

Activité de recherche et EPS :
Du plaisir d'agir à l'acquisition des compétences.

- Un exemple en activité d'Orientation -

Comment faire acquérir en EPS des compétences motrices et méthodologiques aux élèves et répondre à leurs aspirations hédonistes ?

Discipline concernée : EPS

Classe concernée : CM1

Ecole J.-J. Rousseau à Meknès (Maroc)

*Sous la direction de Bernard GRELLETY
Assesseur du mémoire : Michel GUY*

Année universitaire 2004-2005

RESUME :

Des études scientifiques montrent qu'il existe une relation entre le plaisir perçu et le sentiment d'autodétermination et de compétence. Sachant que l'enfant recherche prioritairement l'amusement et le plaisir d'agir en E.P.S., je me suis demandée dans quelle mesure cette motivation initiale pouvait aider l'élève à apprendre et acquérir de véritables compétences. Un projet mis en place en activité d'orientation avec des élèves de cycle 3 a permis de préciser le rôle du plaisir dans l'incitation à l'action, dans le déclenchement et le maintien du désir d'apprendre ainsi que dans l'appropriation des compétences.

SUMMARY :

Scientific studies show that there is a relation between the perceived pleasure and the feeling of self-determination and competence. Knowing that the child firstly seeks the enjoyment and the pleasure of acting during E.P.S., I Wondered up to which point this initial motivation could help the pupil to learn and increase his competences. The Set up of a project during orientation activity with pupils from Third cycle highlighted the part played by the pleasure in the incitement to action, the release and the persistence of the desire to learn as well as the competences appropriation.

Mots-clés : Plaisir, EPS, situation-problème, appropriation du savoir.

I. PRESENTATION DU PROBLEME PROFESSIONNEL :

Vécu comme un moment de défolement, de plaisir pour les enfants, parfois perçu comme une récompense au bon travail des élèves, l'EPS est une discipline à l'école primaire permettant le bon équilibre de la vie scolaire, l'éducation à la santé, à la sécurité, à la citoyenneté des élèves... Mais la question des apprentissages est souvent secondaire et les compétences visées sont souvent les mêmes du C.P. au CM2.

Pourtant, l'EPS ne peut se résumer à cela. En tant que discipline scolaire, elle doit répondre aux missions générales éducatives et viser des objectifs d'apprentissages spécifiques à la discipline. Aussi, sans tomber dans une approche techniciste de l'EPS, il est intéressant de s'appuyer sur le plaisir des élèves, sur la motivation qu'ils ont pour cette discipline afin de construire de réels apprentissages, de structurer des savoir-faire et savoir-être qu'ils pourront réinvestir dans d'autres situations et domaines d'enseignement.

En effet, il ne suffit pas que l'élève vienne en EPS pour se défouler, éprouver du plaisir, communiquer. Il faut qu'il vienne apprendre. L'enseignant doit donc faire évoluer cet enthousiasme initial en recherche et volonté de progresser.

Mais cela signifie-t-il pour autant que le plaisir n'est qu'un moyen pour motiver les élèves et faciliter l'entrée dans l'activité ? N'a-t-il de raison d'être qu'au début de l'action éducative ? Les situations ludiques sont-elles inadaptées à la construction et à l'acquisition des compétences en EPS ?

Afin de répondre à ces interrogations, j'ai tenté de définir dans un premier temps ce qui motive les élèves en EPS et de le comparer aux objectifs de la discipline, afin de proposer, dans un second temps, un projet d'enseignement ludique, commun à toute la classe et basé sur le jeu en activité d'orientation. Ce projet, qui a été mis en œuvre lors d'un stage en responsabilité donne lieu à une réflexion exposée dans un dernier temps.

II. CHAMPS THEORIQUES :

1. Ce qu'en disent les programmes :

L'Education Physique et Sportive vise à l'école primaire le développement de la personne et particulièrement le développement des capacités et ressources nécessaires aux conduites motrices, l'accès aux connaissances culturelles que représentent les activités physiques, sportives et artistiques et enfin, l'acquisition des compétences et connaissances utiles à la gestion de sa vie physique.

L'EPS est avant tout une discipline visant des compétences motrices. La principale visée de l'EPS à l'école primaire est le développement de la motricité des élèves. « Il s'agit de garder à l'EPS son objectif central, à savoir l'apprentissage d'actions motrices, et de ne pas la réduire à un simple prétexte [...] » rappelle le document d'application de l'EPS du cycle des approfondissements.

Ainsi, par sa spécificité motrice, elle permet de répondre au besoin de bouger, au plaisir d'agir mais elle est aussi l'occasion de construire les compétences utiles dans la vie de tous les jours, notamment se repérer dans le temps, dans l'espace ou évaluer les distances...

En faisant vivre aux élèves des situations de rencontres, de discussions, d'échanges, elle participe activement à leur éducation à la responsabilité, solidarité et autonomie. Elle contribue donc à la formation du citoyen.

Par ailleurs, la verbalisation qu'elle entraîne entre les élèves permet de leur faire prendre une certaine distance avec les raisons de leurs échecs ou réussites, de se poser des questions sur les façons de s'y prendre, de communiquer avec les autres pour établir une stratégie commune.

Les apprentissages en EPS ne doivent donc pas se limiter à la transmission de connaissances disciplinaires, liées à la pratique des APSA, mais doivent permettre à l'élève de réinvestir ses acquisitions par l'appropriation de méthodes et stratégies générales afin de participer à la formation d'un individu autonome et agissant de façon responsable et raisonnée.

Ce qui n'est pas sans poser problème sur le terrain :

En effet, cette vision de l'EPS, visant de réels apprentissages moteurs et participant activement à la construction de compétences méthodologiques, ne correspond pas à la représentation que les élèves (et de nombreux enseignants, parents d'élèves) se font de la discipline et de ses missions à l'école primaire.

D'ailleurs, Durand et Riff¹ ont mis en évidence le fait que les enfants de 8 à 19 ans recherchent l'amusement dans les pratiques sportives. Beunard², lui, montre que c'est une motivation hédoniste et ludique qui incite les lycéens à pratiquer et à s'investir en EPS. En effet, si un contrat tacite semble être passé dans les autres disciplines entre le professeur et les élèves, les premiers venant pour enseigner et les seconds pour apprendre, la perspective n'est pas obligatoirement la même en E.P.S. La volonté de prendre du plaisir en pratiquant est souvent prégnante à celle de progresser.

Pourtant, si l'enseignant doit tenir compte des différentes motivations, représentations des élèves pour construire son enseignement, il doit les faire évoluer pour former les élèves.

Une question se pose donc :

Comment faire pour que du plaisir initial de l'élève envers l'EPS naisse la motivation aux apprentissages ? Peut-on passer de cette motivation de pratiquer à celle de progresser, sans pour autant perdre au passage le plaisir de l'enfant ? Et peut-on aider les élèves à construire des compétences méthodologiques à partir d'activités ludiques ? Faire vivre les expériences motrices ludiques suffit à (conduit-il) l'élève pour extraire des connaissances méthodologiques de la pratique ?

¹ **Riff J., Durand M.**, « Planification et décisions chez les enseignants. Bilan à partir des études en Education Physique, analyse et perspectives », *Revue Française de Pédagogie*, 103,1993

² **Beunard B.**, « Que pensent les lycéens de l'éducation physique ? », *revue EPS*,280,1999

2. Sur quels apports théoriques pouvons-nous nous appuyer ?

A ce sujet, de nombreux travaux scientifiques³ ont démontré que le sentiment de plaisir ressenti au cours de la pratique est le facteur principal de l'adhésion prolongée à une pratique. Le plaisir qui se définit comme " l'état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une demande, d'un besoin, d'un désir " est le motif majeur de la pratique sportive. Ceux qui ont une réelle vie physique sont ceux qui y trouvent du plaisir. Il est donc essentiel d'apporter un enthousiasme aux élèves en leur faisant vivre et ressentir le plaisir d'une pratique régulière, plutôt que de leur apporter des connaissances plus ou moins savantes sur l'exercice et l'hygiène de vie.

Par ailleurs, les travaux réalisés sur les déterminants du plaisir dans les activités physiques et sportives ont permis de mettre l'accent sur l'importance des deux déterminants centraux de la motivation intrinsèque : le sentiment de compétence et l'autodétermination.⁴ Wankel et Kreisel⁵ montrent par exemple chez des enfants d'âges variés (de 7 à 14 ans) pratiquant diverses activités sportives (football, base-ball ou hockey), que ce sont les facteurs intrinsèques tels que la maîtrise de la tâche ou les progrès personnels qui apportent la contribution la plus significative au plaisir des pratiquants. Les facteurs sociaux (être avec des amis) paraissent n'avoir qu'une importance secondaire, et les facteurs extrinsèques (gagner des récompenses, faire plaisir aux autres, ...) n'ont qu'un impact négligeable. En effet, le sentiment d'être compétent et à l'origine de sa compétence est un facteur important de plaisir et influence en retour l'estime globale de soi.

*** D'où la nécessité de rendre le jeune demandeur de savoir.**

Ce qui n'est pas, rappelle Meirieu⁶, un problème récent. « On a toujours dit : on ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif. Enfin, il y a quand même une grande différence entre un âne et un élève ; c'est qu'un âne, quand il fait chaud, il suffit

³ Biddle S., Goudas M., « Sport, activité physique et santé mentale chez l'enfant », *Enfance*, 2-3,1994.

⁴ Deci L.E., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, Plenum Press, London, 1985.

⁵ Wankel L.M., Kreisel P.S.J., Sport et age comparison, *Journal of Sport Psychology*, 7, 1985

d'attendre, il finit toujours par avoir soif. Alors qu'un élève, vous pourriez vous abstenir de lui faire des mathématiques pendant une éternité, il ne demandera pas forcément le théorème de Pythagore. »

C'est donc au maître de créer des situations où les savoirs à transmettre apparaissent comme une réponse au problème que se pose l'élève. Le travail de l'enseignant est donc de partir des projets que les jeunes peuvent avoir ou de susciter des projets et d'identifier avec eux les obstacles qu'ils rencontrent, de faire repérer ces obstacles pour les transformer en objectifs, engager une dynamique dans laquelle l'élève deviendra demandeur de savoir, voudra s'appropriier ces objectifs pour surmonter les obstacles et pouvoir réaliser la tâche.

*Dans cette optique, **la pédagogie du projet** semble la plus adaptée à cette situation.

En effet, il n'y a savoir authentique que parce que le sujet construit ses connaissances en élaborant des réponses aux questions qu'il se pose, en cherchant des informations lui permettant de surmonter des obstacles qu'il traverse. Les objectifs ne peuvent être atteints que s'ils ont du sens pour l'élève, c'est-à-dire s'il peut les raccrocher à un niveau de pratique qui les rend nécessaire.

L'enseignant doit donc prendre en compte les acquis, vécus et représentations des élèves qu'il a en face de lui. « L'apprenant est nullement un sac vide que l'on peut remplir de connaissance » affirment De Vecchi et Giordan⁷. L'apprentissage vient interférer avec un "déjà-là conceptuel" qui sert d'explication efficace et fonctionnelle pour l'apprenant.

D'où la nécessité de partir des représentations de l'élève. En effet, si les caractéristiques des élèves ne doivent pas être considérées comme des différences définitives, elles doivent être nécessairement prises en compte au début de l'activité culturelle. Car quelle que soit la stratégie pédagogique de l'enseignant, c'est l'élève qui décide de son investissement dans l'apprentissage.

⁶ Meirieu Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 4^{ème} édition, 1989

⁷ Giordan A., De Vecchi G., *les origines du savoir*, Delachaux-Niestlé, Neuchatel, 1987

« Un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles » explique Cardinet.

Meirieu⁸ affirme à son tour qu'il n'y a de pédagogie que du désir, du projet. L'enseignant doit organiser, préparer, poser des problèmes, mettre les élèves en situation de franchir des obstacles, lui fournir les réponses nécessaires. Il ne peut apprendre à la place de l'élève, mais seulement le guider, le conseiller, l'aider.

*A partir de cet ancrage théorique, les buts proposés au sujet (précision, clarté, terme) ont directement un impact sur sa motivation et son investissement. La satisfaction que les individus tirent de leur plaisir est liée à la précision des buts qu'ils se fixent. Rappelons qu'il existe deux grands types d'orientations motivationnelles : l'orientation vers un but de maîtrise, caractérisée par la recherche du progrès, de dépassement personnel, et l'orientation vers un but de compétition, qui pousse l'individu à chercher à montrer sa supériorité par rapport à autrui⁹. Dans une situation donnée, l'orientation est relative à la tendance naturelle du sujet et au climat motivationnel instauré par l'enseignant.

Delignières et Perez¹⁰ émettent l'hypothèse selon laquelle, le plaisir ressenti par les élèves en E.P.S. est d'autant plus important qu'ils sont orientés vers la maîtrise et qu'ils perçoivent le climat de la classe conforme à ce but. Les sujets qui éprouvent plus de plaisir en sport sont d'ailleurs ceux qui sont orientés vers les buts de maîtrise.

L'enseignant doit donc permettre aux élèves de construire une relation de plaisir avec les A.P.S. Le plaisir ne doit pas être considéré comme un plus "inessentiel", ni comme un moyen pour motiver les élèves et optimiser les apprentissages. C'est un contenu d'enseignement, un rapport à soi-même et aux A.P.S. qu'il faut aider l'élève à construire et à entretenir.

⁸ Meirieu Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 4^{ème} édition, 1989

⁹ Famose J.P., *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP, 1990

¹⁰ Delignières D. et Perez S.; « Le plaisir perçu dans la pratique des A.P.S : Elaboration d'un outil d'évaluation; adaptation française de la Physical Activity Enjoyment Scale de Kendzierski et DeCarlo », *STAPS*, 45, 1998

***Pourtant**, la volonté de réussir ne garantit pas à elle seule la volonté de l'élève à apprendre. En effet, le paradoxe de l'apprentissage est tel que si l'acquisition d'une nouvelle habileté permet au sujet une meilleure adaptation à la tâche, il doit accepter une longue phase d'inadaptation, d'inconfort voire de douleur et de souffrance.¹¹ L'élève va donc être tenté de contourner, d'éviter l'obstacle pour ne pas avoir à apprendre.

¹¹ **Durand M**, *Apprentissage moteur : rôle des représentations*, Paris, PUF, 1991

III. PROPOSITIONS :

1. Rappel du problème :

Comment l'enseignant peut-il aider les élèves à acquérir des compétences motrices et méthodologiques en EPS et répondre à leurs attentes ?

Comment faire acquérir une méthode de travail rigoureuse, experte, à travers la pratique, dans l'action, sans pour autant diminuer le plaisir de l'élève et viser l'apprentissage de tous ?

2. Réponses envisagées :

- C'est parce qu'il prend du plaisir dans l'activité que l'élève va chercher à acquérir des stratégies d'action de plus en plus efficaces pour agir.
- C'est parce qu'il est confronté à une situation pour laquelle il ne possède pas de solutions immédiates qu'il va chercher une autre stratégie ; le plaisir ne pouvant venir qu'à l'issue de cette recherche.
- La conservation du plaisir va être le moteur de la mise en activité de recherche de l'élève.

3. Hypothèses retenues :

- Les situations de résolution de problème permettront de mettre les élèves en situation de recherche et de les rendre acteur de leur apprentissage.
- Les habiletés ouvertes offrent un domaine d'action privilégié à la mise en place de situations-problèmes, à l'expérimentation de différentes stratégies d'action et au développement de connaissances méthodologiques.
- Un projet de départ procurant très vite le plaisir et la curiosité des élèves pour que ces derniers s'approprient le problème et se mettent en action.
- La verbalisation, les échanges entre pairs, en classe entière et entre les élèves d'une même équipe permettront de questionner leur activité, élaborer et discuter des stratégies qu'ils ont pu mettre en œuvre et d'accélérer les découvertes et apprentissages.

4. Propositions :

a) trois axes sont privilégiés :

- **Un contenu d'enseignement motivant**, ludique que les élèves s'approprient facilement : Un jeu de piste soit disant fait par un autre professeur à la classe.

- **Un projet collectif**, commun à toute la classe est envisagée dans le premier temps de l'apprentissage. En effet, la recherche d'un but et d'une réalisation commune à toute la classe favorise la cohésion au sein du groupe, l'entraide, la confrontation de points de vue et facilite l'apprentissage. Les travaux de Doise et Mugny ¹² ont montré que provoquer un conflit socio-cognitif permet aux élèves de confronter les solutions trouvées, de les mettre en question et donc de progresser.

- Un apport méthodologique, notamment l'accès à **une démarche scientifique**.

En effet, les chercheurs, afin de structurer leurs travaux, disposent de modèles. Inspirée des travaux de Claude Bernard, la démarche expérimentale O.H.E.R.I.C est sans doute la plus utilisée par les chercheurs. Elle se décline en six étapes : Observation, Hypothèses, Expérimentation, Résultats, Interprétation et Conclusion et permet aux scientifiques d'explorer les résultats d'une recherche et d'en organiser la publication.

Toutefois, c'est une méthode linéaire qui ne permet pas le retour en arrière, le tâtonnement expérimental. Or, c'est bien de ces multiples essais que l'élève va construire son savoir. Avant de trouver la réponse adaptée au problème qu'il se pose, l'apprenant devra sans doute tester plusieurs hypothèses, qui seront tantôt invalidées, tantôt ajustées, redéfinies.

Dans cette optique, la démarche expérimentale ne peut pas être utilisée telle quelle dans les apprentissages. Certes, les six étapes de la démarche aideront l'élève à structurer son raisonnement, mais il est nécessaire qu'il puisse rebondir sur les premières réponses trouvées ; réajuster son protocole expérimental, se

documenter ou même préparer une nouvelle expérience à partir d'une autre hypothèse.

Cette démarche tendant à mettre en avant l'activité des élèves dans un but de construction des savoirs est largement mise en avant, ces dernières années, à l'école primaire. Le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences, lancé en 2000 sous l'impulsion de l'Académie des sciences et du prix Nobel Charpak s'inscrit dans cette volonté : Rénover un enseignement scientifique trop énonciatif, explicatif, magistral et de mettre en avant l'activité des élèves, leur permettre de construire eux- même leurs savoirs et des connaissances plus opératoires, des connaissances pour s'expliquer le monde et mieux le comprendre.

Les élèves expérimentent, observent, cherchent, non plus à priori, dans le seul but de chercher, mais pour résoudre un problème, répondre à des questions. C'est en suscitant le questionnement, accompagnant les élèves dans leurs recherches et en prenant en compte leurs représentations initiales que l'enseignant leur permet de structurer leurs découvertes et de construire un réel savoir.

Ainsi, l'idée fondamentale du P.R.E.S.T.E¹³ est la nécessité de partir de situations inductrices pour faire émerger le questionnement des élèves. C'est de la situation, du phénomène observé que les élèves vont construire leurs apprentissages en étant acteurs des activités scientifiques, c'est-à-dire en formulant des interrogations, en conduisant des investigations réfléchies, activités au cours desquelles ils vont échanger, argumenter, formuler et discuter leurs résultats et ainsi construire leurs connaissances.

C'est également ce que préconisent les programmes officiels de l'école élémentaire qui mentionnent que, «dès la maternelle, c'est à travers des situations d'exploration, [que] l'enfant se questionne, expérimente et construit ses savoir-faire. Au cycle II, le questionnement guidé par le maître, provient le plus souvent de l'observation de l'environnement, conduit à des investigations menées par les élèves et débouche sur des savoir-faire et connaissances. Enfin, au cycle III, l'élève, qui a des capacités intellectuelles plus élaborées, peut établir des relations

¹²Doise, W., & Mugny, G., Le développement social de l'intelligence, Paris,: A. Colin, 1981

¹³PRESTE : Plan de Rénovation pour l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'Ecole.

causales, comprendre les interrelations et donc accéder à une première démarche expérimentale. »

C'est donc un savoir opérationnel, transférable qui permet de comprendre d'autres situations que celles directement étudiées.

b) Un dispositif didactique particulier :

Dans ce but, l'enseignant pourra proposer des situations d'apprentissage pour lesquelles les élèves n'ont pas de réponses immédiates au problème et dans lesquelles ils seront obligés de s'approprier la compétence visée pour résoudre le problème posé. Ce sont les **situations de résolution de problème**.

L'intérêt est que l'élève construit son savoir par sa propre expérience, ce qui permet le transfert et la généralisation de l'apprentissage. On peut penser que si l'élève découvre lui-même les processus, stratégies mises en œuvre pour réaliser efficacement la tâche, il pourra généraliser son apprentissage à d'autres tâches similaires.

Cette démarche est d'ailleurs celle valorisée par les programmes officiels de l'école élémentaire qui stipulent que : « C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à se connaître, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à prendre et à mettre œuvres des règles, des codes...Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir »¹⁴

c) Le choix de la course d'orientation comme activité support du projet :

Les activités d'orientation font avant tout appel à des compétences sensori-motrices. Elles placent l'enfant en situation d'exploration active du milieu et implique la mise en jeu de tous les aspects de sa personnalité. Les conduites sensori-motrices sont caractérisées par :

¹⁴Ministère de l'Education nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, XO , 2002

- Un engagement physique continu,
- Le besoin de voir, de regarder, de réfléchir, de comparer, de décider,
- La découverte de l'inconnu, le plaisir de trouver.

*** C'est pourquoi ces activités offrent un support très adapté au problème professionnel posé car elles en permettent de mettre les élèves en situation de recherche, dans une activité physique et de les motiver par le plaisir d'agir et de trouver.**

Par ailleurs, le développement de ces compétences sensori-motrices nécessite un travail préparatoire et complémentaire sur la conception, la réalisation et la lecture de plans, cartes ou parcours, sur l'observation du milieu, sur l'utilisation d'instruments...c'est-à-dire des connaissances générales, des compétences méthodologiques faisant intervenir d'autres domaines de l'action éducative. Le document d'application de l'EPS du cycle des approfondissements explique que cette activité permet de développer d'importantes compétences transversales :

- S'engager lucidement dans la pratique de l'activité :
 - En choisissant les stratégies d'action les plus efficaces ou les plus adaptées en fonction du milieu,
 - En anticipant sur les actions à réaliser.
- Construire de façon de plus en plus autonome un projet d'action :
 - Pour viser une meilleure performance,
 - Pour acquérir des savoirs nouveaux : sur la boussole ; sur les différentes façons de représenter des trajets, sur l'environnement,
 - Pour organiser des courses d'orientation, des jeux de pistes pour d'autres enfants ou d'autres classes.
- Mesurer et apprécier les effets de l'activité :
 - Apprécier, lire les indices
 - Evaluer, juger ses actions, mesurer ses performances et celles des autres avec des critères objectifs.

- Se confronter à l'application et à la construction des règles de vie et de fonctionnement collectif :
 - Se conduire dans le groupe en fonction de règles, codes que l'on connaît, respecte et peut expliquer aux autres
 - Coopérer, adopter des attitudes d'écoute, d'aide, de tolérance et de respect des autres pour agir ensemble ou élaborer en commun des projets.

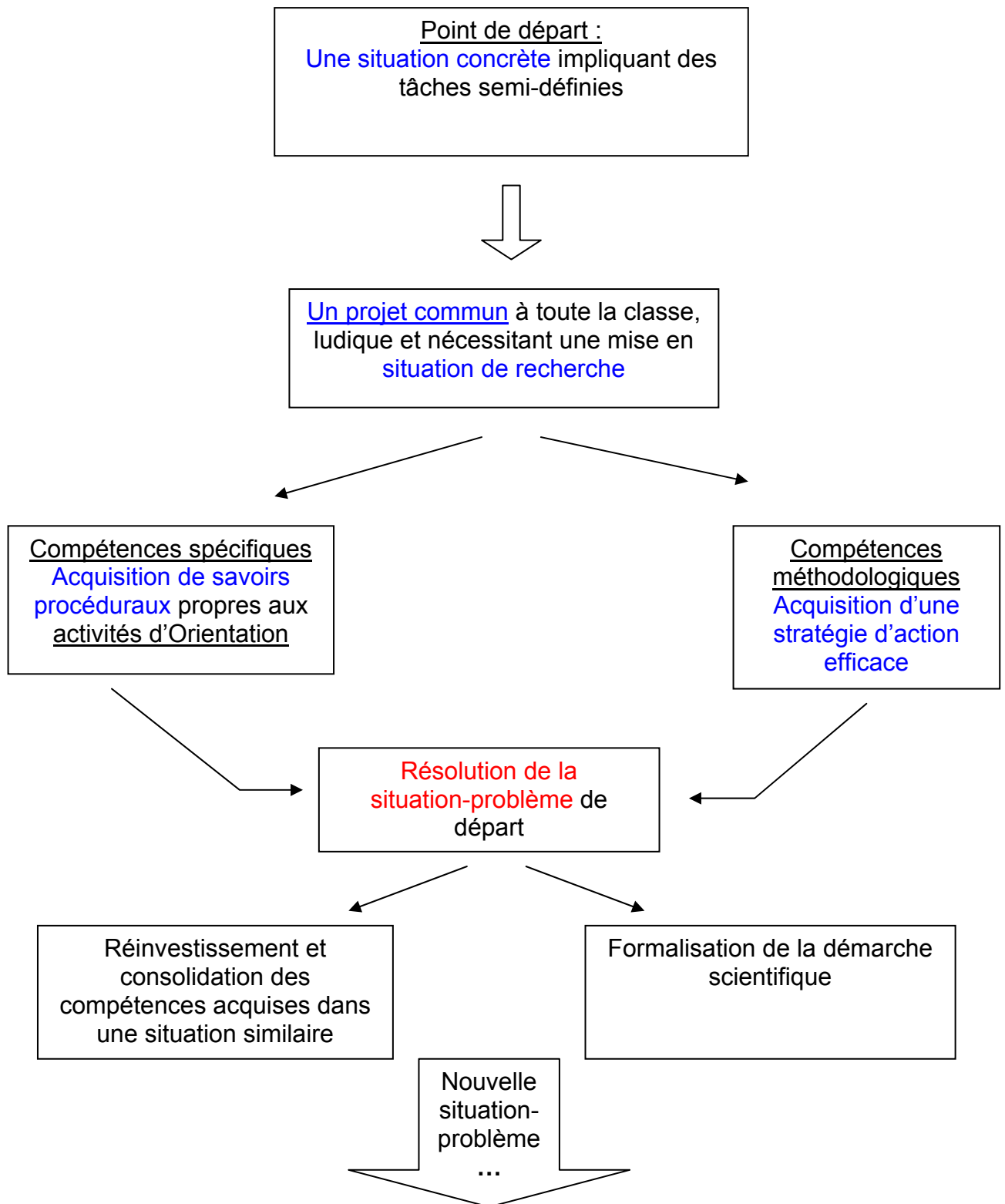
*** La réussite de l'élève dans ces activités dépend donc de nombreuses compétences transversales et notamment méthodologiques. C'est pourquoi le recours à la démarche expérimentale apparaît très appropriée à l'activité d'orientation.**

d) Les axes de la mise en œuvre :

Je vais observer la capacité des élèves,

- à émettre des hypothèses,
- à les expérimenter face à un problème qui se pose à eux en situation,
- à évaluer leur pertinence par rapport à la situation présente,
- à tirer des conclusions de leurs pratiques, à les comparer et reconnaître les stratégies d'action les plus efficaces,
- à s'approprier le savoir nécessaire à l'action,
- à les réinvestir en situation ou à émettre de nouvelles hypothèses,

5. Synthèse de la proposition :



IV. EXPERIMENTATION :

4.1 présentation générale :

SCENARIO : J'ai fait croire aux élèves qu'une collègue était venue dans la classe en notre absence et avait subtilisé l'album de littérature que je devais leur lire ce jour-là. Ne pouvant travailler sans ce livre, il fallait qu'on le retrouve. Le but étant d'amuser les élèves par ce vol insolite et de piquer leur curiosité pour qu'ils m'aident à rechercher l'album.

4.2 Données contextuelles :

- classe CM1A de l'école Jean-Jacques Rousseau (Meknès, Maroc)
- L'école Jean-Jacques Rousseau fait partie du réseau A E F E au Maroc. Elle est située au cœur de la ville nouvelle sur un campus de 16 ha qu'elle partage avec le lycée(stade, piscine, tennis...). Un grand espace d'action est donc possible pour les activités d'orientation ; il est clôturé, sécurisé et les élèves ne le connaissent pas en totalité.
- Les élèves sont issus de milieux très favorisés et sont secondés par plusieurs personnes à la maison et dans la vie de tous les jours. Ce qui se traduit souvent en classe par un manque d'autonomie, de prise d'initiative ; ils ont des difficultés à partager et à travailler en groupe. Le titre du projet d'école en est témoin puisqu'il s'intitule :
 - "Enfant-élève" aujourd'hui, "Adulte-citoyen" demain.
 - Apprenons à nous construire et à nous réaliser ensemble.
- L'expérimentation dure une semaine, soit la durée de mon stage dans cette école.

4.3 Description du projet :

- a) L'unité d'apprentissage : Construire et réaliser un itinéraire à l'aide d'une boussole.

Objectifs visés :

- Utiliser ses savoirs et connaissances de manière efficace dans la pratique des activités physiques, sportives et d'expression.
- S'inscrire dans un projet collectif visant à la meilleure performance et apprécier son niveau de pratique.

Compétences transversales :

- Apprécier, lire des indices de plus en plus complexes : utiliser des outils (rose des vents, boussole)
- Coopérer, adopter des attitudes d'écoute, d'aide, de tolérance et de respect des autres pour agir ensemble et élaborer un projet commun.
- Passer de l'espace vécu à l'espace pensé, d'une représentation à une autre.

Compétences spécifiques :

ETAPE	SITUATIONS	OBJECTIFS	COMPETENCES
Etape 1	La rose des vents	<ul style="list-style-type: none">• Se situer par rapport à des repères. S'INFORMER	<ul style="list-style-type: none">• Etre capable de repérer les 4 points cardinaux à l'aide d'outils (rose des vents, boussole).
Etape 2	Les 9 énigmes	<ul style="list-style-type: none">• Réaliser un parcours à partir de la lecture d'un message. SE DEPLACER	<ul style="list-style-type: none">• savoir utiliser une boussole pour se déplacer.• Etre capable de prélever les indices pertinents dans un milieu.
Etape 3	Construction d'un parcours	<ul style="list-style-type: none">• prendre des indices pertinents pour réaliser un itinéraire. S'ORIENTER	<ul style="list-style-type: none">• Situer des objets par rapport à des repères permanents et à l'aide d'une boussole.

b) Description et analyse des séances :

SEANCE 1 :

MISE EN SCENE : Mercredi 16 mars, 9 heures du matin

Sur l'emploi du temps du jour écrit au tableau est mentionné :

Mercredi 16 mars 2005

○ Littérature : lecture de l'album *Un jour en septembre*

○ EPS : Handball

La séance est divisée en deux étapes :

- Une première étape de découverte et de manipulation de la boussole,
- Une activité d'orientation visant la recherche d'indices et de découverte de l'énigme.

PREMIERE PARTIE DE LA SEANCE : étape 1 (9h-10h30)

a) Phase d'ancrage :

Je présente l'emploi du temps de la matinée et commence la littérature en demandant aux élèves de me rappeler le début de l'histoire lue la veille.

Mais au moment de prendre l'album pour leur lire la suite... Je ne le trouve pas.

Je cherche dans différents endroits de la classe et demande aux élèves s'ils ne l'ont pas vu.

Très vite, un élève trouve sur l'ordinateur, une feuille où est écrit à la main :

Si tu veux récupérer ton livre, trouve ma classe elle est au sud-ouest de la cour

Après observation du message, Plusieurs hypothèses sont lancées.

b) Phase d'hypothèses :

- « C'est la classe techno ! »

- « C'est au premier étage, juste au-dessous de notre classe parce que le sud, c'est en bas ! »
- « C'est la classe de M Lebat parce qu'il est à côté et que c'est facile pour lui de venir dans la classe ! »
- « C'est la classe de M Mazery parce qu'on a vu le nord, l'an dernier avec lui ! »
- « C'est Mme Bouchet ! » (l'enseignante que je remplace)
- « On n'a qu'à demander à tous les professeurs comme ça, on sera sûr ! »

Je leur explique alors qu'on ne peut pas déranger toutes les classes, qu'il faut être sûr de qui il s'agit avant d'y aller et leur demande par quel moyen pourrait-on être certain d'identifier la classe située au S-W de la cour-ballon. Et, là, un élève me lance « **Il faudrait se servir d'une boussole.** »

Il y a dix boussoles à disposition et comme il y a 28 élèves dans la classe, ils décident de se mettre par groupe pour chercher. (8 groupes de 3 et un groupe de 4)

c) Phase de manipulation et d'expérimentation : (séance EPS proprement dite)

Une fois les élèves répartis en groupe, une boussole orientée est donnée à chaque équipe qui doit rechercher où se trouve le sud-ouest.

◆ Activité 1 : Manipulation libre de la boussole.

Les groupes sont libres de manipuler comme bon leur semble l'outil et trouver la direction indiquée.

◆ Mise en commun des stratégies mis en œuvre par les élèves et mutualisation des connaissances. Au terme de cette verbalisation, un plot est placé sur le terrain pour symboliser le nord.

◆ Activité 2 : Trois autres plots sont mis en place de façon à symboliser la rose des vents par rapport au centre du terrain. Les élèves doivent rechercher, à l'aide de la boussole, le plot correspondant au sud, au nord et à l'ouest.

- Ainsi, par groupe : les élèves notent sur différents papiers : Sud, Est et Ouest.

- Après réflexion du groupe et observation d'une rose des vents, donnée à tous les groupes, ils doivent aller poser chaque papier au bon endroit, c'est-à-dire au niveau du plot correspondant à la direction recherchée.
- Puis validation quand tous les enfants sont passés.

Activité 3 :

- les élèves sont invités à retrouver l'ouest et son azimut en utilisant la boussole. Les différentes stratégies d'utilisation sont exposées aux autres groupes, testées, validées ou rejetées et réutilisées pour la recherche du sud et de l'est pour s'assurer de la validité de la méthode utilisée.
- Enfin, le sud-ouest est recherché.

d) Phase de résultats :

Après plusieurs essais, de multiples manipulations et plusieurs mises en commun, la plupart des élèves parviennent à dire où est le S-W. Pourtant, ils n'arrivent pas à se mettre d'accord sur l'identité de la classe coupable car tous les groupes, situés à différents endroits de la cour ne trouvent pas exactement la même direction.

e) Phase d'interprétation et conclusion :

Après réflexion, ils se mettent d'accord pour dire qu'il manque une donnée :

“De quel endroit de la cour doit-on se mettre pour lire la boussole ?”

Mais peut-être qu'il y a d'autres indices dans la classe, il faudrait aller voir...

ANALYSE DE LA PREMIERE PARTIE DE LA SEANCE :

η On peut regretter que cette première partie de séance entraîne une activité motrice limitée. La rose des vents construite doit être suffisamment grande pour permettre un déplacement important des élèves.

η Par ailleurs, il est primordial de ne pas perdre de vue son objectif et le fil conducteur de la séance afin de ne pas tomber dans de l'animation.

η Dans la phase de manipulation, il est nécessaire de contrôler à ce qu'un maximum d'élèves ait manipulé la boussole pour que cette étape soit vécue et formatrice pour chacun, mais aussi pour éviter les conflits entre les élèves et enfin pour rendre la verbalisation enrichissante pour tous. Une boussole pour deux et au maximum pour trois est nécessaire pour rendre possible une manipulation efficace de l'instrument.

η La verbalisation a permis d'échanger plusieurs informations : "il faut mettre la boussole à l'horizontale", "il faut la tenir éloignée du fer", "quand la flèche rouge pivotante coïncide avec la flèche du socle, ça montre le nord". Mais au terme de la mise en commun, l'utilisation de l'outil est loin d'être maîtrisée par tous les élèves. L'activité 2 a permis aux élèves de clarifier, réactiver leurs connaissances sur les points cardinaux (étudiés en CE2), mais la recherche de l'azimut reste difficile.

+ Cette première partie de la séance a donc permis une prise de contact avec la boussole, mais elle n'a pas débouché sur le réel apprentissage de l'utilisation de l'outil.

DEUXIEME PARTIE DE LA SEANCE : étape 2 (11h-12h)

a) Phase d'ancrage :

Neuf énigmes sous forme de parcours sont trouvées dans la classe et un autre mot expliquant qu'un indice est caché à la fin de chacun des neuf itinéraires.

Les élèves décident après une discussion très animée que chaque groupe prendra une énigme et la cherchera.

b) Phase d'expérimentation :

Chaque groupe part, boussole et itinéraire sous forme de message à la main, effectuer le parcours indiqué et rechercher l'indice.

Au bout de chaque parcours, il y a un indice (un mot) qui, une fois ajouté aux autres et ordonné donne la phrase suivante : *Pour trouver ma classe, trouve d'abord la pierre onze.*

c) Phase de résultats et de validation :

Cette dernière est vite trouvée et les groupes montent tour à tour sur la pierre pour découvrir à quelle classe correspond la direction indiquée.

La classe coupable est vite démasquée. Les élèves montent à pas de loup frapper à la porte de Mme Gascard pour récupérer le livre que je leur lis avant de se quitter en se promettant de prendre notre revanche sur la « vilaine maîtresse ».

ANALYSE DE LA DEUXIEME PARTIE DE LA SEANCE :

● Les élèves sont très motivés par la situation. Ils en ont même oublié le handball prévu. L'activité des élèves, aussi bien motrice qu'intellectuelle, est intense.

η S'ils ont tous manipulé la boussole, certains l'ont abandonné pour fouiller de façon anarchique tous les recoins de la cour afin de trouver un indice. Et il m'a été impossible d'interdire cette pratique puisque le jeu était sensé être réel et non monté par mes soins.

Trois stratégies ont été utilisées par les élèves :

- ◆ Orienter la boussole sur le point indiqué dans l'énigme et se déplacer boussole à la main pour ne pas dévier de la direction recherchée. (2 groupes)
- ◆ Orienter au départ la boussole sur le point indiqué et une fois la direction observée, avancer à vue d'œil dans la direction trouvée. (5 groupes)
- ◆ Chercher à orienter au départ la boussole sur le point indiqué, avancer à peu près dans cette direction sur le nombre de pas indiqué sur l'énigme, puis finalement chercher l'indice un peu partout dans la cour, même très loin de la direction indiquée. (2 groupes)

Ces trois stratégies ont visiblement porté leur fruit car moins de vingt minutes plus tard, toute la classe me rejoint au centre de la cour avec la totalité des indices.

Certains ont même réussi à rapporter plusieurs indices, et même de simples papiers traînant dans la cour sans aucun rapport avec le jeu.

Quoi qu'il en soit toute la classe est très contente et les indices sont bien là.

Origines du problème :

- Simplification excessive de la tâche proposée puisque moins de dix pas à faire dans une même direction permettait de trouver l'indice. Inutile donc de se déplacer d'un bout à l'autre avec la boussole. Un coup d'œil au départ sur la direction à suivre suffisait... ce que de nombreux élèves ont fait.
- Espace trop restreint et bien connu des élèves puisque c'est leur cour de récréation. Il n'a fallu qu'un quart d'heure pour six élèves pour fouiller toute la cour et rapporter plusieurs indices.
- La recherche du SW à partir de la pierre onze est effectué sous mes yeux, ce qui permet de vérifier et guider les élèves dans la manipulation de la boussole et ainsi corriger les mauvaises manipulations. Mais seulement un enfant sur trois a l'outil en main. Même si les deux autres élèves du groupe écoutent et profitent des conseils d'utilisation, ils ne bénéficient pas de correction personnelle.

SEANCE DE SCIENCE : (le lendemain de 10h à 12h)

Présentation : Séance de science sur la boussole. (sciences expérimentales, partie le ciel et la Terre)

Phase d'ancrage :

- Rappel sur les péripéties de la veille
- Que vous a-t-il posé problème pour trouver les indices ?
- Les problèmes sont répertoriés au tableau. Ils sont largement liés à l'utilisation de la boussole.

Phase de recherche :

Une fois identifiées et énoncées les difficultés des élèves, une demi-feuille est distribuée à chacun et il leur est demandé d'écrire ce qu'ils savent de l'instrument et la stratégie utilisée pour s'en servir.

Seuls avec un document décrivant les différentes parties de l'outil, puis par 2 et enfin par trois avec la possibilité de manipuler une boussole, ils doivent préparer un mini exposé sur celle-ci et venir présenter leur synthèse au reste de la classe. (**annexe 1**)

Phase de mise en commun :

De ces présentations, une trace écrite est élaborée en commun, en dictée à l'adulte.

Phase d'application :

Enfin, un exercice est proposé aux élèves consistant à retrouver dans l'espace réel une direction indiquée sur une feuille par une flèche (compléter la rose des vents dessinée)

A l'issue de quoi les élèves sont invités à modifier ou préciser la trace écrite commune avant de la recopier sur leur cahier de science.

ANALYSE DE LA SEANCE :

● Chaque exposé n'a pas été une simple redite du précédent mais a permis aux élèves de s'apercevoir qu'il y avait plusieurs stratégies efficaces, et surtout de prendre conscience de l'utilité de la boussole pour être plus sûr dans la découverte d'indices.

η Il a été difficile pour certains élèves d'accepter de se séparer, de partager l'instrument avec les deux autres élèves du groupe.

Néanmoins, l'exercice d'application a permis à chaque élève de manipuler la boussole et une meilleure entraide dans le groupe.

SEANCE EPS 2 : *étape 3* (vendredi matin de 10h à 12h)

Phase d'ancrage :

Les deux jours suivants le “vol” du livre, j’ai reçu plusieurs propositions de revanche de la part des élèves. Ce jeudi après-midi, je les lis aux élèves et d’autres suggestions fleurissent vite. On arrive difficilement à se mettre d’accord sur ce qu’on va préparer à la “classe coupable”. (annexe 2)°

Une fois d’accord, la proposition est améliorée :

- Subtiliser un objet indispensable à la maîtresse et aux élèves (“mission de la maîtresse”)
- Chaque groupe d’élèves prépare un itinéraire avec 3 directions qui conduiront les participants à un indice.
- Chaque indice est une lettre qui, ajoutée et rangée dans un ordre précis, formeront deux mots qui correspondent à l’endroit où se trouve l’objet subtilisé (M.O.N P.L.A.C.A.R.D)
- Pour augmenter la difficulté, un élève suggère d’étendre l’espace de recherche à la grande cour et aux terrains de sport. J’accepte devant l’insistance et l’argumentation des élèves (c’est grand mais clôturé et «en plus, on sera super sage »...argument implacable, j’accepte donc !)

Phase d'hypothèses et de planification :

Avant de mettre les élèves en activité, je leur demande de réfléchir au parcours à construire et de planifier ce qu’ils vont faire par groupe.

Phase de construction : séance EPS proprement dite_

Lieu : les terrains de sport

Organisation : Les groupes sont reconstitués. Les élèves sont répartis sur quatre grandes zones. Dans chaque zone, les groupes devront parallèlement mettre en place un itinéraire et au bout de cet itinéraire placer l’indice à trouver (une lettre). Une fois les itinéraires mis en place, les groupes échangent leur parcours afin de se lancer à la recherche de l’indice et dire quelle était la lettre trouvée ; ceci afin de vérifier, valider les informations notées sur papier. (annexe 3)

Après les recherches, une discussion entre les groupes est organisée afin de déterminer les points positifs et les points négatifs du parcours réalisé, discuter sur la stratégie utilisée, celle des autres groupes, sur la rigueur, la cohérence du parcours imaginé.

Une fois les itinéraires élaborés, les messages ont été déposés dans la classe de Mlle Gascard. La prestation de ses élèves dans la recherche de l'énigme permettra d'évaluer le parcours final de chaque groupe.

Critère de réalisation :

- ◆ Faire un parcours précis pour l'équipe qui cache.
- ◆ Savoir utiliser correctement la boussole et être capable de marcher régulièrement dans une direction pour l'équipe qui cherche.

Critère de réussite :

- ◆ Trouver l'indice au bout de chaque parcours pour l'équipe qui cherche.
- ◆ A terme, trouver l'énigme et donc l'endroit où se cache le livre volé pour les élèves de l'autre classe.

ANALYSE DE LA SEANCE 3 :

☺ Les élèves prennent goût à la négociation. Ils ont su argumenter pour opérer sur un espace plus grand, d'autant plus que j'y étais opposée au départ craignant une visibilité trop restreinte de la classe. Pourtant, cela a permis de complexifier la situation, motiver les élèves et de se rapprocher encore de la course d'orientation. (activité sociale de référence)

☺ L'échange d'itinéraires a permis aux élèves de s'apercevoir de leur manque de rigueur et de réajuster avec l'aide du groupe chercheur le parcours.

☺ La verbalisation à l'issue des recherches est fructueuse. Plusieurs stratégies sont dégagées et la nécessité d'une bonne entente à l'intérieur des groupes est signalée. Un problème commun est mis au jour : celui de l'étalonnage. Ce sera le prochain objectif à travailler.

η La phase d'hypothèse n'a pas été constructive. La planification de ce qu'ils devaient faire a été vite faite, succincte et sans doute pour me faire plaisir. Trouvant leur production trop sommaire, j'ai donc entrepris de définir avec eux les grandes étapes de la construction d'un parcours et les ai finalement fortement guidés. Ce qui est regrettable car cette phase aurait été plus constructive si elle avait été réellement faite par les élèves. En effet, cette étape est essentielle dans la démarche scientifique ; ce que je voulais leur faire découvrir. Mais par gain de temps, par soucis de les mettre rapidement en action et compte tenu leur excitation du moment, j'ai opté pour une planification commune et identique pour tous les groupes, faite à l'oral et notée uniquement sur le tableau. L'ayant largement suggérée ou du moins ordonnée, on peut se demander si les élèves se la sont appropriés ? L'ont-ils respecté sur le terrain ? Et pourquoi la stratégie de la maîtresse serait-elle forcément la plus efficace ?

Sur le terrain, ce manque de planification s'est traduit par de nombreuses discussions animées entre les élèves d'un même groupe, par une perte de temps et d'efficacité dans l'élaboration du parcours.

🚚 Quoiqu'il en soit, une stratégie élaborée par chaque groupe aurait sans doute permis une plus grande réflexion de la part des élèves, qu'ils soient confrontés aux différents problèmes de la construction d'un parcours et donc chercher eux-mêmes des solutions aux problèmes qu'ils rencontraient.

🕒 Ce qui m'a néanmoins permis d'y revenir en classe et de leur faire prendre conscience de la nécessité de cette étape.

V. : INTERPRETATIONS, DISCUSSION :

5.1 Analyse de l'expérimentation :

- La mise en scène de départ et son caractère concret a effectivement permis de motiver et d'engager tous les élèves dans un projet commun. Ils ont très vite été motivés et actifs dans la recherche et la continuité du jeu. L'apprentissage de l'utilisation de la boussole en a été facilité et vécu, semble-t-il, comme une nécessité à l'avancé de la recherche.
- La plus grande difficulté que j'ai rencontrée est la gestion, la canalisation de l'excitation des élèves ; ne pas les frustrer dans leur action mais ne pas perdre de vue mes objectifs. Sinon, le risque est grand de se laisser déborder par les élèves et de transformer le projet en une simple animation de jeu.

5.2 Prolongements envisagés :

- Le stage sur une semaine ne m'a pas permis d'aller plus loin ; ce qui est fortement regrettable. Plusieurs prolongements sont nécessaires à cette courte séquence :

A très court terme :

- **En EPS**, travail sur l'étalonnage, l'évaluation à l'œil nu des distances.
- **En sciences**, entrer réellement dans l'étude de la boussole et des points cardinaux, notamment en les amenant à se demander ce qu'est réellement une boussole et susciter des curiosités sur le magnétisme et proposer la construction d'une boussole. Ici, la séance de science est utilisée comme activité décrochée permettant la bonne continuité du projet d'orientation.

- Enfin, **sur un plan méthodologique**, réinvestir les avantages de la démarche scientifique pour élaborer et s'approprier de nouvelles connaissances scientifiques.

En effet, si au terme de cette contextualisation, les élèves arrivent à énoncer les principaux points de la démarche scientifique, la phase de planification de l'action n'apparaît pas spontanément comme une cause possible aux problèmes d'organisation des parcours.

A moyen terme :

- Cette mise en scène permet d'entrer de façon ludique dans les activités d'orientation à l'école primaire. Elle favorise un climat d'entraide entre les élèves et les oriente vers des buts de maîtrise. Dans cette optique, elle peut être considérée comme un mode d'entrée particulier (voire une première situation de référence).

Mais elle doit cependant être dépassée au risque d'enfermer les élèves et amener les élèves vers la course d'orientation et des projets personnels afin d'apprendre aux jeunes non plus seulement à s'orienter, mais aussi à se diriger et à lire une carte. De cette façon, l'enseignant leur permettra de prendre conscience de la réelle utilité de la boussole, c'est-à-dire pour se déplacer en milieu inconnu.

- Un travail en géographie pourra être mené en parallèle, notamment sur la carte, pour asseoir et approfondir les connaissances des élèves.
- L'expérimentation n'a pas permis de contrôler l'appropriation de la méthode expérimentale. Il est judicieux d'évaluer leur capacité à se resservir de cette démarche dans un projet futur.

VI. CONCLUSION :

- Répondre au plaisir d'agir et de ce fait provoquer, susciter le plaisir d'apprendre est donc possible. C'est sans doute parce que les élèves ont éprouvé du plaisir à trouver les indices et à réaliser un jeu de piste pour l'autre classe qu'ils ont eu envie d'apprendre. L'apprentissage est devenu une nécessité puisqu'ils ne possédaient pas immédiatement les outils pour répondre à la situation.

Pour autant, il est difficile d'affirmer que le plaisir d'agir s'est transformé en plaisir d'apprendre. Du début à la fin du projet, c'est le jeu qui a enthousiasmé les élèves, pas le fait d'apprendre.

Aussi, plutôt qu'une transformation, on peut dire que la satisfaction éprouvée par les élèves lors de la pratique s'est maintenue tout au long du projet et a fait naître le besoin et donc, l'envie d'apprendre.

- Ainsi, la mise en place d'un projet commun comme mode d'entrée dans l'activité s'est révélée efficace. Toutefois, afin de ne pas enfermer l'élève dans le groupe et finalement n'exploiter, dans un souci d'efficacité, que les points forts des élèves et se contenter de renforcer les points faibles de chacun, il est nécessaire dans un second temps de se diriger peu à peu vers l'établissement d'un projet personnalisé à chaque élève pour que tous acquièrent de nouvelles compétences. Un soin tout particulier sera donc apporté au rôle que chacun joue au sein du groupe.
- De plus, il apparaît nécessaire de s'orienter dans un second temps vers un projet personnalisé de l'élève, afin d'individualiser les apprentissages, un maximum d'élèves car désormais débrouillés et de permettre de se rapprocher de la logique interne des activités d'orientation.
- Par ailleurs, ce type de projet basé sur le jeu nécessite une grande rigueur dans la définition des objectifs et de ne jamais perdre de vue les savoirs et les

compétences à faire acquérir aux élèves. En effet, il est facile de se laisser emporter par l'excitation des élèves et de transformer le projet d'apprentissage en une simple animation de jeu destiné uniquement à leur faire plaisir.

- Enfin, si la poursuite du jeu a permis de faire entrer de façon positive les élèves dans un projet d'action, de les motiver et garantir le plaisir du plus grand nombre, la situation ne saurait suffire à elle seule à assurer l'acquisition des savoirs par tous les élèves. Faire vivre des expériences motrices aux élèves ne suffit pas. La prise de conscience et l'appropriation des compétences transversales, notamment méthodologiques paraissent bien incertaines sans une phase de généralisation du savoir.

BIBLIOGRAPHIE :

Beunard B., « Que pensent les lycéens de l'éducation physique ? », *revue EPS*, 280, 1999

Biddle S. , Goudas M., « Sport, activité physique et santé mentale chez l'enfant », *Enfance*, 2-3,1994.

Deci L.E., Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Plenum Press, London, 1985.

Delage E., Vedel J., *L'activité physique Orientation comme construction de l'espace*, Nîmes, CDDP du Gard, 1998

Delignières D. et Perez S., « Le plaisir perçu dans la pratique des A.P.S : Elaboration d'un outil d'évaluation ; adaptation française de la Physical Activity Enjoyment Scale de Kendzierski et DeCarlo », *STAPS*, 45,1998

Doise, W., Mugny, G., *Le développement social de l'intelligence*, chapitre 5 « Le conflit sociocognitif », Paris, A. Colin, 1981

Durand M., *Apprentissage moteur : rôle des représentations*, Paris, PUF, 1991

Giordan A., De Vecchi G., *les origines du savoir*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel, 1987

Meirieu Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 4^{ème} édition, 1989

Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, XO , 2002

Ministère de l'Éducation nationale, *document d'application, cycle des approfondissements, Education physique et sportive*, groupe d'experts, 2003

Riff J., Durand M., « Planification et décisions chez les enseignants. Bilan à partir des études en Education Physique, analyse et perspectives », *Revue Française de Pédagogie*, 103, 1993

Wankel L.M., Kreisel P.S.J., Sport et Age comparison, *Journal of Sport Psychology*, 7, 1985

ANNEXE 1

Traces écrites d'élèves sur la boussole

1. Elle est constituée d'une règle, d'une flèche de direction, d'une loupe, d'un rapporteur d'angle, d'une aiguille, d'un cadran.
2. Elle s'oriente vers le Nord.
3. On règle la boussole ou on change de direction.

Dans une boussole, il y a parfois des loupes.
L'aiguille rouge indique le nord. Elle permet
de montrer la direction. Il faut s'orienter
pour avoir la direction désirée.
On n'y trouve le N le S l'est et
l'ouest. Elle est composée de règles
de rapporteurs et de cadrans.

ANNEXE 2

Proposition d'action retenue par la classe

← ↑
↓ →

Chaque aux trésor pour
les CP1 de madame Lauhaye

- Nous pourrons prendre à la maîtresse un livre pendant la récréation.
par groupe de tables nous pourrons découper des papiers et écrire dessus les indices.
Après, nous pourrons les jeter et on leurs met des indices sur le tableau sur les tables et surtout sur le bureau de la maîtresse, Et ils devront se servir d'une boussole.

—♡—♡—♡—♡—♡—♡—♡—♡—

ANNEXE 3

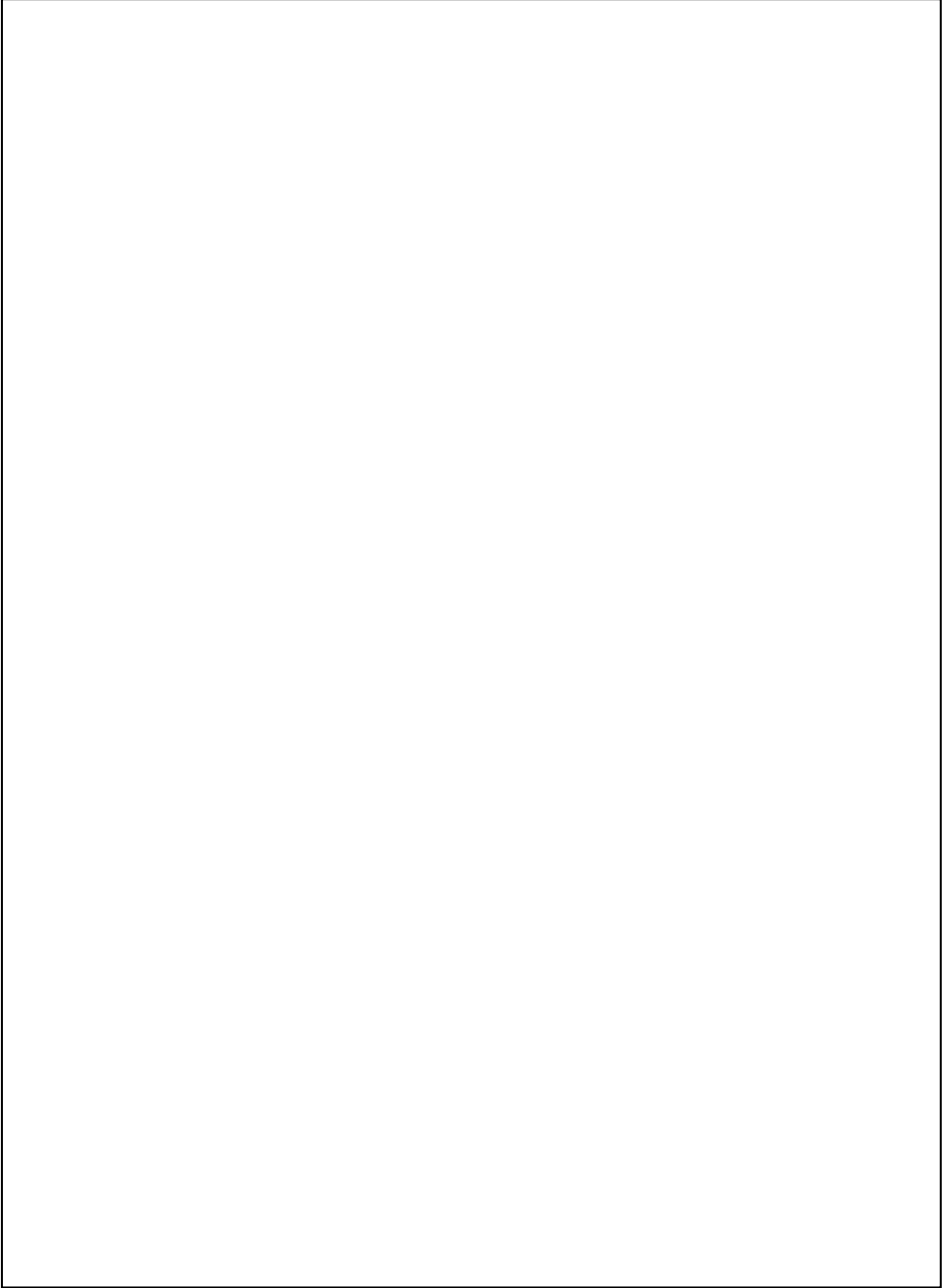
Parcours proposés par des élèves

- 5 pas vers le nord
- 11 pas vers le nord
- 8 pas vers le nord

7 pas vers le nord
16 pas vers l'ouest
6 pas vers le nord

- 6 pas vers l'ouest
- 5 pas vers le nord
- 10 pas vers l'ouest

AVIS MOTIVE DU JURY



SOMMAIRE :

I PRESENTATION DU PROBLEME PROFESSIONNEL.....	1
--	----------

II APPORTS THEORIQUES.....	2
-----------------------------------	----------

III FORMULATION DE PROPOSITIONS.....	8
---	----------

3.1 Rappel du problème.....	8
3.2 Réponses envisagées.....	8
3.3 Hypothèses retenues.....	8
3.4 Propositions d'expérimentation.....	9
3.5 Synthèse de la démarche proposée.....	14

IV EXPERIMENTATION.....	15
--------------------------------	-----------

4.1 Présentation générale.....	15
4.2 Données contextuelles.....	15
4.3 Description du projet.....	16

V INTERPRETATIONS, DISCUSSION.....	27
---	-----------

5.1 Analyse de l'expérimentation.....	27
5.2 Prolongements.....	27

CONCLUSION.....	29
------------------------	-----------

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE