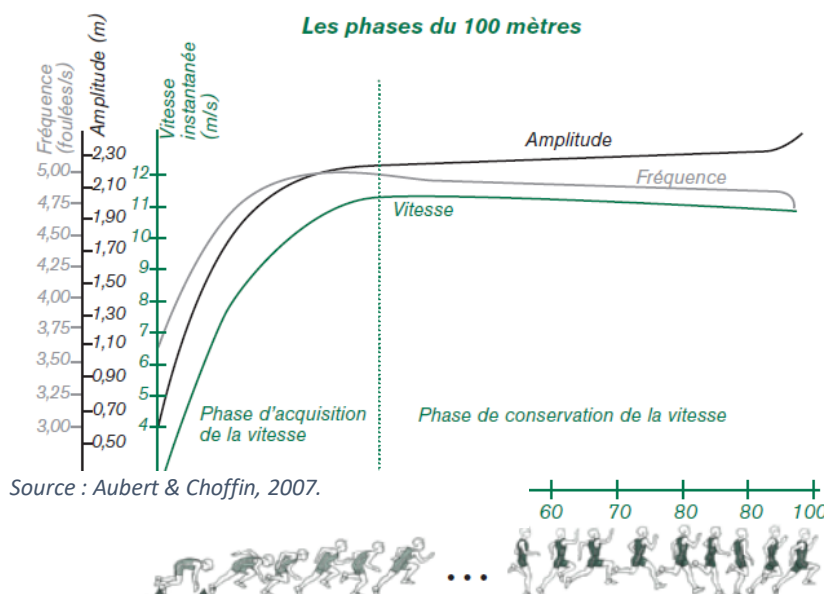
Ensuite vient le signal « Partez ! ». Si le sprinter ne veut pas s'affaïsser et perdre la potentielle vitesse qu'il aurait pu produire, il doit synchroniser ses jambes et ses bras dès la sortie des starters. C'est la jambe arrière qui va partir en premier et la deuxième jambe va donner l'impulsion du départ pour les prochaines foulées. Le temps de réaction est aussi à prendre en compte. Le temps moyen est de 150 millièmes de seconde. Être stable et concentré permet d'avoir un meilleur temps de réaction.

Puis, durant les 40 premiers mètres, vient la phase d'acquisition de la vitesse se terminant par le redressement du buste et l'atteinte de la vitesse maximale (voir figure 3). Les foulées sont de plus en plus grandes. La vitesse s'acquiert avec la dynamique amplitude/fréquence. Le temps de suspension évolue au fil des foulées, passant 30% à 60% (la phase d'appui passant respectivement de 70% à 40%). Ainsi, le coureur va passer d'une course avec poussées à une course avec rebonds.

Lorsque la vitesse est lancée, le coureur acquiert une certaine constance dans ses foulées. Le redressement du buste est essentiel à l'optimisation du rebond entre deux appuis.

Pour terminer la course vient le rush d'arrivée. Les foulées s'amplifient et leur fréquence diminue. Parfois, le coureur *casse le corps* en penchant son buste vers l'avant afin de passer la ligne d'arrivée plus rapidement.

Les phases du 100 mètres



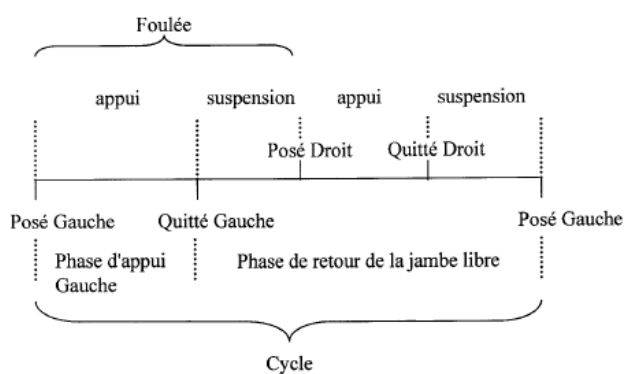
Source : Aubert & Choffin, 2007.

Afin d'être complet dans l'analyse d'un sprint, il est nécessaire de développer un dernier élément : la foulée. La figure 4 représente ses différentes étapes. Une foulée, par définition, est « la longueur de l'enjambée, c'est-à-dire la distance couverte par deux appuis successifs » (Gérard, 2012, p.9).

Lors d'une foulée, on observe deux phases. Tout d'abord, la phase d'appui, qui se définit par la période durant laquelle le pied est en contact avec le sol. Puis vient la phase de

suspension, se déroulant entre deux phases d'appui et durant laquelle aucun pied n'est en contact avec le sol. Ces deux phases forment un cycle lorsqu'on enchaîne deux foulées successives.

Phases de la foulée



Source : Gérard, 2012.

Derrière les performances du sprint se cache donc tout un aspect technique non négligeable. De ce fait, la transposition didactique nécessaire aux FPS est donc envisageable pour le sprint, malgré ses apparences de compétition.

Séquence didactique – Le sprint à l'école (7 – 8H)

Généralités

Objectif principal de la séquence (PER)

CM23 – Mobiliser des techniques et des habiletés motrices...

- 2)... en consolidant un mouvement dans diverses situations ;
- 3)... en exerçant son endurance, sa vitesse, sa force et son adresse ;
- 4)... en enchaînant et en coordonnant des mouvements.

Compétence visée

Courir sur une courte distance à sa vitesse maximale avec une bonne qualité de mouvement pour démontrer sa maîtrise technique du sprint.

Enjeux d'apprentissage

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

A propos des jeux

Les jeux sont répertoriés à la fin du descriptif de séquence.

Remarques préalables

Dans la mesure du possible, les leçons d'entraînement se déroulent à l'extérieur.

Les leçons peuvent être d'intensité élevée. Il est nécessaire d'adapter les séances à la classe.

Leçon 1 – Découverte de la course de sprint

Durée : 60 minutes (cette leçon a lieu en classe)

Objectif : Identifier les caractéristiques de la course de sprint.

Matériel : Portfolio, vidéos, de quoi écrire

1) Découverte du sprint

Durée : 45 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint

✚ L'enseignant distribue les portfolios et questionne les élèves sur leurs connaissances sur la course en général, puis sur le sprint. Les élèves prennent note de leurs idées dans leur portfolio, dans la case prévue à cet effet. Ensuite, ils posent les crayons et une discussion en plenum a lieu.

Exemple de questions pour ouvrir le débat :

- *Courir, c'est quoi ?*
- *Comment on court ?*
- *Que se passe-t-il dans notre corps quand on court ?*
- *Court-on toujours de la même manière ? Justifiez.*
- *A votre avis, quels sont les mouvements importants de la course ?*
- *Est-ce que certains d'entre vous font ou ont fait de la course ? Expliquez.*

Le but est de poser des questions qui éveillent la curiosité des élèves afin de faire émerger leurs représentations et leur vécu, et ainsi de créer un lien affectif direct avec la course.

✚ L'enseignant montre une vidéo aux élèves. Celle-ci présente des coureuses de 60m. Les élèves complètent leur réflexion dans la case prévue à cet effet.

Exemple de questions :

- *Qu'avez-vous remarqué sur la vidéo ?*
- *Comment courent les coureuses ?*
- *Courent-elles de la même manière tout au long du sprint ? Justifiez.*

Le but est de faire conscientiser les mouvements clés aux élèves en les faisant émerger de leurs observations.

✚ L'enseignant accorde du temps (environ 10 minutes) aux élèves pour effectuer la page « *Les mouvements importants de la course de sprint (1)* ». Ceux-ci doivent commenter le dessin. Ils peuvent tenir compte des discussions préalables. Une mise en commun a lieu sous forme de discussion.

- Co-construction du tableau de critères et d'indicateurs avec les élèves. Grâce aux éléments mis en avant lors des précédentes activités, il s'agira de mettre en place, avec les élèves, le tableau qui leur servira de guide tout au long de la séquence. Les élèves peuvent également s'aider du document « *Les mouvements importants de la course de sprint (2)* ». L'enseignant peut les aider à formuler si nécessaire.

Voici une grille d'évaluation qui peut être utilisée par l'enseignant pour guider les élèves lors de la formulation des critères et des indicateurs :

Critères :	Indicateurs :
L'élève garantit l'élan de sa course grâce à l'impulsion du départ.	Le coureur attend le signal pour débiter sa course.
	La première foulée vient se poser à hauteur du buste.
	Le buste suit l'alignement de la jambe arrière en extension.
L'élève prend de la vitesse sur la première partie de la course.	Le buste suit l'alignement de la jambe arrière en extension.
	Les foulées deviennent de plus en plus longues.
	Le regard est dirigé vers le sol.
L'élève conserve sa vitesse sur la deuxième partie de la course.	Le buste se redresse à la hauteur du cône.
	Les foulées deviennent régulières.
	Le regard s'élève à l'horizon.
L'élève mobilisent les mouvements techniques spécifiques à la course de sprint.	La coordination jambes – bras est respectée (opposition contralatérale).
	Les genoux sont amenés à l'horizontale entre chaque foulée.
	Lors des foulées, c'est l'avant du pied qui se pose.
	Les bras sont à l'équerre.
	Les coudes s'élèvent à hauteur de la poitrine.

L'enseignant doit imprimer la grille d'évaluation créée par les élèves. Ainsi, lors des évaluations des élèves (diagnostique, formative, évaluation finale), l'enseignant pourra distribuer la grille. Les élèves la conserveront ensuite dans leur portfolio. Il ne faut pas oublier de réserver un endroit pour la date afin de pouvoir observer l'évolution de la pratique de l'élève.

2) Les élèves remplissent une case de bilan de séance (portfolio)

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages



L'enseignant explique le fonctionnement de la grille aux élèves. Ces derniers la remplissent en autonomie.

Leçon 2 – Première approche du sprint et évaluation diagnostique

Durée : 90 minutes

Objectif : Se familiariser avec l'application Hudl Technique.

Se situer dans sa propre maîtrise du sprint.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Papiers avec prénoms des élèves
- Grilles d'évaluation pour les élèves


Remarque préalable : l'enseignant aura préparé, en amont, les tablettes sur lesquelles sera installée l'application. La vidéo qu'ils ont vue durant la première leçon sera déjà enregistrée sur chacune des tablettes.

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 L'enseignant fait l'échauffement avec les élèves. Il commence par 2-3 tours de salle puis leur fait découvrir l'école de course. Il demande aux élèves s'ils connaissent ce type d'échauffement.


Exercices d'école de course :

- Lever de genoux (skipping)
- Talons-fesses
- Mise en tension du pied (jambes tendues, pointes en l'air)
- Course sur la plante des pieds (sans jamais vraiment poser le talon)
- Griffés
- Pas chassés

Utiliser des métaphores : courir comme... une souris / une gazelle / un géant / un pingouin / un cheval / comme si on courait sur la lave / ... Demander aux élèves s'ils ont des idées.

2) Formation des binômes

Durée : 5 minutes

 L'enseignant tire au sort les groupes de deux. Ces binômes seront les mêmes tout au long de la séquence. Dans chaque binôme, il y aura un élève A et un élève B (question pratique pour la suite de la séquence).

3) Découverte de l'application « *Hudl Technique* »

Durée : 25 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages

✚ L'enseignant donne les tablettes aux élèves ceux-ci ouvrent l'application *Hudl Technique* (application qu'ils utiliseront afin de s'évaluer). En parallèle, les élèves prennent la page du portfolio s'intitulant « *Guide : Hudl Technique* ». Durant 15 minutes, les élèves essaieront l'application et compléteront les cases du guide du portfolio. Ensuite, un retour en plenum a lieu.

4) Evaluation diagnostique

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

✚ L'enseignant distribue les grilles d'évaluation grâce auxquelles les élèves pourront faire leur analyse de leur pratique. Il la parcourt avec les élèves et leur explique comment la remplir.

✚ Les élèves prennent la page du portfolio correspondant à l'évaluation diagnostique et suivent les instructions.

✚ Les élèves qui ont terminé l'analyse de leur vidéo commencent à parcourir les pages du portfolio sur lesquelles figurent les ateliers.

5) Jeux de réaction « *Attrape-moi si tu peux* »

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

✚ Lorsque les élèves ont terminé leur grille d'évaluation, l'enseignant met en place le jeu « *Attrape-moi si tu peux* ».

⇒ Voir référentiel

6) Bilan de séquence

Durée : 10 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses

Cette activité peut se faire à froid durant la leçon après l'EPS afin de gagner du temps de leçon. Les élèves prendront également le temps de compléter la page dédiée à l'échauffement.

Leçon 3 – Découverte des ateliers et auto-régulation

Durée : 90 minutes

Objectif : Se familiariser avec les ateliers proposés.

Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel :



- Tablette (1 pour 2)
- Cordes à sauter
- Matériel ateliers

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

-  L'enseignant fait l'échauffement avec les élèves. Il commence par 2-3 tours de salle pour mettre les élèves en mouvement.
-  L'enseignant demande aux élèves de prendre une corde à sauter et les élèves prennent de l'espace. L'enseignant se place devant les élèves et participe à l'échauffement. C'est lui qui donne le rythme aux élèves.

Exemple d'activités avec la corde à sauter et types de sauts :

- o *Sauter à pieds joints.*
- o *Sauter en alternant les pieds.*
- o *Sauter sur un pied. Changer de pied.*
- o *Sauter en ouvrant, puis en refermant les jambes.*
- o *Sauter en rythme sur une chanson qu'ils ont apprise en EMU.*
- o *Sauter en doubles sauts.*
- o *Sauter en enchaînant plusieurs croisés.*
- o ...

2) Présentation des ateliers

Durée : 30 minutes

- ✚ L'enseignant attribue un à deux ateliers à chaque binôme. Ceux-ci doivent l'installer et l'expérimenter. Ce sont les élèves qui expliqueront, à tour de rôle, le principe de leur atelier et ce qu'il travaille.
- ✚ L'enseignant aide les élèves à installer l'atelier n°7, car celui-ci est plus complexe à installer.
A noter : distance entre les lattes → commencer par 130cm. Ajouter 20cm toutes les 2 lattes jusqu'à ce qu'on arrive à 250cm. Pour les plus ambitieux, on peut proposer d'ajouter des lattes jusqu'à 300cm.

3) Auto-régulation

Durée : 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

- ✚ Les élèves se dispersent dans les ateliers en fonction de ce qu'ils ont à travailler. Tout d'abord, c'est l'élève A qui va faire les ateliers, puis au signal de l'enseignant, ils changeront les rôles.
- ✚ L'enseignant passe dans les groupes et répond aux éventuelles sollicitations. Il annonce, au bout de 15 minutes, un changement de coureur.

4) Rangement

Durée : 5 minutes

- ✚ Chaque binôme range l'atelier (les ateliers) qu'il a installé.

5) Bilan de séance

Durée : 10 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses

Cette activité peut se faire à froid durant la leçon après l'EPS afin de gagner du temps de leçon. Les élèves prendront également le temps de compléter la page dédiée à l'échauffement.

Leçon 4 – Auto-régulation et évaluation formative

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Se situer dans sa propre maîtrise du sprint et identifier ses progrès.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Grilles d'évaluation
- Matériel ateliers

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Développer son autonomie dans ses apprentissages

✚ L'enseignant autonomise petit à petit les élèves à l'échauffement. Il leur fait faire quelques tours de salles. Ensuite, il propose un premier exercice d'école de course. Les exercices suivants sont proposés par les élèves.

2) Auto-régulation

Durée : 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

✚ Les élèves installent les mêmes ateliers que la semaine précédente.

✚ L'enseignant surveille le temps et les avertis à la moitié du chrono. Au signal, les élèves changent les rôles.

3) Rangement

Durée : 5 minutes

✚ Les élèves rangent les ateliers qu'ils ont sortis.

4) Evaluation formative

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

✚ Sur le même principe que l'évaluation diagnostique, les élèves effectuent leur évaluation formative.

5) « Jour et nuit »

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

✚ L'enseignant met en place le jeu « *Jour et nuit* ».

⇒ *Voir référentiel*

6) Bilan de séance

Durée : 10 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses

Cette activité peut se faire à froid durant la leçon après l'EPS afin de gagner du temps de leçon. Les élèves prendront également le temps de compléter la page dédiée à l'échauffement.

Leçon 5 – Auto-régulation

Durée : 80 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Matériel ateliers


1) Echauffement

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 Les élèves font 2-3 tours de salle.


 Les élèves s'échauffent ensuite en autonomie. Ils ont le choix entre faire de l'école de course et faire de la corde à sauter. La salle est séparée en deux afin de permettre les deux activités.


2) Auto-régulation

Durée : 45 minutes

Enjeux d'apprentissage :


- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

 Les élèves installent les mêmes ateliers que la semaine précédente. Ensuite, ils se dispersent dans les ateliers en fonction de ce qu'ils ont à travailler.

 L'enseignant surveille le temps et les avertis à la moitié du chrono. Au signal, les élèves changent les rôles. Il passe dans les groupes et répond aux éventuelles sollicitations.

3) Remise au calme

Durée : 5 minutes

 Les élèves se couchent au sol. L'enseignant leur demande de se concentrer sur leur respiration et de la ressentir dans tout le corps. Le but est de les apaiser.

4) Bilan de séance

Durée : 10 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses

Cette activité peut se faire à froid durant la leçon après l'EPS afin de gagner du temps de leçon. Les élèves prendront également le temps de compléter la page dédiée à l'échauffement.

Leçon 6 – Auto-régulation et évaluation finale

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel : - Tablette (1 pour 2)

- Matériel ateliers


1) Echauffement

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 Les élèves font 2-3 tours de salle.


 Les élèves s'échauffent ensuite en autonomie. Ils ont le choix entre faire de l'école de course et faire de la corde à sauter. La salle est séparée en deux afin de permettre les deux activités.


2) Auto-régulation

Durée : 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

 Les élèves installent les mêmes ateliers que la semaine précédente. Ensuite, ils se dispersent dans les ateliers en fonction de ce qu'ils ont à travailler.

 L'enseignant surveille le temps et les avertis à la moitié du chrono. Au signal, les élèves changent les rôles. Il passe dans les groupes et répond aux éventuelles sollicitations.

3) Evaluation finale

Durée : 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

✚ Les élèves prennent la fiche correspondant à l'évaluation et suivent les instructions.

✚ Lorsque les élèves ont terminé leur évaluation, ils imaginent une ou plusieurs situations dans laquelle les compétences qu'ils ont acquises peuvent être réutilisables.

4) Bilan de la séquence

Durée : 20 minutes (ce bilan se fait en classe, hors temps de la leçon)

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses

✚ L'enseignant distribue un questionnaire à questions semi-ouvertes aux élèves. Ces derniers répondent au questionnaire.

Référentiel de jeux

Ici sont regroupés l'entièreté des jeux proposés dans la séquence.

Attrape-moi si tu peux

Matériel : - 1 sautoir

Chaque binôme reçoit un numéro.

Les membres des binômes se déplacent dans les deux côtés de la salle.

Chaque élève se répartit à la suite, sur une ligne, en fonction de son numéro. Tous les élèves doivent voir le centre de la salle.

Tous les élèves se couchent au sol, sur le ventre, regard vers le centre.

Un sautoir est placé au centre de la salle.

Le jeu commence par un silence. Ce dernier se brise lorsque l'enseignant dit un numéro. Le binôme correspondant à ce numéro court sur le sautoir. L'élève qui parvient à attraper le sautoir doit le ramener dans son camp (derrière la ligne). Pour ce faire, il devra éviter de se faire toucher par son adversaire. S'il parvient à ramener le sautoir dans son camp, il fait gagner 1 point à son équipe. S'il se fait toucher, personne ne marque de point.

L'équipe gagnante est celle qui a marqué le plus de point sur la durée du jeu.

Variante : si l'adversaire parvient à toucher celui qui a le sautoir, alors il marque un point.

Jour et nuit

Matériel : -

Les binômes sont placés sur une ligne, assis dos à dos (environ 1 mètre de distance entre les deux), au centre de la salle.

L'enseignant attribue un mot à chaque groupe (par exemple : A est « nuit » et B est « jour »).

L'enseignant commence à raconter une histoire. Lorsque les élèves entendent les mots « nuit » ou « jour » dans l'histoire, les élèves vont s'attraper. Si l'enseignant dit le mot jour, ce sont les élèves « B » qui attrapent les « A » et vice-versa).

Le pourchassé doit toucher le mur en face de lui. S'il y parvient, il marque 1 point. Si le chasseur l'attrape, c'est le chasseur qui marque le point. L'équipe gagnante est l'équipe qui a le plus de point à la fin de la partie.

Jeu BONUS : La face cachée

Matériel : - 30 assiettes (ou 30 cartes)

Chaque binôme reçoit un numéro.

Les membres des binômes se déplacent dans les deux côtés de la salle (équipe A et équipe B).

Les assiettes (ou les cartes) sont disposées au sol dans toute la salle. 15 sont à l'endroit et les 15 autres à l'envers. Une équipe est associée au « à l'endroit » et vice-versa.

Chaque équipe est dans un coin de la salle. Au signal, les équipes retournent un maximum d'assiettes dans leur sens. Une manche dure 1 minute.

Après le temps de jeu, l'enseignant compte le nombre d'assiettes « à l'endroit » et le nombre d'assiettes « à l'envers ». L'équipe qui a remporté la manche marque un point.

Le jeu continue sans forcément remettre les assiettes endroit-envers à nombre égal (au choix de l'enseignant).

La première équipe à avoir remporté 2 manches est l'équipe gagnante.

Si la fatigue se fait ressentir chez les élèves, il est possible de diminuer le temps de jeu à 45 secondes.

Adaptation des ateliers

Repenser les ateliers pour un groupe impair (3 ou 5 élèves, en fonction des ateliers) :

A noter que pour les groupes de trois, il sera peut-être plus intéressant de s'entraîner à l'exercice dans un premier temps et de filmer ensuite. Ainsi, les élèves pourront optimiser le temps qu'ils ont à disposition.



1. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.
2. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
3. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
4. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
5. On peut faire cette activité à 5. Dans ce cas, il n'y aura pas 2 joueurs qui s'affrontent, mais 3.
6. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
7. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.
8. L'élève qui n'a pas de rôle peut encourager le coureur.
9. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.
10. *Adaptation en fonction des ateliers concernés.*
11. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.

Evolution des ateliers



Ici sont répertoriés les évolutions possibles des ateliers proposés dans le portfolio. Ils sont développés dans le but de les contextualiser petit à petit.

Ces adaptations sont proposées aux élèves lorsque ces derniers commencent à se lasser de l'activité initiale.


Ateliers 1, 2, 3 et 4

-  Lorsque le départ est maîtrisé, mettre en place un signal de départ. Le signal peut être fait par un « Clap ! » avec les mains, ou encore par deux lattes frappées ensemble.
Dans ce cas, il n'est pas forcément nécessaire de filmer.
-  Si plusieurs groupes travaillent sur les départs, on peut mettre en place des défis de course sur une courte distance. On place deux cônes, l'un marquant le départ, l'autre marquant l'arrivée. Ils sont espacés de 25m. Deux élèves s'affrontent dans la course. Le troisième donne le départ et le quatrième filme. Ensuite, on échange les rôles.
La position de départ est laissée au libre choix des élèves.
Attention, il faut veiller à attendre 3 minutes entre chaque course afin de laisser le temps à son corps de se remettre de la course.



Atelier 5

-  Variante pour 2 élèves déjà proposée dans le portfolio.
-  L'élève qui compte les points se positionne à 10 mètres des deux élèves qui s'affrontent. L'élève qui marque le point est celui qui tape dans la main du compteur de points en premier.

Atelier 6

-  Proposer aux élèves de reculer le cône petit à petit pour maintenir son engagement vers l'avant jusqu'à la limite fonctionnellement acceptable. L'élève écrit sa distance maximale et l'inscrit dans son portfolio, à hauteur de l'atelier en question.

Atelier 7

-  Proposer des passages avec plusieurs foulées entre chaque latte (par exemple deux foulées).
-  Proposer des passages avec un nombre variable de foulées entre les lattes (une foulée, puis deux foulées, puis une foulée, puis deux foulées, ...).

Atelier 8

- ✚ Plutôt que de fixer le temps, puis de faire la distance maximale, on peut fixer une distance et se concentrer sur le temps. L'élève peut sans autre écrire ses résultats sur la page correspondant à cet atelier.
- ✚ Les élèves peuvent s'affronter par deux (ou plus) s'ils le souhaitent. On fixe une distance et les élèves sont en confrontation. Un élève est au départ et donne le signal et un autre est à l'arrivée et observe l'ordre d'arrivée des coureurs. Il peut être intéressant de se chronométrer afin d'observer une éventuelle évolution du temps de course.

Atelier 9

- ✚ Variante déjà proposée dans le portfolio.

Atelier 10

- ✚ Peut être utilisé dans les différents ateliers pour amener le travail d'un critère supplémentaire.

Atelier 11

- ✚ Variante déjà proposée dans le portfolio.
- ✚ Un deuxième parcours peut être mis en place et les élèves peuvent se synchroniser au niveau du rythme dans les deux parcours (l'un donne le rythme, l'autre s'adapte, et on change les rôles).

Mon portfolio d'EPS



LE SPRINT À L'ECOLE

Ce portfolio appartient à _____

Nom du partenaire _____

Courir, c'est quoi ?



Pour toi, la course, c'est quoi ? Explique ta réponse dans la case ci-dessous avec des mots et/ou des dessins.



Après avoir vu la vidéo, que peux-tu ajouter ?
Qu'as-tu appris en regardant cette vidéo ?





Les mouvements importants de la course de sprint (1)

Comment on court ? Observe le schéma ci-dessous et commente-le.



A large empty rectangular box for writing comments.



Critères d'évaluation

A la fin de cette séquence, je dois être capable de me déplacer le plus vite possible tout en ayant une bonne technique de course.

Critère : Ce que je dois réussir à faire pour atteindre l'objectif attendu.	Indicateur : Ce que je regarde pour savoir si je maîtrise le critère.

Pour vous aider à élaborer cette grille, vous pouvez vous aider de la page suivante.



Les mouvements importants de la course de sprint (2)

La course de sprint est composée de 3 étapes importantes : le départ, la prise de vitesse et la phase de conservation de vitesse. Ici, tu trouveras tout ce qu'il faut savoir sur ces étapes.

- Le départ

Le départ est le commencement de la course. Il te permet de prendre de l'élan pour la suite de la course. Généralement, le départ se fait avec un signal sonore. On s'accroupit, les doigts derrière la ligne, et on réagit aux différents signaux.

- Première partie de course : la prise de vitesse

La première partie de la course se fait avec des *poussées*. On dit que ce sont les foulées qui poussent le reste du corps en avant. Le buste est incliné et les foulées deviennent de plus en plus grandes.

- Deuxième partie de course : la conservation de vitesse

La deuxième partie de la course de sprint se fait avec une *traction*. C'est le corps qui se fait tirer par les foulées. Le buste se redresse et les foulées deviennent régulières.

En plus de ces 3 étapes, certains éléments techniques reviennent tout au long de la course de sprint :

- Les jambes et les bras doivent être coordonnés. Lorsque la jambe droite est devant, c'est le bras gauche qui la suit. Lorsque c'est la jambe gauche qui est devant, c'est le bras droit qui suit.
- Lors de la course, les genoux sont amenés en avant, presque à l'horizontale.
- Lors d'une foulée, l'avant du pied vient se poser en « griffant » le sol.
- Les bras sont à l'équerre lors de la course et sont lancés vers l'avant.



Comment on s'échauffe pour courir un sprint ?

Tout d'abord, il faut mettre ses muscles en route. On peut commencer par un jeu dans lequel on doit courir ou simplement courir 2 à 3 tours de salle.

Lorsque tu sens que tes muscles commencent à chauffer, tu peux commencer à t'échauffer avec des mouvements plus spécifiques. C'est ce qu'on appelle l'école de course. Ces mouvements te permettent non seulement de préparer ton corps à courir, mais aussi d'améliorer ta coordination.

Dans les cases ci-dessous, décris les exercices d'école de course que tu as déjà fait.



Guide : *Hudl Technique*

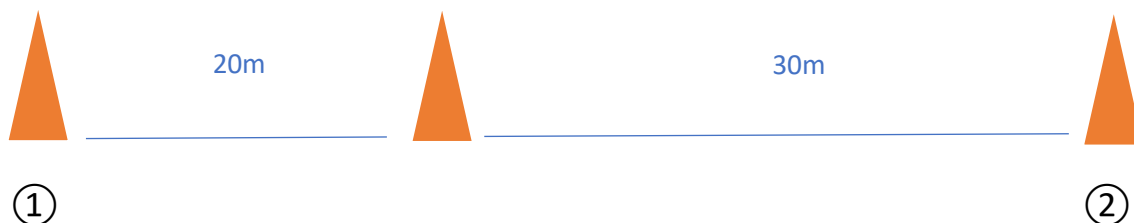
Que peut-on faire avec l'application *Hudl Technique* ?

Ce que je peux faire avec l'application.	Comment je fais pour y arriver ?
Je peux enregistrer une vidéo.	
Je peux analyser ma vidéo en utilisant des outils de dessin.	
Je peux utiliser la technique du <i>slow-motion</i> (ralentissement d'image).	
Je peux comparer deux vidéos.	



Mon évaluation diagnostique - formative

Cette évaluation se fait par 4 (deux binômes). Le partenaire du coureur l'encourage durant sa course. Le deuxième binôme se répartit les tâches suivantes : donner le départ / filmer. Pour vous filmer, utilisez l'application *Hudl Technique*.



Matériel nécessaire :

- 3 cônes
- 1 chevillière
- 1 tablette

Légende :

- ① Départ
- ② Arrivée

Pour donner le départ, vous pouvez demander à un camarade ou à l'enseignant. La position de départ est au choix.

Lorsque vous avez filmé vos deux courses, vous pouvez les analyser avec l'application *Hudl Technique* en fonction de la grille d'évaluation que l'enseignant vous distribue.

- A partir de l'analyse, complétez les deux phrases suivantes :

Ce que je maîtrise déjà, c'est...

Ce qu'il faut que j'entraîne, c'est...

Lorsque tu as terminé ce travail, conserve précieusement ton évaluation à la fin de ton portfolio.



Ateliers de perfectionnement

Ces ateliers te permettront d'améliorer tes compétences en course de sprint.

Durant certaines leçons d'EPS, tu pourras t'entraîner librement avec ton partenaire.

Les ateliers sont classés en fonction des critères à atteindre. Pour chaque atelier, ce qui est travaillé est précisé dans le tableau ci-dessous. Pour chaque atelier, indique également la date à laquelle tu l'as fait.

Atelier	Ce qui est travaillé	Dates auxquelles je l'ai fait
1	- Elan au départ	
2	- Elan au départ	
3	- Elan au départ	
4	- Elan au départ	
5	- Réaction au signal de départ	
6	- Prise de vitesse (inclinaison du buste et regard)	
7	- Prise de vitesse (foulées de plus en plus grandes)	
8	- Prise de vitesse	
9	- Conservation de la vitesse (régularité des foulées)	
10	- Mouvement de bras (à l'équerre et vers l'avant) <i>Cet atelier peut être travaillé au travers des ateliers 7, 8 et 9.</i>	
11	- Coordination bras-jambes	

Le départ

Le but de ces ateliers est de sentir à quel point le départ est important dans la prise de vitesse. Pour chacun des exercices, il faut prévoir une distance de 15 à 20 mètres.

Critère de réussite des 4 ateliers : ne pas se redresser sur les 4 premières foulées.

Pour chaque atelier, arrête lorsque tu sens que ton buste s'est redressé.

1. Tomber debout

Objectif : Pousser le poids du corps en déséquilibre avant pour démarrer le sprint.

Matériel : -

- Place-toi debout, les pieds joints. Ton corps doit former un « I ».
- Laisse-toi tomber vers l'avant pour démarrer le sprint.
- Utilise tes bras dès la première foulée. Ils doivent être synchronisés avec tes jambes.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

2. Partir en fente avant

Objectif : Se mettre en position « ressort » pour démarrer le sprint en poussant sur les jambes.

Matériel : -

- Place tes jambes légèrement écartées et pliées de manière à sentir une tension dans tes muscles.
- Place tes bras de manière qu'ils soient synchronisés avec tes jambes.
- Pousse vers l'avant au démarrage du sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

3. L'échassier

Objectif : S'élancer vers l'avant sans se redresser

Matériel : -

- Mets-toi en équilibre sur une jambe, le genou plié à moitié et les bras en opposition aux jambes.
- Déséquilibre-toi en poussant sur la jambe d'appui et en balançant le reste de ton corps pour commencer le sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

4. Pied et main à terre

Objectif : S'élancer vers l'avant sans se redresser

Matériel : -

- Mets un pied et la main opposée au sol.
- Elance-toi vers l'avant en commençant ton sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

5. Action, réaction

Objectif : *réagir à un signal le plus vite possible.*

Critère de réussite : *L'un des deux joueurs atteint 5 points.*

Matériel : -

Cet atelier se fait à 4 (2 binômes).

- Numérotez-vous jusqu'à 4.
- Les numéros 1 et 2 se placent sur une ligne, face au mur.
- Le numéro 3 se place de manière à voir le dos des numéros 1 et 2.
- Le numéro 4 se place face au numéro 1 et 2.
- Le numéro 3 va taper dans ses mains. Les numéros 1 et 2 doivent taper dans les leurs le plus vite possible juste après. Celui qui réagit le plus vite remporte un point. Le numéro 4 compte sur ses mains les points. Le premier qui atteint 5 points a gagné.
- Lorsqu'un élève a gagné, on change les rôles. Le numéro 1 prend la place du numéro 2, le numéro 2 prend la place du numéro 3, le numéro 3 prend la place du numéro 4 et le numéro 4 prend la place du numéro 1.
- Recommencez jusqu'à ce que chacun soit passé.

Variante pour 2 élèves :

Objectif : *réagir à un signal le plus vite possible.*

Critère de réussite : *Attraper la balle avant le deuxième rebond.*

Matériel : 1 ballon de basket

- Attribuez-vous les lettres A et B.
- L'élève B se tient derrière l'élève A, à environ une longueur de bras.
- L'élève B prend la balle de basket. Il la laisse tomber au sol. Lorsque l'élève A entend le rebond, il doit se retourner et attraper le ballon avant son 2^e rebond.
- Essaie de faire le plus de réussites possibles. Lorsque le ballon rebondit une 2^e fois, échangez les rôles.

Phase de prise de vitesse

Les activités suivantes te permettent de t'entraîner sur la phase de prise de vitesse.

6. Et bim, le cône

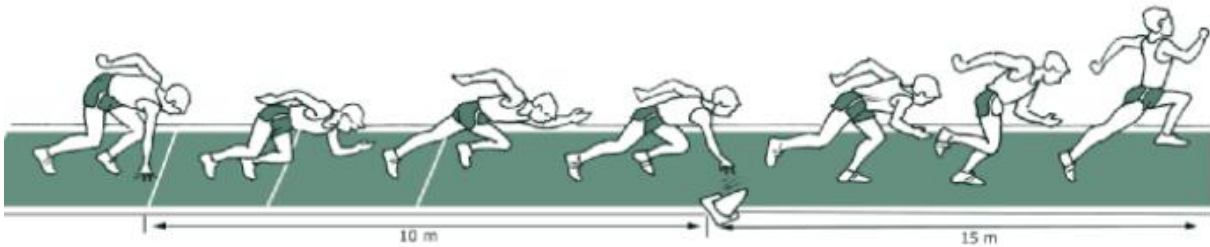
Objectif : Garder le buste incliné sur les 10 premiers mètres afin d'optimiser sa vitesse.

Critère de réussite : Renverser le cône en ayant une posture adéquate.

Matériel :

- 2 cônes
- Chevillère

- Place-toi au sol, les deux pieds à terre légèrement décalés et la main opposée à ton pied le plus proche de la ligne à terre également.
- Démarre un sprint en gardant ton buste incliné jusqu'au cône.
- Renverse le cône puis redresse-toi progressivement.
- Arrête-toi progressivement lorsque ton buste est redressé.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

7. De plus en plus grand

Objectif : Faire des foulées de plus en plus grandes.

Critère de réussite : Parcourir toutes les lattes en respectant les consignes.

Matériel : 15 lattes

- Place-toi au début du parcours et commence ton sprint sur les 5 premiers mètres.
- Lorsque tu arrives aux lattes, synchronise tes foulées avec les lattes. Tu dois faire une foulée entre chaque latte.
- Au rythme des lattes, tu vas devoir faire des foulées de plus en plus grandes pour gagner de la vitesse.
- Arrête-toi progressivement lorsque tu as parcouru toutes les lattes.

N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

8. Sprinter contre le temps

Cet atelier se fait à 4 (2 binômes).

Le parcours fait 60 mètres et est balisé tous les 5 mètres à partir de 20 mètres. Il est important d'attendre 5 minutes entre chaque passage.

Objectif : Parcourir la plus grande distance possible en un temps donné.

Critère de réussite : Observer une évolution positive de la distance dans le temps.

Matériel :

- Chevillère
- 9 cônes
- 1 marque par personne
- 1 chronographe

Pour le sprinteur :

- Place-toi au départ et attends le départ de ton partenaire.
- Lors du départ, cours le plus vite possible jusqu'à ce que ton binôme te donne un deuxième signal. Lorsque tu entends ce deuxième signal, ralentis et arrête-toi progressivement.
- Inscris ta distance dans le tableau ci-dessous.

Pour le partenaire du coureur :

- Donne le départ à ton binôme. N'oublie pas d'activer le chronomètre.
- Lorsque ton chronomètre affiche 6 secondes, donne un signal à ton partenaire.

Pour le deuxième binôme :

- L'un d'entre vous filme la course du sprinter.
- L'autre se place à distance de la fin de course approximative du sprinter et place un objet à l'endroit où était le sprinter lorsque le deuxième signal a été donné.

Date	Distance

Date	Distance

Phase de conservation de la vitesse

Ces ateliers te permettront d'expérimenter la phase de conservation de la vitesse et d'entraîner les différentes habiletés propres à cette phase.

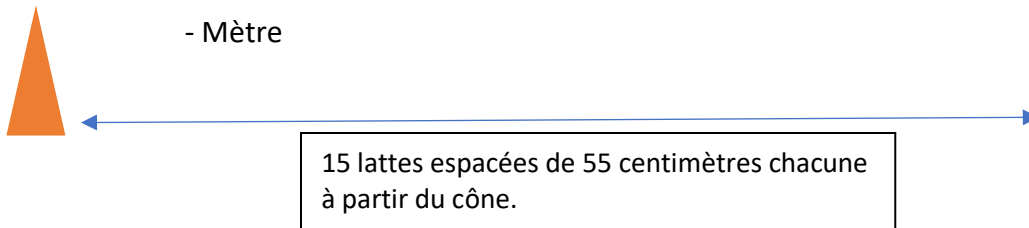
9. Deux c'est assez, trois c'est trop.

Objectif : Garder un rythme régulier dans ses foulées.

Critère de réussite : Parcourir l'entièreté du parcours de lattes.

Matériel :

- 1 cône
- 15 lattes
- Mètre



- Place-toi trois pas avant le cône.
- Commence par prendre un peu d'élan en trotinant. Lorsque tu arrives aux lattes, tu dois faire deux foulées entre chaque latte. Tes genoux doivent être bien hauts et tes bras doivent être synchronisés avec tes jambes.
- Garde le même rythme tout au long des lattes.

Pour varier les rythmes, tu peux courir avec un nombre différent de foulées entre chaque latte. A toi de découvrir les variantes qui s'offrent à toi.

Dans le tableau ci-dessous, écris les variantes que tu as testées.

Ce que j'ai testé :	Est-ce que cela a fonctionné ?

N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

Mouvements techniques

Les activités suivantes vont t'aider à travailler ta coordination et la technique qu'elle implique.

10. A l'équerre

Objectif : Courir les bras à l'équerre et élançés vers l'avant.

Critère de réussite : Les témoins ne se touchent pas et ne touchent pas les épaules.

Matériel : 2 témoins

Cet exercice peut s'appliquer aux ateliers suivants :

- 7. De plus en plus grand
- 8. Sprinter contre le temps
- 9. Deux c'est assez, trois c'est trop

11. Sauts de cerceaux

Objectif : Coordonner ses jambes et ses bras.

Critère de réussite : La coordination est correcte et le parcours est fait jusqu'au bout sans ralentissement.

Matériel : 13 cerceaux

- Installe les cerceaux de manière aléatoire au sol.
- Effectue le parcours de la manière suivante :
 - Cerceaux à droite :** pose ton pied droit et élève ton bras droit
 - Cerceaux à gauche :** pose ton pied gauche et élève ton bras gauche
 - Cerceaux doubles :** pose ton pied droit dans le cerceau droit, ton pied gauche dans le cerceau gauche et élève tes deux bras.
- Lorsque tu arrives à effectuer ce parcours sans difficultés, trouve d'autres manières de le faire. Prends note de tes idées dans le tableau ci-dessous.

Ce que j'ai testé :	Est-ce que cela a fonctionné ?

N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.




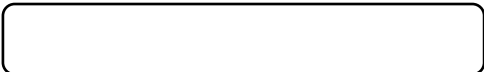
Bilan de séance

A la fin de chaque leçon, prends le temps de remplir un bilan. Ainsi, tu pourras observer ta progression au fil de la séquence.

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;">0%100%</div>

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;">0%100%</div>

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="text-align: center;">  </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 0% 100% </div>

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="text-align: center;">  </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 0% 100% </div>

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 0% 100% </div>

Date du bilan :	
Ce que j'ai fait pendant la leçon :	Ce que je dois encore travailler :
Ce que j'ai appris durant la leçon :	Ce que j'aimerais ajouter :
Les progrès que j'ai faits :	Mon niveau de maîtrise aujourd'hui : <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 0% 100% </div>

Mon évaluation finale

- a. Suis les mêmes instructions que pour les autres évaluations. Si tu le souhaites, tu peux enlever le cône du centre du dispositif de base.

- b. Avec ton partenaire, trouvez une situation où vous pourrez utiliser tout ce que vous avez appris. Cela ne doit pas forcément être dans une salle gymnastique !

Poche à évaluation

C'est dans cette poche que tu glisseras tes grilles d'évaluation.

Ici sera collée une fourre en plastique.

Annexe 4 : Grille évaluation sprint

Grille d'évaluation – Le sprint à l'école

A la fin de cette séquence, je dois être capable de me déplacer le plus vite possible tout en ayant une bonne technique de course.

Critère : Ce que je dois réussir à faire pour atteindre l'objectif attendu.	Indicateur : Ce que je regarde pour savoir si je maîtrise le critère.	Mon niveau de maîtrise : Plus je remplis la jauge, plus mon niveau est bon.
Je garantis mon élan dans la course grâce à l'impulsion du départ.	J'attends le signal pour commencer ma course.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.	<div><div></div></div> 0% 100%
Je prends de la vitesse sur la première partie de la course.	Mes foulées sont de plus en plus grandes.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mon regard est dirigé vers le sol.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.	<div><div></div></div> 0% 100%
Je conserve ma vitesse sur la deuxième partie de la course.	Mon buste se redresse à la hauteur du cône.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mes foulées sont régulières.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mon regard s'élève à l'horizon.	<div><div></div></div> 0% 100%
J'utilise les mouvements techniques de la course de sprint.	Lorsque je cours, c'est l'avant de mon pied qui se pose.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mes bras balancent à la verticale.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mes bras et mes jambes sont en opposition durant la course.	<div><div></div></div> 0% 100%
	Mes genoux sont à l'horizontal entre chaque foulée.	<div><div></div></div> 0% 100%

Ecris ton temps de course pour observer tes progrès !

Mon temps de course (en secondes) :

Annexe 5 : Demande d'autorisation pour filmer – Athlètes

Demande d'autorisation pour filmer



Delémont, le 14 septembre 2020

Chers parents,

Dans le cadre de ma formation d'enseignante primaire à la HEP BEJUNE de Delémont, j'effectue un travail de Bachelor sur le sprint à l'école.

Pour ce faire, j'ai besoin d'une vidéo sur laquelle un-e athlète exemplifie la situation de course. Votre enfant étant volontaire, j'ai besoin de votre accord pour exploiter les images filmées.

Je vous serai reconnaissante d'accepter ma requête.

En vous remerciant d'avance, recevez mes meilleures salutations.

Camille Marquis-Sarron



Talon à retourner

Par la présente, je soussigné-e (*nom et prénom du parent*) _____ ,
parent de (*nom et prénom de l'athlète*) _____ ,

☐ accepte

☐ n'accepte pas

que mon enfant soit filmé à titre d'exemple.

Lieu et date :

Signature du parent :

Annexe 6 : Demande d'autorisation pour filmer – Elèves



Demande d'autorisation pour filmer les élèves

Courrendlin, le 26 octobre 2020

Chers parents,

Dans le cadre de ma formation d'enseignante, j'effectue un stage de 2 mois dans la classe de votre enfant. Durant cette période, je vais travailler sur mon travail de bachelor qui se fait en EPS. De ce fait, je vais devoir filmer certaines de leurs leçons dans le but de les analyser ensuite.

L'utilisation des vidéos se fait uniquement dans le cadre de mon travail de bachelor et elles ne seront en aucun cas diffusées.

Je vous serai reconnaissante d'accepter que votre enfant soit filmé pour que je puisse mener à bien mon travail.

Dans l'attente de votre réponse, recevez mes meilleures salutations.

Merci de me retourner le talon de cette feuille avant le **28 octobre 2020**.

Camille Marquis-Sarron



Par la présente, je soussigné-e (*nom et prénom du parent*) _____ ,
parent de (*prénom de l'élève*) _____ ,

☐ accepte

☐ n'accepte pas

que mon enfant soit filmé à des fins pédagogiques.

Lieu et date :

Signature du parent :

Annexe 7 : Grille d'observation – Leçons d'autonomie

Critères	Eléments remarquables / significatifs	Remarques éventuelles
Autonomie des élèves <ul style="list-style-type: none"> - Elèves actifs - Ateliers faits correctement - Utilisation du portfolio 		
Coopération <ul style="list-style-type: none"> - Soutien entre les binômes - Communication entre les binômes 		
Evaluation formatrice <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des iPads - Utilisation des portfolios - Retour mutuel des élèves 		

Annexe 8 : Questionnaire bilan

Bilan de séquence – Le sprint à l'école

A. Tu viens de vivre une séquence en EPS sur le sprint. Qu'en as-tu pensé ?

- ☐ J'ai adoré, j'ai pris beaucoup de plaisir.
- ☐ J'ai bien aimé, c'était intéressant.
- ☐ Je n'ai pas aimé, c'était ennuyeux.
- ☐ J'ai détesté, je n'ai pris aucun plaisir.
- ☐ Autre : _____



B. En quoi ton portfolio t'a-t-il aidé durant la séquence ? **(Plusieurs réponses possibles)**

- ☐ Cela m'a aidé(e) d'avoir les activités rassemblées dans un document.
- ☐ Cela m'a aidé(e) de pouvoir observer mes progrès au fil des leçons.
- ☐ Je n'ai pas ressenti de différence avec les séquences dans lesquelles il n'y a pas de portfolio.
- ☐ Le portfolio ne m'a pas aidé(e). Je me suis senti perdu(e) face à toutes les informations qu'il contenait.
- ☐ Le portfolio ne m'a pas aidé(e), je n'ai pas compris son utilité.
- ☐ Autre : _____

C. Comment as-tu vécu le fait de t'entraîner en binôme ? **(Plusieurs réponses possibles)**

- ☐ Cela m'a aidé(e) à progresser plus vite.
- ☐ J'ai aimé être encouragé(e), cela m'a motivé(e).
- ☐ J'ai aimé pouvoir coacher mon partenaire.
- ☐ J'ai trouvé contraignant de devoir m'entraîner avec quelqu'un.
- ☐ Je n'ai pas réussi à trouver ma place dans mon duo.
- ☐ J'aurais apprécié qu'il y ait plus de moments où la classe s'entraîne ensemble.
- ☐ Autre : _____

D. Tu as eu beaucoup de liberté durant cette séquence. Pour toi, c'était... **(Plusieurs réponses possibles)**

- ☐ Déroutant – J'étais un peu perdu(e). Parfois, je ne savais pas quoi faire.
- ☐ Enrichissant – J'ai appris à évaluer mes propres compétences en EPS.
- ☐ Long – J'aurais apprécié pouvoir faire plus de choses avec toute la classe.
- ☐ Valorisant – J'ai pu m'entraîner comme je le souhaitais, selon mes besoins.
- ☐ Autre : _____

E. Comment as-tu vécu le fait de t'entraîner avec les iPads ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ J'ai adoré. Cela m'a permis d'analyser mes performances et m'a aidé(e) à progresser.
- ☐ C'était long. Je trouve que l'analyse des vidéos prenait trop de temps.
- ☐ Je n'ai pas apprécié. C'était compliqué de jongler entre l'analyse et l'entraînement.
- ☐ L'analyse m'a beaucoup aidé(e). J'ai pu me rendre compte de ce que je maîtrisais déjà et de ce que je devais encore entraîner.
- ☐ Autre : _____

F. Les ateliers dans lesquels tu as pu t'entraîner étaient... (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Intéressants – Ils m'ont permis de faire progresser ma maîtrise du sprint.
- ☐ Ennuyeux – Je me suis très vite lassé(e).
- ☐ Intenses – J'étais épuisé(e) à la fin des entraînements.
- ☐ Amusants – J'ai pris du plaisir à les faire.
- ☐ Variés – Les ateliers répondaient aux besoins d'entraînement que j'avais.
- ☐ Autre : _____



G. Ce que j'ai préféré dans cette séquence...

H. Ce que j'ai le moins apprécié dans cette séquence...

Ecris ici deux choses que tu as apprises durant cette séquence :

Séquence didactique – Le sprint à l'école (7 – 8H)

Généralités

Objectif principal de la séquence (PER)

CM23 – Mobiliser des techniques et des habiletés motrices...

- 2)... en consolidant un mouvement dans diverses situations ;
- 3)... en exerçant son endurance, sa vitesse, sa force et son adresse ;
- 4)... en enchaînant et en coordonnant des mouvements.

Compétence visée

Courir sur une courte distance à sa vitesse maximale avec une bonne qualité de mouvement pour démontrer sa maîtrise technique du sprint.

Enjeux d'apprentissage

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale
- Se surpasser en se confrontant aux autres

A propos des jeux

Les jeux sont répertoriés à la fin du descriptif de séquence.

Remarques préalables

Dans la mesure du possible, les leçons d'entraînement se déroulent à l'extérieur.

Les leçons peuvent être d'intensité élevée. Il est nécessaire d'adapter les séances à la classe.

Leçon 1 – Découverte de la course de sprint

Durée : 45 minutes (cette leçon a lieu en classe)

Objectif : Identifier les caractéristiques de la course de sprint.

Matériel : Carnet de traces, vidéos, de quoi écrire

1) Découverte du sprint

Durée : 45 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint

✚ L'enseignant distribue les carnets de traces et questionne les élèves sur leurs connaissances sur la course en général, puis sur le sprint. Les élèves prennent note de leurs idées dans leur carnet, dans la case prévue à cet effet. Ensuite, ils posent les crayons et une discussion en plenum a lieu.

Exemple de questions pour ouvrir le débat :

- o *Courir, c'est quoi ?*
- o *Comment on court ?*
- o *Que se passe-t-il dans notre corps quand on court ?*
- o *Court-on toujours de la même manière ? Justifiez.*
- o *A votre avis, quels sont les mouvements importants de la course ?*
- o *Est-ce que certains d'entre vous font ou ont fait de la course ? Expliquez.*

Le but est de poser des questions qui éveillent la curiosité des élèves afin de faire émerger leurs représentations et leur vécu, et ainsi de créer un lien affectif direct avec la course.

✚ L'enseignant montre une vidéo aux élèves. Celle-ci présente des athlètes de 60 mètres. Les élèves complètent ensuite leur réflexion dans la case prévue à cet effet.

Exemple de questions :

- o *Qu'avez-vous remarqué sur la vidéo ?*
- o *Comment courent les athlètes ?*
- o *Courent-ils de la même manière tout au long du sprint ? Justifiez.*

Le but est de faire conscientiser les mouvements clés aux élèves en les faisant émerger de leurs observations.

- ✚ L'enseignant accorde du temps (environ 10 minutes) aux élèves pour effectuer la page « *Les mouvements importants de la course de sprint (1)* ». Ceux-ci doivent commenter le dessin. Ils peuvent tenir compte des discussions préalables. Une mise en commun a lieu sous forme de discussion.
- ✚ Co-construction du tableau de critères et d'indicateurs avec les élèves. Grâce aux éléments mis en avant lors des précédentes activités, il s'agira de mettre en place, avec les élèves, le tableau qui leur servira de guide tout au long de la séquence. Les élèves peuvent également s'aider du document « *Les mouvements importants de la course de sprint (2)* ». L'enseignant peut les aider à formuler si nécessaire.

Voici une grille d'évaluation qui peut être utilisée par l'enseignant pour guider les élèves lors de la formulation des critères et des indicateurs :

Critères :	Indicateurs :
L'élève garantit l'élan de sa course grâce à l'impulsion du départ.	Le coureur attend le signal pour débiter sa course.
	La première foulée vient se poser à hauteur du buste.
	Le buste suit l'alignement de la jambe arrière en extension.
L'élève prend de la vitesse sur la première partie de la course.	Le buste suit l'alignement de la jambe arrière en extension.
	Les foulées deviennent de plus en plus longues.
	Le regard est dirigé vers le sol.
L'élève conserve sa vitesse sur la deuxième partie de la course.	Le buste se redresse à la hauteur du cône.
	Les foulées deviennent régulières.
	Le regard s'élève à l'horizon.
L'élève mobilisent les mouvements techniques spécifiques à la course de sprint.	La coordination jambes – bras est respectée (opposition controlatérale).
	Les genoux sont amenés à l'horizontale entre chaque foulée.
	Lors des foulées, c'est l'avant du pied qui se pose.
	Les bras sont à l'équerre.
	Les coudes s'élèvent à hauteur de la poitrine.

Leçon 2 – Première approche du sprint et évaluation diagnostique

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Se familiariser avec l'application Hudl Technique.
Se situer dans sa propre maîtrise du sprint.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Livret de référence
- Carnet de traces


Remarque préalable : l'enseignant a préparé, en amont, les tablettes sur lesquelles est installée l'application. Les vidéos que les élèves ont vues durant la première leçon sont déjà enregistrées sur chacune des tablettes.

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 L'enseignant fait l'échauffement avec les élèves. Il commence par 2-3 tours de salle puis leur fait découvrir l'école de course. Il demande aux élèves s'ils connaissent ce type d'échauffement.

Exercices d'école de course :

- o Lever de genoux (skipping)
- o Talons-fesses
- o Mise en tension du pied (jambes tendues, pointes en l'air)
- o Course sur la plante des pieds (sans jamais vraiment poser le talon)
- o Griffés
- o Pas chassés


Utiliser des métaphores : courir comme... une souris / une gazelle / un géant / un pingouin / un cheval / comme si on courait sur la lave / ... Demander aux élèves s'ils ont des idées.

2) Découverte de l'application « *Hudl Technique* »

Durée : 25 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages



-  L'enseignant forme des duos et donne les tablettes aux élèves. Ils ouvrent l'application *Hudl Technique* (application qu'ils utiliseront afin de s'évaluer). En parallèle, les élèves prennent la page du carnet de traces s'intitulant « *Guide : Hudl Technique* ». Durant 15 minutes, les élèves essaient l'application et complètent les cases du guide du carnet. Ensuite, un retour en plenum a lieu.

3) Evaluation diagnostique

Durée : 25 – 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint


-  Les élèves prennent la page du carnet de trace correspondant à l'évaluation diagnostique et suivent les instructions.
-  Les élèves qui ont terminé l'analyse de leur vidéo commencent à parcourir le livret de référence.

4) Jeux de réaction « *Attrape-moi si tu peux* »

Durée : 15 – 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

-  Lorsque les élèves ont terminé leur grille d'évaluation, l'enseignant met en place le jeu « *Attrape-moi si tu peux* ».

⇒ Voir référentiel

5) Remise au calme

Durée : 5 – 10 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

- ✚ L'enseignant reprend les manières de se déplacer de l'échauffement et donne les animaux dans un ordre tel que les animaux avec le déplacement le plus lent clôturent l'activité.

Leçon 3 – Découverte des ateliers et auto-régulation

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Se familiariser avec les ateliers proposés.

Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel :



- Tablette (1 pour 2)
- Cordes à sauter
- Matériel ateliers
- Matériel fréquence et rythme (30 à 40 cerceaux, 4 piquets ou cônes, 2 témoins)
- Livret de référence

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

-  L'enseignant fait l'échauffement avec les élèves. Il commence par 2-3 tours de salle pour mettre les élèves en mouvement.
-  L'enseignant demande aux élèves de prendre une corde à sauter et les élèves prennent de l'espace. L'enseignant se place devant les élèves et participe à l'échauffement. C'est lui qui donne le rythme aux élèves.

Exemple d'activités avec la corde à sauter et types de sauts :

- *Sauter à pieds joints.*
- *Sauter en alternant les pieds.*
- *Sauter sur un pied. Changer de pied.*
- *Sauter en ouvrant, puis en refermant les jambes.*
- *Sauter en rythme sur une chanson qu'ils ont apprise en EMU.*
- *Sauter en doubles sauts.*
- *Sauter en enchaînant plusieurs croisés.*
- ...

2) Formation des binômes

Durée : 5 minutes

- ✚ L'enseignant transmet aux élèves le nom de leur partenaire. Les binômes sont créés en fonction des niveaux de maîtrise identifiés à l'issue de l'évaluation diagnostique.

3) Présentation des ateliers – 30 minutes

Durée : 20 minutes

- ✚ L'enseignant attribue un atelier à chaque binôme. Ceux-ci doivent l'installer et l'expérimenter. Ce sont les élèves qui expliquent, à tour de rôle, le principe de leur atelier et ce qu'il travaille.

4) Auto-régulation



Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

- ✚ Les élèves se dispersent dans les ateliers en fonction de ce qu'ils ont à travailler. Tout d'abord, c'est un des deux élèves qui fait les ateliers, puis au signal de l'enseignant, ils échangent les rôles.

- ✚ L'enseignant passe dans les groupes et répond aux éventuelles sollicitations. Il annonce, au bout de 10 minutes, un changement de coureur.

5) Rangement

Durée : 5 minutes

- ✚ Chaque binôme range l'atelier (les ateliers) qu'il a installé.

6) Travail sur la fréquence et le rythme

Durée : 25 minutes

Enjeux d'apprentissage :

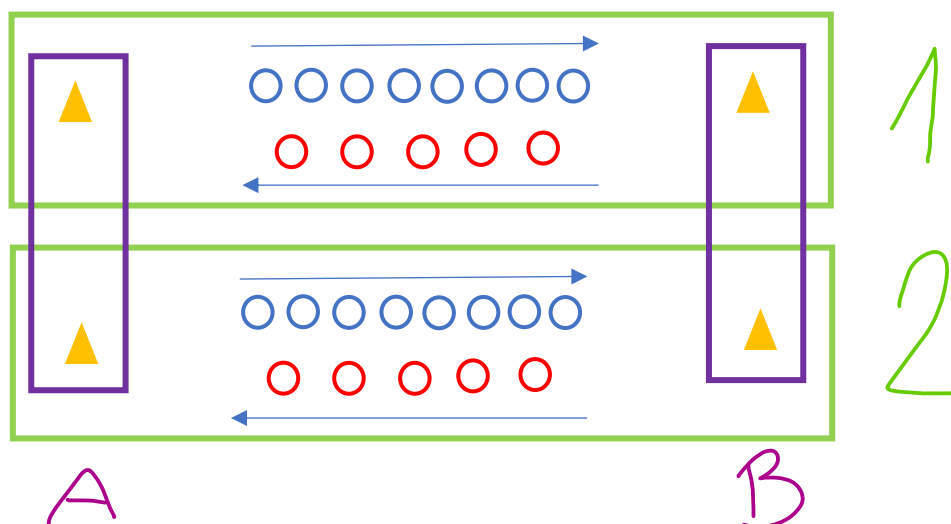
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique du sprint

- ✚ L'enseignant installe plusieurs lignes (entre 4 et 6, en fonction de l'espace disponible) de cerceaux, chaque ligne ayant un espacement différent.
- ✚ Des instructions sont données aux élèves. Ils doivent réussir à parcourir les lignes de cerceaux et ne mettant qu'une foulée par cerceau et dans chacun des cerceaux. Les binômes s'observent et se familiarisent avec les bases techniques en évaluant leur camarade de manière directe.
- ✚ D'autres variantes sont proposées, comme une foulée, puis deux foulées, puis une, puis deux, ou deux foulées par cerceau (pour cette alternative, il est intéressant d'utiliser un matériel qui permet de délimiter de véritables zones, comme des lattes en bois). Les élèves peuvent également proposer des alternatives.
- ✚ Pour terminer, une course relais permettant d'expérimenter un parcours de fréquence est mise en place. L'enseignant observe le passage du témoin chez les élèves.

Pour une classe de 20 élèves :

- 30 à 40 cerceaux
- 4 piquets (ou cônes)
- 2 témoins
- 2 équipes de 10 (chaque binôme se divise dans les deux côtés de la salle)

Dispositif de l'estafette :



L'équipe 1 se place dans la zone 1 et l'équipe 2 dans la zone 2.

Les élèves se placent derrière les cônes de leur zone de manière à être répartis équitablement.

Les élèves qui prennent le départ sont les premiers de la colonne de la zone A. Ils effectuent un « aller » en respectant les cerceaux et passe le relais au camarade d'en face. Ce dernier effectue un « retour ».

Le but est de retrouver la composition initiale des équipes le plus rapidement possible (chaque élève aura alors effectué un « aller-retour »).

Le retour au calme peut se faire par les rangements. Le défi donné aux élèves est de ranger le plus silencieusement possible le matériel avant d'aller aux vestiaires.

Leçon 4 – Auto-régulation et passage du témoin

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.

Perfectionner sa pratique du sprint.

Se situer dans sa propre maîtrise du sprint et identifier ses progrès.

Matériel :


- Tablette (1 pour 2)
- Grilles d'évaluation
- Matériel ateliers
- 4 témoins
- Livret de référence
- Carnet de traces

1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Développer son autonomie dans ses apprentissages

 L'enseignant autonomise petit à petit les élèves à l'échauffement. Il leur fait faire quelques tours de salle. Ensuite, il propose un premier exercice d'école de course. Les exercices suivants sont proposés par les élèves.

2) Auto-régulation




Durée : 25 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

 Les élèves installent les mêmes ateliers que la semaine précédente.

 L'enseignant surveille le temps et les avertis à la moitié du chrono. Au signal, les élèves échangent les rôles.

3) Rangement

Durée : 5 minutes

- ✚ Les élèves rangent les ateliers qu'ils ont sortis.

4) Travail du passage du témoin

Durée : 20 minutes

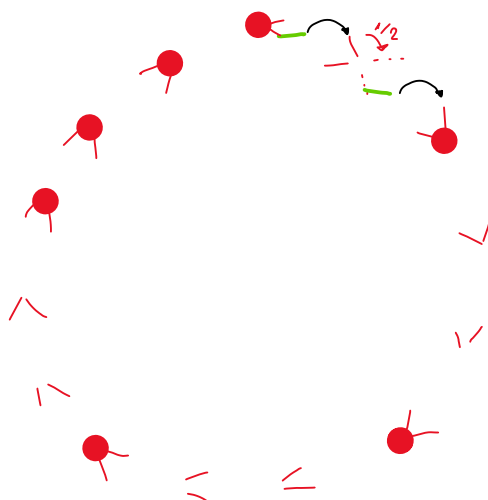
Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique du sprint

Attention, le passage du témoin travaillé ici n'est pas celui que l'on rencontre dans les pratiques sociales de référence. Elle est travaillée dans le but de faciliter la course relais de la forme de pratique scolaire proposée lors de l'évaluation finale.

- ✚ Le passage du témoin est travaillé dans la même disposition que l'activité de fréquence de la leçon précédente (estafette). L'enseignant reprend les observations faites lors de l'activité précédente et institutionnalise les bons mouvements (passage par le bas, main droite à main droite, prise du relais à droite du cône/piquet et le ramener devant lorsqu'on l'a dans la main).
- ✚ Des courses d'estafette sont organisées (avec les cerceaux, en courant normalement, en faisant le moins de pas possibles, en faisant du skipping, ...).
- ✚ Les élèves se mettent en cercle par groupes de 5 et se passent le témoin face à face (voir schéma). L'enseignant met de la musique. Lorsque la musique s'arrête, l'élève qui a le témoin se voit attribuer un point. A la fin de l'activité, l'élève qui a le moins de point a gagné.

Variable didactique : Augmenter l'espace entre les élèves et trotter / courir pour se passer le témoin.




5) « Jour et nuit »

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 L'enseignant met en place le jeu « *Jour et nuit* ».


⇒ *Voir référentiel*

6) Remise au calme – Jeu des miroirs

Durée : 5 minutes

Enjeux d'apprentissages :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint

 Les élèves sont en binômes. Ils se placent l'un face à l'autre. Le premier élève prend une position caractéristique du sprint. Le second l'imité. Les rôles s'échangent ensuite. Les mouvements doivent être lents et amples.

Leçon 5 – Auto-régulation et évaluation de ses propres compétences

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.
Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Matériel ateliers
- 6 cônes
- Livret de référence
- Carnet de traces


1) Echauffement

Durée : 15 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 Les élèves font 2-3 tours de salle.

 Les élèves s'échauffent ensuite en autonomie. Ils ont le choix entre faire de l'école de course et faire de la corde à sauter. La salle est séparée en deux afin de permettre les deux activités.


2) Auto-régulation




Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

 Les élèves installent les mêmes ateliers que la semaine précédente. Ensuite, ils se dispersent dans les ateliers en fonction de ce qu'ils ont à travailler.

 L'enseignant surveille le temps et les avertis à la moitié du chrono. Au signal, les élèves échangent les rôles. Il passe dans les groupes et répond aux éventuelles sollicitations.

3) Connaissance de ses propres compétences

Durée : 30 minutes

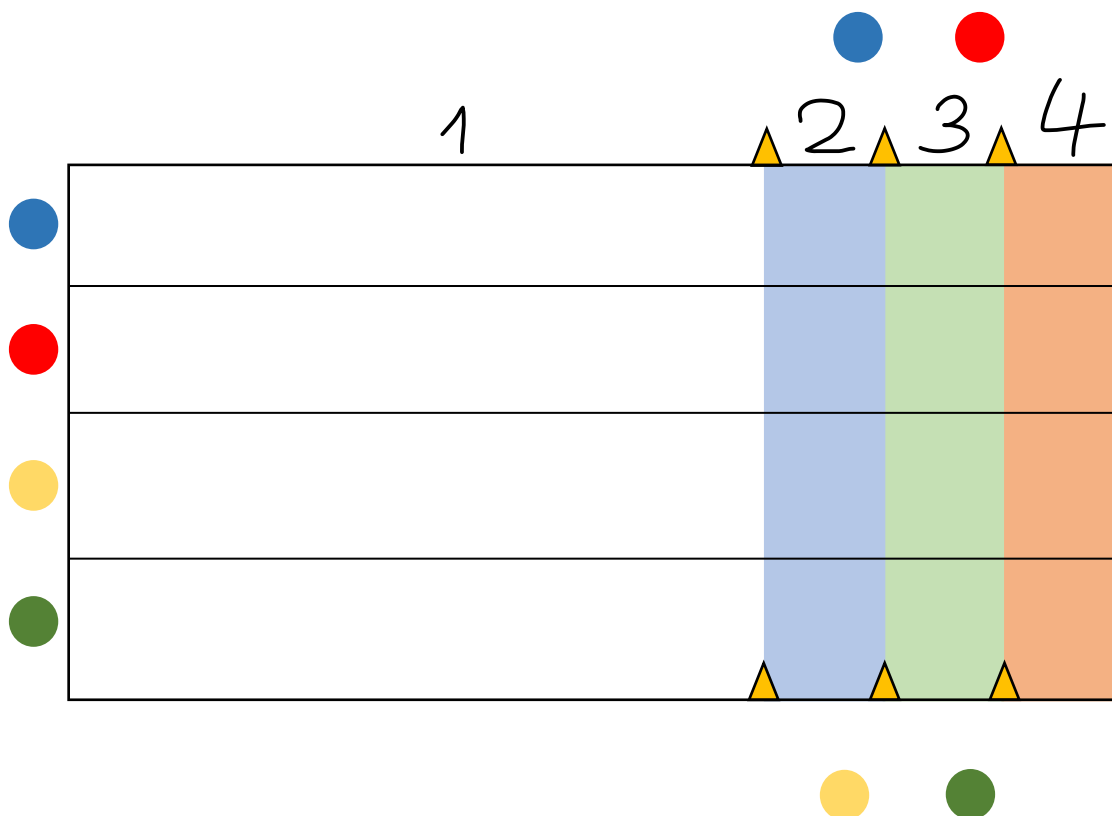
Enjeux d'apprentissage :

- Identifier ses forces et ses faiblesses
- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

Les courses se passent, dans l'idéal, à l'extérieur.

- ✚ Dans un premier temps, les élèves prennent la page de leur carnet de traces qui correspond à la rubrique « course de surpassement » et la remplissent.
- ✚ L'enseignant met en place le dispositif présenté dans le carnet de trace et explique aux élèves l'activité.

Distances et temps à définir en fonction des élèves et de l'espace disponible



- ✚ Les élèves indiquent la zone qu'ils pensent atteindre en un temps donné. Ils marquent des points en fonction de leur anticipation.

Calcul de la pondération de l'anticipation :

- 4 points possibles
- moins 1 points par zone de différence

Exemple : Si la zone anticipée était la zone 3 et que l'élève atteint la zone 1, alors il marque 2 points.

- ✚ L'enseignant prend note des zones atteintes par les élèves. Pour la leçon suivante, il organise des courses en duo de manière à ce que chaque élève de chaque zone ait l'occasion d'affronter l'entièreté des élèves étant dans la même zone que lui. Attention à garantir le temps de récupération dans l'ordre des courses !

Leçon 6 – Estafette et courses de surpassement

Durée : 80 – 90 minutes

Objectif : Réguler ses apprentissages de manière autonome.
Perfectionner sa pratique du sprint.

Matériel :

- Tablette (1 pour 2)
- Matériel ateliers
- Carnet de traces


1) Echauffement

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Développer son autonomie dans ses apprentissages
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint

 Les élèves font 2-3 tours de salle.


 Les élèves s'échauffent ensuite en autonomie. Ils ont le choix entre faire de l'école de course et faire de la corde à sauter. La salle est séparée en deux afin de permettre les deux activités.

2) Course d'estafette

Durée : 20 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale

 Les élèves sont divisés de manière hétérogène (en fonction des observations et des évaluations des leçons précédentes) par l'enseignant. Des groupes de 4 élèves sont formés. Les groupes sont installés de manière à les préparer pour l'estafette. Les élèves sont chronométrés et leur temps est associé à un nombre de point complétant l'évaluation finale. Le chronomètre s'arrête lorsque chacun des élèves a retrouvé sa place initiale.







3) Courses de surpassement

Durée : 30 minutes

Enjeux d'apprentissage :

- Identifier les bases techniques de la course de sprint
- Développer sa maîtrise technique de la course de sprint
- Connaître sa vitesse maximale
- Se surpasser en se confrontant aux autres

Les élèves qui ne courent pas filment les deux premières courses des coureurs. Ainsi, à l'issue de l'activité, ils pourront évaluer leurs compétences techniques. Ils utilisent l'Ipad correspondant au binôme du coureur.

-  Des courses en duo sont organisées en fonction de l'ordre de passage défini par l'enseignant à partir des zones de la leçon précédente. Chaque élève affronte l'entièreté des élèves qui se trouvent dans la même zone que lui.
-  A chaque course, les élèves marquent 2 points pour le premier et 1 point pour le deuxième. L'enseignant prend note des résultats. A l'issue des courses, un classement est établi par zone.
-  Les élèves se regroupent en binômes pour analyser les vidéos. Parmi les deux vidéos, ils choisissent celle qu'ils souhaitent et effacent l'autre. Pendant ce temps, l'enseignant établit le classement des courses.
-  L'enseignant annonce le classement des courses de surpassement.

Composantes de l'évaluation finale :

1. Connaissance de ses propres compétences
2. Estafette (critères de performance)
3. Courses en duo (critères techniques)

Pondération :

Critères	Score minimal	Score maximal
Connaissance de ses propres compétences	1 points	4 points
Technique	12 points	48 points
Performance	1 points	4 points
<i>Score total</i>	<i>24 points</i>	<i>56 points</i>

Référentiel de jeux

Ici est regroupée l'entière des jeux proposés dans la séquence.

Attrape-moi si tu peux

Matériel : - 1 sautoir

Chaque binôme reçoit un numéro.

Les membres des binômes se déplacent dans les deux côtés de la salle.

Chaque élève se répartit à la suite, sur une ligne, en fonction de son numéro. Tous les élèves doivent voir le centre de la salle.

Tous les élèves se couchent au sol, sur le ventre, regard vers le centre.

Un sautoir est placé au centre de la salle.

Le jeu commence par un silence. Ce dernier se brise lorsque l'enseignant dit un numéro. Le binôme correspondant à ce numéro court sur le sautoir. L'élève qui parvient à attraper le sautoir doit le ramener dans son camp (derrière la ligne). Pour ce faire, il doit éviter de se faire toucher par son adversaire. S'il parvient à ramener le sautoir dans son camp, il fait gagner 1 point à son équipe. S'il se fait toucher, personne ne marque de point.

L'équipe gagnante est celle qui a marqué le plus de point sur la durée du jeu.

Variante : si l'adversaire parvient à toucher celui qui a le sautoir, alors il marque un point.

Jour et nuit

Matériel : -

Les binômes sont placés sur une ligne, assis dos à dos (environ 1 mètre de distance entre les deux), au centre de la salle.

L'enseignant attribue un mot à chaque groupe (par exemple : A est « nuit » et B est « jour »).

L'enseignant commence à raconter une histoire. Lorsque les élèves entendent les mots « nuit » ou « jour » dans l'histoire, les élèves s'attrapent. Si l'enseignant dit le mot jour, ce sont les élèves « B » qui attrapent les « A » et vice-versa).

Le pourchassé doit toucher le mur en face de lui. S'il y parvient, il marque 1 point. Si le chasseur l'attrape, c'est le chasseur qui marque le point. L'équipe gagnante est l'équipe qui a le plus de point à la fin de la partie.

La face cachée

Matériel : - 30 assiettes (ou 30 cartes)

Chaque binôme reçoit un numéro.

Les membres des binômes se déplacent dans les deux côtés de la salle (équipe A et équipe B).

Les assiettes (ou les cartes) sont disposées au sol dans toute la salle. 15 sont à l'endroit et les 15 autres à l'envers. Une équipe est associée au « à l'endroit » et vice-versa.

Chaque équipe est dans un coin de la salle. Au signal, les équipes retournent un maximum d'assiettes dans leur sens. Une manche dure 1 minute.

Après le temps de jeu, l'enseignant compte le nombre d'assiettes « à l'endroit » et le nombre d'assiettes « à l'envers ». L'équipe qui a remporté la manche marque un point.

Le jeu continue sans forcément remettre les assiettes endroit-envers à nombre égal (au choix de l'enseignant).

La première équipe à avoir remporté 2 manches est l'équipe gagnante.

Si la fatigue se fait ressentir chez les élèves, il est possible de diminuer le temps de jeu à 45 secondes.

Adaptation des ateliers

Repenser les ateliers pour un groupe impair (3 ou 5 élèves, en fonction des ateliers) :

A noter que pour les groupes de trois, il sera peut-être plus intéressant de s'entraîner à l'exercice dans un premier temps et de filmer ensuite. Ainsi, les élèves pourront optimiser le temps qu'ils ont à disposition.

1. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.
2. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
3. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
4. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
5. On peut faire cette activité à 5. Dans ce cas, il n'y aura pas 2 joueurs qui s'affrontent, mais 3.
7. L'un des membres du groupe peut donner un départ si le coureur le souhaite.
9. Faire l'atelier à tour de rôle et analyser les vidéos à 3.

Evolution des ateliers

Ici sont répertoriées les évolutions possibles des ateliers proposés dans le portfolio. Ils sont développés dans le but de les contextualiser petit à petit.

Ces adaptations sont proposées aux élèves lorsque ces derniers commencent à se lasser de l'activité initiale.

Ateliers 1, 2, 3, 4

- ✚ Lorsque le départ est maîtrisé, mettre en place un signal de départ. Le signal peut être fait par un « Clap ! » avec les mains, ou encore par deux lattes frappées ensemble. Dans ce cas, il n'est pas forcément nécessaire de filmer.
- ✚ Si plusieurs groupes travaillent sur les départs, on peut mettre en place des défis sur courte distance. On place deux cônes, l'un marquant le départ, l'autre marquant l'arrivée. Ils sont espacés de 15m. Deux élèves s'affrontent dans la course. Le troisième donne le départ et le quatrième filme. Ensuite, ils échangent les rôles. La position de départ est laissée au libre choix des élèves.

Attention, il faut veiller à attendre 2 à 3 minutes entre chaque course afin de laisser le temps à son corps de se remettre de la course.

Atelier 5

- ✚ L'élève qui compte les points se positionne à 10 mètres des deux élèves qui s'affrontent. L'élève qui marque le point est celui qui tape dans la main du compteur en premier.

Atelier 7

- ✚ Proposer aux élèves de reculer le cône petit à petit pour maintenir son engagement vers l'avant jusqu'à la limite fonctionnellement acceptable. La distance peut être inscrite dans le livret.

Atelier 9

- ✚ Proposer des passages avec plusieurs foulées entre chaque latte (par exemple deux foulées).
- ✚ Proposer des passages avec un nombre variable de foulées entre les lattes (une foulée, puis deux foulées, puis une foulée, puis deux foulées, ...).

Mon livret de référence



LE SPRINT À L'ECOLE

Ce livret appartient à _____

Critères techniques – Le sprint à l'école

A la fin de cette séquence, je dois être capable de me déplacer le plus vite possible tout en ayant une bonne technique de course.

Critères : Ce que je dois réussir à faire pour atteindre l'objectif attendu.	Indicateurs : Ce que je regarde pour savoir si je maîtrise le critère.
Je garantis mon élan dans la course grâce à l'impulsion du départ.	J'attends le signal pour commencer ma course.
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.
Je prends de la vitesse sur la première partie de la course.	Mes foulées sont de plus en plus grandes.
	Mon regard est dirigé vers le sol.
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.
Je conserve ma vitesse sur la deuxième partie de la course.	Mon buste se redresse à la hauteur du cône.
	Mes foulées sont régulières.
	Mon regard s'élève à l'horizon.
J'utilise les mouvements techniques de la course de sprint.	Lorsque je cours, c'est l'avant de mon pied qui se pose.
	Mes bras balancent à la verticale.
	Mes bras et mes jambes sont en opposition durant la course.
	Mes genoux sont à l'horizontal entre chaque foulée.



Ateliers de perfectionnement

Ces ateliers te permettent d'améliorer tes compétences en course de sprint.

Durant certaines leçons d'EPS, tu peux t'entraîner librement avec ton partenaire.

Pour chaque critère à travailler, les ateliers à privilégier sont répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Bon entraînement !

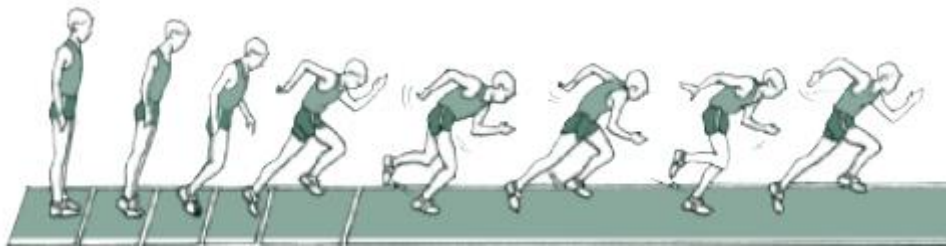
Les habiletés dans lesquels je dois progresser...	Les ateliers que je dois privilégier...
Réaction au signal de départ	5. Action, réaction 6. Attrape ballon
Position et élan au départ	1. Tomber debout 2. Partir en fente avant 3. L'échassier 4. Pied et main à terre
Posture du corps durant la course	7. Et bim, le cône
Position des bras durant la course	8. A l'équerre
Hauteur des genoux durant la course	9. Saut de haies

1. Tomber debout

Objectif : Pousser le poids du corps en déséquilibre avant pour démarrer le sprint.

Matériel : -

- Place-toi debout, les pieds joints. Ton corps doit former un « I ».
- Laisse-toi tomber vers l'avant pour démarrer le sprint.
- Utilise tes bras dès la première foulée. Ils doivent être synchronisés avec tes jambes.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

2. Partir en fente avant

Objectif : Se mettre en position « ressort » pour démarrer le sprint en poussant sur les jambes.

Matériel : -

- Place tes jambes légèrement écartées et pliées de manière à sentir une tension dans tes muscles.
- Place tes bras de manière qu'ils soient synchronisés avec tes jambes.
- Pousse vers l'avant au démarrage du sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

3. L'échassier

Objectif : S'élancer vers l'avant sans se redresser

Matériel : -

- Mets-toi en équilibre sur une jambe, le genou plié à moitié et les bras en opposition aux jambes.
- Déséquilibre-toi en poussant sur ta jambe d'appui et en balançant le reste de ton corps pour commencer le sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

4. Pied et main à terre

Objectif : S'élancer vers l'avant sans se redresser

Matériel : -

- Mets-toi un pied et la main opposée au sol.
- Elance-toi vers l'avant en commençant ton sprint.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

5. Action, réaction

Objectif : réagir à un signal le plus vite possible.

Critère de réussite : L'un des deux joueurs atteint 5 points.

Matériel : -



Cet atelier se fait à 4 (2 binômes).

- Numérotez-vous jusqu'à 4.
- Les numéros 1 et 2 se placent sur une ligne, face au mur.
- Le numéro 3 se place de manière à voir le dos des numéros 1 et 2.
- Le numéro 4 se place face au numéro 1 et 2.
- Le numéro 3 tape dans ses mains. Les numéros 1 et 2 tapent dans leurs le plus vite possible juste après. Celui qui réagit le plus rapidement remporte un point. Le numéro 4 compte les points sur ses mains. Le premier qui atteint 5 points a gagné.
- Lorsqu'un élève a gagné, on change les rôles. Le numéro 1 prend la place du numéro 2, le numéro 2 prend la place du numéro 3, le numéro 3 prend la place du numéro 4 et le numéro 4 prend la place du numéro 1.
- Recommencez jusqu'à ce que chacun soit passé.

6. Attrape ballon

Objectif : réagir à un signal le plus vite possible.

Critère de réussite : Attraper la balle avant le deuxième rebond.

Matériel : 1 ballon de basket



- Attribuez-vous les lettres A et B.
- L'élève B se tient derrière l'élève A, à environ une longueur de bras.
- L'élève B prend la balle de basket. Il la laisse tomber au sol. Lorsque l'élève A entend le rebond, il doit se retourner et attraper le ballon avant son 2^e rebond.
- Essaie de faire le plus de réussite possible. Lorsque le ballon rebondit une 2^e fois, échangez les rôles.

7. Et bim, le cône

Objectif : Garder le buste incliné sur les 10 premiers mètres afin d'optimiser sa vitesse.

Critère de réussite : Renverser le cône en ayant une posture adéquate.

Matériel :

- 2 cônes
- Chevillère

- Place-toi au sol, les deux pieds à terre légèrement décalés et la main opposée à ton pied le plus proche de la ligne, à terre également.

- Démarre un sprint en gardant ton buste incliné jusqu'au cône.

- Renverse le cône puis redresse-toi progressivement.

- Arrête-toi progressivement lorsque ton buste est redressé.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

8. A l'équerre

Objectif : Courir les bras à l'équerre et élanés vers l'avant.

Critère de réussite : Les témoins ne se touchent pas et ne touchent pas les épaules.

Matériel : 2 témoins

Prends un témoin dans chaque main et cours avec dans les ateliers 1, 2, 3, 4, 7 ou 8.

9. Saut de haies

Objectif : Les genoux sont à l'horizontal entre chaque foulée.

Critère de réussite : Parcourir l'entièreté du parcours de haies.

Matériel :

- 15 petites haies (ou élément statique d'une hauteur de max 15-20 centimètres)
- Mètre

Les 15 haies sont placées à 50 cm l'une de l'autre, en ligne.

Déroulement :

- Place-toi trois grands pas avant la première haie.
- Commence par prendre un peu d'élan en trotinant. Lorsque tu arrives aux lattes, tu dois faire une foulée entre chaque haie. Tes genoux doivent être bien hauts et tes bras doivent être synchronisés avec tes jambes.
- Tu peux tenter de nouvelles variantes de passage comme deux foulées entre chaque haie ou encore alterner une et deux foulées.



N'oublie pas de demander à ton partenaire de filmer afin d'analyser ta performance.

Mon carnet de traces

Le sprint à l'école



Ce carnet appartient à _____

Prénom du partenaire : _____

Tablette n° _____

Courir, c'est quoi ?



Pour toi, la course, c'est quoi ? Explique ta réponse dans la case ci-dessous avec des mots et/ou des dessins.

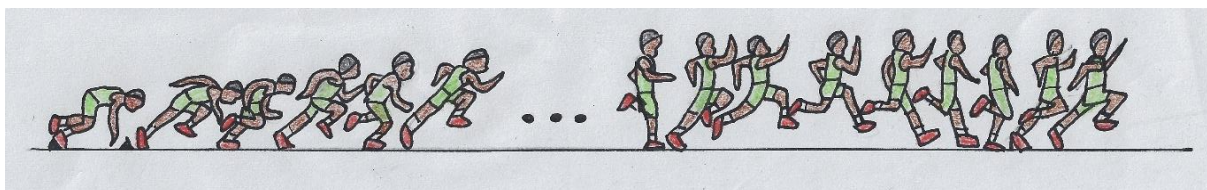


Après avoir vu la vidéo, que peux-tu ajouter ?
Qu'as-tu appris en regardant cette vidéo ?



Les mouvements importants de la course de sprint (1)

Comment on court ? Observe le schéma ci-dessous et commente-le.



Critères d'évaluation

A la fin de cette séquence, je dois être capable de me déplacer le plus vite possible tout en ayant une bonne technique de course.

Critère : Ce que je dois réussir à faire pour atteindre l'objectif attendu.	Indicateur : Ce que je regarde pour savoir si je maîtrise le critère.

Pour vous aider à élaborer cette grille, vous pouvez vous aider de la page suivante.

Les mouvements importants de la course de sprint (2)

La course de sprint est composée de 3 étapes importantes : le départ, la prise de vitesse et la phase de conservation de vitesse. Ici, tu trouveras tout ce qu'il faut savoir sur ces étapes.

- Le départ

Le départ est le commencement de la course. Il te permet de prendre de l'élan pour la suite de la course. Généralement, le départ se fait avec un signal sonore. On s'accroupit, les doigts derrière la ligne, et on réagit aux différents signaux.

- Première partie de course : la prise de vitesse

La première partie de la course se fait avec des *poussées*. On dit que ce sont les foulées qui poussent le reste du corps en avant. Le buste est incliné et les foulées deviennent de plus en plus grandes.

- Deuxième partie de course : la conservation de vitesse

La deuxième partie de la course de sprint se fait avec une *traction*. C'est le corps qui se fait tirer par les foulées. Le buste se redresse et les foulées deviennent régulières.

En plus de ces 3 étapes, certains éléments techniques reviennent tout au long de la course de sprint :

- Les jambes et les bras doivent être coordonnés. Lorsque la jambe droite est devant, c'est le bras gauche qui la suit. Lorsque c'est la jambe gauche qui est devant, c'est le bras droit qui suit.
- Lors de la course, les genoux sont amenés en avant, à l'horizontale.
- Lors d'une foulée, l'avant du pied vient se poser en « griffant » le sol.
- Les bras sont à l'équerre lors de la course et sont lancés vers l'avant.



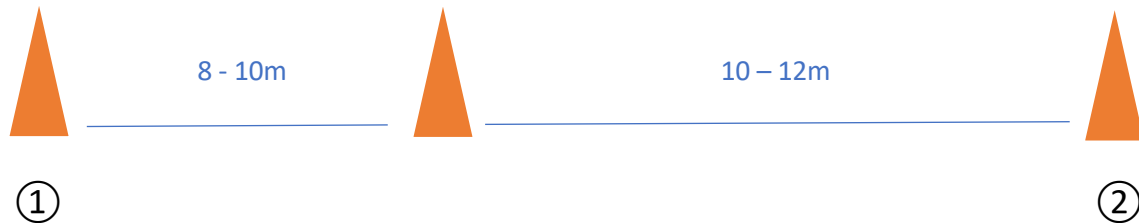
Guide : *Hudl Technique*

Que peut-on faire avec l'application *Hudl Technique* ?

Ce que je peux faire avec l'application.	Comment je fais pour y arriver ?
Je peux enregistrer une vidéo.	
Je peux analyser ma vidéo en utilisant des outils de dessin.	
Je peux utiliser la technique du <i>slow-motion</i> (ralentissement d'image).	
Je peux comparer deux vidéos.	

Evaluation diagnostique

Pour cette évaluation diagnostique, deux dispositifs sont installés en parallèle.



Matériel nécessaire :

- 6 cônes
- 1 chevillière

Légende :

- ① Départ
- ② Arrivée

Ton binôme et toi allez vous filmez à tour de rôle durant votre course.

Lorsque vous avez tous les deux couru, analysez votre vidéo sur l'application *Hudl Technique*. Pour ce faire, aidez-vous de la fiche « Ma progression » et suivez les instructions.

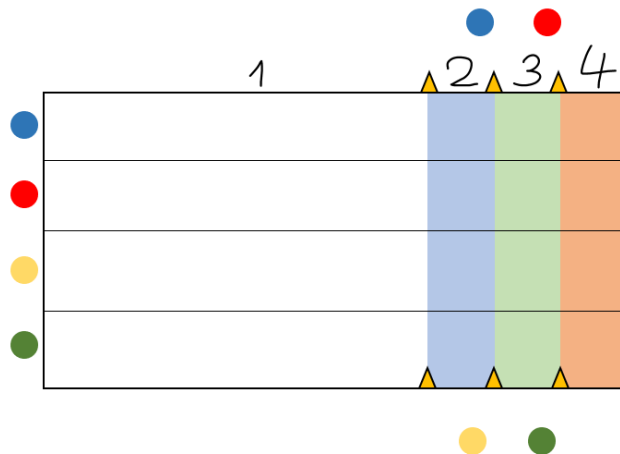
A la fin de l'analyse, mettez en évidence dans le tableau les 4 composantes dans lesquelles vous avez le plus de difficultés. C'est cette analyse qui vous permettra d'orienter vos entraînements dans la suite de la séquence.

Pour terminer, complète la page « Bilan » avec le total des points que vous avez obtenus lors de cette analyse.

Evaluation finale (1)

Connaissance de soi

Pour la première partie de cette évaluation, tu vas courir pendant _____ secondes. En observant le dispositif ci-dessous installé dans la salle, indique la zone que tu penses atteindre dans le temps imparti.



Voici les zones à atteindre :

- Blanche (1)

- Bleue (2)

- Verte (3)

- Orange (4)

Durant la course, c'est ton binôme qui observe la zone que tu as atteinte au coup de sifflet de l'enseignant.

Entoure ce qui correspond dans le tableau :

La zone que je pense atteindre...	La zone que j'ai atteinte...
Blanche (1)	Blanche (1)
Bleue (2)	Bleue (2)
Verte (3)	Verte (3)
Orange (4)	Orange (4)

Désormais, pour calculer le nombre de points que tu as obtenus dans ton analyse de compétences, tu vas calculer la différence entre les deux zones entourées. Il y a 4 points possibles. Chaque point de différence entre ton estimation et ton résultat enlève 1 point.

Exemples : Si je pensais arriver en zone bleue et que j'atteins la zone verte, alors je marque trois points ($3-2=1 \rightarrow 4-1=3$)

Si je pensais atteindre la zone orange et que j'atteins la zone blanche, alors je marque 1 points ($4-1=3 \rightarrow 4-3=1$)

Mon calcul :

Mon nombre de point :

Evaluation finale (2)

Estafette – Analyse des performances

L'enseignant va vous diviser en groupes de 4 élèves. Vous allez vous installer ainsi :



De la même manière que les estafettes effectuées lors des leçons précédentes, vous allez effectuer la course. La course se termine lorsque vous avez tous retrouvé votre place de départ.

Note ici le temps que toi et ton équipe avez réalisé :

Dans le tableau ci-dessous, entoure ce qui correspond à ton temps (complète les case temps en fonction de ce que dit l'enseignant) :

Temps (en secondes)				
Nbre de points	1	2	3	4

Courses de surpassement – Analyse de la technique

Tu vas effectuer des courses avec certains de tes camarades. Les deux premières courses que tu effectueras seront filmées par un camarade.

A l'issue de ces courses, ton binôme et toi allez choisir une vidéo parmi les deux à analyser. Une fois de plus, vous allez remplir le tableau de la page « Ma progression ».

Pour terminer, complétez la page « Bilan » en insérant le total de points que vous avez obtenus lors de cette analyse.



Ma progression

Analyse tes vidéos d'évaluation et mets une croix dans les colonnes qui correspondent à ton niveau de maîtrise. Utilise du **bleu** pour l'évaluation diagnostique et du **rouge** pour l'évaluation finale.

1 = non suffisant 2 = partiellement suffisant 3 = suffisant 4 = très suffisant

		Mon niveau de maîtrise			
		1	2	3	4
Je garantis mon élan dans la course grâce à l'impulsion du départ.	J'attends le signal pour commencer ma course.				
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.				
Je prends de la vitesse sur la première partie de la course.	Mes foulées sont de plus en plus grandes.				
	Mon regard est dirigé vers le sol.				
	Mon buste est aligné avec ma jambe arrière.				
Je conserve ma vitesse sur la deuxième partie de la course.	Mon buste se redresse à la hauteur du cône.				
	Mes foulées sont régulières.				
	Mon regard s'élève à l'horizon.				
J'utilise les mouvements techniques de la course de sprint.	Lorsque je cours, c'est l'avant de mon pied qui se pose.				
	Mes bras balancent à la verticale.				
	Mes bras et mes jambes sont en opposition durant la course.				
	Mes genoux sont à l'horizontal entre chaque foulée.				

Bilan

1) Maîtrise technique :

Colorie le nombre de case qui correspond au nombre de point.

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	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48

Evaluation diganostique :

Nombre de points :

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	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48

Evaluation finale :

Nombre de points (technique) :

2) Score final :

Evaluation finale	Nombre de points
Connaissance de soi (zones)	
Analyse de performance (estafette)	
Analyse de la technique (courses de surpassement)	
Total :	/ 56