

JUIN 2026

Renouveler l'enseignement de l'endurance au secondaire I : une étude comparative entre deux dispositifs d'évaluation



Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Nicolas Voisard pour son accompagnement bienveillant tout au long de ce travail. Ses précieux conseils et la rapidité de ses retours m'ont permis d'avancer de manière efficace dans cette recherche passionnante. Je tiens également à remercier Pierre Socchi, mon formateur en établissement, pour sa confiance et sa flexibilité concernant le travail de terrain, qui a mobilisé deux doubles périodes de 90 minutes dans un programme scolaire déjà relativement bien chargé. Finalement, un grand merci à mes élèves pour leur investissement et leur sérieux durant la phase de test ; ce travail n'aurait pas été possible sans eux.

Source image de couverture : illustration générée à l'aide du programme d'intelligence artificielle ChatGPT, développé par OpenAI, 2026

Résumé

La pratique de l'endurance, notamment la course de durée, est souvent vécue négativement par les élèves de secondaire I, qui la jugent monotone, contraignante et peu stimulante. Cette étude s'inscrit dans une volonté de comprendre comment renforcer leur motivation dans le cadre scolaire, en allant au-delà des approches ludiques traditionnellement mises en avant.

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan, l'étude examine dans quelle mesure un dispositif d'endurance intitulé « *course en peloton* », intégrant des dimensions telles que la coopération, l'autonomie et la différenciation, peut soutenir la motivation. Une enquête menée auprès de 26 élèves du secondaire I, à l'aide d'un questionnaire comparatif, permet d'analyser la perception de ce dispositif par rapport à une course continue plus traditionnelle, en termes de plaisir et d'engagement. Les résultats visent à dégager des tendances quant à la réception de ces dispositifs et à proposer des pistes concrètes pour un enseignement de l'endurance plus motivant et adapté aux besoins des élèves, sans toutefois prétendre établir de relations causales généralisables.

Cinq mots-clés

Endurance ; Motivation ; Éducation physique et sportive ; Leviers pédagogiques ;
Secondaire I

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	1
2.	PROBLÉMATISATION DU SUJET	2
2.1.	Les enjeux de l'endurance en contexte scolaire au regard de la littérature scientifique	2
2.2.	Question de recherche et objectifs	4
2.2.1.	Choix du dispositif empirique	5
3.	CADRE CONCEPTUEL	6
4.	MÉTHODOLOGIE	8
4.1.	Dispositifs comparés	8
4.2.	Population et contexte	9
4.3.	Outil de collecte : questionnaire comparatif post-dispositif	10
4.4.	Limites méthodologiques	11
5.	PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	13
5.1.	Résultats généraux et contextuels	13
5.1.1.	Rapport initial à la course à pied	13
5.1.2.	Pratiques extrascolaires	14
5.1.3.	Perception du niveau en endurance	14
5.1.4.	Dispositif préféré des élèves	14
5.2.	Analyse comparative des besoins psychologiques selon les dispositifs	15
5.3.	Analyse bivariée selon les profils d'élèves	20
5.4.	Analyse des items comparatifs entre les deux dispositifs	22
6.	CONCLUSION	26
7.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	28
8.	TABLE DES FIGURES	29
9.	ANNEXES	30

1. Introduction

Au fil de mon parcours de formation et de plusieurs échanges avec des enseignant·e·s expérimenté·e·s, j'ai constaté que l'enseignement de l'endurance en éducation physique au secondaire I soulève régulièrement des difficultés, en particulier en ce qui concerne la motivation de nombreux·ses élèves. La course à pied, notamment sous forme continue et prolongée (demi-fond), est fréquemment perçue par ces dernier·ère·s comme monotone, astreignante et décourageante. Ce ressenti entraîne souvent un désengagement progressif, voire parfois une aversion marquée envers cette pratique.

Pourtant, le développement de l'endurance constitue un objectif fondamental du Plan d'études romand (PER), tant en raison de ses bénéfices sur la santé physique et mentale des élèves que pour la construction de compétences sportives durables et transférables. A ce titre, ils et elles sont confronté·e·s à des évaluations d'endurance telles que l'épreuve dite « courir son âge¹ » tout au long de leur scolarité obligatoire. Dans ce contexte, il me paraît essentiel de m'interroger sur les modalités pédagogiques qui pourraient renforcer l'adhésion, l'engagement et la motivation des élèves à pratiquer l'endurance de manière plus régulière et volontaire. Mon futur exercice professionnel dans l'enseignement de l'EPS en secondaire renforce par ailleurs mon intérêt pour cette problématique, d'autant plus que la thématique de l'endurance figure systématiquement dans les planifications d'enseignement.

En résumé, ce travail de recherche a pour ambition d'explorer les ressorts de la motivation scolaire dans le cadre des pratiques d'endurance et de tester une forme de pratique scolaire susceptible de favoriser un engagement plus positif et durable de la part des élèves.

¹ Dispositif pratiqué dans certains établissements suisses, où les élèves sont amené·e·s à courir en minutes leur âge (exemple : 12 ans = 12 minutes)

2. Problématisation du sujet

2.1. *Les enjeux de l'endurance en contexte scolaire au regard de la littérature scientifique*

La pratique de l'endurance, notamment à travers la course de durée, présente de nombreux bénéfices reconnus pour la santé physique et mentale. Elle permet le développement du système cardio-respiratoire, favorise la régulation du stress, améliore la condition physique et contribue au bien-être général. Cette particularité explique notamment pourquoi la pratique de la course d'endurance fait partie intégrante des objectifs du Plan d'études romand en éducation physique. Pourtant, la littérature en didactique de l'EPS souligne de nombreuses difficultés rencontrées par les enseignant-e-s pour motiver les élèves dans ce type d'activités, notamment la course à pied. Ces pratiques sont souvent perçues comme monotones, fatigantes, voire punitives (Cazenave et Bessy, 1993 ; Gête, 2023 ; Guilloux, 2015 ; Randriarison, 2013). Ce rejet s'exprime aussi bien dans leur langage que dans leurs comportements en classe : démotivation, désengagement, voire absentéisme (Gête, 2023). L'endurance est ainsi régulièrement assimilée à une contrainte, à une forme de souffrance ou de punition (Randriarison, 2013), ce qui en complique l'enseignement.

Face à ce constat largement partagé, plusieurs travaux en didactique de l'éducation physique ont cherché à identifier des stratégies pédagogiques susceptibles de réconcilier les élèves avec cette pratique. Une des réponses les plus fréquemment avancées dans la littérature mobilisée repose sur la ludification de l'activité : il s'agit de transformer la course en une expérience plus plaisante, engageante et signifiante à travers l'introduction de jeux, de défis ou de scénarios variés.

Brügger (2012) propose par exemple un entraînement intermittent structuré autour de jeux dynamiques à haute intensité. Bien qu'il n'observe pas d'amélioration significative des performances ou de la motivation, il souligne l'intérêt pédagogique de ce type d'approche ainsi que son potentiel pour rendre l'endurance plus attrayante auprès des élèves. Randriarison (2013), dans son étude menée à Madagascar, va plus loin en affirmant que la monotonie et la dimension punitive associées à la course peuvent être contrées en intégrant des situations ludiques, des relais ou des formats de défi personnel ou collectif. Il insiste sur la capacité de ces formes à masquer l'effort perçu, ce qui permet aux élèves de mieux s'engager, voire de prendre du plaisir dans l'activité. De son côté, Gête (2023) observe que le mot même « d'endurance » peut provoquer une réaction de rejet. En comparant deux séquences d'enseignement – l'une classique et l'autre ludique – il montre que, si les performances observées sont équivalentes, l'adhésion et la motivation sont supérieures dans le cadre de l'approche ludique.

Ces études convergent toutes vers une idée forte : le plaisir perçu, l'accessibilité et la variété constituent des leviers puissants pour modifier les représentations négatives des élèves vis-à-vis de la course de durée et restaurer leur motivation à s'engager dans cette activité. Toutefois, ces solutions reposent souvent sur une opposition binaire entre des pratiques dites classiques et des formats plus ludiques, laissant de côté d'autres leviers pédagogiques potentiellement efficaces.

Si ces approches basées sur le jeu présentent un réel intérêt, elles font également intervenir certaines limites. Elles tendent parfois à réduire la question de la motivation à une opposition simpliste entre plaisir et effort, comme si seul le recours au jeu permettait d'impliquer les élèves. Or, cette vision ne rend pas forcément compte de la richesse et de la complexité des dynamiques motivationnelles du contexte scolaire. Pour dépasser cette simplification, il semble utile de mobiliser un cadre théorique plus global permettant d'appréhender les différents ressorts de l'engagement des élèves.

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) offre justement une grille de lecture pertinente en ce sens. Elle met en évidence trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction est censée favoriser une motivation durable et de qualité : le besoin d'autonomie (sentiment d'agir selon ses propres choix), le besoin de compétence (sentiment de pouvoir réussir) et le besoin d'appartenance sociale (sentiment d'être accepté et soutenu par les autres). Plusieurs études en didactique de l'EPS et en psychologie de l'éducation montrent que des pratiques pédagogiques spécifiques peuvent nourrir ces besoins et ainsi renforcer l'engagement des élèves.

Par exemple, Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) montrent que le climat instauré par l'enseignant – notamment lorsqu'il valorise les efforts individuels, laisse une marge de choix et favorise la coopération – joue un rôle clé pour soutenir la motivation dans des activités aussi exigeantes que la course d'endurance. Ces idées rejoignent également le modèle hiérarchique de la motivation développé par Vallerand (1997), qui distingue plusieurs niveaux de motivation (globale, contextuelle, situationnelle) et insiste sur l'importance de valoriser les efforts et les progrès individuels, en particulier chez les élèves en difficulté. Lorsqu'un élève perçoit qu'il progresse à son rythme, sans être constamment comparé aux autres, il développe un sentiment de compétence qui renforce son engagement. Il peut s'agir ici d'autres leviers permettant de renforcer cette fameuse motivation.

Par ailleurs, bien que conduite dans un contexte postsecondaire au Québec, l'étude de Bradette et Cabot (2022) montre que le fait d'offrir aux étudiants le choix entre plusieurs tests cardio-respiratoires (course navette, test Cooper, vélo ou step-test) peut renforcer leur motivation en cours d'éducation physique. Les résultats mettent en évidence une augmentation significative du sentiment de contrôlabilité et de l'intérêt pour le cours chez les étudiant·e·s ayant bénéficié de cette possibilité de choix. Les entretiens menés dans l'étude révèlent que ce choix permet aux étudiants d'adapter l'activité à leurs préférences,

de réduire le stress et d'éviter les comparaisons sociales, ce qui rejoint les principes de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Cette recherche suggère qu'une simple adaptation de l'évaluation peut avoir un impact positif sur l'engagement des élèves dans les activités d'endurance. Cela donne une autre piste concrète pour rendre l'enseignement de l'endurance plus motivant et adapté aux besoins de ce public.

Enfin, plusieurs études récentes soulignent l'intérêt des technologies numériques portables pour favoriser la motivation des élèves en cours d'EPS. La revue systématique de Sousa et al. (2023) met par exemple en évidence que l'usage de dispositifs comme les montres connectées, les podomètres ou les applications de suivi de l'activité physique permet aux élèves d'obtenir un retour direct sur leurs efforts, de se fixer des objectifs personnalisés et de suivre leurs progrès en temps réel. Les études recensées suggèrent que ces outils peuvent contribuer à renforcer leur sentiment de compétence, leur autonomie et leur engagement grâce au feedback immédiat qu'ils fournissent. Les auteurs insistent sur l'importance d'intégrer ces technologies dans une démarche pédagogique cohérente, centrée sur la progression individuelle et le bien-être des élèves, plutôt que sur la performance ou la compétition. Ce type d'approche offre de nouvelles opportunités pour adapter l'enseignement de l'endurance aux profils variés des élèves et encourager une pratique plus autonome.

2.2. Question de recherche et objectifs

Si les recherches mentionnées proposent des pistes pour rendre l'endurance plus motivante à l'école, notamment à travers la ludification, différentes formes d'évaluation, la progression individuelle ou encore l'usage d'outils numériques, ces approches tendent souvent à considérer ces leviers de manière isolée, sans toujours les inscrire dans une vision d'ensemble cohérente. Par ailleurs, la présence de ces leviers dans un dispositif pédagogique ne garantit pas automatiquement leur effet sur la motivation des élèves, soulignant l'importance d'analyser leur mise en œuvre concrète ainsi que leur réception du point de vue des élèves.

Dans cette perspective, ce travail de recherche ne vise pas tant à identifier de nouveaux leviers pédagogiques mais plutôt à analyser comment leur combinaison au sein d'un dispositif structuré peut influencer la motivation des élèves dans les activités d'endurance. Il s'agit ainsi d'examiner dans quelle mesure un dispositif intégrant différents leviers, tels que la coopération, la différenciation, la possibilité de choix, la valorisation des progrès ou encore le recours à des outils de régulation, permet de soutenir les besoins psychologiques fondamentaux mis en évidence par la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan. En d'autres termes, l'objectif est de mieux comprendre comment ces leviers, lorsqu'ils sont articulés au sein d'une même forme de pratique scolaire, sont perçus par les élèves et dans quelle mesure ils contribuent à renforcer leur

engagement, leur plaisir et leur sentiment d'efficacité dans la course à pied. Ce travail poursuit ainsi les objectifs suivants :

- analyser la perception des élèves face à deux dispositifs d'endurance contrastés : une course continue traditionnelle individuelle et une forme de pratique scolaire en peloton ;
- examiner dans quelle mesure le dispositif en peloton est perçu (ou non) comme plus motivant, plus accessible ou plus engageant que le dispositif classique ;
- identifier quels aspects du dispositif (coopération, sentiment de compétence, autonomie, soutien du groupe) sont les plus significatifs du point de vue des élèves ;
- mettre en relation ces perceptions avec les besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance sociale) afin d'interpréter les résultats à la lumière du cadre théorique mobilisé.

Ces différents éléments me conduisent à formuler la question de recherche suivante : « ***En quoi un dispositif d'endurance intégrant théoriquement plusieurs leviers motivationnels est-il perçu comme plus motivant par les élèves de secondaire I qu'un dispositif plus classique de course continue ?*** »

2.2.1. Choix du dispositif empirique

Dans le prolongement des apports théoriques mobilisés et afin de répondre à la question de recherche formulée, ce travail s'appuie sur l'analyse d'un dispositif pédagogique : une forme de pratique scolaire (FPS) d'endurance intitulée « *course en peloton* ». Cette FPS, initialement proposée et testée dans le cadre de la formation à la HEP, paraît pertinente en raison des différentes dimensions pédagogiques qu'elle mobilise et qui font écho aux leviers motivationnels identifiés dans la littérature.

En effet, cette forme de pratique ne se limite pas à une approche ludique de la course de durée mais propose un dispositif structuré intégrant explicitement des dimensions d'autonomie, de coopération, de différenciation et de responsabilisation des élèves. Ils et elles y sont amené·e·s à construire collectivement un projet de course, à effectuer des choix stratégiques, à assumer des rôles sociaux (coureur, observateur, coach) et à s'appuyer sur des outils de régulation de l'allure (cônes et chronomètres). À ce titre, je pense que cette FPS apparaît comme un terrain d'étude particulièrement pertinent pour observer comment différents leviers pédagogiques, articulés au sein d'un même dispositif, sont perçus par les élèves et dans quelle mesure ils contribuent à soutenir leur motivation dans les activités d'endurance, au-delà de la seule ludification. Elle constitue ainsi le terrain empirique principal de cette recherche, qui vise à en analyser la réception par les élèves et les effets perçus sur leur engagement et leur motivation.

3. Cadre conceptuel

Afin d'analyser et de structurer les leviers pédagogiques susceptibles de renforcer la motivation des élèves dans le dispositif annoncé, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) me semble constituer un cadre particulièrement pertinent car elle offre une grille de lecture claire et efficace pour appréhender les dynamiques motivationnelles dans le présent contexte. Ce cadre théorique, largement mobilisé dans les recherches en EPS (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006), distingue effectivement différents degrés de motivation selon leur caractère plus ou moins autodéterminé. Selon ce concept, on parle de motivation autodéterminée lorsque l'élève agit par choix, intérêt ou conviction personnelle : il perçoit l'activité comme signifiante, agréable ou en accord avec ses valeurs. À l'inverse, une motivation non autodéterminée renvoie à une implication sous contrainte, soit en réponse à des facteurs externes (récompenses, note, punitions, attentes sociales), soit en raison de pressions internes (culpabilité, obligation ressentie). Dans ce cas, l'engagement de l'élève tend à s'arrêter dès que la contrainte disparaît. Sans entrer dans le détail de l'ensemble du continuum motivationnel décrit par Deci et Ryan (2000), ce travail retient principalement les trois besoins psychologiques fondamentaux, qui constituent la grille d'analyse mobilisée pour interpréter les résultats. Selon la théorie de l'autodétermination, il existe en effet trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction favorise théoriquement le développement d'une motivation autodéterminée et durable : le besoin d'autonomie (se sentir acteur de ses choix), le besoin de compétence (se sentir capable de progresser et de réussir) et le besoin d'appartenance sociale (se sentir accepté et soutenu dans un groupe).

Le besoin d'autonomie renvoie au sentiment d'être à l'origine de ses actions, de disposer d'un certain pouvoir de choix et de décision. En éducation physique, il peut être nourri par la possibilité laissée aux élèves de sélectionner une modalité d'évaluation ou de forme de course, de fixer des objectifs personnalisés ou de prendre des initiatives dans l'organisation des séances. Le besoin de compétence correspond pour sa part au sentiment d'efficacité et de progression de l'élève. Il peut être intégré par des tâches adaptées au niveau de chacun, des feedbacks constructifs, la mise en valeur des progrès personnels ou encore l'usage d'outils numériques permettant un suivi individualisé des performances. Le besoin d'appartenance sociale renvoie finalement au fait de se sentir soutenu, accepté et intégré au sein d'un groupe. Dans le cadre des activités d'endurance, il peut être favorisé par des formats coopératifs (relais, défis collectifs), par des groupes de niveaux homogènes et par la reconnaissance des efforts de tous les élèves. Nous le verrons, le dispositif testé reproduit justement ces différentes caractéristiques.

Ensemble, ces trois besoins constituent la clé de voûte du présent travail. Les leviers pédagogiques identifiés dans la littérature et observés sur le terrain seront ainsi classés selon le besoin qu'ils nourrissent. Cette catégorisation vise à mettre en évidence comment

leur combinaison peut contribuer à instaurer un climat motivationnel propice à l'engagement des élèves. Dans cette perspective, l'article de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) apporte un éclairage précieux : il souligne l'importance d'un climat de maîtrise, centré sur la progression et la coopération, au détriment d'un climat de compétition fondé sur la comparaison sociale. Ce cadre théorique permettra d'analyser de manière fine comment les pratiques enseignantes en endurance peuvent soutenir ou entraver la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

Dans cette perspective, la FPS « course en peloton », qui constitue le dispositif central de cette recherche, a été mobilisée car elle sollicite concrètement ces trois besoins psychologiques fondamentaux. Le besoin d'autonomie est notamment sollicité par la co-construction du projet de course et les choix d'allures réalisés par les groupes. Le besoin de compétence est soutenu par la différenciation des groupes selon la VMA, les repères visuels, les outils de régulation de l'allure et la valorisation des progrès dans la maîtrise de l'effort plutôt que de la seule performance finale. Enfin, le besoin d'appartenance sociale est encouragé par le fonctionnement en peloton, les rôles sociaux d'observateur ou de coach ainsi que les interactions de coopération entre élèves. Ainsi, les principaux choix didactiques intégrés à cette FPS trouvent un ancrage théorique direct dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

4. Méthodologie

La posture adoptée dans cette recherche s'inscrit dans une perspective principalement quantitative à visée descriptive et comparative, complétée par quelques éléments qualitatifs. L'objectif n'est pas de mesurer objectivement la motivation des élèves à l'aide d'un outil standardisé mais plutôt d'explorer la manière dont ils perçoivent et vivent un dispositif d'endurance scolaire regroupant théoriquement les différentes dimensions de la théorie de l'autodétermination. Il s'agit ensuite de comparer cette réception à celle d'un dispositif plus classique déjà expérimenté en cours d'EPS. Ce choix repose sur l'idée que la motivation est un construit complexe et contextualisé qui peut être appréhendé par des indicateurs déclaratifs (plaisir, engagement perçu, sentiment de compétence, etc.) et par le sens que les élèves attribuent à l'activité.

4.1. Dispositifs comparés

Comme déjà mentionné, cette recherche s'appuie sur la comparaison de deux formes de pratiques d'endurance vécues par les mêmes élèves. En voici les caractéristiques :

- Dispositif « classique » : un test continu de 24 minutes effectué sur un parcours en boucle, dans lequel les élèves obtiennent la note de 4 s'ils courent sans s'arrêter pendant 18 minutes, puis des points supplémentaires sont attribués en fonction du nombre de tours réalisés et de la durée de course effective. Ce format s'inscrit dans une logique de course de durée continue, principalement individuelle, centrée sur la persévérance et la performance (durée et nombre de tours).
- Nouveau dispositif étudié : le second dispositif analysé correspond à une forme de pratique scolaire (FPS) intitulée « course en peloton », initialement développée par l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique de l'Université de Genève (DEEP) et inspirée des travaux de Lab (2007). Cette forme de pratique repose sur une organisation collective de la course d'endurance et vise à amener les élèves à construire et gérer un projet de course commun à partir de différentes allures. Ils et elles sont réparti·e·s en groupes de trois à quatre coureurs ou coureuses présentant une VMA similaire, déterminée au préalable à l'aide d'un test d'effort². Le dispositif se déroule sur une piste ovale balisée par des cônes espacés de 12,5 mètres et d'une longueur totale de 100 ou 200 mètres. Elle dure quinze minutes, divisée en dix séquences de 90 secondes. Durant les trois premières phases, les élèves courent en peloton en respectant différentes allures imposées et choisies collectivement (60-70 % puis 80-90 % de la VMA du groupe). La dernière phase de trois minutes est réalisée individuellement à une allure égale ou supérieure à la VMA personnelle. Les différentes séquences de 90 secondes sont marquées par un coup de sifflet de l'enseignant·e, indiquant le passage à l'allure suivante.

² Pour le présent TER, nous avons privilégié le test navette de Luc Léger pour sa fiabilité et faisabilité en intérieur

Phase	Durée	Type de course	Intensité /allure	Organisation
Phase 1	2x 1'30''	Peloton	60-70% VMA groupe	Allure imposée
Phase 2	4x 1'30''	Peloton	à choix avec 2x 60-70% et 2x 80-90% VMA groupe	Construction collective avec gestion de l'effort
Phase 3	2x 1'30''	Peloton	80-90% VMA groupe	Allure imposée
Phase 4	2x 1'30''	Individuelle	≥ 100% VMA individuelle	Performance individuelle

Fig. 1 : Tableau récapitulatif du déroulement de la « course en peloton »

Le dispositif intègre également des rôles sociaux d'observation et de coaching. Les élèves observateurs-trices, en gris, bruns et bleus sur la figure ci-dessous, relèvent les distances parcourues et régulent les allures du peloton à l'aide d'un chronomètre, tandis que les athlètes doivent maintenir une cohésion collective tout au long de l'épreuve. L'évaluation ne repose pas uniquement sur la performance individuelle mais prend également en compte la maîtrise des allures, la coopération, la gestion collective du projet de course ainsi que la qualité des rôles sociaux assumés par les élèves.

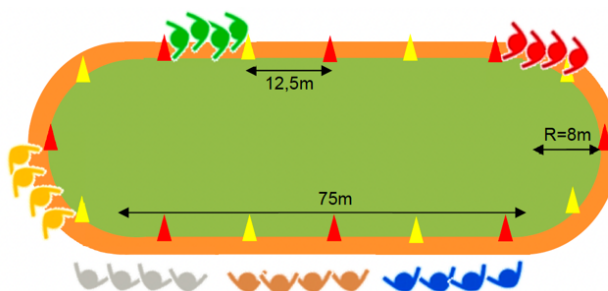


Fig. 2 : Illustration de la course en peloton (source : PEREPS 2022 – Didactique de l'EPS, HEP-BEJUNE)

Comme déjà évoqué, le choix de cette FPS se justifie par sa forte cohérence avec le cadre conceptuel mobilisé (théorie de l'autodétermination) : elle est susceptible de soutenir simultanément le besoin d'autonomie (choix et co-construction du projet, prise de décisions), le sentiment de compétence (différenciation par VMA, feedbacks, maîtrise d'allure, valorisation de la progression) et l'appartenance sociale (solidarité du peloton, coopération, rôles sociaux).

4.2. Population et contexte

Le recueil des données concerne deux classes de 9^{ème} Harmos (secondaire I) du Centre scolaire de la Côte à Peseux, soit environ 30 élèves. La comparaison porte sur les perceptions de ces mêmes élèves après l'expérience des deux dispositifs. L'étude vise à identifier des tendances et des écarts de réception perçus entre deux formats d'endurance et notamment selon les dimensions de l'autodétermination.

4.3. Outil de collecte : questionnaire comparatif post-dispositif

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire administré aux élèves après la mise en œuvre de la FPS « course en peloton », intégrant explicitement une comparaison avec le dispositif classique déjà vécu. Le questionnaire³ comporte notamment :

- Des questions fermées à échelle de type Likert (ex. 1 à 4), portant sur le plaisir perçu, l'intérêt, l'engagement, la perception de l'effort et de la pénibilité, le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie (choix, contrôle, possibilité d'agir), l'appartenance sociale (aide du groupe, climat, coopération), etc.
- Des items comparatifs directs, par exemple formulés ainsi « *Par rapport au test des 24 minutes, j'ai trouvé ce dispositif plus motivant.* »
- Des variables de contexte (questions catégorielles) permettant des croisements analytiques : rapport initial à la course (aime, neutre, n'aime pas), pratique sportive extrascolaire (oui, non, fréquence), niveau perçu (à l'aise, moyen, en difficulté).
- Trois questions ouvertes courtes en fin de questionnaire afin d'obtenir des éléments d'ordre qualitatifs (ex : *En quelques mots, lequel des deux dispositifs as-tu préféré et pourquoi ?*).

Les données quantitatives issues du questionnaire ont été traitées à l'aide du logiciel Excel dans une logique principalement descriptive et comparative. Chaque élève correspond à une ligne du tableau de données et chaque variable du questionnaire à une colonne. Les réponses aux items de type Likert ont été codées sur une échelle de 1 à 4 afin de permettre les traitements statistiques descriptifs. Les variables de profil ont également été intégrées, telles que le rapport initial à la course, la pratique sportive extrascolaire, le niveau perçu en endurance ou encore le genre. Aucun test statistique de type khi-deux n'a été réalisé en raison d'un échantillon trop faible.

Dans un premier temps, une analyse descriptive a été réalisée afin d'examiner les fréquences de réponses et les moyennes obtenues pour les principales dimensions de la recherche, comme la motivation, le plaisir perçu, le sentiment de compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale. Afin de faciliter l'interprétation des résultats, plusieurs items ont été regroupés sous forme d'indices composites construits à partir de la moyenne des réponses associées à chaque besoin psychologique fondamental de la théorie de l'autodétermination (autonomie, compétence et appartenance sociale) ainsi qu'à la motivation globale. Ces scores ont permis de comparer les perceptions des élèves entre le dispositif classique de course continue et la course en peloton.

³ Voir annexe pour visualiser le questionnaire complet

Dans un second temps, une analyse bivariée exploratoire a été menée à partir de tableaux de contingence et de croisements simples entre certaines variables de profil. Cette démarche visait notamment à observer si certains groupes d'élèves (ceux et celles n'aimant pas courir, se percevant en difficulté ou peu sportifs-ves) percevaient différemment les deux dispositifs.

Enfin, les items comparatifs du questionnaire (partie 4) ont fait l'objet d'un traitement spécifique consistant à calculer la proportion de réponses positives (« oui probablement » et « oui absolument ») afin d'identifier les aspects du dispositif en peloton les plus favorablement perçus par les élèves. L'ensemble de ces analyses vise principalement à dégager des tendances générales et des pistes d'interprétation, sans prétendre établir de relations causales strictes du fait d'un échantillon limité.

Les réponses ouvertes ont quant à elles fait l'objet d'une catégorisation thématique simple, en s'appuyant sur les trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance sociale). Elles viennent illustrer de manière ponctuelle les résultats quantitatifs en venant notamment y apporter de la nuance et en donnant accès aux raisons invoquées par les élèves (ce qui les a motivés, ce qui les a freinés, ce qui fait sens pour eux).

4.4. Limites méthodologiques

Plusieurs limites méthodologiques doivent être prises en compte avant d'interpréter les différents résultats, dans la mesure où celles-ci sont à même de venir altérer la qualité des témoignages et donc des analyses menées.

Tout d'abord, le temps écoulé entre l'expérimentation du premier et du deuxième dispositif d'endurance est important. Le test des 24 minutes a été effectué en tout début d'année scolaire, soit en septembre 2025. Quant au peloton, il a été réalisé dans le courant du mois de mai 2026. Ces quelques mois séparant l'expérimentation des deux dispositifs sont en mesure de réduire la qualité des réponses, notamment celles portant sur la comparaison directe des deux dispositifs. Ensuite, et ce point s'explique principalement par les contraintes de stage, l'expérimentation du peloton s'est déroulée de manière accélérée sur deux doubles périodes de 90 minutes, là où il est normalement conçu pour une séquence d'apprentissage de six semaines ou plus. Certain-e-s élèves ont donc pu se sentir brusqué-e-s et le travail des différentes allures selon la VMA n'a été entraîné que durant une trentaine de minutes, alors que celui-ci constitue le cœur-même de ce dispositif. Finalement, quatre élèves étaient absent-e-s pour cause de blessure lors de l'expérimentation du deuxième dispositif, réduisant encore davantage un échantillon déjà limité.

Pour ces différentes raisons, les résultats qui suivent doivent être interprétés comme des tendances, utiles pour éclairer des pistes pédagogiques, plutôt que comme une démonstration causale généralisable.

5. Présentation, analyse et interprétation des résultats

L'objectif de cette partie est de présenter et d'analyser les résultats obtenus à partir du questionnaire administré aux élèves après l'expérimentation des deux dispositifs d'endurance : la course continue traditionnelle et la course en peloton. Cette analyse vise à mieux comprendre la manière dont les élèves ont perçu ces deux formes de pratique, notamment en ce qui concerne leur sentiment de compétence, d'autonomie, d'appartenance sociale et donc de motivation.

Dans un premier temps, une analyse descriptive de l'échantillon est présentée afin de contextualiser les résultats et de mieux cerner le profil des élèves interrogé·e·s. Dans un second temps, les résultats issus des différentes catégories du questionnaire sont analysés à partir de scores composites construits en lien avec les besoins psychologiques fondamentaux de la théorie de l'autodétermination. Ces scores permettent d'obtenir une vision globale des perceptions pour chacune des dimensions étudiées et de comparer les deux dispositifs d'endurance. Dans un troisième temps, une analyse bivariée est menée afin de dégager des pistes intéressantes selon le profil des élèves. En dernier lieu, les items comparatifs du questionnaire sont analysés. Les résultats sont interprétés de manière nuancée en raison du caractère exploratoire de la recherche. Il n'est pas question d'établir des relations causales strictes mais plutôt de dégager des tendances permettant d'éclairer les effets perçus du dispositif en peloton sur la motivation et l'engagement des élèves en endurance.

5.1. Résultats généraux et contextuels

L'échantillon de cette recherche est composé de 26 élèves de 9^{ème} Harmos⁴, réparti·e·s de manière équilibrée entre les genres, avec 13 garçons (50%) et 13 filles (50%). Cette répartition permet d'obtenir une représentation relativement équilibrée des perceptions selon le genre.

5.1.1. Rapport initial à la course à pied

Concernant le rapport initial à la course à pied, les résultats montrent une certaine diversité des profils. Une minorité d'élèves déclare aimer courir (27%), tandis qu'une proportion plus importante affirme ne pas apprécier cette activité (35%). La catégorie la plus représentée correspond toutefois aux élèves se déclarant neutres vis-à-vis de la course à pied (38 %). Ces résultats semblent confirmer les constats présents dans la littérature scientifique, selon lesquels les activités d'endurance comme la course de durée sont souvent perçues de

⁴ Élèves de 12-13 ans, secondaire I (école obligatoire)

manière mitigée, voire négative, par une majorité des élèves (Cazenave et Bessy, 1993 ; Gête, 2023 ; Guilloux, 2015 ; Randriarison, 2013).

5.1.2. Pratiques extrascolaires

L'analyse des pratiques physiques extrascolaires indique par ailleurs qu'une majorité des élèves pratique une activité physique régulière en dehors de l'école. En effet, plus de la moitié de l'échantillon (54%) déclare pratiquer une activité physique plus de deux fois par semaine en moyenne, tandis que seuls 15% des élèves indiquent ne pratiquer aucune activité physique extrascolaire. Ces données suggèrent que les perceptions négatives éventuelles de l'endurance ne sont pas nécessairement liées à un rejet global de l'activité physique mais pourraient davantage concerner la forme scolaire spécifique de la course d'endurance.

5.1.3. Perception du niveau en endurance

Les élèves semblent également avoir une perception relativement positive de leur niveau en endurance. Près de la moitié d'entre eux (46%) se considèrent à l'aise dans cette activité, tandis que 42% estiment avoir un niveau moyen. Seuls trois élèves (12%) déclarent se sentir en difficulté. Cette perception relativement favorable du niveau d'endurance peut contribuer à expliquer certains résultats observés par la suite, notamment les scores relativement élevés obtenus dans certaines dimensions liées au sentiment de compétence. Nous y reviendrons dans la suite de l'analyse.

5.1.4. Dispositif préféré des élèves

Enfin, les données montrent également qu'une majorité (66 %) déclare avoir préféré la course en peloton, contre 34 % pour la course continue traditionnelle. Ce résultat constitue un premier indicateur intéressant en faveur du dispositif étudié. Il suggère que la course en peloton semble avoir été globalement mieux accueillie par les élèves, bien que, nous le verrons, certains résultats restent contrastés selon les dimensions de l'autodétermination. Cette préférence peut s'expliquer par différents éléments, qui seront discutés plus en détail dans l'analyse des résultats.

La figure 3 de la page suivante synthétise l'ensemble des derniers constats.

Échantillon total : $n = 26$	
Genre	
<i>Homme</i>	: 13 (50%)
<i>Femmes</i>	: 13 (50%)
Rapport à la course à pied	
<i>Aime</i>	: 7 (27%)
<i>Égal</i>	: 10 (38%)
<i>N'aime pas</i>	: 9 (35%)
Fréquence d'activité physique par semaine	
<i>> 2x en moyenne</i>	: 14 (54%)
<i>1 à 2 fois en moyenne</i>	: 8 (31%)
<i>Aucune</i>	: 4 (15%)
Perception du niveau en endurance	
<i>A l'aise</i>	: 12 (46%)
<i>Moyen</i>	: 11 (42%)
<i>En difficulté</i>	: 3 (12%)
Dispositif préféré	
<i>Course continue</i>	: 9 (34%)
<i>Course en peloton</i>	: 17 (66%)

Fig. 3 : Analyse descriptive de l'échantillon (classes de stage, $n = 26$)

5.2. Analyse comparative des besoins psychologiques selon les dispositifs

Afin de faciliter l'analyse et d'identifier des tendances générales, des scores composites exploratoires ont été construits pour chacun des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance sociale) de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), de même que pour la motivation globale. Ces scores correspondent à la moyenne des items du questionnaire associés à chaque catégorie théorique. Autrement dit, pour chaque dimension et chaque dispositif, une moyenne a été calculée à partir des questions correspondantes afin d'établir un indicateur synthétique. Cet indicateur a ensuite permis de comparer les perceptions des élèves entre les deux dispositifs étudiés.

Par exemple, le score lié au besoin de compétence a été construit à partir des scores de plusieurs affirmations telles que « *Je me suis senti-e capable de réussir les différentes phases* » ou encore « *Les allures et les repères m'ont aidé à mieux courir* ». La moyenne des réponses obtenues pour ces deux items a ainsi permis d'obtenir un indicateur global du

sentiment de compétence des élèves. Le tableau présenté ci-après (fig. 4) regroupe les scores composites obtenus pour les différentes dimensions analysées dans le cadre de cette recherche.

Pour rappel, les réponses étaient recueillies à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 à 4, où 1 correspondait à un désaccord fort avec l'affirmation proposée et 4 à un accord fort. Ainsi, plus le score obtenu est élevé, plus la perception des élèves concernant la dimension étudiée est positive. À l'inverse, un score plus faible traduit une perception moins favorable du dispositif sur cette dimension. Certains items formulés négativement ont été recodés afin de garantir une cohérence dans l'interprétation des scores, de sorte qu'une valeur élevée corresponde systématiquement à une perception positive. Les scores présentés doivent être compris comme des tendances générales permettant d'explorer la manière dont les élèves ont vécu les deux dispositifs d'endurance proposés selon les trois, respectivement quatre, dimensions de la théorie de l'autodétermination.

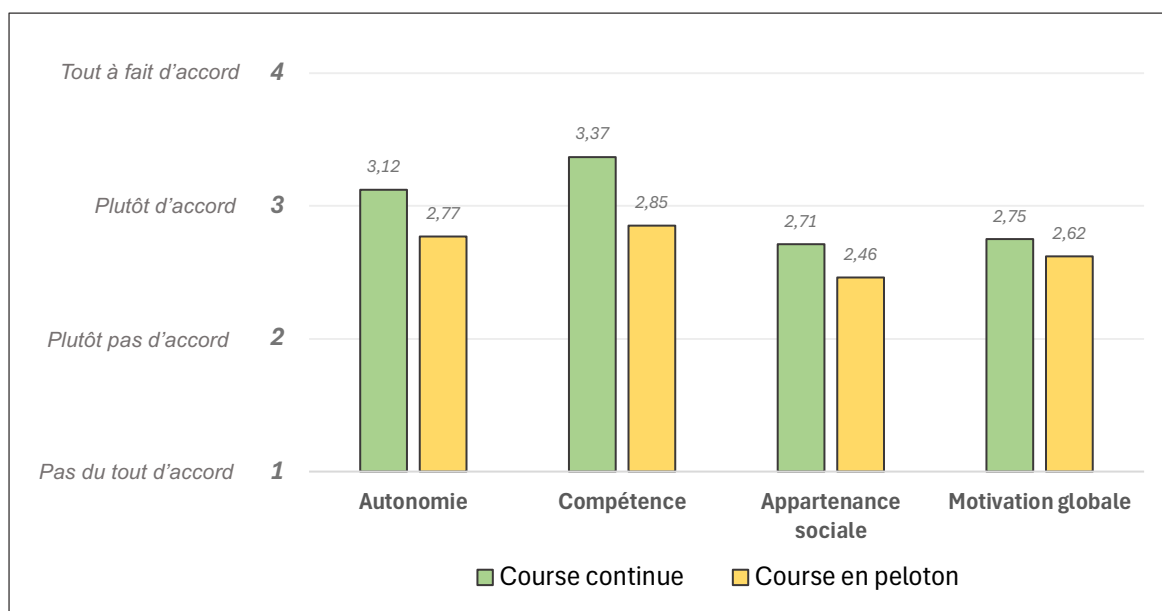


Fig. 4 : Comparaison des besoins psychologiques de la théorie de l'autodétermination selon les deux dispositifs d'endurance

Les résultats mettent en évidence des données relativement nuancées concernant la perception des deux dispositifs d'endurance par les élèves. De manière générale, les écarts observés entre la course continue traditionnelle et la course en peloton demeurent relativement modérés, ce qui montre que les deux formes de pratique ont été vécues de manière assez proche par les élèves au regard des trois besoins psychologiques. Toutefois, certains résultats apparaissent plus surprenants au regard de ce cadre théorique. Les scores composites obtenus pour les besoins fondamentaux montrent en effet que le dispositif classique de course continue obtient des moyennes légèrement supérieures à celles de la course en peloton, et ce pour l'ensemble des dimensions.

Tout d'abord, le besoin d'autonomie présente une moyenne plus élevée dans le cadre de la course continue. Ce résultat peut paraître contre-intuitif, dans la mesure où le dispositif en peloton intègre pourtant différents leviers visant précisément à renforcer l'autonomie des élèves, comme la possibilité de faire des choix d'allure et la construction collective du projet de course. Cependant, il est possible que certains élèves aient perçu la course continue comme une activité laissant davantage de liberté individuelle dans la gestion de leur effort. Dans le dispositif classique, les élèves couraient seul·e·s, à leur rythme, sans devoir s'adapter à un groupe ou à une stratégie collective. À l'inverse, la course en peloton impliquait le respect d'allures, la coopération avec les autres membres du groupe ainsi qu'une certaine coordination collective, ce qui a peut-être été perçu par certain·e·s comme une forme de contrainte supplémentaire. Certains commentaires recueillis dans les questions ouvertes semblent d'ailleurs aller en ce sens, notamment en ce qui concerne la pression ressentie liée à la note finale :

« Le deuxième car c'est en groupe, tu dois arriver à des endroits précis à des moments précis. »

(Participante n°6, fille)

« Dans le deuxième car il y avait une vitesse à laquelle on devait aller et réussir à la tenir alors qu'au premier on pouvait aller comme on voulait. »

(Participante n°25, fille)

« Dans le deuxième car il y avait plus de contrainte. »

(Participant n°21, garçon)

Ensuite, des résultats similaires apparaissent concernant le besoin de compétence. Les élèves semblent s'être senti·e·s légèrement plus efficaces ou capables dans le dispositif classique que dans la course en peloton. Là encore, je pense que plusieurs hypothèses peuvent être avancées.

Les élèves sont généralement davantage habitués aux formes traditionnelles d'évaluation en endurance, basées sur la performance individuelle et la course continue. Ils connaissent donc mieux les attentes associées à ce type d'exercice et savent plus facilement comment gérer leur effort ou atteindre l'objectif attendu. À l'inverse, la course en peloton introduisait plusieurs éléments nouveaux, tels que la maîtrise et les changements d'allure, l'utilisation de repères, les rôles sociaux ou encore le travail à partir de la VMA, le tout dans un format accéléré de deux doubles périodes. Toutefois, un temps de préparation plus long durant une séquence complète et basée sur le travail des allures selon la VMA aurait certainement permis aux élèves de mieux gérer leur effort durant la FPS, et, par conséquent, d'accroître leur sentiment de compétence. J'ai en effet pu apercevoir durant le dispositif continu de

début d'année que, même en fin de séquence et durant l'évaluation, certain·e·s élèves ont éprouvé énormément de difficulté à gérer leur allure de course : certain·e·s débutent trop rapidement et sont essoufflé·e·s après 5 minutes tandis que d'autres trottaient tout du long, là où ils et elles devraient pouvoir accélérer en fin de course. L'économie de course est selon moi plus simple avec le peloton, si les allures sont travaillées régulièrement durant la séquence. D'ailleurs, certains élèves ont évoqué de manière spontanée ce facteur dans les questions ouvertes :

« J'ai préféré la course en peloton car nous avons des repères plus souvent (cônes) et j'arrivais plus à me dire que j'allais y arriver. »

(Participante n°20, fille)

« J'ai préféré la course en peloton car on était en groupe avec des personnes du même niveau et on y allait petit à petit. »

(Participante n°15, fille)

« La course en peloton car on s'aide plus et courir en groupe avec des gens de notre niveau est motivant. »

(Participant n°24, garçon)

Retenons également que si l'on considère individuellement certains items de cette dimension, nous pouvons observer une belle perception du peloton selon ce besoin de compétence. Par exemple, la moyenne concernant la capacité ressentie à réussir les différentes phases dans le peloton monte à 3,15, soit une perception largement positive. A l'inverse, la moyenne pour l'item « *Le fait de courir avec des élèves de même niveau que moi m'a aidé* » se chiffre à 2,54, soit une moyenne plutôt neutre.

En résumé, bien que ces outils aient été conçus pour soutenir les apprentissages et favoriser l'engagement, ils ont peut-être également rendu l'activité plus complexe à appréhender pour certain·e·s élèves, notamment au niveau de la gestion d'allure, pouvant expliquer un sentiment de compétence légèrement inférieur. Retenons finalement que la moyenne des items liés à cette dimension se hisse tout de même à 2,85, témoignant d'une perception plutôt positive la compétence.

Enfin, le résultat lié au besoin d'appartenance sociale apparaît intéressant à discuter. Théoriquement, la course en peloton devait favoriser davantage les interactions, l'entraide et le soutien entre élèves grâce à la coopération et au fonctionnement collectif du dispositif. Pourtant, les scores obtenus ne montrent pas une amélioration nette de cette dimension (2,75 pour la course continue contre 2,62 pour peloton). Ce résultat souligne que le simple fait de travailler en groupe ne garantit pas automatiquement un sentiment plus fort

d'appartenance sociale. Certain·e·s élèves ont peut-être apprécié la dynamique collective tandis que d'autres ont pu ressentir une forme de pression liée au regard des autres ou aux attentes du groupe. Toutefois, l'analyse thématique des questions ouvertes montre que huit élèves, soit presque un tiers de l'échantillon, évoquent spontanément avoir préféré le peloton justement pour la facette collective de cette activité. Cela montre que les dynamiques relationnelles restent complexes et variables selon les profils des élèves mais que la dimension de l'appartenance sociale demeure importante à leurs yeux. Ci-dessous, quelques témoignages inhérents à cette dimension de l'appartenance sociale :

« La course continue car tu es seul donc ta note ne baisse pas à cause des autres. »

(Participante n°6, fille)

« Celui des 24 min parce que je peux courir à la vitesse que je veux »

(Participante n°5, fille)

« J'ai préféré la course en peloton car c'est mieux de courir en groupe et je préfère courir moins longtemps et plus vite. »

(Participante n°7, fille)

« J'ai préféré la course en peloton car on se sentait moins seule que lors de la course continue et c'était plus agréable »

(Participante n°17, fille)

« Peloton, on était avec quelqu'un. »

(Participant n°8, garçon)

« Le deuxième car il y avait des gens avec et ça aide. »

(Participante n°16, fille)

« La course en peloton car on s'aide plus et courir en groupe avec des gens de notre niveau est motivant. »

(Participant n°24, garçon)

Ces différentes citations démontrent l'importance de l'aspect de groupe pour les élèves, même si pour certains, ce sentiment est altéré en raison de l'impact sur la note finale. Il est vrai que le dispositif impose des malus en cas de désolidarisation du peloton ou impacte négativement les élèves si les allures ne sont pas respectées par tout le monde. Ainsi, le « groupe » peut porter préjudice si la cohésion n'est pas aboutie et fonctionnelle. Ces éléments expliquent probablement pourquoi une partie non négligeable de l'échantillon ne se sent pas positivement impacté par cette dimension, malgré une perception positive.

5.3. Analyse bivariée selon les profils d'élèves

Afin de compléter et d'affiner l'analyse des besoins psychologiques, une analyse bivariée a également été réalisée afin d'examiner si la perception des dispositifs varie selon certains profils d'élèves. L'objectif de cette démarche est d'identifier d'éventuelles tendances dans la manière dont différents groupes d'élèves ont vécu les activités d'endurance proposées. Deux profils sont particulièrement intéressants : le rapport initial à la course à pied ainsi que le sentiment de compétence perçu en endurance. Dans un premier temps, une comparaison a été effectuée entre ceux et celles déclarant aimer courir et affirmant ne pas apprécier cette activité. L'analyse porte ici sur l'item « *J'ai pris du plaisir pendant cette activité* », présente dans les deux dispositifs du questionnaire. Elle sert à questionner la thématique de la motivation, dans la continuité de la partie précédente.

Les résultats montrent tout d'abord que les élèves appréciant la course à pied présentent des scores de plaisir relativement élevés dans les deux tests. Toutefois, ces élèves semblent avoir pris davantage de plaisir dans la course en peloton (3,71) que dans la course continue traditionnelle (3,0). Cet écart important suggère que le dispositif en peloton a également été bien accueilli par les profils déjà favorables à la pratique de la course d'endurance.

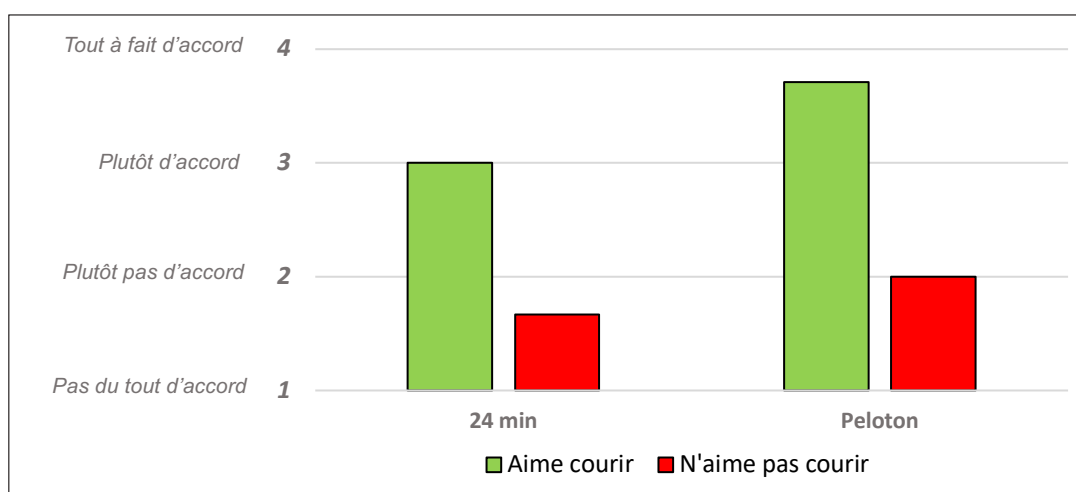


Fig. 5 : Plaisir perçu selon les dispositifs et le rapport initial à la course à pied, en moyenne (item : « *J'ai pris du plaisir pendant cette activité* »)

Par ailleurs, les résultats apparaissent particulièrement intéressants concernant les élèves déclarant ne pas aimer courir. Pour ce groupe, le score moyen de plaisir passe de 1,67 dans la course continue à 2,0 dans le dispositif en peloton, malgré une sensation de plaisir largement inférieure en comparaison avec ceux et celles appréciant de base la course à pied. Bien que cette moyenne demeure relativement faible, elle montre néanmoins une évolution positive du plaisir perçu dans le cadre du dispositif collectif. Cette donnée semble suggérer que certains éléments du peloton déjà évoqués dans cette analyse, comme le travail en groupe ou les changements d'allure, ont permis de réduire partiellement le rejet initial de la course à pied chez certain·e·s élèves. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, dans la mesure où les écarts observés restent modérés et où l'effectif concerné demeure limité. Néanmoins, cette tendance rejoint l'objectif même du dispositif étudié, qui consistait précisément à rendre l'endurance plus accessible et plus engageante pour les élèves les moins attirés par cette activité.

Une seconde analyse a porté sur le sentiment initial de compétence en course à pied des élèves. Elle vise à pointer les différences importantes de perception sur certains items, entre ceux et celles se percevant d'une part comme « *moyennement à l'aise* » ou « *pas à l'aise* » et, d'autre part, comme « *à l'aise* » en course à pied. Afin d'obtenir des groupes suffisamment représentatifs, les élèves ayant déclaré un niveau « *moyen* » ainsi que ceux se percevant « *en difficulté* » ont été regroupés dans une même catégorie intitulée « *peu ou pas à l'aise* ».

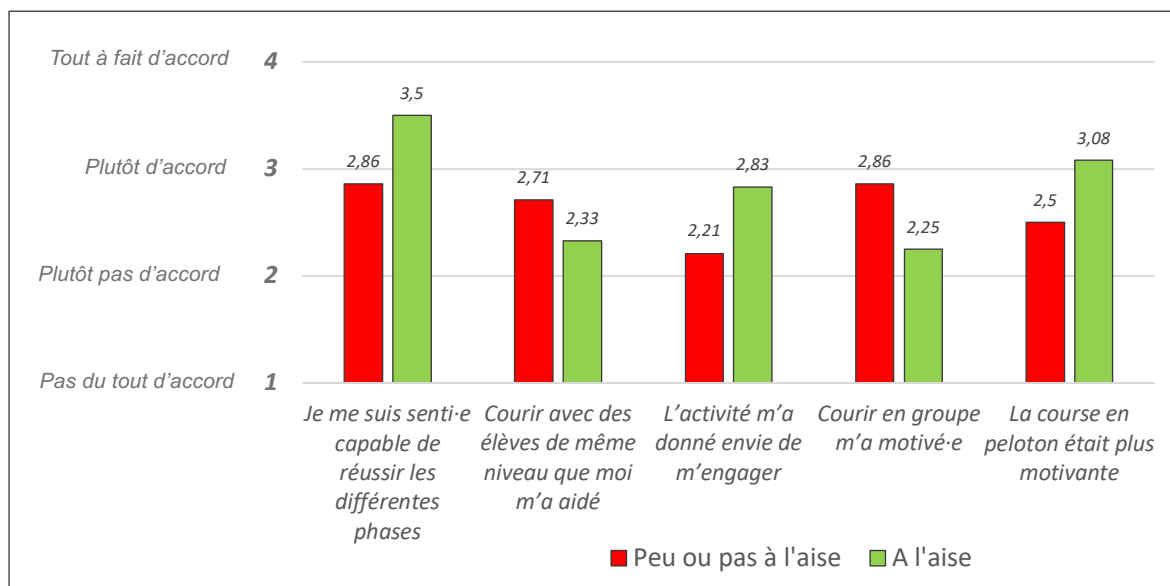


Fig. 6 : Comparaison des items de compétence et de motivation du peloton selon le niveau perçu en endurance, en moyenne

Globalement, les élèves à l'aise obtiennent des scores plus élevés sur la majorité des items liés à la motivation et au sentiment de compétence. Ils et elles déclarent notamment davantage s'être senti·e·s capables de réussir les différentes phases de la course en peloton

(3,5 contre 2,86) et également avoir trouvé l'activité plus motivante que les élèves moins à l'aise (3,08 contre 2,5). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que ceux et celles qui ont déjà un rapport positif à l'endurance se sentent plus en confiance dans ce type d'activité et adhèrent plus facilement au dispositif proposé.

Cependant, certains résultats apparaissent plus nuancés et intéressants. Les élèves peu ou pas à l'aise obtiennent notamment un score plus élevé concernant l'item « *Courir en groupe m'a motivé·e* » (2,86 contre 2,25). Ce résultat semble montrer que la dimension collective du dispositif a particulièrement soutenu les élèves les plus fragiles face à l'endurance. Le travail en groupe, la présence des autres ou encore le fonctionnement du peloton ont peut-être permis de réduire le sentiment d'isolement souvent présent dans les courses continues traditionnelles (Randriarison, 2013). De plus, les élèves peu à l'aise déclarent que courir avec des élèves de même niveau les a davantage aidés (2,71 contre 2,33), ce qui peut suggérer qu'ils ont perçu l'intérêt pédagogique des groupes homogènes de manière plus prononcée.

Pour conclure, cette analyse bivariée met donc en évidence des tendances relativement nuancées. Les résultats semblent montrer que le dispositif en peloton n'a pas été vécu de manière uniforme selon les profils. Il paraît particulièrement intéressant pour certain·e·s élèves ayant un rapport initial négatif à la course à pied, chez qui une légère amélioration du plaisir perçu peut être observée. En revanche, les élèves déjà à l'aise en endurance perçoivent de manière plus favorable ce nouveau dispositif, notamment au niveau de la motivation et de l'engagement.

5.4. Analyse des items comparatifs entre les deux dispositifs

Afin de compléter et terminer l'analyse, les élèves ont également été invités à comparer directement le dispositif de la course en peloton avec la course continue traditionnelle à travers plusieurs affirmations portant sur leur vécu des deux formes de pratique. Pour cette analyse, les réponses positives correspondent aux catégories « *Oui, probablement* » et « *Oui, absolument* ». L'objectif est ici d'identifier plus précisément les aspects du dispositif en peloton qui ont été perçus positivement. Pour chaque item, le pourcentage de réponse positive a ainsi été relevé. La figure 7 ci-dessous synthétise les résultats suivants.

Les résultats montrent tout d'abord qu'une majorité perçoit le dispositif en peloton comme plus motivant que la course continue traditionnelle. En effet, 65 % des élèves déclarent avoir trouvé ce dispositif plus motivant et plus agréable. Ce résultat rejoint les observations déjà mises en évidence dans les réponses ouvertes ainsi que dans les préférences générales exprimées par les élèves. Il semble ainsi que le fonctionnement collectif, les changements d'allure et l'aspect plus original du dispositif aient contribué à rendre l'activité plus engageante pour une partie importante de la classe. Ce constat rejoint les observations de

Gête (2023), qui souligne que des formes d'endurance plus ludiques et variées favorisent davantage l'adhésion et l'engagement des élèves que les approches classiques de course continue.

Les résultats indiquent également que, malgré un sentiment d'effort mitigé, 73 % des élèves déclarent avoir eu davantage envie de persévérer dans le dispositif en peloton. Ce résultat constitue l'un des scores positifs les plus élevés du questionnaire. Il peut suggérer que le fonctionnement du peloton, le rythme collectif ou encore les changements d'allure ont permis à certains élèves de mieux maintenir leur engagement durant l'effort. Cette tendance semble particulièrement intéressante au regard de la problématique de recherche, dans la mesure où la persévérance constitue un enjeu central dans les activités d'endurance à l'école. Ces résultats peuvent être mis en lien avec le besoin d'appartenance sociale et avec l'idée qu'un climat plus coopératif peut soutenir l'engagement des élèves dans l'effort. Cette tendance rejoint les travaux de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), selon lesquels un climat centré sur la coopération, la progression et le soutien de l'autonomie favorise l'implication des élèves.

Comparaison du peloton par rapport au dispositif des 24 min	<i>Absolument pas</i>	<i>Probablement pas</i>	<i>Oui, probablement</i>	<i>Oui, absolument</i>	Taux de réponses positives
Plus motivant	3	6	11	6	65%
Effort moins difficile	7	6	4	9	50%
Ressenti comme étant plus capable	3	7	10	6	62%
Mieux compris comment gérer l'effort	3	6	13	4	65%
Davantage envie de persévérer	2	5	13	6	73%
Note pas uniquement basée sur la performance	5	8	7	6	50%
Plus soutenu par les autres	8	6	8	4	46%
Envie de courir plus régulièrement	7	6	11	2	50%
VMA : travailler selon cette donnée	4	10	7	5	46%

Fig. 7 : Pourcentage de réponses positives dans les items comparatifs du peloton par rapport à la course continue

Par ailleurs, les résultats liés au sentiment de capacité et à la gestion de l'effort apparaissent relativement favorables pour le dispositif en peloton. En effet, 62 % des élèves déclarent s'être senti·e·s plus capables dans ce dispositif que dans la course continue classique, tandis que 65 % estiment avoir mieux compris comment gérer leur effort. Ces résultats semblent montrer que certains outils de régulation proposés dans le dispositif, tels que les repères

visuels, les allures définies, le travail à partir de la VMA ou encore les groupes de niveau homogène, ont pu aider une partie des élèves à vivre l'activité de manière plus accessible et plus rassurante. Ils rejoignent également les travaux de Guilloux (2015), montrant que la compréhension et la régulation de l'effort jouent un rôle important dans la motivation et le maintien de l'engagement en course d'endurance. Ces résultats sont d'autant plus intéressants au regard du contexte de mise en œuvre du dispositif. Celui-ci a été réalisé dans un format accéléré, limité à deux doubles périodes, laissant peu de temps aux élèves pour s'approprier et entraîner leurs différentes allures de course. Dès lors, le fait que les élèves se soient déjà senti·e·s davantage capables après seulement quelques minutes de pratique suggère que le dispositif possède un potentiel important pour renforcer le sentiment de compétence lorsqu'il est déployé sur une période plus longue.

Comme nous l'avons déjà relevé, plusieurs témoignages d'élèves vont d'ailleurs dans ce sens, certains évoquant spontanément l'utilité des repères ou du fonctionnement progressif du peloton pour mieux gérer leur course. Mais ces résultats entrent toutefois partiellement en tension avec les scores composites présentés dans la partie 5.2, où le besoin de compétence apparaissait légèrement inférieur dans le dispositif en peloton par rapport à la course continue. Cette apparente contradiction peut s'expliquer par le fait que le score composite mesurait un sentiment global d'efficacité dans l'activité, alors que les items comparatifs portent davantage sur des dimensions spécifiques du dispositif, comme la compréhension de la gestion de l'effort ou le ressenti de capacité pendant la course. Ces éléments rejoignent également l'hypothèse formulée précédemment selon laquelle une séquence plus longue permettrait probablement aux élèves de mieux s'approprier les outils du dispositif et d'en tirer davantage de bénéfices. Cette perception positive peut enfin être reliée au besoin de compétence défini par la théorie de l'autodétermination, dans la mesure où une meilleure compréhension des attentes et des moyens d'agir peut renforcer le sentiment de contrôle et d'efficacité des élèves.

En revanche, les résultats apparaissent plus nuancés concernant certaines dimensions pourtant fortement présentes dans le dispositif étudié. Seuls 46 % des élèves déclarent par exemple s'être senti·e·s davantage soutenu·e·s par les autres dans la course en peloton. Ce résultat peut paraître relativement surprenant au regard de l'importance accordée à la coopération et au travail de groupe dans le dispositif. Plusieurs hypothèses peuvent toutefois être avancées. Il est possible que certain·e·s élèves aient davantage ressenti la pression liée au groupe ou aux attentes collectives plutôt qu'un véritable soutien social. C'est d'ailleurs un élément explicatif qui a déjà été relevé dans la mesure où certain·e·s élèves l'ont évoqué dans les questions ouvertes. Ce constat montre que le simple fait de travailler collectivement ne garantit pas automatiquement un sentiment plus fort d'appartenance sociale. Les dynamiques relationnelles demeurent complexes et peuvent être vécues différemment selon les profils.

Ce constat peut également être mis en perspective avec l'approche par compétences, qui considère les apprentissages comme un processus de construction progressive et complexe. En ce sens, la FPS proposée ne vise pas uniquement la réalisation immédiate d'une performance mais cherche à développer les compétences des élèves au fil des leçons grâce à des tâches variées. Il est dès lors envisageable qu'une mise en œuvre plus longue du dispositif favorise davantage le sentiment d'appartenance et de soutien mutuel, à mesure que les élèves construisent des repères communs et des habitudes de coopération.

De manière similaire, 46 % déclarent que le travail autour de la VMA les a motivés à courir selon cette donnée. Ce résultat peut s'expliquer par le caractère relativement nouveau et technique de cette approche pour des élèves de secondaire I. Certain·e·s élèves ont peut-être éprouvé des difficultés à comprendre pleinement l'intérêt de cette notion ou à se l'approprier dans un laps de temps relativement court. Il s'agit toutefois d'une partie importante de l'échantillon, témoignant d'une piste intéressante à ne pas sous-estimer.

Dans l'ensemble, cette analyse comparative met donc en évidence une perception globalement positive du dispositif en peloton, notamment en ce qui concerne la motivation, la persévérance et la compréhension de la gestion de l'effort. Toutefois, les résultats restent nuancés et montrent que certains leviers pédagogiques intégrés au dispositif n'ont pas été perçus de manière uniformément positive par tous·tes les élèves. Ces constats confirment la complexité des mécanismes motivationnels dans les activités d'endurance et soulignent l'importance d'adapter les dispositifs pédagogiques aux profils et aux besoins variés des élèves.

Un dernier élément intéressant à relever, bien que pas directement lié à la figure 7, ressort des réponses concernant les rôles sociaux intégrés au dispositif. Parmi les 26 élèves de l'échantillon, 17 d'entre eux·elles ont déclaré avoir apprécié la fiche de suivi⁵ utilisée par les observateurs·trices durant la course. Ce résultat semble montrer que le fait d'impliquer les élèves dans des tâches d'observation, de régulation et de suivi du peloton a été perçu positivement. Au-delà de la simple performance physique, ces rôles ont peut-être permis à certain·e·s élèves de se sentir davantage impliqué·e dans l'activité et de mieux comprendre les enjeux liés à la gestion de l'effort et des allures. Cet aspect apparaît particulièrement intéressant dans une perspective motivationnelle, dans la mesure où il diversifie les formes d'engagement possibles au sein du dispositif et valorise d'autres compétences que la seule performance en course.

⁵ Voir annexe 2

6. Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner dans quelle mesure un dispositif d'endurance intégrant plusieurs leviers motivationnels pouvait être perçu comme plus motivant par des élèves de secondaire I qu'un dispositif plus classique de course continue. À travers la comparaison entre une course continue individuelle et une course continue en peloton, ce travail visait également à mieux comprendre comment certains éléments pédagogiques – tels que la coopération, les groupes de niveau, les repères d'allure, les rôles sociaux ou encore le travail à partir de la VMA – pouvaient influencer les perceptions des élèves dans les activités d'endurance.

Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence une réception globalement positive du dispositif en peloton. Une majorité des élèves déclare avoir préféré cette forme de pratique à la course continue classique, tout en la percevant globalement comme plus motivante, plus engageante et favorisant davantage la persévérance dans l'effort. Les dimensions collectives du dispositif semblent avoir joué un rôle particulièrement important pour certain·e·s élèves, notamment ceux et celles ayant initialement un rapport plus négatif à la course à pied ou se percevant comme moins à l'aise en endurance. Les réponses qualitatives montrent également que plusieurs ont apprécié le fait de courir avec des camarades de niveau similaire, de bénéficier de repères concrets pour gérer leur effort ou encore de ne pas être seul·e·s face à la difficulté de la course.

Cependant, les résultats obtenus mettent également en évidence plusieurs tensions intéressantes. Alors que les items comparatifs montrent des perceptions favorables concernant la motivation, le sentiment de capacité ou la gestion de l'effort, les scores composites construits à partir des besoins psychologiques fondamentaux de la théorie de l'autodétermination apparaissent parfois légèrement moins favorables dans le dispositif en peloton que dans la course continue traditionnelle. Cette contradiction souligne toute la complexité des mécanismes motivationnels en contexte scolaire. Un dispositif peut être perçu comme plus agréable, plus original ou plus engageant sans pour autant renforcer uniformément tous les besoins psychologiques des élèves.

Ces tensions peuvent certainement s'expliquer par le caractère relativement nouveau et exigeant du dispositif étudié. Le fonctionnement collectif, les changements d'allure, les contraintes liées au respect du peloton ou encore le travail à partir de la VMA ont probablement représenté des repères utiles pour certains élèves tout en constituant des contraintes supplémentaires pour d'autres. Plusieurs résultats suggèrent ainsi que certains leviers pédagogiques nécessiteraient davantage de temps d'appropriation afin de produire pleinement leurs effets sur le sentiment de compétence, l'autonomie ou l'appartenance sociale. Dans cette perspective, une séquence plus longue et davantage centrée sur

l'apprentissage progressif des allures pourrait probablement renforcer les bénéfices perçus du dispositif.

Ce travail permet ainsi de mettre en évidence qu'il n'existe probablement pas de dispositif « idéal » en endurance, capable de répondre de manière uniforme aux besoins de tous les élèves. En revanche, les résultats suggèrent qu'une diversification des formes de pratique, combinée à des dispositifs plus coopératifs, différenciés et structurés, peut contribuer à modifier le rapport de certains élèves à la course d'endurance. La course en peloton apparaît dès lors comme une alternative pédagogique intéressante, susceptible de soutenir l'engagement d'une partie des élèves en proposant une autre manière de vivre l'effort en EPS. Rappelons que ceux et celles étant déjà à l'aise en course à pied ont perçu de manière largement positive ce dispositif.

Enfin, les résultats de cette recherche doivent être interprétés avec prudence en raison du caractère exploratoire de l'étude, du faible effectif étudié ainsi que des conditions spécifiques de mise en œuvre du dispositif. Malgré ces limites, cette recherche ouvre plusieurs pistes de réflexion pour l'enseignement de l'endurance au secondaire I et souligne l'importance de penser des dispositifs capables de soutenir simultanément les dimensions motrices, motivationnelles et sociales de l'apprentissage en éducation physique.

La réalisation de ce travail m'a permis de développer un regard plus réflexif sur la conception de dispositifs pédagogiques en EPS. L'analyse de la forme de pratique scolaire « *course en peloton* » a renforcé ma conviction qu'une approche par compétences, mobilisant plusieurs leviers pédagogiques, peut favoriser l'engagement des élèves sur le terrain. Cette recherche constitue ainsi une ressource précieuse pour ma future pratique enseignante. Elle m'encourage à concevoir des situations d'apprentissage plus motivantes, différenciées et porteuses de sens.

7. Références bibliographiques

Bradette, A., & Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activités physiques aux étudiants: impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (50), 42-79.

Brügger, D. (2012). L'entraînement d'endurance à l'école sous forme intermittente (orientée vers le jeu). *Université de Fribourg*.

Cazenave, S. H., & Bessy, O. (1993). Le développement des ressources aérobies en EPS : illusion ou réalité ? In *Enseigner l'Education Physique et Sportive* (pp. 265-273). Éditions AFRAPS.

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.

Gête, I. (2023). L'entraînement de l'endurance par le jeu en EPS au secondaire II. *HEP-BEJUNE*.

Guilloux, B. (2015). *Réponses émotionnelles, motivation et régulation de l'allure en course de demi-fond en éducation physique et sportive* (Doctoral dissertation, Université de la Réunion).

Randriarison, D. A. (2013). Amélioration de la motivation des élèves dans une course de durée. *Université d'Antananarivo*.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

Sousa, A. C., Ferrinho, S. N., & Travassos, B. (2023). The use of wearable technologies in the assessment of physical activity in preschool-and school-age youth: systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3402.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.

Zaninot, J. (2024). Comment l'utilisation d'un tableau auto-évaluatif peut-elle permettre aux élèves de s'engager et d'optimiser des compétences ciblées ? *INSPE de l'Université de Bourgogne*.

Remarque : l'intelligence artificielle, en particulier ChatGPT, a été utilisée pour la reformulation de certaines phrases.

8. Table des figures

Figure 1 : Tableau récapitulatif du déroulement de la « course en peloton »	9
Figure 2 : Illustration de la course en peloton (source : PEREPS 2022 – Didactique de l'EPS, HEP-BEJUNE)	9
Figure 3 : Analyse descriptive de l'échantillon (classes de stage, n = 26)	15
Figure 4 : Comparaison des besoins psychologiques de la théorie de l'autodétermination selon les deux dispositifs d'endurance	16
Figure 5 : Plaisir perçu selon les dispositifs et le rapport initial à la course à pied, en moyenne (item : « J'ai pris du plaisir pendant cette activité »)	20
Figure 6 : Comparaison des items de compétence et de motivation du peloton selon le niveau perçu en endurance, en moyenne	21
Figure 7 : Pourcentage de réponses positives dans les items comparatifs du peloton par rapport à la course continue	23

9. Annexes

Questionnaire : comparaison de deux dispositifs en endurance

Tu as réalisé deux façons différentes de travailler l'endurance en course à pied : la course continue (test long individuel des 24 min) et la course en peloton (travail en groupe avec différentes allures de 15 min).

Ce questionnaire sert à comprendre comment tu as vécu ces deux expériences. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses : réponds sincèrement !

PARTIE 1 : Ton rapport à la course à pied en dehors de l'école

1. En général, courir est quelque chose que :

- ☐ J'aime
- ☐ Ça m'est égal
- ☐ Je n'aime pas

2. Fais-tu du sport en dehors de l'école ?

- ☐ Oui, plus de 2 fois par semaine en moyenne
- ☐ Oui, 1 à 2 fois par semaine en moyenne
- ☐ Non

3. Comment considères-tu ton niveau en endurance ?

- ☐ Je suis à l'aise
- ☐ J'ai un niveau moyen
- ☐ Je suis en difficulté

4. Je suis :

- ☐ Un garçon
- ☐ Une fille

PARTIE 2 : Ton vécu de la course CONTINUE (24 min)

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations. Indique, en inscrivant le code correspondant, ton degré d'accord avec celles-ci (exemple : si tu as pris énormément de plaisir pendant cette première activité des 24 min, coche *tout à fait d'accord*). **Attention, elles portent toutes sur le test des 24 minutes réalisé en début d'année !**

<i>Lors du test des 24 minutes...</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>J'ai pris du plaisir pendant cette activité</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'étais motivé-e à faire de mon mieux</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Le temps m'a semblé long</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je comprenais ce qu'il fallait faire pour réussir</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me suis senti-e capable d'y arriver, de faire la note que je voulais</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je pouvais gérer mon effort comme je voulais</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me sentais plutôt seul-e pendant l'effort</i>	☐	☐	☐	☐
<i>La présence des autres m'a aidé-e à continuer</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Le fait d'avoir été noté uniquement sur ma performance m'a plu</i>	☐	☐	☐	☐

PARTIE 3 : Ton vécu de la COURSE EN PELOTON (la dernière effectuée)

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations. Indique, en inscrivant le code correspondant, ton degré d'accord avec celles-ci (exemple : si tu as pris énormément de plaisir pendant cette activité, coche *tout à fait d'accord*). **Attention, elles portent toutes sur le test réalisé aujourd'hui !**

<i>Avec la course en peloton...</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>J'ai pris du plaisir pendant cette activité</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'étais davantage impliqué-e que d'habitude</i>	☐	☐	☐	☐
<i>L'activité m'a donné envie de m'engager</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Les allures et les repères (cônes) m'ont aidé à mieux courir</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me suis senti-e capable de réussir les différentes phases</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Le fait de courir avec des élèves de même niveau que moi m'a aidé</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Pouvoir faire des choix dans ce projet m'a motivé</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me sentais en contrôle de ce que je réalisais ; j'influçais directement ma réussite</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Courir en groupe m'a motivé-e</i>	☐	☐	☐	☐
<i>On s'encourageait entre nous</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me suis senti-e utile au groupe</i>	☐	☐	☐	☐

PARTIE 4 : Ton avis sur le test de la course en peloton (comparaison)

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations. Indique, en inscrivant le code correspondant, ton degré d'accord avec celles-ci. Attention, nous parlons du **deuxième dispositif par rapport au premier** (par exemple, pour la première affirmation, si tu as trouvé la course en peloton bien plus motivante, coche *oui, absolument*).

Avec la course en peloton...	Absolument pas	Probablement pas	Oui, probablement	Oui, absolument
<i>C'était plus motivant, j'ai pris plus de plaisir</i>	☐	☐	☐	☐
<i>L'effort m'a semblé moins difficile que dans la course en continue</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me suis senti-e plus capable</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'ai mieux compris comment gérer mon effort</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'avais davantage envie de persévérer</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'ai aimé que la note ne soit pas uniquement basée sur la performance (coaching, etc.)</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Je me suis senti-e plus soutenu-e par les autres</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Cette activité m'a donné envie de courir plus régulièrement</i>	☐	☐	☐	☐
<i>J'ai appris ce qu'est la VMA et cela m'a motivé à travailler selon cette donnée</i>	☐	☐	☐	☐

PARTIE 5 : Ton avis personnel

1. En quelques mots, lequel des deux dispositifs as-tu préféré et pourquoi ?

2. Qu'as-tu pensé du remplissage des feuilles d'observation durant la course en peloton ?

3. Dans lequel des deux tests d'endurance as-tu ressenti le plus de pression par rapport à la note finale ? Pourquoi ?

Annexe 1 : questionnaire utilisé pour la récolte de données

N°	1	Athlète :	Tartempion Edouard				Observateur-trice : Poix Plume						
VMA Indiv.:	13.5	Durée des allures [sec]	90		Zone cible	340	Zone cible	270	Zone cible	205			
VMA Groupe:	13.5				100% VMA		80-90% VMA	305	60-70% VMA	235			
Durée		00:00 - 01:30	01:30 - 03:00	03:00 - 04:30	04:30 - 06:00	06:00 - 07:30	07:30 - 09:00	09:00 - 10:30	10:30 - 12:00	12:00 - 13:30	13:30 - 15:00	Durée	
Tours	Cônes	60-70% VMA	60-70% VMA	80-90%	60-70%	80-90%	60-70%	80-90% VMA	80-90% VMA	≥VMA	≥VMA	Cônes	Tours
1	1	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	~~12,5~~	1	1
	2	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	~~25~~	2	
	3	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	~~37,5~~	3	
	4	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	~~50~~	4	
	5	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	~~62,5~~	5	
	6	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	~~75~~	6	
	7	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	~~87,5~~	7	
	8	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	~~100~~	8	
	9	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	~~112,5~~	9	
	10	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	~~125~~	10	
	11	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	~~137,5~~	11	
	12	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	~~150~~	12	
	13	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	~~162,5~~	13	
	14	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	~~175~~	14	
	15	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	~~187,5~~	15	
	16	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	~~200~~	16	
2	1	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	~~212,5~~	1	2
	2	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	~~225~~	2	
	3	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	237,5	3	
	4	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	4	
	5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	262,5	5	
	6	275	275	275	275	275	275	275	275	275	275	6	
	7	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	287,5	7	
	8	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	8	
	9	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	312,5	9	
	10	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	10	
	11	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	337,5	11	
	12	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	12	
	13	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	362,5	13	
	14	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375	14	
	15	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	387,5	15	
	16	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	16	
3	1	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	412,5	1	3
	2	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425	2	
	3	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	437,5	3	
	4	450	450	450	450	450	450	450	450	450	450	4	
	5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	462,5	5	
	6	475	475	475	475	475	475	475	475	475	475	6	
	7	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	487,5	7	
	8	500	500	500	500	500	500	500	500	500	500	8	

Annexe 2 : exemple de fiche de suivi (coach) remplie (source : PEREPS 2022 – Didactique de l'EPS, HEP-BEJUNE). La case verte correspond à la distance que doit réaliser l'athlète selon sa VMA.