

PRISMES

CE MOUVEMENT
QUI FAIT BOUGER
LES APPRENTISSAGES



APPRENDRE EN MOUVEMENT

Apprentissage, mouvement et activité située Denis Hauw	5
L'école bouge: une valorisation du mouvement Alain Chaubert	8
Rythmer le temps scolaire et apprendre de manière active Entretien avec Karin Möbes Maillardet	9
Le judo: se concentrer, se maîtriser, tenir compte de l'autre Entretien avec Emilie Amaron	11
Des rondes et danses traditionnelles pour améliorer la gestion de classe Jean-Claude Richoz	12
Incarner l'enseignement? Le corps dans la classe Catherine Amendola et Christine Croset	14

REGARDS PHILOSOPHIQUE, SOCIOHISTORIQUE ET CULTUREL

Bouger pour apprendre et apprendre à bouger Alain Mermoud	18
Eduquer les corps au XIX ^e siècle Véronique Czàka	20
Sur le sport antique, et l'œil des dieux Christophe Calame	22
Conscience et mouvement: clés d'apprentissage de la musique et de la danse indiennes Nicolas Christin	24
Pratique réflexive en salle de gymnastique Marcel Favre	25

MOUVEMENT ET SANTÉ

Contre la surcharge pondérale, priorité à l'activité physique, Vanessa Lentillon-Kaestner	27
La gestion du stress chez les élèves Natacha Aubry et Dragica Radovanovic	30
Sensibiliser à la santé autrement Raphael Blanchard et Olivier Lüthi	31
Des élèves qui deviennent acteurs de leur santé Laurence Margot	33
Un programme pour retrouver le plaisir du mouvement! Alain Chaubert et Bernard Klaus	35

DE LA FORMATION À LA PRATIQUE

Du corps de l'enseignant au corps de l'élève Alain Mermoud	37
Groupes de niveaux, quels effets sur l'apprentissage? Vanessa Lentillon-Kaestner et Gianpaolo Patelli	39
Vaud et Californie: un projet, deux mondes Magali Bovas	41
Recours à la vidéo: les généralistes en EPS à l'épreuve Serge Weber	44
L'évaluation sommative en EPS: une comparaison intercantonale Vanessa Lentillon-Kaestner, Daniel Deriaz et Nicolas Voisard	47
Feed-back vidéo: quatre questions clés Bernard Baumberger	48

FORUM

ACTUALITÉS HEP	53
LES LIVRES ONT LA COTE	
Bouger à tout moment: des idées et des expériences Henriette Cochard et Delphine Rod	58
LA PAGE DES ÉTUDIANTS	
Un défi posé aux étudiants au cœur du Jura David Piot	59
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS	
Un projet enthousiasmant à la découverte des sports Entretiens avec Françoise Meier et Corinne Deriaz	60
LA PAGE DES PRAFOS	
L'instruction au sosie: une technique d'autoanalyse porteuse de sens Annabelle Grandchamp	62
DES SIÈCLES DE DÉBAT	
Deux siècles d'éducation à la santé au travers des manuels scolaires Justine Henneberger et Gaëlle Reymond	63
LA SOURCE AUX IDÉES	
Nouvelle ressource pédagogique: Eaux-là-là! Tous liés par l'eau Pierre-André Magnin et Mirko Saam	64
PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE	
Qualité de vie... vie de qualité? Céline Joss Almassri	65
MUSIQUE	
Un concept musico-pédagogique autour du <i>Requiem</i> de Mozart et des <i>Chants de l'au-delà</i> Jean-Claude Bossel	66
IMPRESSUM	67

VERTIGO

Pour illustrer le dossier de *Prismes* sur le mouvement, nous avons choisi de vous faire plonger, tête la première, dans l'œuvre frémissante de vertige de Denis Darzacq. Il nous paraissait en effet important d'éviter les références faciles – celles du sport, par exemple – pour centrer notre attention sur le mouvement comme expression de l'être, comme posture philosophique.

On s'arrêtera ainsi sur les mouvements saisis au vol par la caméra de Denis Darzacq comme on s'arrêterait sur une idée. Miracles furtifs d'équilibre, dérobés à une condition qui fait de l'humain ce funambule en perpétuel déséquilibre, les images du photographe nous laissent un goût de quête initiatique, d'invitation au labyrinthe.

Les deux séries que nous avons choisies, *La chute*, en extérieur, sur le froid macadam, et *Hyper*, dans l'espace confiné de l'hypermarché de la moquette, nous montrent des hommes et des femmes qui défient la gravité afin de recréer, avec leur corps pour unique médium, le geste perpétuel de l'art qui recompose l'espace et le temps en infinies matières à sublimation. / Barbara Fournier

LA CHUTE

Denis Darzacq a demandé à des danseurs et sportifs d'effectuer des sauts devant des fonds qu'il avait lui-même repérés, choisis et préalablement maquettés. Revêtus de vêtements ordinaires choisis avec le photographe, ces derniers ont été invités à entrer en scène, à l'intérieur d'un cadre précisément défini.

Tout a été réglé à l'avance, tout est prêt. Et les modèles se lancent dans l'espace. Rien de faux dans ces scènes, saisies à un instant qui a bien existé, pas de fiction, nulle retouche, aucun trucage. Pris dans des cours d'immeuble ou des rues du XIX^e arrondissement parisien, de Nanterre à Biarritz, ces jeunes ne jouent que leur propre rôle et se contentent d'effectuer des sauts dans un décor urbain moderne. Le photographe prend des images, n'intervenant que pour donner quelques indications de mouvement. Pourtant, au moment où le saut se produit, l'aléa et la force de gravitation font leur entrée. Alors l'histoire peut commencer. Celle, lointaine, d'Icare poussé par son père à prendre son envol, dans une belle tentative de défier les lois de l'univers et de la pesanteur, avant de retomber vaincu par plus puissant que lui. La résistance du rêve à la raison, Newton et Galilée. La jouissance des hauteurs, le bonheur des ardents, des sauvages, des sportifs. La beauté convulsive des figures de la danse, de l'athlétisme, du cirque et du jeu vidéo. / Virginie Chardin

HYPER

Je m'intéresse, depuis quelques années, dans mon travail photographique, à la place de l'individu dans nos sociétés. J'alimente ce questionnement par des mises en scène, mais également par des photographies proprement documentaires. Dans *Hyper*, cette interrogation s'articule sur une opposition formelle entre corps et décor ou entre être et avoir. Toutes mes photographies sont le fruit d'une expérience vécue et partagée. Il n'y a pas de manipulation numérique.

J'ai demandé à de jeunes danseurs et sportifs de faire des sauts nourris par la violence du lieu, des hypermarchés, et par une gestuelle inspirée de la peinture maniériste, irréelle et surjouée, inutile. Mouvements de résistance à un monde marchand de plus en plus envahissant. Mais aussi simplement une proposition plastique dégagée de toute lecture sociale et politique. / Denis Darzacq

FAIRE BOUGER ENSEMBLE LES TÊTES ET LES CORPS

GUILLAUME VANHULST, RECTEUR DE LA HEP VAUD
BARBARA FOURNIER, RESPONSABLE DE PUBLICATION



connaissances sur les systèmes d'apprentissage du cerveau pour les intégrer dans sa pédagogie. «Et ça fonctionne», se réjouit l'enseignante canadienne qui voit, par exemple, après une bonne dépense d'énergie physique de ses élèves, disparaître le vertige de la page blanche et fleurir l'inspiration.

Dans cette édition de *PRISMES*, nous verrons que plusieurs approches, plus près de nous, rejoignent les constatations de Carol Peterson sur la forme ou sur le fond. Mais réfléchir au mouvement dans les apprentissages continue invariablement d'alimenter le questionnement: s'il y a tout simplement beaucoup de bon sens à nouer intimement action et réflexion – les Grecs, déjà, ne préconisaient-ils pas de marcher pour mieux penser et les Romains ne priaient-ils pas pour «un esprit sain dans un corps sain»? – pourquoi donc cette apparente évidence continue-t-elle de faire débat?

La question nous ramène aux fondements de la pensée occidentale. Ancrée dans notre culture judéo-chrétienne, la dualité corps/esprit s'est manifestée partout, y compris dans des hétérotopies aussi diverses que la prison, le monastère, le stade, l'armée ou l'école. Des lieux de discipline où, longtemps, l'on imposa des uniformes aux corps, où l'on dompta les esprits au nom des idéaux les plus nobles: le bien de la société, la quête de la spiritualité, le dépassement de soi, la protection de la nation et l'acquisition des savoirs. Ainsi, l'école, bien qu'elle soit une institution sujette à de multiples mutations au fil du temps, n'en conserve pas moins des lois intangibles qui expliquent pourquoi, au bout du compte, dans sa représentation, sa scénographie et sa distribution des rôles, elle maintient quelques solides points communs avec les écoles d'hier.

En passant de l'état de nature à l'état de culture, les enfants deviennent des élèves et ils accomplissent un rite d'initiation sur le seuil de la classe: au lieu de courir, de crier, de jouer, ils vont s'asseoir, se taire, étudier. Leur transformation s'opère

par une *mise au pas* des conduites spontanées. Ce rite initiatique leur demandera de se contrôler - contrôle qui passe aussi par l'immobilisation du corps – et il y aura désormais pour eux, dans l'espace de l'école, deux lieux qui réifient en quelque sorte la vieille dualité judéo-chrétienne: un lieu pour l'esprit, la classe, et un lieu pour le corps, le préau.

De cette dichotomie découle aussi la place toujours un peu à part qu'a occupée jusqu'à nos jours l'éducation physique et sportive dans les programmes scolaires. Une éducation physique dont il a fallu en permanence rappeler les bienfaits et la nécessité, justifier la présence, légitimer l'existence, démontrer le caractère d'exutoire.

Mais aujourd'hui, réjouissons-nous de voir mûrir de nombreuses initiatives pour rompre avec cette dualité artificielle qui a longtemps justifié ce que Foucault considère comme l'empreinte carcérale de l'école. Est rendu aux élèves, comme à leurs enseignants, leur statut d'être incarnés. Têtes et corps ne vivent pas dans des réalités séparées, ils n'ont plus de bonnes raisons de faire chambre à part.

S'inventent progressivement aujourd'hui dans l'école de nouveaux équilibres, se fabriquent dans l'enseignement des surfaces poreuses où le mouvement se fait le complice de l'apprentissage, où le corps retrouve sa vraie place, siège de l'esprit et des émotions, où l'acquisition des savoirs se fait par la convocation de tous les sens.

Le rite d'initiation qui fait grandir et s'individuer, qui permet de se frayer ce difficile chemin vers la socialisation et l'émancipation, peut dès lors se dérouler hors du huis clos des hétérotopies. Une école qui fait bouger ensemble les esprits et les corps laisse tout simplement plus de champ à l'être, plus de champ à la vie.

«Je considère que chaque minute que je laisse à mes élèves pour jouer procure d'énormes avantages», explique Carol Peterson, enseignante du primaire dans l'Ontario¹. Pour que sa classe apprenne mieux et avec plus de plaisir, elle a décidé de réserver vingt minutes par jour à l'exercice physique. Elle recourt aussi à la musique et encourage les élèves à bouger souvent pour favoriser les connexions entre les neurones. Carole Peterson a décidé de tirer profit des nouvelles

Note

¹ «Apprendre comment fonctionne le cerveau», Alanna Mitchell, *Pour parler profession*, la revue de l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, juin 2010

APPRENTISSAGE, MOUVEMENT ET ACTIVITÉ SITUÉE

DENIS HAUW

Pour ouvrir ce numéro, Denis Hauw, professeur de psychologie du sport, aborde différentes approches de l'apprentissage. Il évoque un ancrage théorique en sciences cognitives qui fait un parallèle entre le fonctionnement humain et celui d'un ordinateur. Ces apports ont montré leurs limites. Des approches alternatives font une large place à l'action et au mouvement. L'être humain construit le sens de son environnement et apprend en lien étroit avec les situations qu'il vit, non seulement avec son cerveau, mais aussi avec son corps. Il n'est dès lors plus possible d'envisager l'apprentissage sans lien avec l'activité de la personne. Ainsi, le mouvement peut être source de développement des activités humaines et d'apprentissage.

En sciences cognitives, les questions d'apprentissage ont majoritairement été abordées via l'approche qualifiée de «computo-symbolique». L'apprenant est comparé à un ordinateur qui traite «dans sa tête» des informations. Il les transforme et les utilise sous la forme d'une représentation symbolique. L'apprentissage consiste à transformer un comportement grâce à la confrontation aux tâches d'apprentissage, à une attention sélective, à la répétition et à l'amélioration de l'efficacité des associations informations – traitements – comportements pour un stockage en termes de connaissances de types différents dans des bases de données (c.-à-d. les mémoires). Cette approche a indubitablement constitué un solide ancrage théorique pour réfléchir les pratiques de formation et d'enseignement. Mais pour elle, nulle place n'est accordée au corps, qui est considéré comme le réceptacle du système de traitement de l'information! Pas non plus d'espace pour le mouvement, qui génère des perturbations, brouille les entrées, interfère avec le fonctionnement en réduisant l'efficacité et la puissance d'un système de traitement de l'information à capacité limitée.

Une approche fondée sur la métaphore de l'ordinateur, largement critiquée

Cette approche fondée sur la métaphore de l'ordinateur a fait l'objet de nombreuses critiques fondées sur sa faible heuristique hors du laboratoire et son caractère mécaniciste (p. ex. Bruner, 1991). D'une façon plus spécifique, trois limitations principales lui ont été adressées. Elle propose une lecture de l'apprentissage fondée sur un morcellement de l'humain, en considérant le cognitif comme isolé des émotions, du corps ou encore de la culture. De nombreuses ressources ne seraient alors ni considérées ni envisagées de façon interactive. Elle repose sur une conception de la régulation de l'activité sous un mode cybernétique où les buts sont clairs et bien délimités, et cela sans prise en compte ni des solutions moyennes adoptées, alors même qu'elles ne sont pas totalement satisfaisantes, ni des situations mal délimitées ou encore des raisonnements abductifs typiquement humains et non algorithmiques. Enfin, elle convoque une perspective de type

«commande» ou «prescription» qui s'oppose à une approche «autonome» de l'activité humaine, c'est-à-dire à une possibilité donnée à tout individu d'organiser son activité de façon originale, singulière en relation avec les situations qu'il rencontre.

Des approches alternatives: agir et donner du sens au monde

Ces critiques ont donné lieu à de multiples approches alternatives proposées en sciences cognitives et biologiques, que l'on qualifie aujourd'hui de «situées, dynamiques, émergentes, interactionnelles, écologiques ou encore énaactives». Elles font l'objet de travaux dans de nombreuses disciplines telles que la philosophie, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, les sciences du sport ou de l'éducation. Ces travaux insistent aussi sur l'importance de l'action comme point d'entrée de notre connaissance du monde: le monde n'est compris que parce que nous agissons dessus.

«On peut alors réfléchir à l'apprentissage comme un ensemble de disponibilités pour agir.»

Cela implique qu'action et signification entretiennent des relations de couplages: en agissant, je donne du sens à un monde que je perçois comme tel et qui me donne en retour la possibilité d'agir en fonction de ce que je souhaite, pense ou pourrais faire. On peut alors réfléchir à l'apprentissage comme un ensemble de disponibilités pour agir qu'il faut construire en considérant que la connaissance n'est pas une substance déposée dans la tête des individus, mais plutôt la délimitation du potentiel d'une personne d'agir d'une certaine façon (p. ex. Barab & Plucker, 2002). L'idée forte est donc que l'apprentissage et les connaissances

ne se réfèrent pas à des choses, mais à des activités, à des situations ayant une signification particulière, à des interactions entre individus et environnement, à des relations fonctionnelles et non à des vérités absolues. Cela nous permet d'envisager que le mouvement, via le corps qui en est dépositaire, puisse, en tant que portion d'une activité ou en tant qu'action possible sur le monde, s'inscrire dans toute catégorie d'apprentissage.

Corps, activités et apprentissage

Beaucoup de chercheurs en sciences cognitives conviennent aujourd'hui que l'interaction corps-esprit-situation est une unité d'analyse pertinente pour aborder les questions d'activité ou d'apprentissage. De ce point de vue, on agit, on pense, on comprend avec son corps et son esprit. Il y a une sorte d'interdétermination des phénomènes situés qui nous occupent par le corps et l'esprit. Cette conception supporte l'idée que notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle, d'une perception physique vécue dans notre corps, que l'on qualifie de cognition incarnée.

«*Notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle.*»

Le corps est le lieu de l'appréhension des situations. Il définit un mode d'engagement émotionnel de l'activité. Damasio (1994) distingue les émotions primaires, que nous ressentons corporellement tôt dans la vie, des émotions secondaires. Ces dernières impliquent une appréhension cognitive de ce qui engage l'individu à chaque instant. De ce point de vue, ressentir une émotion est un processus de continue surveillance du corps, dans une perception de ce que le corps est en train de faire, tandis que se déroule l'activité: pour éprouver une émotion, il faut une perception d'un état de fond général (arrière-plan du corps décrivant son état tel qu'il se présente entre les variations émotionnelles renvoyant à la permanence interne du corps) et combiner plusieurs perceptions associées à une situation. Damasio ajoute le concept de marqueurs somatiques, qui représente un cas particulier des émotions secondaires, dans le cadre duquel ces émotions ont été reliées, par

apprentissage, aux conséquences prévisibles de certains scénarios. Ils peuvent se manifester de façon consciente ou inconsciente et jouent un rôle décisif dans l'activité, en permettant de hiérarchiser et de donner une composante émotionnelle à nos objectifs. On comprend qu'on ne puisse considérer l'apprentissage sans envisager l'appréhension corporelle de l'activité qui s'y réfère.

En postulant que corps et esprit interagissent en situation, l'apprentissage s'inscrit dans un domaine situé que le corps investit. Cet apprentissage est dit «situé», c'est-à-dire couplé aux conditions dans lesquelles le phénomène est appréhendé: un espace, une temporalité, des formes que le corps perçoit, expérimente et qui lui dictent ses conditions d'existence. Notre réalité des chiffres, des mots, des technologies est ainsi définie par des possibles d'action, que nous ressentons par notre corps, au point où elles sont associées à des sentiments d'inconfort dès qu'elles sont perturbées². C'est sur ces connaissances que le principe d'un apprentissage par le corps peut être envisagé.

Mouvement et activités: parties intégrantes de notre identité et de notre expérience

Le corps capture le monde, mais il permet aussi d'agir sur lui grâce à sa mobilité. Nul doute que le mouvement peut être source de développement des activités humaines. Il existe un besoin irrépressible chez l'enfant de bouger, de jouer en s'activant, d'interagir avec les autres et avec le monde physique de façon concrète. Les hommes sont plus généralement sans cesse en mouvement, jamais immobiles. Les actions dirigées vers le monde ou les autres nécessitent l'usage du corps. Elles sont des outils de performativité qui s'acquièrent par transmission. Ces mouvements ne sont pas anodins. Ils permettent aux hommes d'accéder au monde, pour former une trace de celui-ci qui, en même temps, les transforme en les faisant accéder à une partie d'eux-mêmes. Le mouvement fait partie de soi, de l'identité. Il peut être considéré comme un médium entre le corps et le monde (Wulf, 2007). Par le mouvement, je sais et je peux prendre part aux mondes des autres. Au-delà de ces aspects performatifs, les mouvements constituent donc une des dimensions de notre *soi narratif*, de notre expérience. Si nous

sommes l'histoire de notre vie, l'histoire de nos mouvements est partie intégrante de notre expérience.

Mimes et simulation: pour construire l'activité à apprendre

Pourquoi le mouvement peut-il constituer un fondement de la connaissance? Les enfants bougent constamment et «miment». Ils ressentent l'importance de répéter des enchaînements de séquences. Ils développent une activité de *mimésis* reposant sur une sorte de faire semblant, où se mêlent engagement global et tentative incomplète. Elle consiste à faire une expérience totale proche de celles que l'on souhaite acquérir. Ces répétitions, jeux de simulacre, permettent une immersion progressive, offrent la possibilité de mesurer les effets de l'action sur soi, de l'ajuster à soi, d'incorporer l'activité. En situation de formation ou d'apprentissage, la simulation procure des avantages identiques donnant la possibilité d'une construction progressive de l'activité à apprendre. Et le mouvement ouvre vers de multiples perspectives pour ancrer corporellement ces apprentissages: apprendre la musique par la *rythmique* Jaques-Dalcroze, l'écriture et la lecture, une langue étrangère: autant d'exemples qui illustrent la possibilité et les avantages d'ancrer ces apprentissages dans le corps en mouvement.

L'éducation physique: une conception éducative plus complète et globale des individus

On connaît aujourd'hui les bienfaits d'une pratique régulière d'activités physiques et sportives. Elle réduit significativement l'anxiété, accroît le sentiment de bien-être, peut avoir des conséquences positives sur l'estime de soi via le soi physique. Nul doute qu'au-delà de l'inscription corporelle des activités humaines, la pratique des activités physiques et sportives peut agir sur les apprentissages de tout ordre. En étant confiant, moins anxieux, en libérant les tensions, on construit aussi les dispositions des organismes des élèves à s'approprier des savoirs scolaires. Mais cette vision place l'activité physique et sportive au service d'autres apprentissages. Elle reste fondée sur une conception très traditionnelle du développement

humain notamment si l'on considère l'éducation ou la formation tout au long de la vie. On trouve avec l'éducation physique de quoi alimenter une conception éducative plus complète et globale des individus. Elle correspond aussi à une approche culturaliste qui s'associe aux visions cathartique et sanitaire de la pratique d'activités physiques, impliquant la nécessité de prendre en compte la place croissante qu'occupent les activités physiques et sportives dans la société.

Des pratiques scolaires qui deviennent socialement et culturellement situées

De nombreuses études sur les types d'activité physique qui pourraient être compatibles avec ces objectifs ont été menées: par exemple, on sait qu'une activité physique régulière de trois fois vingt minutes par semaine permet d'obtenir un effet protecteur sur la santé et contribue au bien-être. On sait aussi que l'intensité de la pratique sportive doit être modérée, ce qui exclut la pratique sportive de haut niveau. Cette dernière occupe une place à part dans cette analyse, non pas qu'elle soit à bannir, mais simplement par le fait que les objectifs de performance qu'elle se fixe imposent des contraintes qu'il faut être capable de supporter.

«Les pratiques collectives génèrent des effets positifs, à condition qu'elles s'organisent à partir d'objectifs non compétitifs, stimulants et coopératifs.»

En revanche, l'éducation physique s'ancre aujourd'hui sur des pratiques sportives culturelles contenant les nouvelles pratiques, mais pas les gymnastiques correctives, par exemple. L'implication et l'investissement des élèves s'y trouvent plus aisément, étant donné que ces pratiques scolaires deviennent socialement et culturellement situées. On sait aussi que les pratiques collectives génèrent des effets positifs, à condition qu'elles s'organisent à partir d'objectifs non compétitifs, stimulants et coopératifs. L'identification d'objectifs ambitieux, mais accessibles, la recherche d'implication vers le plaisir et la possibilité d'obtenir

une expérience vicariante pour construire ses propres progrès constituent en somme les grandes orientations pour une pratique de l'activité physique contribuant au développement majorant des individus tout au long de la vie.

Apprendre par le corps en mouvement: une dimension transversale de toute réflexion sur l'apprentissage

L'apprentissage est une activité de participation et de construction d'interactions avec et pour élaborer un monde propre. Le corps, le mouvement, les pratiques sportives détiennent une fraction de cette activité. Il est donc aujourd'hui impossible de ne pas considérer cela dans la diversité des pratiques pédagogiques. Apprendre par le corps en mouvement semble pouvoir aujourd'hui constituer une dimension transversale de toute réflexion sur l'apprentissage en offrant une intelligibilité élargie à l'activité humaine.

Denis Hauw est professeur de psychologie du sport à l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 L'abduction est un raisonnement de type intuitif, cherchant à inventorier, à relier ou organiser notre vision du monde.
- 2 La désorientation est d'abord ressentie par le corps lorsque nos sens spatial, temporel ou identitaire, transparents à notre activité, sont perturbés: on peut considérer que l'engagement dans l'activité correspond au triplet orientation - désorientation - réorientation.

L'ÉCOLE BOUGE: UNE VALORISATION DU MOUVEMENT

ALAIN CHAUBERT

Dans un contexte social où le mouvement et l'activité physique ont progressivement diminué, où l'accès aux transports publics ou privés s'est emparé du chemin de l'école, le concept et les propositions de l'école bouge apportent aux élèves, aux enseignants et aux familles une réponse qui dynamise les activités scolaires et les moments qui entourent les apprentissages des élèves. L'activité physique s'intègre plus facilement à la culture scolaire¹.

Une invitation à participer

L'organisation *l'école bouge* est un programme dépendant de l'Office fédéral du sport. Depuis 2005, les propositions de *l'école bouge* s'adressent aux enseignants des classes et aux responsables des structures d'accueil de jour de Suisse et du Liechtenstein. D'emblée, les images et le contenu du site internet de *l'école bouge*² invitent les classes à s'inscrire et à participer. En septembre 2013, ce sont 4668 classes (représentant 9,7% de l'ensemble des classes) qui sont inscrites en Suisse et au Liechtenstein pour la nouvelle année scolaire. Les classes qui participent à *l'école bouge* s'engagent à réaliser au moins vingt minutes d'activité physique chaque jour.

Un modèle: l'école en mouvement

La priorité du modèle proposé est d'intégrer plus régulièrement le mouvement dans les activités de la classe, en dehors de l'enseignement de l'éducation physique ou des activités sportives, au cœur des apprentissages et du quotidien de l'école. Le concept valorise l'incitation à un mode de vie actif, la complémentarité du mouvement dans l'enseignement, la différenciation dans la transmission des contenus et l'aménagement d'espaces pour le mouvement et le jeu (y compris à l'intérieur de la classe). L'ouverture aux familles et aux loisirs, la coopération avec les partenaires de

l'école, avec les autorités scolaires, avec les concierges, contribuent à la mise en pratique d'une école en mouvement. Les apports de cette démarche favorisent les apprentissages des élèves, leur capacité de concentration, leur bien-être et leur santé ainsi que l'ambiance et la dynamique de vie de la classe.

Des supports didactiques et pratiques

Afin de faciliter la mise en pratique au sein des classes, une palette de moyens pédagogiques est offerte aux enseignants:

- les modules avec des cartes-fiches didactiques aux thèmes variés (p. ex. chemin de l'école, pause en mouvement, alimentation, bouger en musique, apprendre en mouvement);
- des modules dits complémentaires renforcent l'assortiment (p. ex., disque de l'alimentation, cahier de jonglage);
- des accessoires complémentaires: le dé de l'école bouge dont les six faces sont colorées en lien avec les types d'activité (souplesse, habileté, endurance, consolider les os, renforcer les muscles, joker);
- la boîte de rangement rassemble les cartes-fiches des modules;
- le matériel pour la pratique avec des objets et outils comme l'horloge de *l'école bouge* (qui permet de comptabiliser le temps consacré au

mouvement dans la journée), le livre de bord, le carnet de suivi alimentaire, des propositions pour des activités d'enseignement en mouvement (assis, c'est interdit!).

Visites d'écoles et journée sportive de Macolin

D'autres propositions festives complètent l'offre pédagogique: les visites d'écoles s'adressent chaque année à vingt classes tirées au sort et récompensées, parmi les participants de longue durée (8 classes pour la version 2013, le 17 mai dernier). Cette manifestation rassemble les classes choisies, des marraines et parrains autour d'activités sportives diverses. Onze athlètes suisses participent avec les élèves en pratiquant leur sport spécifique. Ces moments privilégiés permettent aux enfants de faire connaissance avec un sportif de niveau international et de faire du sport avec lui.

Evaluation

Le programme de l'école bouge propose chaque année une démarche d'évaluation en ligne, pour un échantillon de classes choisi aléatoirement. Les informations ainsi retenues permettent une amélioration du programme et une adaptation aux besoins des classes. Un rapport annuel est établi pour les classes et pour les structures d'accueil: il permet de transmettre les données statistiques, les résultats de l'évaluation, l'analyse de l'efficacité du programme et des outils mis à disposition pour la pratique. D'autres bilans sont disponibles, parmi lesquels on peut citer celui réalisé en 2008 par L'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique (ISSEP) de l'Université de Lausanne³.

Alain Chaubert est rédacteur de *Prismes*, enseignant et formateur HEP.

Notes

- 1 Extrait de la charte de l'école bouge.
- 2 www.schulebewegt.ch
- 3 Mathieu von Wyss, Jérôme Barral, Vanessa Lentillon-Kaestner, «L'école bouge: un bilan après trois ans d'existence dans les cantons de Neuchâtel et Vaud».

Rythmer le temps scolaire et apprendre de manière active

Entretien avec Karin Möbes Maillardet

Karin Möbes Maillardet pratique le mouvement à l'école en tant qu'enseignante de terrain. Elle est également formatrice à la HEP BEJUNE. En Autriche, elle dirige une formation complémentaire de sept jours pour les enseignants de l'école primaire. Elle apporte quelques éclairages sur son expérience dans ce domaine.

Selon vous, qu'est-ce qui caractérise un enseignement en mouvement ?

L'enseignement en mouvement est caractérisé par un apprentissage de manière active en donnant une place aux différents sens, et cela dans toutes les disciplines scolaires. Les élèves créent par exemple des lettres avec leur corps ou font du vocabulaire en sautant à la corde. La possibilité leur est ainsi offerte de bouger pendant les apprentissages.

L'enseignement est rythmé par des pauses en mouvement en tenant compte du temps de concentration selon l'âge des élèves. L'enseignant prévoit une pause active (p. ex. jeux avec des gobelets, avec des crayons) après quinze minutes pour des élèves de 7 ans. Pour des élèves plus âgés, les pauses seront moins fréquentes, mais elles chercheront à rythmer l'enseignement. Quel que soit l'âge des élèves, des objectifs d'activation, de détente et de relaxation sont poursuivis.

Dans l'optique d'une école en mouvement, des possibilités d'activités pour favoriser le mouvement (p. ex. matériel de jonglage, objets instables) devraient être disponibles pendant le temps libre (avant, après l'enseignement, heures d'accueil, pauses) afin de permettre aux élèves de se développer de manière autonome. Il est essentiel de tirer parti de la nature pour apprendre. Les possibilités sont multiples en lien avec les objectifs du plan d'études. En effet, le but n'est pas prioritairement d'améliorer les capacités en sport, mais de tirer parti de l'avantage apporté par le mouvement pour les apprentissages.

Quels sont les bénéfices d'un tel enseignement pour les élèves ?

Les élèves sont très motivés, car le côté ludique est valorisé. Ils se réjouissent de ces pauses actives. Bouger est pour eux un besoin primaire. Ils sont prêts à faire ensuite du travail plus ardu. Avec cette manière d'enseigner, le comportement social, la confiance en soi et la concentration s'améliorent. Des facteurs psychiques sont positivement influencés, comme la dépression, l'agressivité, la timidité. Certains élèves disent qu'ils dorment mieux. L'intégration dans le groupe est meilleure aussi. Le besoin de se bagarrer diminue. L'ouverture à des activités variées permet de valoriser des élèves en difficulté avec des branches scolaires.

En quoi cela change-t-il le travail de l'enseignant ?

L'enseignant qui désire intégrer le mouvement dans son enseignement sera amené à y penser quand il effectue ses préparations. Il pourra prévoir de rythmer l'apprentissage des chiffres, d'amener les élèves à apprendre le vocabulaire en jonglant ou de lire un livre en faisant de l'équilibre sur une poutre. L'enseignant donnera de l'espace et du temps pour le mouvement avec des règles bien précises. La pause active dure un temps limité et les élèves doivent respecter cette exigence. Ces changements ont des répercussions sur l'enseignant. Marlise Lambelet, enseignante proche de la retraite, a décidé, il y a trois ans, d'intégrer le mouvement dans son enseignement. Elle s'exprime ainsi : « Cela augmente la qualité de vie parce que je bouge avec les élèves, cela me fait du bien et crée une bonne ambiance de classe. »

Qu'implique la mise en place d'un tel enseignement pour la gestion de la classe et de l'espace ?

La grande catastrophe de l'école, c'est que les enfants sont beaucoup trop souvent assis. Les maux de dos sont programmés. Comme prévention, il importe de favoriser d'autres positions : travailler par terre, à plat ventre, sur un ballon, sur des poutres, ce qui nécessite de se tenir en équilibre. L'organisation de la classe se modifie en fonction du rythme adopté pour les pauses actives selon l'âge des élèves, la nature des activités choisies, calmes ou stimulantes. Suivant les locaux à disposition, il peut être judicieux de changer la position des tables, des chaises, du mobilier ainsi que d'utiliser les couloirs.

Que diriez-vous à un enseignant pour l'encourager à mettre en œuvre des apprentissages en mouvement ?

Je mettrais l'accent sur l'augmentation de la motivation des élèves. Ils sont plus attentifs car le cerveau est mieux irrigué. L'alternance rythmée entre pauses actives et travail scolaire est un bénéfice aussi pour l'enseignant. L'école devient un lieu de travail sain pour enseignants et élèves. Je conseillerais de commencer progressivement avec des rituels en mouvement le matin et des pauses actives. Dans un deuxième temps, je suggérerais d'intégrer le mouvement à l'apprentissage lui-même.

Propos recueillis par Régine Clottu



Le judo: se concentrer, se maîtriser, tenir compte de l'autre

Entretien avec Emilie Amaron

Emilie Amaron est étudiante de troisième année en vue de l'obtention du bachelors en enseignement préscolaire et primaire. Elle est aussi monitrice de judo et compétitrice au niveau international. Elle nous fait part de son point de vue sur les apports et les bienfaits de la pratique du judo.

Que pensez-vous que le judo peut apporter aux enfants et aux jeunes ?

Je suis persuadée que ce sport est super pour tout le monde, de 4 à 77 ans. Il est surtout social, et se pratique beaucoup à deux. Dans le duo, les rôles sont définis: le tori effectue la technique, l'uke soutient le mouvement du tori. Puis ils intervertissent les rôles. C'est un art martial qui exige de la discipline. L'entraîneur montre les techniques et fait des corrections individuelles. Le judo apporte du contact aux enfants et aux jeunes; ils se familiarisent avec le code moral. Un enfant doit par exemple respecter son partenaire; il doit aussi se contrôler lui-même afin de ne pas le faire tomber trop brutalement. Le judo permet aux jeunes de développer une bonne tenue du corps; ils apprennent aussi à tomber. Chez les petits, c'est ce que l'on corrige le plus. Lors d'une chute arrière, la tête ne doit pas toucher le sol; lors d'une chute de côté, la tête doit être maintenue également. Le judo exerce la tenue et les muscles de façon globale, ainsi que la coordination, la force et la vitesse. En ce qui concerne le mental, l'attention et la réflexion sont fortement sollicitées.

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en tant que monitrice ?

Je travaille surtout avec les petits de 4 à 5 ans. Il y a beaucoup de contrastes parmi les enfants. Certains sont timides, d'autres ont besoin d'être cadrés. J'ai un enfant qui n'arrive pas à assimiler ce qu'on lui montre et ne suit pas le rythme des exercices. Mais j'ai bon espoir que s'il continue à venir, cela ira mieux. J'ai aussi un enfant hyperactif, qui arrive à peu près à se maîtriser. Le caractère très discipliné du judo est une aide avec des enfants en difficulté de comportement. En effet, ils trouvent quelqu'un à qui se mesurer et comprennent vite qui commande.

Auriez-vous une expérience ou une anecdote à évoquer ?

Un compétiteur d'une vingtaine d'années a eu un accident de scooter. Il est entré en collision avec une voiture et a été projeté de côté. Il a su tomber et n'a pas été blessé à part quelques égratignures. Il est permis de penser qu'il a instinctivement adopté la position apprise au judo de chute avant. Il a posé les mains, a roulé sur l'épaule tout en maintenant sa tête fortement. Ce sont des réflexes entraînés au judo, «je tiens ma tête». Probablement que le judo développe particulièrement la musculature de la nuque.

En quoi ce sport vous enrichit-il personnellement ?

J'aime ce sport. Je sais que je ne vais jamais arrêter. J'y ai trouvé de bonnes amitiés. Il me permet d'être bien dans ma tête. Il me conduit à manifester beaucoup de volonté. Le judo m'a appris à m'organiser. Avant une compétition, je dois me calmer et ne pas me fatiguer, pour ensuite être prête dans ma tête, prête à me «défoncer» sur le tapis. La compétition me permet de visiter beaucoup de pays que je n'aurais jamais vus autrement, par exemple la Hongrie, la Tchéquie, l'Ukraine. Il y a aussi des stages d'entraînement. Je peux ainsi me mesurer à d'autres partenaires qui combattent différemment et progresser. A ces occasions, j'ai pu rencontrer des personnes de toutes les nations et discuter avec des jeunes de toutes les cultures. Cela m'apporte beaucoup. Des situations m'ont tout de même frappée, par exemple la non-représentation des filles dans les délégations de Géorgie et d'Arménie ou la présence d'Égyptiennes voilées lors des entraînements. Un autre événement en lien avec les problèmes politiques: à Erevan, en Arménie,

les Turcs combattaient et se sont fait huer par la foule. Il faut avoir vécu cela pour comprendre; cela nous choque, ce sont des expériences interculturelles frappantes.

En tant que future enseignante, comment le judo nourrit-il votre pratique ?

Cela m'aide de toute façon pour l'enseignement. Le judo m'a appris la patience, le calme, la maîtrise de soi. J'ai appris aussi à être juste et à ne pas punir les enfants sans raison. Lors des leçons de gymnastique, je n'ai pas peur d'essayer de nouvelles activités, car j'ai développé une bonne vision globale de l'espace ainsi que la perception des dangers potentiels. Pendant les enseignements en classe, j'essaie d'aider les enfants à être concentrés. Parfois, je raconte des expériences en lien avec le judo et les élèves manifestent beaucoup d'intérêt.

Propos recueillis par Régine Clottu

Note

- 1 Ce code moral est composé de huit valeurs: la politesse, le courage, la sincérité, l'honneur, la modestie, le respect, le contrôle de soi et l'amitié.

DES RONDES ET DANSES TRADITIONNELLES POUR AMÉLIORER LA GESTION DE CLASSE

JEAN-CLAUDE RICHZOZ

Une quatrième édition, revue et augmentée, de l'ouvrage de Jean-Claude Richoz *Gestion de classes et d'élèves difficiles* est parue en juillet dernier. L'auteur y a intégré quelques éléments sur le rôle du mouvement pour améliorer la gestion de classe notamment par l'utilisation de rondes et de danses. Ces propositions font partie du chapitre intitulé «des activités pour soigner la relation». Il propose ici un aspect de ces nouveaux apports.

Diverses activités «affectives» jouent un rôle essentiel pour contribuer à établir – ou rétablir si nécessaire – un climat de travail positif dans les classes enfantines et primaires. C'est notamment le cas des rondes et danses traditionnelles, qui sollicitent les élèves sur le plan du mouvement et du rythme. Les rondes et danses traditionnelles sont habituellement réservées aux plus jeunes enfants et pratiquées par les enseignants de rythmique ou les enseignants titulaires donnant des leçons d'éducation physique, pour poursuivre des objectifs spécifiques à ces disciplines.

Les rondes et danses sont des activités par essence sociales

Mais un maître de classe, confronté ou non à des problèmes d'indiscipline, peut également les introduire de temps en temps dans le cadre normal de son enseignement, par exemple pour créer une diversion après un moment de grande concentration, comme rituel de transition entre deux phases de travail ou encore dans le seul but de vivre un moment de plaisir et de détente avec ses élèves. Comme les rondes et danses sont des activités par essence sociales, elles constituent un moyen efficace pour améliorer la cohésion d'une classe, favoriser un esprit de groupe et de

partage, développer l'attention à l'autre, la communication et la collaboration.

Une contribution à l'installation de la discipline

Se lancer dans une ronde ou une danse peut sembler risqué à première vue, surtout si l'indiscipline règne. Mais les expériences vécues, même dans des classes difficiles, montrent que les enseignants ne doivent pas craindre de perdre le contrôle s'ils prévoient de telles activités. Les élèves se réjouissent quand l'enseignant leur annonce qu'ils vont reprendre telle ou telle danse apprise, se comportent bien et n'en profitent pas forcément pour faire les pitres ou se laisser aller. Si l'un ou l'autre enfant déborde, il suffit de l'envoyer s'asseoir à sa place et croiser les bras durant trois minutes pour rétablir le calme dans tout le groupe. Les rondes et danses contribuent même de manière intéressante à l'installation de la discipline, car ce sont des activités collectives qui impliquent nécessairement de respecter des règles et des consignes précises, de faire le silence, de se concentrer, de contrôler ses émotions, de développer l'écoute de soi et des autres, de coopérer à un projet commun. Elles jouent clairement un rôle structurant dans la gestion d'une classe.

Associer le plaisir du chant au plaisir du mouvement

Grâce à leur aspect à la fois collectif, corporel, ludique et musical, les rondes et danses constituent un excellent moyen éducatif adapté aux possibilités motrices et vocales des enfants et contribuent à développer toute une série de compétences faisant partie des objectifs fondamentaux de l'école. Elles répondent à un besoin d'activité qui associe le plaisir du chant et de la musique au plaisir du mouvement. Les enfants aiment chanter, mais ils aiment encore mieux chanter en bougeant. En effectuant une ronde ou une danse, ils participent de tout leur être, utilisent tout leur corps pour s'exprimer. Ils apprennent entre autres à enchaîner des mouvements variés, à évoluer en musique dans un espace avec leurs camarades, à intégrer les bases de la danse, à chanter tout en frappant des mains et des pieds, à coordonner différents déplacements en se donnant la main, à mémoriser des enchaînements de pas et des chorégraphies simples, à exprimer avec leur corps des sentiments et des émotions, à prendre plaisir à vivre une telle expérience ensemble.

Exploiter un riche répertoire traditionnel

Le répertoire des rondes et danses traditionnelles pour enfants est très riche. Chacun peut trouver sur internet ou dans les centres de documentation pédagogique de nombreux ouvrages, documents ou CD sur le sujet. Les choix sont à faire en fonction de l'âge, du vécu et des possibilités des élèves, en sachant que des classes primaires apprécient encore beaucoup certaines activités destinées en principe à de plus jeunes enfants. Il est important de bien exploiter ce répertoire traditionnel, plutôt que de chercher à intéresser les élèves avec des danses ou chansons modernes,

qui ne correspondent pas encore à leur vécu et les éveillent de façon prématurée à la préadolescence.

Un rituel pour entrer dans la danse...

Afin de créer un climat favorable à ce genre d'activités, l'enseignant devrait toujours commencer par bien préparer les élèves, en exigeant durant quelques secondes qu'ils se tiennent immobiles et calmes. C'est une sorte de rituel à instaurer, même s'il prend une ou deux minutes les premières fois. Les élèves étant motivés, ils vont peu à peu respecter et même apprécier ce moment de silence, et avec l'habitude, les choses se passeront de mieux en mieux. Ce moment de préparation est essentiel pour permettre aux élèves de développer la conscience de leur appartenance au groupe classe, éveiller leur concentration et se préparer mentalement à démarrer au moment juste et ensemble. De la même manière, il est bon de terminer une ronde ou une danse par un instant de calme et de silence, en restant immobile, avant de passer à la suite du travail.

Joindre le geste à la consigne

Durant la conduite de ces activités, l'enseignant fera preuve d'une grande présence en s'imposant par la voix, le regard et le geste pour capter l'attention des élèves, donner les départs et les guider. Les seules consignes verbales ne suffisent pas pour qu'ils comprennent et fassent ce qui leur est demandé. L'enseignant effectuera concrètement ce qu'il attend de ses élèves, entrera lui-même dans la danse pour amener ses élèves à danser. Quand il montre l'exemple, on constate que les élèves l'observent attentivement et que l'apprentissage est rapide. Il se passe alors essentiellement par imitation, les enfants étant très doués pour reproduire fidèlement ce qu'ils voient exécuter devant eux. L'enseignant se rappellera aussi toujours que, dans ce genre d'activités, il s'agit avant tout d'apprendre en s'amusant ou de se divertir tout en apprenant et que le plaisir est essentiel, qu'il doit être visible et se communiquer pour emporter l'adhésion des enfants.

Jean-Claude Richoz est professeur formateur à la HEP Vaud.

GESTION DE CLASSES ET D'ÉLÈVES DIFFICILES: DES EXEMPLES CONCRETS ET DES MÉTHODES D'INTERVENTION EFFICACES POUR PRÉVENIR ET RÉSOUDRE LES PROBLÈMES DE DISCIPLINE À L'ÉCOLE.

L'ouvrage de Jean-Claude Richoz, dans sa quatrième édition, propose quelques compléments dans les règles essentielles pour l'enseignement (pp. 212-220), l'art de sanctionner (pp. 307-310), des exemples de sanctions pour les classes primaires et secondaires (pp. 310-323), la définition et les aspects de la présence en classe (pp. 329 à 334) et la nécessité d'un travail sur soi-même (pp. 439 à 446).

Deux approches nouvelles complètent le chapitre 9, à propos d'activités qui permettent de vivre des moments de plaisir et de développer la relation affective avec les élèves: des rondes et danses traditionnelles pour enfants (pp. 383-386) et apprendre les tables et les conjugaisons en rythme (pp. 393-397).

Richoz, J.-C. (2013). *Gestion de classes et d'élèves difficiles: Des exemples concrets et des méthodes d'intervention efficaces pour prévenir et résoudre les problèmes de discipline à l'école*. 4^e édition revue et augmentée. Lausanne: Editions Favre.

INCARNER L'ENSEIGNEMENT ? LE CORPS DANS LA CLASSE

CATHERINE AMENDOLA ET CHRISTINE CROSET

Catherine Amendola et Christine Croset s'interrogent sur la place du mouvement et du corps dans la classe. Être assis, lever la main, se taire, parler, ne pas se retourner, ne pas se balancer... Au-delà des prescriptions scolaires, quelle part de liberté est-elle accordée au corps de l'élève ? Ne faudrait-il pas organiser les situations scolaires en tenant compte de toutes les modalités sensorielles engagées ?

Je me demande si, en empêchant les enfants de bouger, on n'immobilise pas, du même coup, leur intelligence.

Roorda, 1924.

Le questionnement de ce pédagogue est vieux d'un siècle, et pourtant il résonne avec nos expériences de formatrices et d'enseignantes du XXI^e siècle. Aujourd'hui, le corps de l'apprenant nous semble avoir encore peu de place dans les situations d'apprentissage, en dehors des espaces et des temps qui lui sont dévolus.

Apprentissage du mouvement ou apprentissage par le mouvement ?

A l'école, nous observons un clivage entre les disciplines dans lesquelles les apprentissages sont centrés sur le corps et celles dans lesquelles ils semblent s'effectuer malgré lui. Paoletti (1999) distingue l'apprentissage du mouvement et celui par le mouvement. C'est cette dernière dimension qui retient notre attention et qui nous semble indissociable de la prise en compte des mouvements spontanés, les « rythmes corporels instinctifs » définis par Jaques-Dalcroze (1921, p. 3). Ces derniers s'observent chez le jeune élève (soutenir le mouvement manuel de l'écriture par une vocalisation chantée) ou chez l'élève plus âgé (mémoriser un vocabulaire allemand en y associant gestes et déplacements). Le mouvement qui soutient l'apprentissage interrogeait déjà Rousseau : « La marche a quelque chose qui anime et avive mes

idées ; je ne puis presque penser quand je reste en place ; il faut que mon corps soit en branle pour y mettre mon esprit » (1782/2002, p. 201).

Un rapport au corps dépendant de l'environnement et de la culture

Nous pensons que les interactions entre le corps et l'activité cognitive sont fécondes et mobilisables à tout âge, mais que leur réalisation effective dépend de plusieurs facteurs : le rapport au corps, la conscience personnelle qu'on en a et, bien sûr, l'influence de l'environnement.

« Chacun se positionne entre des pôles opposant l'intime au collectif, l'inconscient au conscient, le spontané au construit. »

Les deux premiers facteurs évoluent en fonction de l'âge et de l'attention que l'individu y porte. Chacun se positionne ainsi de manière variable entre des pôles opposant l'intime au collectif, l'inconscient au conscient, le spontané au construit. Le lien que l'apprenant entretient avec les ressources

potentielles fournies par son corps s'inscrit dans une nouvelle polarité (permis - interdit) dépendante, celle-ci, de l'environnement et de la culture (Hall, 1979).

Quels degrés de liberté de mouvement ?

Ces premières balises permettent de mieux comprendre les degrés de liberté donnés aux élèves ou aux étudiants quant à leur mobilité dans la situation d'apprentissage. A première vue, l'évidence s'impose sur l'usage différencié du corps selon les degrés d'enseignement. L'enseignant autorise plus de mouvement aux jeunes élèves qu'aux plus âgés. Mais est-ce à dire qu'un jeune enfant s'autorise plus de liberté de bouger ? Ou faudrait-il dire qu'il utilise sa liberté de mouvement sans se poser la question de savoir si c'est autorisé ou non ? Même s'il se posait cette question, il ne parviendrait pas toujours à répondre aux exigences d'immobilité et de contrôle, puisque l'enfant avant 7 ou 8 ans n'a pas les moyens neuromoteurs d'inhiber son tonus avec efficacité et exactitude.

En classe, différence de statut du mouvement entre l'enseignant et l'élève

Il y a toutefois de grandes différences de pratiques chez les enseignants, qui pourraient être liées à leur expérience corporelle. Pour reconnaître le corps de l'élève, l'enseignant doit déjà (re)connaître le sien : ses besoins (mouvement, respiration, calme, décharge tonique), mais aussi la conscience des différences de statut entre son corps et celui de l'élève. En effet, l'enseignant se lève, s'assied, élève la voix pendant que l'élève reste le plus souvent assis et silencieux, dans cet espace « quadrillé » qui rend les « corps dociles » tels que les décrit Foucault (1975). Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) ont montré que les élèves entre 8 et 9 ans sont assis pendant 94% du temps

scolaire. «Finalement, à force d'être assis comme ça, on [ne] se sent plus, on n'existe plus... Quand tu te déplaces, tu te sens plus présent [...] La classe finalement... je rentre, je m'assois, je sors... c'est tout», disent des élèves interrogés par Pujade-Renaud (2005, pp. 14-15), qui relève le danger pour l'élève de devenir un «élève zombie», de glisser de l'immobilisme à l'absence.

*«L'enseignant se lève,
élève la voix pendant
que l'élève reste
le plus souvent assis
et silencieux.»*

Quel est l'équilibre entre la place du corps de l'élève et celle du corps de l'enseignant? Qu'est-ce que

l'enseignant s'autorise et autorise à l'autre? En termes de gestes professionnels, cette interrogation mobilise ses capacités de perception et de réflexivité, par l'observation attentive des mouvements spontanés, par l'interrogation critique du partage de l'expression (corporelle et langagière), par l'organisation de situations scolaires tenant compte de toutes les modalités sensorielles engagées.

Percevoir des indices corporels: un geste professionnel à développer?

Ainsi, tenir compte des indices donnés par son propre corps pour pouvoir percevoir et prendre en compte celui de ses élèves devrait se faire autant dans la planification qu'en situation.

Ce tour d'horizon nous permet d'affirmer que

l'enseignant peut éviter d'immobiliser l'intelligence de ses élèves et qu'il a les moyens de développer chez eux une «intelligence incorporée» (Maulini et Maulini, 1999).

Catherine Amendola est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Christine Croset est chargée d'enseignement à la HEP Vaud et enseignante de rythmique. Elle est coauteure des moyens d'enseignement *Amuse-Bouches*.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Pour poursuivre la réflexion:

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert C. (1999). «Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire». *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.

Paoletti (1999). *Education et motricité; l'enfant de 2 à 8 ans*. Bruxelles: De Boeck.

Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. (2^e éd.). Paris: L'Harmattan.







BOUGER POUR APPRENDRE ET APPRENDRE À BOUGER

ALAIN MERMOUD

Le fondement de l'éducation physique et sportive (EPS) est constitué de l'apprentissage de la maîtrise du corps. De plus, cette discipline englobe des compétences transversales touchant à l'estime de soi, l'intégration sociale ou la persévérance. Un enseignement différencié, adapté et basé sur l'observation permet de maintenir la motivation, le plaisir chez l'élève et favorise le progrès.

Une idée centrale s'impose: mouvement et cognition ne constituent pas deux versants distincts des capacités humaines mais sont inextricablement liés l'un à l'autre.

S. Vieilledent 2011

Cette réflexion souligne, s'il en était besoin, le fait que le corps et l'esprit sont indissociables. C'est bien là le fondement de cette discipline: l'éducation physique et sportive (EPS) se veut, au travers des expériences corporelles proposées, le lieu par excellence dans lequel l'élève se révèle dans sa complexité, pour ne pas dire dans sa totalité. Le moment où l'entier d'un individu se trouve engagé. Jamais autant qu'aujourd'hui l'homme n'a recherché dans la pratique sportive cette multiplicité de dimensions. L'éducation physique se propose d'offrir cet espace de développement, ainsi que le Plan d'études romand (PER) le signale dans l'une de ses intentions: «Le domaine Corps et mouvement, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, contribue par le mouvement et par les pratiques sportives au développement des capacités physiques, cognitives, affectives et sociales de l'élève.» (cycle 3, p. 48)

Un sérieux plaisir!

Cette discipline a bien sûr vécu ses «modes»: tantôt centrée sur l'exercice du corps ou une gymnastique visant une amélioration de la santé, elle a été longtemps une préparation à la vie militaire. On pourrait considérer que deux facteurs

principaux (en plus de l'héritage historique) ont contribué à en faire ce qu'elle est aujourd'hui: la place faite aux deux notions que sont le jeu et le plaisir. Celles-ci tissent le lien entre éducation physique et sport, et génèrent également l'ambiguïté de la discipline dans le contexte scolaire. Alors que tout un chacun pratique le sport pour son plaisir, comment comprendre que ce qui est perçu comme étant la même pratique à l'école «soit du sérieux». Le plaisir est effectivement tour à tour point de départ et d'arrivée de la pratique sportive, à tel point que le PER le mentionne parfois comme objectif. Il se révèle être à la fois le moyen et le but. Il a donc plusieurs visages: celui de la victoire, de la réussite après un effort, du partage, de la sensation agréable d'harmonie, de sentiment de plénitude d'évoluer en pleine nature ou dans l'eau, celui enfin de la maîtrise de son corps. Plusieurs études confirment cet aspect en montrant que l'EPS constitue la branche préférée des élèves. A titre d'exemple on peut citer celle menée sur 4601 élèves de 16 ans de 227 collèges français par le Ministère de l'Éducation nationale (Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (1998).

Le fondement de l'EPS est le développement des habiletés motrices. En donner une définition est un exercice difficile tant ses objectifs peuvent

varier en fonction du contexte et de la conception adoptée.

«Ses objectifs varient en fonction du contexte et de la conception adoptée.»

«... Elle apparaît comme une discipline d'enseignement visant simultanément le développement et l'enrichissement des ressources requises dans les situations motrices, l'appropriation des fondements de la culture sportive et la préparation à la gestion ultérieure de sa vie physique et sportive» (Pineau 1991) Il y a donc à la fois l'apprentissage de la maîtrise et de la connaissance de son corps, l'approche des pratiques sportives qui sont culturellement partagées et la construction des savoirs et savoir-faire propres à une activité physique autonome et volontaire. Là se situe toute la différence entre une pratique de loisir ou de compétition et une discipline d'enseignement. Mais selon que l'on se centre sur une approche «naturaliste, citoyenne ou culturaliste» (Delignières & Garsault 1994), les contenus peuvent passer d'objectifs à supports, où les activités, de pratiques pour elles-mêmes, deviennent des prétextes, permettant de développer d'autres capacités transversales ou spécifiques. La première approche se centre sur le renforcement des qualités physiques, la deuxième vise l'appropriation de techniques sportives, alors que la troisième projette de préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la société. Le mouvement devient alors un outil, un environnement, favorisant, par exemple, la régulation de comportements, la socialisation, une approche de l'écologie, l'apprentissage du collectif...

Accompagner le mouvement

Il est de bon ton de parler de mouvement en ces temps où les enfants et adolescents sont sujets à la sédentarité et où 20% d'entre eux sont en surpoids. Mais à l'école il ne s'agit pas de n'importe

quel mouvement. Il est question ici, entre autres, d'enrichir le répertoire moteur et d'optimiser les ressources personnelles de chaque élève. Entre le mouvement pratiqué sur la place de jeu et celui qui est proposé dans le cadre scolaire, il y a l'écart entre la seule recherche de plaisir et la construction de compétences. L'apport de l'enseignant commence là où il est question d'apprentissage. L'enfant n'a pas forcément besoin de l'adulte pour apprendre, mais passer du déséquilibre à l'équilibre, induire un changement, dépasser une difficulté, découvrir quelque chose un geste, une posture, un savoir, une attitude profite d'un accompagnement, voire d'un guidage; a fortiori si celui-ci est différencié et sait déceler les chemins qui permettront un meilleur apprentissage. L'observation d'un élève en mouvement est un défi permanent pour l'enseignant tant la prestation est fugace. Quelques fractions de seconde pour déceler, analyser et répondre aux deux yeux grands ouverts qui scrutent et attendent le feedback.

Dans *éducation physique*, il y a *éduquer*: conduire hors de soi. L'élève a parfois besoin de courage pour aller vers l'inconnu, en particulier si son corps y est impliqué. L'apprentissage d'un mouvement nous mobilise tout entier. Les émotions émergent de la mise à l'épreuve du corps, mais elles sont aussi sollicitées parce que tout se voit dans une salle de sport. L'activité prend alors une tout autre dimension et s'accommode presque nécessairement d'un soutien bienveillant. Les coordinations contraintes qu'impose tout nouvel apprentissage moteur sont source d'un mélange de curiosité, de doute et d'impatience.

La grande différence entre un apprentissage moteur et intellectuel est le temps qu'il prend. Le premier demande de la persévérance, de nombreuses répétitions et s'acquiert petit à petit. Le deuxième s'accommode d'un délai très bref entre le début du travail et la connaissance. L'enjeu est donc le même que dans toutes les disciplines scolaires: générer de la motivation. Adapter les situations d'apprentissage au niveau réel des élèves, proposer un décalage optimal pour leur permettre de réussir et de prendre du plaisir dans la tâche devient la préoccupation de l'enseignant. Sans cela, il y a abandon et donc pas d'apprentissage et vraisemblablement pas de conditions favorisant une pratique sportive extrascolaire, qui constitue l'un des objectifs du plan d'études. A ce titre on voit

bien la place que peut prendre le plaisir de la pratique dans le paysage scolaire. Ce sentiment qui nous pousse à agir, qui devient agent de la motivation et qui incite à la persévérance. Il convient donc de ne pas supprimer cette composante essentielle des leçons.

Contribuer au développement complet

Cette discipline pratique l'éducation *du* physique, *par* le physique et *au* physique (René, 1993). Les finalités de l'éducation physique ne sont donc pas seulement de faire bouger les écoliers, mais d'utiliser le mouvement et différentes activités physiques supports pour développer diverses connaissances et compétences. Cette discipline a de hautes ambitions. Si elle peut aider à réguler la violence, à permettre la socialisation, à améliorer la santé physique et psychique par une pratique responsable, limitant les comportements à risques, c'est bien, et ces éléments font partie intégrante du PER.

«Il s'agit d'exploiter chez l'homme une capacité consistant à contrôler des mouvements avec une précision inouïe.»

Mais contribuer au développement complet d'un individu en augmentant l'estime de soi, en développant la confiance en soi par la maîtrise de ses coordinations et en construisant la conscience de pouvoir exploiter tout le potentiel moteur dont on dispose, c'est largement mieux. Il s'agit bien d'exploiter une capacité phénoménale chez l'homme consistant à piloter, contrôler des mouvements avec une précision et une justesse inouïes en relation avec un but préalablement fixé. Il s'agit également de développer une qualité tout aussi remarquable permettant que ces mouvements s'adaptent continuellement et de façon flexible à leur environnement. «Ils ne sont pas stéréotypés, comme le seraient par exemple les mouvements mécaniques d'un robot programmé pour accomplir une tâche particulière, mais ils s'ajustent en permanence à des événements imprévus ou provoqués» (Hug, 2009).

Par ailleurs, les apprentissages de pratiques sociales de référence permettent au futur adulte de s'inscrire dans son environnement et de se reconnaître comme acteur social. La force d'émulation générée par une pratique en groupe devient une belle composante du progrès et du partage. De nombreuses activités et formes d'organisations offrent des occasions propices à la collaboration et la communication. A telle enseigne que le sport est régulièrement cité comme étant un important facteur d'intégration. Cette composante est une constante en regard du vécu de nos élèves. Une attention soutenue doit être apportée à ce qu'elle soit ressentie positivement.

Professeur formateur, Alain Mermoud est responsable de l'unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'éducation physique et sportive (UER EPS).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

ÉDUQUER LES CORPS AU XIX^e SIÈCLE

VÉRONIQUE CZÁKA

En 1874, les dirigeants suisses ont décidé de rendre la gym obligatoire dans les écoles. Ce fut une véritable révolution dans les mœurs pédagogiques et culturelles de ce petit pays. La gymnastique, devenue aujourd'hui l'éducation physique, signale une vraie mutation sociale et éducative dont le sport fut l'un des fers de lance.

Il est communément admis que l'éducation physique a été introduite dans les écoles (de garçons du moins) dans un objectif militaire. En Suisse, cette introduction s'est faite par le biais d'une réorganisation de l'armée en 1874. A cette occasion, la gymnastique, comme on appelait alors l'éducation physique, est rendue obligatoire pour tous les garçons de 10 ans et plus. Le Département militaire fédéral (DMF) ne s'arrête pas là : il crée des écoles de recrues spéciales à l'intention des instituteurs afin de les former à ce nouvel enseignement et une commission fédérale¹, chargée de rédiger les ordonnances et autres règlements d'application ainsi que les supports didactiques, sous la forme de manuels fédéraux de gymnastique. L'immixtion directe de la Confédération à cette occasion dans le domaine scolaire reste à ce jour un fait presque unique dans un pays où l'instruction publique relève des prérogatives cantonales. Cette vision d'une éducation physique imposée du jour au lendemain par le DMF pour des raisons purement militaires soulève néanmoins quelques interrogations. Nos résultats de recherche (Czáka, en préparation) confirment l'opinion exprimée par Eichenberger (2001, p. 79) : « L'ingérence fédérale a tendance à occulter aux yeux des historiens le long processus de mise en place aux niveaux communal et cantonal qui la précède et les multiples raisons qui l'accompagnent. »

Les débuts de la gymnastique

Au Siècle des Lumières, le philosophe Jean-Jacques Rousseau développe l'idée que l'éducation doit prendre en compte les trois dimensions

de l'être humain : l'intellect, l'âme et le corps. En Suisse, ce sont des pédagogues comme Pestalozzi qui introduisent les premières formes d'éducation physique dans les programmes de leurs instituts, sous forme de jeux, de natation, de gymnastique, de travaux manuels ou encore d'exercices militaires. Les premiers lieux de pratique organisés par les pouvoirs publics en Romandie voient le jour en 1818 à Lausanne et en 1823 à Genève. On est encore bien loin des infrastructures sportives que l'on rencontre aujourd'hui dans les établissements scolaires. A Lausanne, la première école de gymnastique est logée dans un magasin à bois dans lequel on installe des engins : cordes, échelles, balançoire, poutres, cheval, etc. A Genève, les engins de gymnastique sont installés en plein air, les cours s'interrompant à la mauvaise saison. C'est une décennie plus tard que le premier hangar de gymnastique est érigé dans la Cité de Calvin. L'adoption du budget pour cet édifice est l'occasion d'un âpre débat entre opposants et défenseurs de la gymnastique : pour les premiers, son efficacité n'est pas prouvée, pas plus que sa supériorité sur les jeux et promenades, au pire, elle serait dangereuse, car l'apprentissage de tous ces tours aux agrès rend les enfants téméraires. Les supporteurs, quant à eux, soulignent son utilité comme complément, voire contrepoids à l'étude, puisqu'elle offre un sain délasserment au travail intellectuel. De plus, les facultés du corps et de l'esprit doivent être développées en harmonie. Finalement, la gymnastique serait un bon remède contre l'efféminement de la jeunesse trop studieuse et surtout la préparerait à la carrière militaire, afin de former des défenseurs pour la patrie.

Et les jeunes filles, dans tout cela ?

L'école de Genève est la première à les accueillir. Certaines fréquentent des cours privés, puis une classe leur est spécialement consacrée dès 1840. La mixité n'est naturellement pas une option à l'époque, que ce soit en classe ou à la gymnastique. D'ailleurs, les cours de gymnastique, donnés par un maître, le sont toujours sous le regard attentif d'une surveillante, comme prévu par le règlement. A Lausanne, on adopte une solution encore plus radicale pour les leçons aux futures institutrices de l'Ecole normale organisées dès 1846 : elles sont données par une femme et aucun homme, même pas le concierge, n'est admis dans l'enceinte du bâtiment durant celles-ci. Cette solution extrême n'est pas généralisable, les maîtresses de gymnastique étant une denrée extrêmement rare. Par la suite, l'habitude veut que l'institutrice assiste aux cours donnés par le maître, de préférence marié et plus tout jeune, tandis que les corps des jeunes filles s'adonnant aux exercices restent bien cachés des regards indiscrets. Les résultats attendus de l'éducation physique féminine sont avant tout d'ordre esthétique et hygiénique. Il s'agit de cultiver la grâce et l'élégance féminine naturelle et, plus pragmatiquement, de préparer des femmes saines et robustes, aptes à engendrer des enfants en bonne santé afin d'assurer l'avenir de la patrie.

Durant la première moitié du XIX^e siècle

Les cours de gymnastique se déroulent en dehors de l'espace et du temps scolaires. Ils sont généralement payants, facultatifs et organisés prioritairement pour les collégiens et les étudiants, qui s'y rendent après les heures de classe. Dans la seconde moitié du siècle, la gymnastique est introduite graduellement dans les différents niveaux scolaires, généralement, d'abord, pour les élèves garçons, puis pour les filles fréquentant les écoles secondaires, et enfin pour les élèves des niveaux primaires, même si cela varie d'un canton

à l'autre. Cette introduction rencontre certaines résistances, surtout à la campagne, où les autorités et les parents ne voient pas l'intérêt d'un tel enseignement². Ce qui nécessite d'«inventer» des objectifs spécifiques à la gymnastique en milieu rural: «L'attitude embarrassée et lourde de nos jeunes campagnards prouve suffisamment combien ils ont besoin d'assouplir leurs membres, de rendre leur démarche plus dégagée, d'apprendre enfin à tirer meilleur parti de toutes les forces que la nature a mises en eux.»³ Il faudra cependant attendre encore longtemps pour que la gymnastique ait droit de cité dans les écoles de campagne.

Le souci du corps

La prise en charge de l'éducation corporelle des enfants par l'Etat est loin d'être une évidence, comme nous le rappelle ce texte de 1820: «L'autorité publique peut commander à l'autorité paternelle dans la partie morale de l'éducation, parce qu'il y a un grand intérêt pour la société à n'avoir pas dans son sein des hommes immoraux et dangereux; mais s'il ne s'agit que de donner au Corps de l'enfant plus de force et de souplesse, l'intérêt social cesse ou du moins n'est pas assez grand pour donner à l'autorité publique vocation à s'en mêler, c'est aux parents [sic] seuls à juger de ce qui leur convient de faire sur ce point.»⁴

Les systèmes cantonaux d'instruction publique se mettent en place progressivement tout au long du XIX^e siècle. Le rapport aux corps des élèves est confié à l'institution scolaire, il évolue lui aussi. Les punitions corporelles sont progressivement bannies, alors qu'apparaît un véritable souci du corps des écoliers, tant du point de vue de l'hygiène, de l'alimentation, que de la santé (Heller, 1988). Il s'agit aussi de lutter contre les maux induits par l'école elle-même: surmenage, déformation du dos, myopie, etc. La gymnastique est généralement citée comme *la réponse aux maux scolaires*. Cependant, vue du XXI^e siècle, la gymnastique telle qu'elle est pratiquée alors paraît mécanique, répétitive et bien peu délassante pour les élèves: des mouvements d'ensemble, marches et contremarches dignes d'une école de recrues pour les garçons, pas de danse et rondes pour les filles, des enchaînements de mouvements de bras, de jambes à exécuter *par cœur* et en rythme. Avec un peu de chance, la leçon comprend quelques minutes de course ou

s'achève avec dix minutes de jeu qui permettent de se «défouler». Rajoutons encore que les élèves pratiquent la gymnastique dans leurs habits de tous les jours, ce qui signifie que les jeunes filles équipées d'un corset s'essaient à des flexions du buste, du moins jusqu'à ce que le médecin scolaire en interdise le port, les jours de gymnastique, comme cela se produit à Lausanne en 1894.

Au début du XX^e siècle

Les pratiques et les méthodes évoluent, englobant plus systématiquement de très nombreux sports, dont, par exemple, la natation. Lors des cours d'éducation physique, sous l'impulsion de l'héliothérapie et de la lutte contre la tuberculose, les enfants s'ébattent de plus en plus souvent en plein air, torse nu pour les garçons, ou vêtues d'une tunique légère pour les filles. Se dessine ainsi un début de «libération» du mouvement et des corps enfantins qui s'épanouira au XX^e siècle.

Véronique Czàka est doctorante (Unil) et assistante en histoire de l'éducation (FPSE/UNIGE).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Commission fédérale de gymnastique, actuelle Commission fédérale du sport.
- 2 Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, séance du 25.1.1865, p. 522.
- 3 Congrès scolaire de Genève (1872). Rapports sur les trois questions mises à l'étude par le Comité central des instituteurs de la Suisse romande. Genève: Taponnier & Studer, p. 71.
- 4 Archives cantonales vaudoises, KXIII 79, rapport sur la gymnastique 1820.

SUR LE SPORT ANTIQUE, ET L'ŒIL DES DIEUX

CHRISTOPHE CALAME

Le moins que l'on puisse dire est que Christophe Calame, philosophe, enseignant et formateur, n'est pas un admirateur béat du sport antique! Quant à l'hygiénisme contemporain, il ne rencontre guère ses faveurs. L'auteur nous convie, chaussé de ses bottes de sept lieues, à une petite balade de santé roborative à travers les siècles, hors des sentiers battus et des pistes *Vita*. Une gymnastique de l'esprit qui hérissera le poil des uns et ravira les autres!

Selon Aristote, est un citoyen celui qui sait à la fois «obéir et commander». L'exercice de la citoyenneté suppose en effet une égale capacité dans les deux pôles de la relation asymétrique. Celui qui ne sait qu'obéir est un esclave, celui qui ne sait que commander est un tyran. Cela est vrai bien sûr au combat, mais surtout en politique, dans les moments où la démocratie décide de son destin. Or l'apprentissage de la citoyenneté passe par l'exercice du corps, par le sport au gymnase, où les joutes font perdre et gagner tantôt les uns et tantôt les autres. Savoir gagner et savoir perdre avec une égale dignité, c'est gagner l'estime de tous, dans le bonheur comme dans le malheur.

Un sifflet qui a perdu son usage

Dans la cité antique, le corps du petit citoyen autant que son esprit est l'objet de soins constants. Dans ma jeunesse, au Collège de Béthusy, il y avait un vieux professeur aux jambes arquées qui faisait courir les garçons dans la cour en ponctuant ses ordres de coups de sifflet. A Klotten, au cours de sous-officier, j'ai reçu un sifflet dont je ne me suis jamais servi (il doit se trouver encore quelque part dans mes affaires). «*Il n'y a plus de cités ni de citoyens*» dit Rousseau au début de son *Emile*. Un sifflet sans usage, c'est un peu comme le tombeau du citoyen suisse! Car l'individu moderne, même sous les drapeaux (très pacifiques) de l'armée suisse, se réveille avec ménagement, et non plus

à coups de sifflet. Cet objet symbolisait autant la servitude civique que la finalité politique du sport, dans ces époques lointaines où «rouge» menaçait chaque automne la Suisse des grandes manœuvres. Oskar Freysinger, à l'occasion de la récente initiative antimilitariste, a déclaré que le service militaire était «tout ce qu'on peut faire pour son pays». Mais non, le vrai service civique aujourd'hui, tout ce dont l'Etat a besoin, la seule chose qui demande un vrai courage, c'est de payer ses impôts.

Il n'y a plus de cités, mes amis

Bien sûr, dans les petites écoles de la cité antique, les palestres, on chante Homère autant qu'on s'exerce. «L'humanité augmentée» est là: dans le jeu des grandes passions, l'affrontement joué dans le sport. Musique et gymnastique sont pourtant aujourd'hui les deux notes les moins respectées du bulletin. Et je me souviens encore des batailles, en commissions, pour faire entrer l'art et le sport dans les notes de la maturité rénovée. Les défenseurs du grec et du latin, tout particulièrement, s'illustraient par leur farouche opposition à l'entrée de la musique et de la gymnastique dans nos moyennes. Ils voulaient garder intact leur pouvoir de sélection scolaire, auquel ils identifiaient le prestige de leurs disciplines. Comme si l'Antiquité était bien morte, au cœur même de ses défenseurs. Il n'y a plus de cités, mes amis.

Mais que faisait-on des enfants dans une tribu pré-historique? Ils suivaient comme ils pouvaient, je suppose. Avec la sédentarisation, les enfants commencent à se rendre utiles. Un merveilleux documentaire de Jacqueline Veuve sur les armaillis nous montre les enfants mis à contribution dans une ferme, autour des adultes. Et lorsqu'ils ne contribuent pas effectivement à la marche du train de campagne, ils y jouent. Ainsi, insensiblement, ils passent du jeu au travail. Sauf lorsque le ralentissement saisonnier des activités permet un entracte scolaire, laborieusement imposé par l'Etat au cours des derniers siècles.

La gymnastique pour endurcir l'âme

Dans la cité antique, le retronement pédagogique des enfants, leur occupation particulière, est mis en scène par les autorités, qui rassemblent les petits citoyens libres à partir de 7 ans pour leur apprendre à lire et à écrire, ce qui ne leur servira pas à grand-chose d'ailleurs puisque, dans la culture antique, un homme de qualité écoute et dicte, travaillant toujours avec un ou plusieurs esclaves secrétaires. Dans ses *Confessions*, saint Augustin s'indigne des propos de son père, qui lui explique qu'il faut travailler à l'école pour ne plus avoir besoin de travailler ensuite dans la vie. Eternelle bourgeoisie!

En revanche, le chant est un mode d'acquisition incomparable de l'hellénisme. L'épopée ne se lit pas seulement, elle se chante en chœur «de toutes ses forces et bien simplement». Dans une nuit inspirée du Pirée, Socrate explique à ses jeunes amis, les grands frères de Platon, que l'éducation noble dans la cité juste, parfaite, idéale, *paradigmatique*, sera essentiellement composée de musique et de gymnastique. La musique pour «attendrir» l'âme des enfants, et la gymnastique pour «l'endurcir». Pour les philosophes, on ajoutera les mathématiques (Platon, source lointaine de tant de souffrances juvéniles).

Entre libéralisme athénien et communisme spartiate

Pour les artisans, pas besoin d'école: la famille suffit, avec ses secrets de métier. Les artisans passeront toute leur vie penchés sur leur petit feu d'artisan, dans la même maison, avec leur famille autour d'eux. A eux la vie privée, l'existence *libérale*. Seuls les guerriers, gardiens de la cité, mèneront une existence héroïque, au grand air, en partageant les femmes et les enfants, élevés collectivement dès la naissance (*communisme antique*, annexant la vie privée).

Les philosophes, qui veillent sur la *mixité* de la cité idéale, font coexister pacifiquement le libéralisme athénien et le communisme spartiate. Leur rôle consiste à observer de quel métal sont faits les enfants, et vers quelle catégorie d'activités les orienter. Les philosophes ont besoin d'un apprentissage mathématique pour se détacher des apparences et penser sereinement, de manière démonstrative. Une obscure fatalité numérolgique aussi pèse sur la cité (il y a de mauvais nombres qui, peut-être, ont pesé sur le destin impérialiste de la cité de Poséidon, l'Atlantide). J'ai toujours pensé que Byzance, avec ses moines, ses soldats, ses foules d'artisans, représentait assez bien la cité idéale des Grecs, la vraie *République* platonicienne.

Le sport antique? Tout sauf un épanouissement

Même si certains se sont fait une vertu de *ne jamais souhaiter réaliser la cité de Platon* (Marc-Aurèle), il n'empêche que le sport antique est tout sauf un facteur d'épanouissement. Le petit citoyen doit impérativement *s'endurcir* pour être en mesure de contribuer à sauver la liberté de la cité. Le sport est militaire avant tout: course, saut, lancer, combat corps à corps.

Mais alors l'olympisme, et sa grande trêve panhellénique rythmant la vie des cités, et leur donnant même leur calendrier? Il est vrai que l'olympisme impose la suspension de la guerre, mais ce n'est que pour transposer la guerre sur un autre terrain, celui de la performance. Les cités rivalisent par leurs athlètes, comme les armées rivalisent par leurs champions. Alcibiade a d'abord été le vainqueur d'Olympie.

Erotisme et beauté bête

La seule chose qui reste humaine et parfois touchante dans le sport antique, c'est l'érotisme: pour séduire Socrate, Alcibiade lui propose de lutter avec lui dans le gymnase désert. Les poteries qui représentent de beaux garçons ne les montrent jamais dans des situations vraiment embarrassantes, mais seulement en train de faire du sport, en toute innocence. Il faut dire que le corps nu, tout enduit d'huile d'olive, ne pouvait qu'attirer les fantasmes. Degas encore, au XIX^e siècle, fantasmait sur les jeunes filles de Sparte s'exerçant avec les garçons, et les provoquant. Mais la plupart du temps, la beauté du sportif est surtout bête: l'aurige de Delphes a les yeux vides, et le boxeur sonné de Rome est un abruti, même avant les coups.

Le sport aujourd'hui? Compulsif et morne

Aujourd'hui, dans nos rues, le théâtre spontané que la société se donne à elle-même a pris l'aspect d'une caricature d'asile psychiatrique du siècle dernier: chaque fou y poursuit son idée fixe, sa *monomanie*, dans l'indifférence générale. L'un parle tout haut de ses problèmes intimes en battant l'air de ses mains, un autre court à moitié nu vers on ne sait quel but, un troisième traverse la foule à vélo en costume de Spider-Man. Les trottinettes sans frein propulsent des quinquagénaires avantageux au milieu des trottoirs. La chaussée elle-même est envahie de planches à roulettes et de supports mobiles improbables, divaguant à travers les feux rouges et les passages interdits. En salle, dans un «gymnase» moderne (*fitness*), chacun suit son programme d'un air morne, en fuyant le regard des autres. Le sport ne mobilise plus les armées, mais il a perdu aussi ce qui lui donnait un sens pour les anciens, *piéger le regard d'autrui*. Il faut «bouger», nous dit-on partout. Ce principe obtus de santé, sans grâce, sans liens, sans tendresse, sans beauté, va se colorer encore de consumérisme ostentatoire, et bientôt de dopage. La violence et la séduction caractérisaient le sport antique. Le sport moderne est compulsif et morne. Pour les éducateurs, tout reste à faire pour attendre et éduquer l'âme.

Christophe Calame est professeur formateur à la HEP Vaud où il enseigne la didactique de la philosophie, ainsi que maître au gymnase.

CONSCIENCE ET MOUVEMENT: CLÉS D'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE INDIENNES

NICOLAS CHRISTIN

Lors de mes études, j'ai suivi le cursus de la musique classique européenne. Découvrant la percussion indienne, j'ai eu l'occasion de suivre plusieurs master classes avec le Maître indien Alla Rakha. La richesse de cette approche m'a ouvert à une conscience approfondie du lien entre mes stratégies d'apprentissage et mes propres mouvements.

En Inde, la musique instrumentale ou vocale est avant tout liée à la danse et, par conséquent, aux mouvements du corps. Sans aborder ici de manière approfondie l'origine de la musique indienne, mentionnons qu'elle remonte aux temps védiques (1000-1500 av. J.-C.). Selon la tradition, les hymnes du Rig Veda étaient interprétés en utilisant trois notes. Cette économie harmonique laissera au rythme une place fondamentale, très évoluée et certainement la plus complexe et la plus savante du monde. Cette musique, en référence à la plus ancienne source musicologique fiable datant du III^e siècle, le Nāṭya-shāstra du sage Bharata Muni, serait d'origine divine. La légende raconte que le dieu Brahma décida de créer un Vēda, c'est-à-dire un modèle compréhensible par tout le genre humain. Le Nāṭyaveda déterminait en fonction du rythme les mouvements du corps, les tonalités harmoniques et la traduction des émotions. Selon la légende, le dieu Shiva, seigneur de la danse cosmique, fut charmé par les talents de Bharata Muni. Il lui envoya un disciple qui lui enseigna ses principes sacrés comportant dix postures pour les mouvements de base du corps: neuf du cou, trente-six de la main et treize de la tête.

Prendre conscience de ses mouvements: essence de tout apprentissage

En Inde, les élèves chantent, dansent, miment rythmes ou mélodies sous la direction d'un maître.

La transmission est orale. Elle passe par les sens et la prise de conscience du corps en mouvement, contrairement à la tradition classique européenne pour laquelle le déchiffrement d'un support écrit est indispensable. L'imitation de modèles traditionnels constitue l'initiation de tout novice. L'élève passera par des stades d'apprentissage ou niveaux de compétence qui aboutiront à une maîtrise technique et à une conscientisation des mécanismes physiques et mentaux de ses mouvements corporels. La prise de conscience des mouvements et des rythmes de la respiration constitue l'essence de tout apprentissage.

Un rapport émotionnel aux rythmes et aux variations de mouvements

La musique classique indienne repose sur l'improvisation, n'étant pas codée sur une partition. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de règles; celles-ci sont très strictes sur la manière d'improviser, et de nombreux musiciens apprennent par cœur des passages entiers de mélodies traditionnelles afin de pouvoir y intégrer leurs propres variations. Dans la pratique de la musique indienne, le rapport émotionnel aux rythmes et aux variations de mouvements corporels qu'ils provoquent, comme celui de notre respiration, est fondamental. Bien qu'aucune preuve ne justifie la préséance historique de l'évolution du rythme sur celle de la mélodie, de nombreuses recherches tendent à mettre en évidence que la conscience de l'écoute

des variations des mouvements ou des sons de nos fonctions biologiques serait la plus ancienne source de conscience du vivant et, par conséquent, de modélisations pérennes de création musicale.

Le corps dans sa globalité: premier instrument de connaissance et d'apprentissage

Antonio R. Damasio, probablement l'un des plus brillants neurologues actuels (Hubel, 2001), déclare que l'innovation majeure de la conscience dans l'évolution humaine fut de rendre possible la liaison entre le sanctuaire interne de la régulation biologique, par exemple le rythme de notre respiration, le traitement des informations sensorielles et leurs effets. La conscience est peut-être la fonction biologique cruciale qui nous permet de connaître la douleur ou la joie, la peur, la colère, le dégoût, mais aussi de connaître la souffrance ou le plaisir, de ressentir de l'embarras ou de la fierté, de nous désoler de la perte d'un amour ou de la vie. La conscience des effets de nos émotions a une place formatrice dans la pratique de la musique indienne. En effet, le corps dans sa globalité reste le premier instrument de connaissance et d'apprentissage. Que ce soit le corps d'une danseuse, les mains d'un joueur de sitar ou celles d'un percussionniste, c'est par les mouvements du corps que prennent forme les messages artistiques. Une attention consciente aux mouvements subtils de son propre corps donne à l'interprète sa force, son charisme et une aisance d'exécution toujours perfectible, variable et vivante.

Nicolas Christin est rédacteur de la revue Prismes, enseignant d'arts visuels et artiste.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

PRATIQUE RÉFLEXIVE EN SALLE DE GYMNASTIQUE

MARCEL FAVRE

Après un survol historique de l'évolution de l'éducation physique, Marcel Favre présente succinctement le cours «Approches théoriques et pratiques des apprentissages moteurs et perceptifs» (ATPAMP) dispensé à l'Université de Neuchâtel. Ce cours est un témoin parmi d'autres de l'entrée de l'éducation physique dans le milieu académique.

L'émergence de courants théoriques touchant aux apprentissages moteurs et perceptifs et se réclamant d'une approche scientifique est assez récente. En 1971 paraissait l'ouvrage de J. Le Boulch *Vers une science du mouvement humain*. Soutenue par divers courants de recherches venus des USA ou de l'ex-URSS, la francophonie, dans les années 1990 à 2000, affirma une place grandissante dans ce domaine de recherches. En Suisse, et à l'époque, on s'est peu préoccupé de ce courant de pensée.

Un ouvrage essentiel pour un virage envisageable

Paru en 1991 aux USA et traduit en français en 1993, l'ouvrage de Richard A. Schmidt intitulé *Motor Learning and Performance from Principles to Practices*¹ a joué un rôle prépondérant. En Suisse romande, un changement de cap s'opéra sous l'influence du professeur C.-A. Hauert, de l'Université de Genève, et de R.-M. Repond, présidente de l'Association suisse d'éducation physique (ASEP-SVSS). Coïncidence heureuse, une équipe d'enseignants romands assurait l'adaptation française de la dernière série des manuels fédéraux. Pour la première fois depuis leur création², des références théoriques devenaient spécifiques de la Suisse romande et du Tessin. Cette ouverture rompait avec l'usage d'une base théorique unique; elle a aussi démontré la volonté de l'éducation physique d'accéder au niveau universitaire.

Mais le virage des praticiens et de nombreux formateurs n'était pas du tout négocié. Subsistait la méfiance manifestée face à une terminologie

nouvelle, face à l'aspect peu utilitaire et transférable de points de vue jugés trop abstraits. Les enseignants d'éducation physique, habitués à des textes plus pragmatiques inspirés par la didactique de leur branche avouèrent le peu d'intérêt, voire les doutes que ces lignes leur inspiraient.

Au départ, un questionnement, puis l'élaboration d'un cours

Témoin navré de ce hiatus entre des intentions d'auteur et leurs effets sur les pratiques, je me suis dit qu'il y avait peut-être une autre manière de «faire passer» quelques notions importantes. C'est ainsi qu'est né le cours «Approches théoriques et pratiques des apprentissages moteurs et perceptifs» (ATPAMP). Il a été dispensé cinq ans durant dans le cadre du Service des sports de l'Université de Neuchâtel (SePS). Ce cours est organisé en troisième année de bachelor, sur un semestre, à raison de deux périodes hebdomadaires groupées. Il présente quatre perspectives théoriques, celles appelées «bases de connaissances» selon une perspective cognitiviste, le contrôle moteur, un apport dit «écologique», et la conception se réclamant des «systèmes dynamiques». Je m'efforce d'illustrer septante concepts qui sous-tendent ces approches.

Un accent sur le lien entre théorie et pratique

L'enseignement théorique est conduit en salle de gymnastique. Des situations mettent en évidence

les concepts abordés. Les séquences pratiques ont été choisies afin qu'elles soient directement «utilisables» ou transposables dans l'enseignement. Cet aspect, certes discutable dans une formation académique, a été retenu parce qu'une bonne partie des étudiants se destinent à l'enseignement. De plus, ils disposent déjà d'un bagage sportif et moteur bien que leurs vécus diffèrent selon les spécialités sportives pratiquées. Cette diversité est un atout sur le plan des échanges et commentaires liés au cours. Ignorer cet état de fait conduirait trop souvent à standardiser les contenus et les étapes des apprentissages ainsi qu'à oublier un facteur essentiel de progrès, la différenciation pédagogique. Il leur est en outre demandé un travail personnel proposé sur un thème pédagogique et réalisé par paires. Un examen théorique final individuel clôt le cours.

Le regard formateur de l'humilité

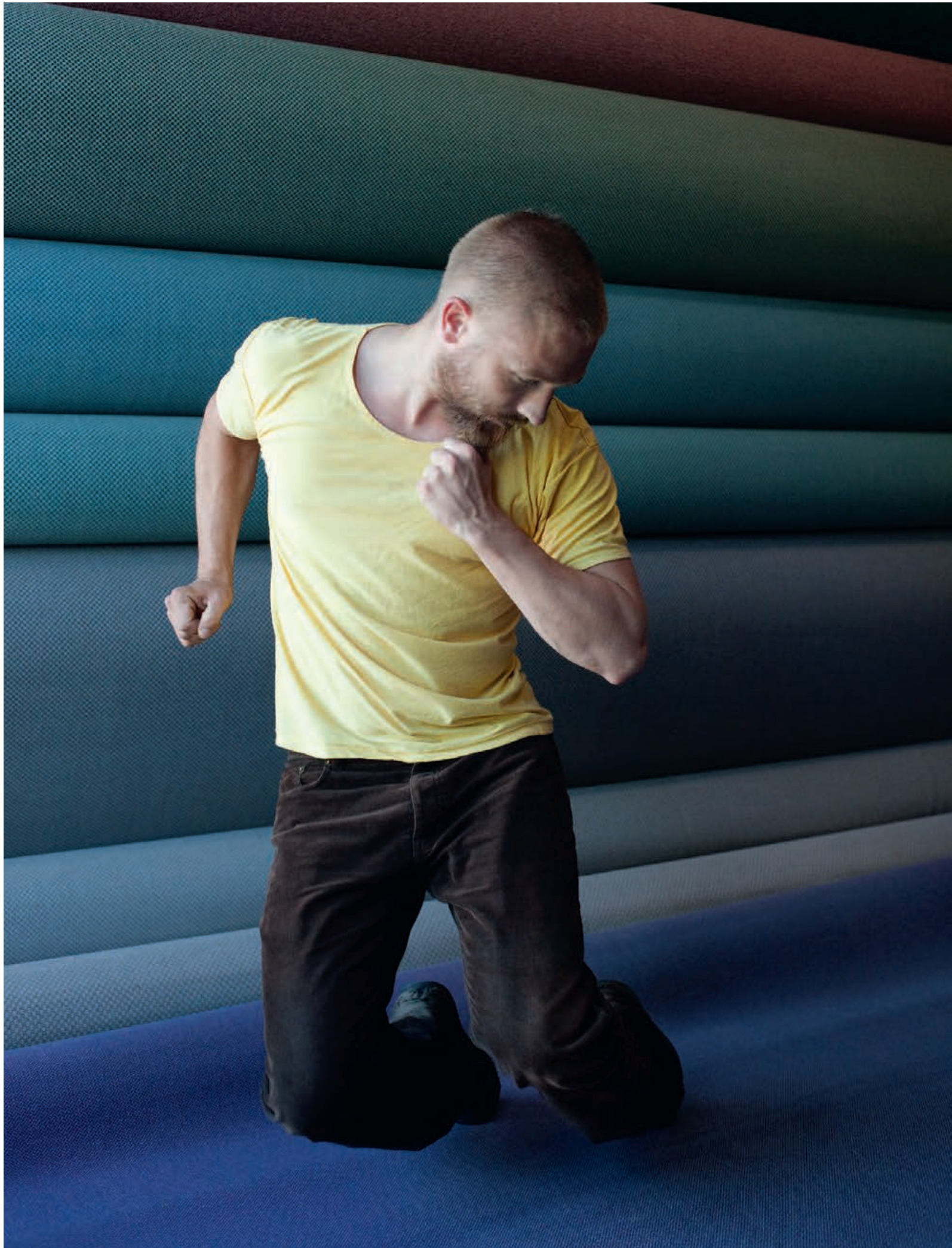
Comme le révèlent les évaluations successives, cette démarche personnelle a connu un réel succès qui tient surtout à une sorte de *pratique réflexive*. Enfin, les progrès actuellement liés aux neurosciences imposent et imposeront des mises à jour des pédagogies motrices et perceptives. Ces travaux ne tarderont pas à battre en brèche les «certitudes» d'aujourd'hui. Un suivi permanent des sciences de l'éducation invite du coup à l'humilité indispensable et à la nécessité des approches interdisciplinaires souhaitables.

Marcel Favre a pratiqué en tant que conseiller pédagogique d'éducation physique.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 «Apprentissages moteurs et performances: des principes aux pratiques».
- 2 La série encore en usage des manuels officiels fédéraux est probablement la dernière parution de ce type, la Commission fédérale du sport ayant été dissoute en 2010.



CONTRE LA SURCHARGE PONDÉRALE, PRIORITÉ À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

VANESSA
LENTILLON-KAESTNER

Le surpoids d'une grande proportion de la population suisse, particulièrement celui des enfants, est alarmant. Ce constat prouvé a pourtant une solution : encourager le mouvement et l'activité physique non seulement lors des cours ou en compétition, mais surtout au quotidien et collectivement. Et avec un nécessaire plaisir. La formation des enseignants vise ces objectifs.

Nos sociétés occidentales font face à des problèmes de surpoids et d'obésité grandissant au point que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a classé en 2010 l'obésité comme la «1re épidémie non infectieuse». La prévalence de l'obésité a doublé depuis les années 1980. La Suisse n'échappe pas à cette évolution. Selon une étude effectuée par le CHUV de Lausanne en 2010 et 2011 sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), 53% de la population suisse serait en surpoids, avec un tour de taille trop élevé. En prenant comme indicateur l'indice de masse corporelle (IMC), la prévalence du surpoids est moins élevée, mais reste alarmante : en Suisse, 37% des adultes et 25% des enfants sont en surcharge pondérale¹. En s'intéressant davantage aux enfants, Zimmermann *et al.* (2004) ont étudié l'évolution inquiétante, surtout chez les filles, du pourcentage de masse grasse chez les enfants suisses entre 1960 et 2002.

Le surpoids provient d'une balance énergétique positive, dans le sens où les apports caloriques sont trop élevés par rapport à la dépense énergétique. En effet, l'évolution de notre société est marquée, d'une part par l'augmentation des repas déstructurés, la surabondance alimentaire, des aliments trop riches, et d'autre part par la diminution de l'activité physique et l'augmentation des activités sédentaires au cours des activités professionnelles et domestiques (télévision, jeux vidéo). Deux leviers peuvent permettre de rééquilibrer cette balance : réduire l'apport nutritionnel et/ou augmenter la dépense énergétique. Les régimes

alimentaires non accompagnés d'activités physiques sont souvent voués à l'échec.

«L'activité physique a des effets bénéfiques sur tous les aspects de la santé.»

De nombreuses études pointent l'importance de l'activité physique pour lutter contre le surpoids (Farpour-Lambert *et al.*, 2007, 2009). Au-delà de la lutte contre le surpoids, l'activité physique a des effets bénéfiques sur tous les aspects de la santé, sur le «bien-être physique, mental et social» pour reprendre la définition de la santé de l'OMS : gain de l'espérance de vie de 8 à 10 ans, diminution de la mortalité cardiovasculaire, réduction de la mortalité due au cancer de 40 à 60%, baisse de la morbidité des maladies chroniques de 40 à 60%, meilleure circulation du sang dans les artères, augmentation de la puissance musculaire du cœur, ralentissement du pouls au repos (économie d'énergie), meilleure oxygénation des muscles et des organes, augmentation de l'endurance, la coordination, la force, la vitesse, la souplesse, une influence positive sur l'humeur (baisse des symptômes de dépression) et sur l'estime de soi, meilleure intégration sociale...

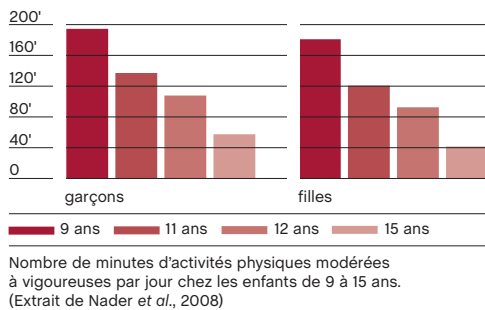
Des recommandations peu suivies...

Au regard de ces différents bienfaits et de l'augmentation des problèmes de surpoids dans notre

société, des recommandations minimales d'activité physique pour maintenir notre capital santé ont été émises. En Suisse, les recommandations pour les adultes sont de faire au moins 30 minutes par jour d'activité physique à une intensité comparable à une marche rapide (Promotion Santé Suisse). Les adolescents devraient faire une heure d'activité physique par jour et les enfants encore plus. Durant cette heure quotidienne d'exercice physique et plusieurs fois par semaine en plus, les jeunes devraient pratiquer des activités propres à renforcer les os, à stimuler le système cardiovasculaire, à renforcer les muscles, à conserver la souplesse et à améliorer l'habileté.

Les études montrent que ces recommandations sont rarement suivies. L'enquête suisse sur la santé (2002) montre que 60 à 69% de la population est insuffisamment active pour préserver son capital santé et qu'un tiers des Suisses sont totalement inactifs (Sacco & Golay, 2012). Si l'on s'intéresse à l'activité physique des jeunes, on observe qu'elle diminue au fur et à mesure que l'âge augmente avec un net recul à l'adolescence. Plus précisément, l'étude longitudinale de Nader *et al.* (2008, cf. schéma 2) sur des enfants âgés de 9 à 15 ans met en exergue qu'à l'âge de 9 ans les enfants ont une activité modérée à vigoureuse 3 heures par jour, que ce soit durant la semaine ou le week-end. Durant la semaine, la quantité de pratique sportive diminue de 38 minutes par année, et de 41 minutes par année le week-end. A 15 ans, les adolescents ont une activité modérée à rigoureuse de seulement 49 minutes durant les jours de la semaine et 35 minutes par jour le week-end. Les garçons sont plus actifs que les filles, passant 18 minutes d'activités modérées à vigoureuses de plus les jours de semaine et 13 minutes de plus le week-end.

Au regard de ces données alarmantes, les actions de promotion de l'activité physique dès l'enfance sont primordiales. Différents acteurs ont un rôle à jouer : le gouvernement, les parents, le secteur privé, mais également l'école. Avec l'arrivée du Plan d'études romand (PER), la santé a pris une place



très importante dans les finalités de l'école et de certaines disciplines scolaires comme l'éducation physique et sportive (EPS). «Santé et bien-être» est l'une des cinq visées prioritaires de la formation générale dans le PER. Puis l'une des trois du domaine «Corps et mouvement» est «Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires». Aussi ce domaine comprend-il deux parties: l'éducation physique avec quatre axes thématiques (condition physique et santé, activités motrices et/ou d'expression, pratiques sportives, jeux individuels et collectifs) et l'éducation nutritionnelle avec deux axes thématiques (sens et besoins physiologiques, équilibre alimentaire). Pour répondre à ces priorités, la HEP Vaud joue un rôle important dans la promotion de la santé au travers de ses offres de cours².

Le rôle primordial de l'enseignant

Prenant en compte ces finalités prioritaires, comment les enseignants peuvent-ils contribuer à la promotion de la santé à l'école, à réduire les problèmes de sédentarité et de surpoids dans notre société? Pour répondre à cette question, il est important avant toute chose de connaître le processus physio-psychologique qui accompagne la sédentarité (Bertouze-Aranda & Reynes, 2011). Le manque d'activité provoque une altération des capacités physiologiques («syndrome des 3H»: hypodynamie, hypokinésie et hypoxie). Cette altération des capacités physiologiques provoque une baisse du plaisir dans l'activité physique, et donc une baisse de la motivation intrinsèque à l'activité physique; elle augmente les risques d'abandon de l'activité physique, et donc la sédentarité. C'est un cercle vicieux qu'il faut éviter ou briser. La notion de plaisir est une notion centrale dans la pratique d'activité physique. Que ce soit en cours d'éducation physique ou lors de la mise en place de

projets santé en lien avec l'activité physique, il faut avoir conscience de l'importance du plaisir; il est indispensable si l'on souhaite que la pratique de l'activité physique se poursuive en dehors du contexte scolaire.

«La notion de plaisir est une notion centrale dans la pratique d'activité physique.»

Il faut ainsi en tant qu'enseignant faire des choix très réfléchis sur l'activité proposée aux élèves et sur le mode d'entrée dans l'activité en tenant compte des besoins, capacités et orientations motivationnelles des élèves.

Concernant le choix de l'activité, il est important, lorsqu'on parle de «santé et mouvement», de ne pas restreindre l'activité physique seulement au sport. En effet, l'activité physique, selon la définition de l'OMS, est «toute forme de mouvement corporel produit par la contraction des muscles squelettiques et résultant en une augmentation de la dépense énergétique au-dessus du métabolisme de repos». Toutes les activités physiques du quotidien sont importantes et à promouvoir dans ce cadre-là: se déplacer à pied ou à vélo, utiliser les escaliers, promener le chien, les activités de relaxation ou d'entretien de la maison. Mais toutes les activités sédentaires sont à éviter, par exemple en réduisant le temps passé assis devant un écran. Les plus profitables pour la santé sont les activités durantes et de faible intensité, comme la marche, la natation ou le vélo.

Concernant les modes d'entrée dans l'activité, certains élèves prennent du plaisir dans le sport compétitif, d'autres dans le sport détente, d'autres dans les activités physiques où ils peuvent échanger avec leurs pairs, d'autres dans les activités où la dépense énergétique est très forte. Ainsi, il est important de varier, d'adapter au mieux aux attentes et caractéristiques des élèves. Si l'on prend l'exemple d'un élève en surpoids, il faut éviter toute recherche de performance dans le sport et les comparaisons interpersonnelles, les activités comme la course à pied ou les activités trop axées sur les apparences. Au contraire, il faut valoriser la progressivité, et la cohésion du groupe est très importante. C'est dans cette idée de prise en compte des différences qu'a été créé le cours de formation

continue à la HEP Vaud pour la mise en place d'un cours complémentaire d'activités physiques pour les élèves en difficulté motrice (troubles de la motricité, surpoids, etc.). Car le rôle de l'enseignant est primordial pour développer du plaisir et de la motivation chez les élèves: par ses *feed-back* positifs, il doit favoriser la confiance en soi et les expériences positives dans les tâches proposées. Si l'élève a le sentiment d'être efficace, il conservera la motivation de pratiquer de l'activité physique.

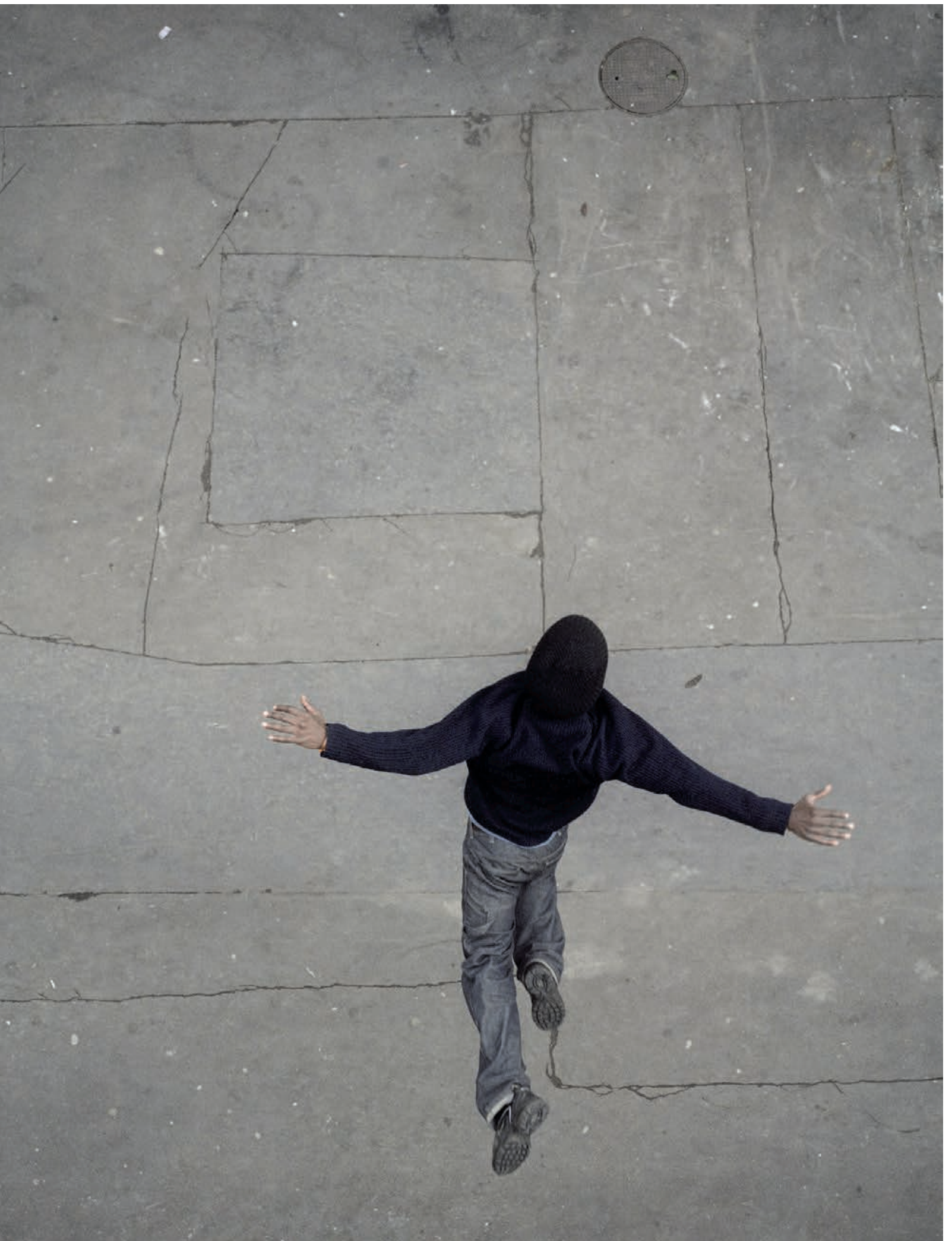
Il est important, enfin, de souligner que la santé est une finalité commune pour l'ensemble des enseignants, et le mouvement n'est pas réservé aux cours d'éducation physique. Les nouvelles approches de l'enseignement («Apprendre en mouvement», «L'école bouge») prônent le mouvement pour mieux apprendre en classe. Des projets santé peuvent également être mis en place ponctuellement par les enseignants. A la HEP Vaud, des cours sont proposés, intitulés «Promotion de la santé à l'école: alimentation saine et mouvement» et «Sport et santé». Ils sont destinés aux enseignants du primaire et du secondaire en formation initiale et poursuivent cette visée. Les étudiants doivent organiser un projet santé interdisciplinaire dans leur établissement de stage. De très beaux projets ont été réalisés dans le cadre de ces cours³. Nous encourageons tout enseignant de toute discipline d'enseignement à lancer un tel projet en collaborant avec d'autres enseignants et avec les services santé de l'école (Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire [PSPS], infirmière, psychologue scolaire...). C'est en partie grâce à ces initiatives ponctuelles que les finalités du PER pourront être atteintes et que l'école contribuera à limiter ces problèmes grandissants de sédentarité et de surpoids dans notre société.

Vanessa Lentillon-Kaestner est professeure à la HEP Vaud dans le cadre de l'unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'éducation physique et sportive (UER EPS) et responsable du cours MSEPS36 «Sport et santé».

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 www.alimentationmouvementvs.ch/sante/surpoids-obesite-epidemie.html
- 2 «Cours MSEPS36: sport et santé» depuis 2007 pour les enseignants de secondaire 1 et 2, «Cours BP63-ID-d: promotion de la santé à l'école» depuis 2011 pour les enseignants du primaire; trois cours de formation continue: «Cours complémentaires pour les élèves en difficulté en EPS», dès 2010; deux cours sur la santé et l'EPS, un pour les enseignants du primaire, et l'autre pour les enseignants du secondaire, dès 2012.
- 3 Certains de ces projets sont présentés dans ce numéro de *Prismes*. Voir les articles pp. 30 et 31.



LA GESTION DU STRESS CHEZ LES ÉLÈVES

NATACHA AUBRY ET DRAGICA RADOVANOVIC

Cet article présente un exemple de projet de santé interdisciplinaire réalisé dans un établissement où Natacha Aubry et Dragica Radovanovic ont été stagiaires. Cette expérience pédagogique montre l'importance de rechercher la collaboration avec d'autres enseignants et avec les partenaires des services de santé à l'école ainsi que d'étendre ces démarches à l'échelle de l'établissement.

Ce projet santé a été mis en place dans le cadre du cours MSEPS36 « Sport et santé » (HEP Vaud) dans une classe de septième année en voie secondaire générale, afin d'aider les élèves à gérer leur stress.

Le stress à l'école

Dans le milieu scolaire, les tests sont l'une des situations les plus stressantes rencontrées par les élèves et sont étudiés dans plusieurs recherches (Dumont, 2000; Salmela-Aro, 2011). En effet, les évaluations combinent à la fois la crainte de l'échec face à une note insuffisante et les pressions créées par les proches en matière d'exigences à atteindre par l'élève (Dumont, 2000). Nous avons pu confirmer que des élèves angoissent lors des tests dans nos pratiques de stages. Il nous a donc paru judicieux de construire un projet sur la gestion du stress.

Notre projet sport et santé

Nous avons alors présenté aux élèves une technique sportive et une technique de relaxation afin de gérer leur stress. La technique sportive consiste simplement à monter et descendre en courant les escaliers sur trois étages. La technique de relaxation, quant à elle, couple une technique de respiration profonde ainsi qu'un exercice mental de sensation de chaleur et de lourdeur. Elle est connue sous le nom de training autogène de

Schultz (Cox, 2005). Une fois les deux techniques testées, les élèves peuvent choisir celle qui leur convient le mieux.

Notre projet s'est déroulé en deux temps. Premièrement, durant deux périodes de 45 minutes, les élèves ont subi cinq tests similaires basés sur des tests de QI (internet). Chaque test a été fait dans un mode différent et durait trois minutes:

- exemple (se faire une idée des tests);
- normal (rien de spécial);
- sportif (juste après avoir couru trois étages d'escaliers);
- stressant (signal sonore et rappel du temps restant);
- relaxant (juste après le training autogène de Schultz).

Les résultats de cette partie du projet ont été très concluants. Certains élèves se sont étonnés de leur gestion du temps après le mode sportif ou relaxant. En effet, durant ces modes, les tests étaient terminés bien avant la fin du temps octroyé. La plupart des élèves ont apprécié l'expérience et ont été convaincus des bénéfices de l'utilisation d'une méthode de gestion du stress (technique sportive ou de relaxation) avant un test.

La seconde partie du projet a consisté à laisser du temps avant chaque test sommatif pour que les élèves puissent utiliser l'une ou l'autre technique de gestion du stress, celle qui leur convenait le mieux, soit courir dans les escaliers, soit le training autogène de Schultz.

Les effets bénéfiques et la promotion

Ce projet s'est révélé très bénéfique pour nos élèves, et nous avons pérennisé son utilisation dans notre classe. L'avantage de ce projet est qu'il n'impose pas une technique particulière de gestion du stress aux élèves, puisqu'ils ont le choix d'utiliser soit la méthode sportive, soit la méthode relaxante. Un autre avantage est que ces techniques prennent seulement cinq minutes avant les évaluations. Les élèves apprécient vraiment ces exercices, se sentant plus sereins face à un test; ils ont même demandé à d'autres enseignants de pratiquer ces techniques.

Il serait fort intéressant d'étendre cette pratique à l'ensemble de l'établissement. En effet, si l'équipe santé promeut ce type de projet, les enseignants pourront alors avoir un impact bénéfique sur la santé de leurs élèves.

Natacha Aubry et Dragica Radovanovic, étudiantes en master secondaire I à la HEP Vaud, 2011-2013.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

SENSIBILISER À LA SANTÉ AUTREMENT

RAPHAEL BLANCHARD ET OLIVIER LÜTHI

Dans le cadre d'un projet de santé interdisciplinaire, Raphael Blanchard et Olivier Lüthi s'efforcent de sensibiliser les élèves aux apports positifs d'une activité physique pour leur santé.

**Ces cours m'ont fait réaliser à quel point on se sent mieux après avoir fait du sport (d'ailleurs, je me suis mise à courir trois fois quarante minutes par semaine).
Puis le cours sur la nutrition m'a beaucoup apporté.
Merci infiniment pour ce cours! Il m'a permis de me rendre compte des bienfaits du sport et d'une bonne nutrition!
Un entraînement régulier aide à être mieux dans sa tête, Merci!**

Une élève de troisième année du gymnase

A l'heure où le sport de haut niveau est décrié pour ses multiples excès, tout le monde sait pourtant que, pratiqué de manière raisonnable, il est un vecteur de santé et de bien-être. Tout le monde? Non! A l'image du commentaire de l'élève mentionnée ci-dessus, les jeunes sont peu conscients de l'influence exacte de l'activité physique sur leur santé. Dans le canton de Vaud, les élèves bénéficient généralement de trois périodes hebdomadaires d'éducation physique et sportive (EPS). Néanmoins, une bonne partie d'entre eux n'y voient qu'une activité contraignante ou inutile, tout comme certains médias ou politiques! Comment faire alors pour déjà sensibiliser les élèves aux apports positifs d'une pratique physique pour leur santé et donner plus de sens aux leçons d'éducation physique?

C'est à cette question que nous tentons de répondre au travers d'une séquence d'enseignement expérimentée pour la première fois en 2009. Cinq thèmes autour de la santé sont traités sur six leçons, à savoir: un test de condition physique, le *fitness* chez soi, les différents bienfaits d'une activité physique, la nutrition ainsi que la gestion du stress. L'objectif est que les élèves acquièrent des savoirs qu'ils expérimentent en mouvement dans la salle de gym. Le cadre de cet article ne permet pas de présenter l'ensemble des leçons, il traite donc de quelques exemples significatifs.

Démasquer les bienfaits liés à l'éducation physique

Pour aborder la thématique des bienfaits d'une activité physique sur la santé, la leçon est organisée par postes à énigmes, où les élèves doivent accomplir une activité, l'analyser et y déchiffrer un bienfait spécifique. Certains paraissent évidents, d'autres moins: un poste fait tenir quatre positions de gainage de la sangle abdominale, un autre propose une combinaison de sauts et un troisième force les élèves à franchir des obstacles en restant liés les uns aux autres. Avez-vous démasqué les bienfaits associés à ces activités? Le premier met l'accent sur le fait qu'une activité physique prévient les maux de dos au travers de l'activité physique, le deuxième illustre le renforcement osseux lié aux chocs subis lors d'un effort et le troisième évoque le rôle social du sport, l'envie de contact étant l'un des besoins fondamentaux de l'être humain. Sept autres bienfaits sont abordés durant ce cours.

Déguster et courir le temps nécessaire pour éliminer les calories ingérées

La leçon de nutrition propose de «jouer avec la nourriture». Sept postes permettent d'apprendre à composer une assiette équilibrée, de découvrir

la teneur en protéines, en vitamines, en glucides ou encore de connaître la quantité d'énergie contenue dans certains aliments: après avoir dégusté au choix un morceau de banane, de barre chocolatée ou de galette de riz soufflé, les élèves doivent courir le temps correspondant à l'élimination de ces calories.

Gérer ses émotions, vaincre ses peurs

La leçon sur la gestion du stress fait vivre des situations aux élèves avec un écart important entre danger réel et danger perçu. Pour gérer leurs émotions, différentes stratégies sont appliquées: avec une approche progressive, l'utilisation de techniques issues de la méditation, via la respiration ou la représentation mentale, les élèves réussissent à sauter depuis une hauteur qui leur faisait peur en début de leçon. Ces stratégies sont également transférables et utiles dans des situations de la vie courante, à l'approche d'examens notamment.

Echanger et prolonger la réflexion

Toutes les leçons sont complétées par un moment de discussion, ainsi que par des dossiers thématiques permettant de prolonger la réflexion. Les nombreux retours enthousiastes des élèves montrent la pertinence de ce type de leçons. En effet, quelle enseignante ou quel enseignant ne souhaiterait pas avoir le genre d'impact que ces cours ont eu sur l'élève citée au début de cet article? Loin des clichés qui lui sont parfois attribués, le cours d'EPS peut se servir du mouvement pour atteindre les élèves d'une manière différente et pour aborder des sujets dont les enjeux dépassent largement ceux du sport.

Raphael Blanchard et Olivier Lüthi sont enseignants d'éducation physique.



DES ÉLÈVES QUI DEVIENNENT ACTEURS DE LEUR SANTÉ

LAURENCE MARGOT

Dans le canton de Vaud, l'approche de la santé scolaire a beaucoup évolué. L'accent est actuellement mis sur un renforcement des compétences des élèves afin qu'ils soient acteurs de leur propre santé ainsi que sur une vision de santé communautaire.

Distribution de pommes à la récréation, cours obligatoires d'activité physique pour tous les élèves considérés comme étant en surpoids, interdiction de boissons sucrées lors des courses d'école, renvoi des récrés jugées non conformes par l'enseignant... les bonnes intentions ne sont pas toujours de bonnes idées. Mais quelles sont nos possibilités d'agir sur les déterminants de la santé des élèves et est-ce le rôle de l'école ?

Un programme prioritaire sans être obligatoire

En 2007, les deux chefs de département A.-C. Lyon et P.-Y. Maillard ont annoncé le déploiement du programme cantonal «Promotion de l'activité physique et de l'alimentation équilibrée dans les écoles vaudoises», un programme prioritaire sans être obligatoire. Il vise à ce que chaque établissement mette en œuvre une politique de santé pour que les élèves bougent plus et mangent mieux, notamment, mais pas seulement.

En effet, la vision de la santé scolaire dans le canton de Vaud a beaucoup évolué ces trente dernières années, passant d'une approche «d'éducation à la santé» à celle basée sur le renforcement des compétences des élèves afin qu'ils soient acteurs de leur santé. Les recherches scientifiques ont montré que cette vision est plus efficace que l'ancienne, que les facteurs qui influencent positivement l'apprentissage – une des missions de l'école – sont tributaires des facteurs socioémotionnels, par exemple les interactions

entre les élèves ou avec les enseignants, l'ambiance de classe.

Des projets intégrant les différents acteurs et partenaires de l'école

Les actions visibles pour les enseignants et les parents se sont aussi modifiées. Ainsi, les cours dans les classes sur la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme ou l'organisation de petits déjeuners dispensés par une personne extérieure présente seulement une fois par année n'ont plus leur place à l'école. En revanche, les actions de santé communautaire visant à améliorer le climat de l'établissement par des projets intégrant plusieurs classes avec si possible les parents et les autres acteurs de l'école sont légitimées.

Pour l'année scolaire 2012-2013, 32 projets aussi variés que la conception de boîtes de récréation pour les élèves des petites classes, la création d'un potager scolaire, la mise sur pied de cours spécifique pour élèves ayant des difficultés motrices ont été financés partiellement ou entièrement par l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS). L'évaluation des projets d'activité physique s'est faite en partenariat avec le Service de l'éducation physique et du sport (SEPS). Ces projets ont été construits et développés dans les établissements scolaires par les équipes PSPS, qui réunissent au moins le délégué PSPS, l'infirmier scolaire, le médecin scolaire et le médiateur scolaire. En fonction des besoins des élèves relevés par l'équipe

PSPS, par les enseignants, la direction ou les parents, d'autres projets peuvent être conçus et leur financement demandé.

Des actions multiples, des ressources, des collaborations

Au-delà du financement de projets, PAPAE offre aussi des outils pour développer ces projets. Ainsi, sur un mode intercantonal, le site guide-ecole.ch a été développé afin de proposer des références et des exemples d'actions scolaires dans la thématique de l'alimentation et du mouvement. De plus, des recommandations concernant les distributeurs automatiques de boissons et de snacks ou la limitation des boissons énergisantes ont été rédigées. La collaboration de PAPAE avec le programme cantonal *Ça marche!* permet également la labellisation *Fourchette verte* des restaurants scolaires, concrétisant l'équilibre alimentaire dans les établissements scolaires et garantissant une cohérence avec les messages délivrés aux élèves.

L'école: une place en deuxième ligne pour seconder les familles

Quant à la question de la place de l'école dans des actions visant à améliorer la qualité de l'alimentation des enfants et leurs possibilités de pratiquer une activité physique, cette question est pertinente. Ces thèmes sont d'abord du ressort des familles, et chaque professionnel devrait s'interroger sur la légitimité d'intervenir ou de vouloir modifier des comportements privés. L'école est là, et c'est d'ailleurs la loi scolaire (LEO art. 5) qui le spécifie, pour «seconder les parents dans leurs tâches éducatives», mais pas pour les remplacer.

Laurence Margot est diététicienne diplômée HES. Elle est coordinatrice du «Programme de promotion de l'activité physique et de l'alimentation équilibrée dans les écoles vaudoises» (PAPAE).



UN PROGRAMME POUR RETROUVER LE PLAISIR DU MOUVEMENT!

ALAIN CHAUBERT ET BERNARD KLAUS

La Fondation USCADE (Fondation pour la santé cardiovasculaire de l'enfant et de l'adolescent) offre, depuis mars 2004, des programmes d'activité physique pour les enfants et les adolescents (âgés de 10 à 18 ans) atteints d'une maladie chronique.

En lien étroit avec les aspects du traitement de maladies chroniques telles que diabète de type 1 ou obésité, l'activité physique proposée apporte aux jeunes participants une autre approche de leur maladie. Elle a pour but de leur redonner la capacité physique et psychologique de renouer avec une pratique physique régulière avec leurs pairs. Une équipe pluridisciplinaire composée de médecins et de spécialistes en éducation physique, en diététique et en psychologie accompagne les jeunes dans ce programme.

Un programme adapté à chacun

Chaque participant volontaire qui recourt à l'USCADE se voit proposer un programme ciblé sur ses besoins: durant un temps limité d'abord à une année, les activités proposées permettent à l'adolescent ou à l'enfant de mieux appréhender sa maladie et de comprendre l'apport des activités physiques et de l'approche nutritionnelle pour sa santé. La prise en charge médicale est à la base de toute entrée dans le programme; elle peut être complétée par un suivi psychologique selon la situation du jeune patient et en fonction du type de maladie chronique.

Redécouvrir l'activité physique

L'activité physique de ces jeunes leur permet d'accéder tant aux expériences motrices qu'aux émotions et sensations qu'elle procure. S'ajoutent à ces objectifs les relations humaines avec les pairs et avec l'équipe d'encadrement. L'anxiété

apportée par la maladie, la crainte des complications pousse parfois le jeune patient à la sédentarité. Pour ces jeunes, l'activité physique constitue un élan à la fois éducatif et thérapeutique apportant une meilleure estime de soi et un dépassement de la maladie. Ce programme d'activités se réalise dans deux domaines:

- la natation, par les activités ludiques et pédagogiques dans un milieu où l'on peut évoluer plus aisément malgré les aspects handicapants de la maladie;
- l'école du mouvement, en salle de gymnastique ou à l'extérieur, par un entraînement permettant de valoriser la coordination, l'agilité, la force et l'endurance.

Encadrement et organisation

Six antennes situées dans le canton de Vaud accueillent la cinquantaine de participants au programme répartis dans des groupes composés de 4 à 12 jeunes, encadrés par des moniteurs et des professionnels de l'éducation physique. Le programme d'activité physique se réalise à partir de 17 h les jours de semaine ou le mercredi après-midi. La durée de chaque moment planifié est d'une heure.

Au sein de la fondation, Bernard Klaus s'occupe de la formation, du suivi et de l'accompagnement des moniteurs, ainsi que de la logistique (recherche et réservation des salles de gymnastique et des piscines) et du matériel. Une part de son activité est également consacrée, pour le programme d'activité physique, aux contacts avec les

parents. Pauline Gilliéron, enseignante et spécialiste en activité physique adaptée, coordonne les aspects liés à la ligne directrice du programme et à sa mise en œuvre par les moniteurs. Plusieurs adolescents et enfants qui suivent le programme participent aux 24 heures de natation: cette année ils ont nagé en moyenne plus de deux kilomètres chacun.

Suivi et évaluation

Afin de permettre à chaque jeune de faire le point sur ses activités et d'identifier ses progressions, un livret de bord est mis à leur disposition. Il contient un espace par saison et permet de noter tant les ressentis que les performances. Chaque participant au programme reçoit également un podomètre.

L'évaluation a une place importante dans le programme adapté. L'évaluation initiale permet de prendre en compte les besoins de l'adolescent et d'amorcer un projet personnalisé. La version médicale de cette démarche se centre sur la santé du jeune et la recherche des anomalies précoces de l'obésité. Sur le plan diététique, l'observation est régulièrement réalisée au moyen d'un questionnaire. L'évaluation sportive donne des indications sur les aspects cardiovasculaires liés à l'effort et sur le déconditionnement physique. En lien avec l'école du mouvement, ce sont les tests *Eurofit* qui sont mis en place.

En termes de résultats, c'est dans le champ de l'amélioration de la réponse cardiovasculaire à l'effort et du renforcement de l'image de soi chez l'adolescent que les progressions sont les plus marquées.

Alain Chaubert est enseignant et formateur HEP.

Bernard Klaus est enseignant d'éducation physique et animateur pédagogique.



DU CORPS DE L'ENSEIGNANT AU CORPS DE L'ÉLÈVE

ALAIN MERMOUD

L'éducation physique et sportive est une discipline complexe et exigeante, qui touche à l'image de soi de l'enseignant et de l'élève. Le vécu antérieur des futurs enseignants les conduit parfois à craindre de l'enseigner. C'est tout l'enjeu de la formation qui commence par tenter de mettre les étudiants en confiance pour ensuite leur apporter des contenus qu'ils seront amenés à maîtriser, afin d'être à l'aise pour les enseigner.

«Avant cette conférence, je n'avais jamais pris conscience de la responsabilité que nous avons dans ce métier.»

Une nouvelle étudiante à la sortie de la conférence d'accueil à la HEP, août 2012

«Enseigner, c'est organiser des apprentissages en vue de transformer des élèves. Un travail qui ne va pas de soi... Tirailé entre les prescriptions institutionnelles, les réalités de la classe et ses préoccupations personnelles, l'enseignant doit multiplier les compromis» (Bertone & Chaliès, 2008, p. 45).

La plupart des futurs enseignants généralistes abordent l'éducation physique et sportive (EPS) avec de nombreuses questions : comment gérer l'espace et le mouvement de tous les élèves ? Serai-je capable de réussir les activités que le plan d'études propose ? Oserai-je pratiquer des disciplines comportant quelques risques ? Comment canaliser toute l'énergie déployée par les élèves qui cette fois doivent bouger et non pas rester tranquilles à leur place ? Que choisir comme matière ? Ce questionnement n'est pas sans générer une certaine inquiétude chez le futur enseignant, qui «en transformant les élèves se transforme lui-même. Il s'inscrit dans un processus continu de construction de soi, en relation avec une expérience et une culture professionnelles» (Bertone & Chaliès, 2008, p. 47). Dans le même type de cheminement, le formateur se pose la question du contenu de la formation à apporter et de la succession des savoirs et savoir-faire à aborder.

Avoir envie ou craindre d'enseigner l'éducation physique et sportive ?

Une étude menée auprès de 77 étudiants de la HEP Vaud (Mermoud, Mérian & Baumberger, 2005) faisait état du lien existant entre le vécu antérieur comme élève et la représentation que les futurs enseignants se faisaient de la discipline. Les résultats indiquaient clairement qu'un vécu négatif jouait un rôle significatif sur l'importance que le futur enseignant accordait à cette discipline d'enseignement et, en corollaire, son envie et ses craintes de l'enseigner.

Concernant l'envie ou la crainte d'enseigner l'une ou l'autre discipline scolaire, nous avons demandé aux étudiants de choisir deux disciplines qu'ils ne souhaitaient pas enseigner et de dire pour quelles raisons. On peut constater que l'EPS occupe la deuxième position. Les principales causes évoquées, de manière générale et en particulier pour l'EPS, sont le manque de compétences et le manque d'intérêt ou de motivation pour la discipline en question. Il ressort de cette analyse que le vécu de l'étudiant et, dans une certaine mesure, la maîtrise des activités sportives proposées dans l'enseignement influencent cette variable : meilleurs sont le vécu de l'étudiant et son sentiment

de maîtrise des activités, plus faibles seront ses craintes d'enseigner l'EPS.

Un nouveau plan d'études qui intègre ces questions

Les formateurs de l'UER EPS se sont appropriés ces données au moment de concevoir la formation dans le cadre du nouveau plan d'études du bachelor préscolaire et primaire. Il en résulte une conception de la formation intégrant toutes ces questions. La construction de la formation dans notre discipline s'appuie donc sur une base permettant le développement de la confiance en soi et en ses propres moyens et assurant le travail sur les représentations. Cette étape a été adoptée pour permettre de passer du «moi», comme pratiquant et individu bénéficiant d'une certaine maîtrise, au «lui» représentant l'élève et le rôle de l'enseignant. Le point de départ est donc constitué par les «ateliers disciplinaires facultatifs» qui ont pour but *la mise à niveau des étudiants de première année, afin qu'aucune lacune disciplinaire ne les empêche de suivre les modules de didactique.*

«Il semble exister

un lien fort entre ce que j'enseigne et ce que je maîtrise.»

En quoi la maîtrise des savoirs et savoir-faire disciplinaires est-elle si importante ? Il s'avère que la discipline est exigeante : il semble exister un lien fort entre «ce que j'enseigne» et «ce que je maîtrise». Cette maîtrise se décline d'une part en termes d'habileté motrice, de capacité à réaliser le mouvement (et parfois déjà à oser l'entreprendre) ainsi que des savoirs qui définissent son exécution. En EPS «le savoir ne peut être tronqué de sa réalisation [...] ; le savoir d'une pratique est un savoir qui, en fin de compte, ne peut faire la totale économie de la pratique, puisqu'il en dépend étroitement ; le premier perdrait sa raison d'être sans le second» (Beillerot 1996).

D'autre part cette maîtrise conduit à oser exposer les élèves à cette pratique. La crainte de la blessure, par défaut de sécurité passive ou maladresse et chute de l'élève est souvent présente. Il apparaît donc un défaut de confiance en soi qui se matérialise par la filiation : « Si je ne sais pas le faire moi-même, je n'ose pas le proposer à mes élèves. » En éducation physique et sportive, on constate donc un lien très fort entre la connaissance de la matière – comment exécuter un mouvement – et la réalisation de celui-ci par l'enseignant. Retrouver les gestes exécutés durant son parcours scolaire participe donc de cette étape consistant à renforcer sa confiance en soi par la maîtrise d'habiletés motrices avant la construction d'habiletés à les enseigner. Il s'agit donc de passer par une prise de conscience de la manière d'apprendre un geste, pour passer à une entrée centrée sur l'élève apprenant, ce qui représente le véritable projet professionnel.

Modules didactiques : s'approprier la conviction que le mouvement s'enseigne

Comprendre le « pourquoi » fait partie des intentions de l'entrée dans les modules didactiques. Passer de la pratique sportive à l'enseignement demande d'admettre déjà cette idée que le mouvement s'enseigne. Il convient également de s'approprier cette conviction que, comme les autres disciplines, celle-ci comprend, à travers la pratique, des apprentissages. Le travail sur les représentations postule que celles-ci peuvent évoluer. Ainsi, leur stabilité n'est pas tout à fait partagée par Durand et Riff (1997), qui considèrent que « les représentations sont des cognitions plus ou moins stables... dont l'origine est hétérogène : expérience personnelle, influence parentale et magistrale, révélations des camarades, confidences des autres enseignants... elles peuvent consister en des convictions, des croyances, des illusions, des *sentiments* ». Les étudiants arrivant dans notre école ont une approche de l'EPS qui se réfère à des images renvoyées tantôt par la haute compétition sportive, tantôt par leur propre pratique de loisir. C'est aussi celle renvoyée par leur enseignant d'EPS rencontré dans leurs études gymnasiales ou, plus lointaine encore, celle véhiculée durant les années d'école primaire.

L'étape suivante consiste à construire ensemble, formateurs et futurs enseignants, les relations entre apprendre et enseigner. Il s'agit d'une part d'identifier ce qu'il y a à apprendre, ensuite comment l'apprendre et enfin comment l'enseigner. Pour pouvoir enfin questionner ce qu'il y a de fondamental dans cette discipline : qu'est-ce qui est important et utile au développement global de l'élève ?

« Il s'agit d'identifier ce qu'il y a à apprendre, ensuite comment l'apprendre et enfin comment l'enseigner. »

Les apprentissages sont de plusieurs ordres et concernent, selon leurs points de vue respectifs, aussi bien les élèves que les enseignants. Selon une approche cognitive de l'apprentissage moteur, cinq formes de savoir peuvent être distinguées (Famose, 1996) :

- les connaissances procédurales : connaissance de la manière dont on doit réaliser différentes tâches en termes de si... alors... ;
- les connaissances déclaratives : capacité d'expliquer des faits, des théories, des événements, des objets ;
- les connaissances stratégiques : ce qui rend un élève capable d'exercer un degré de contrôle quelconque sur les processus impliqués dans les opérations mentales, elles rendent les apprenants aptes à choisir ;
- les habiletés motrices : capacité acquise par apprentissage d'atteindre des résultats fixés à l'avance, avec un maximum de réussite, et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux ;
- enfin les connaissances affectives : tous les sentiments, affects, émotions qui sont utilisés avant, pendant, après la réalisation de diverses tâches.

Ces différents savoirs sont tous importants pour l'enseignement de l'EPS et l'apprentissage moteur. C'est pourquoi ils sont abordés durant la formation. Celle-ci est particulièrement focalisée sur la prise en compte de l'autre : cet enfant, avec ses particularités, qu'il faut stimuler, guider, freiner parfois et même protéger.

Trouver une voie pour s'épanouir dans ce métier

Le propos est bien de faire comprendre et intégrer par les futurs enseignants ce qu'il y a à apprendre, pour passer à la nécessaire transposition didactique *du savoir savant au savoir enseigné* selon Chevallard (1985). Le savoir savant étant représenté ici par les pratiques (sportives) culturelles de référence. La construction des outils didactiques et pédagogiques constitue le dernier maillon de cette chaîne qui conduit le futur enseignant vers une nouvelle conscience ; vers une nouvelle confiance aussi, nourrie par les connaissances, les nouvelles maîtrises. Une voie conduisant vers une autonomie dans ses choix, ses gestes et ses questions, gages d'évolution et d'épanouissement dans ce métier.

Alain Mermoud est professeur formateur à la HEP Vaud. Il est aussi responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques de l'éducation physique et sportive.

Schéma : cheminement de l'étudiant dans sa formation sur www.hepl.ch/prismes

GROUPES DE NIVEAUX, QUELS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE ?

VANESSA LENTILLON-KAESTNER ET GIANPAOLO PATELLI

L'Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive (UER-EPS) de la HEP Vaud a mené une étude sur les effets des groupes de niveaux sur l'apprentissage en éducation physique et sportive (Projet NIVEPS). Ce travail s'est basé sur un dispositif nommé *Collaboration en éducation physique* (CEP) et mis en place par les enseignants d'EPS de l'établissement C.-F.-Ramuz (Lausanne) dès août 2006.

Afin de décloisonner les filières existant jusqu'en 2013 dans le système scolaire vaudois (VSO, VSB, VSG) et de permettre l'intégration sociale de tous et leurs progrès, les enseignants d'éducation physique de C.-F.-Ramuz ont fait le choix de regrouper les élèves selon leur niveau d'habileté, et non selon leur degré scolaire, durant la troisième période hebdomadaire d'éducation physique et sportive. Ces groupes de niveaux sont modifiés à chaque changement d'activité grâce à une évaluation diagnostique en début de cycle.

Un fonctionnement mixte : deux tiers en classe et un tiers en groupes de niveaux

Le but de notre étude était d'interroger ce type de fonctionnement en éducation physique, de mettre en avant les effets positifs ou négatifs d'un tel dispositif sur l'apprentissage des élèves et sur les variables psychologiques et sociales liées à l'apprentissage (plaisir, compétence perçue, soutiens perçus, sentiment d'acceptation). Il faut noter que le fonctionnement par groupes de niveaux est élitiste. Il fait débat, puisqu'il va à l'encontre d'un certain nombre de valeurs prônées à l'école (respect des différences, hétérogénéité ou entraide), et les études montrent que ce fonctionnement favorise essentiellement les meilleurs élèves. Or, dans ce dispositif de collaboration en éducation physique, nous nous trouvons dans un fonctionnement mixte, deux tiers du temps en groupe classe et un tiers

du temps en groupe de niveaux. Aucune étude ne s'est intéressée antérieurement aux effets d'un tel dispositif sur l'apprentissage des élèves.

Recueil de données et résultats

Le recueil de données a été réalisé auprès des élèves par questionnaires et observations en début et en fin de cycle, et grâce à une étroite collaboration avec les enseignants de l'établissement. Les données ont été collectées durant trois séquences d'enseignement différentes : basket-ball, handball et cross-endurance. L'échantillon de l'étude était composé au total de 237 élèves, 118 en 6^e et 119 en 7^e. La moitié de ces élèves a fonctionné en groupes de niveaux sur une des trois périodes d'EPS (dispositif CEP) et l'autre moitié a fonctionné en groupes classes sur les trois périodes.

« *Les différences observées sont toutes en faveur des groupes collaboration en éducation physique.* »

Les résultats de cette étude nous ont permis de mettre en évidence que globalement les élèves progressent en éducation physique (progrès réels et perçus) et que leur compétence physique perçue dans l'activité évolue positivement en cours de séquence, et cela quel que soit le type de regroupement (classes ou groupes CEP) et quelle

que soit l'activité support. Aussi, la plupart des élèves ressentent du plaisir et perçoivent du soutien de l'enseignant et des camarades durant l'enseignement.

Néanmoins, cette étude permet également de mettre en évidence quelques différences significatives entre les groupes CEP et les classes. Il est important de noter que les différences observées sont toutes en faveur de ces groupes. Nous observons par exemple que les niveaux de plaisir ou de compétence perçus dans l'activité et de valeur physique globale perçue sont plus élevés dans les groupes que dans les classes, et cela dans les trois cycles. Pour d'autres variables, des différences significatives sont observables uniquement dans un des trois cycles. Par exemple, les élèves des groupes CEP perçoivent davantage de soutien de l'enseignant et de progrès que les élèves des groupes classes en handball seulement. En revanche, globalement, le sentiment d'acceptation, l'efficacité en jeu, la performance en cross et la perception du soutien des pairs sont comparables chez les élèves des groupes et des classes dans les trois cycles.

Cette étude montre des effets positifs du dispositif CEP sur l'apprentissage en éducation physique et sportive. Ce dispositif prône l'alternance entre un fonctionnement en groupes de niveaux et en groupes classes. Les effets sont notables prioritairement sur les variables psychologiques comme le plaisir, la compétence perçue dans l'activité ou la valeur physique globale perçue. Or nous connaissons l'importance d'agir sur ces variables pour développer la motivation intrinsèque des élèves, et donc l'apprentissage en éducation physique.

Vanessa Lentillon-Kaestner est professeure à la HEP Vaud et responsable de la recherche au sein de l'UER-EPS.

Gianpaolo Patelli est professeur formateur à la HEP Vaud.



VAUD ET CALIFORNIE: UN PROJET, DEUX MONDES

MAGALI BOVAS

Ce projet PEERS (Projets d'équipes estudiantines en réseaux sociaux), financé par la Direction générale de l'enseignement supérieur, a été mis en place au sein de l'UER didactiques de l'éducation physique et sportive à la HEP Vaud afin de comparer les conditions d'enseignement de l'EPS, la condition physique et le style de vie des élèves de secondaire 1 entre l'Etat de Californie et le canton de Vaud.

Ce projet a impliqué un professeur et trois étudiants en formation initiale d'éducation physique et sportive à la HEP Vaud, et un professeur et trois étudiants du département *Human Kinetics* de l'Université d'Etat de Humboldt, en Californie. Il a permis aux étudiants de réaliser leur mémoire professionnel sur cette thématique et de découvrir une autre culture sportive et scolaire dans le pays de correspondance.

L'enseignement dans le canton de Vaud et en Californie

L'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) est bien différent dans ces deux régions. En secondaire 1 dans le canton de Vaud, cette discipline n'est pas notée et un carnet d'évaluation est utilisé, alors qu'en Californie, les élèves sont notés. De grandes différences sont observables dans le domaine des conditions d'enseignement: par exemple, en Californie, les élèves participent au cours d'éducation physique en chaussures et tenues de ville; les classes sont en moyenne constituées de 40 élèves et un enseignant d'EPS peut encadrer jusqu'à 100 élèves en même temps; le nombre et la répartition des heures diffèrent.

Tous ces éléments peuvent influencer l'apprentissage des élèves et l'évolution de leur condition physique.

La santé des jeunes

Les données concernant la santé des jeunes et son évolution au cours de ces dernières années sont alarmantes. En Californie, 38% des enfants sont touchés par l'obésité, trois fois plus qu'il y a trente ans (Babey *et al.*, 2011); 15 à 20% des enfants en Suisse sont en excès pondéral, dont 2 à 5% sont obèses (HSBC, 2012). L'impression globale qui domine est la sédentarisation croissante des jeunes et un sentiment d'incapacité à y remédier. Mon interrogation professionnelle a été: «Nos élèves ont-ils une bonne condition physique? Atteignent-ils le seuil santé recommandé?»

Une bonne condition physique a des effets positifs sur la santé: prévention des maladies cardiovasculaires, stimulation de la croissance osseuse chez les jeunes, réduction de la surcharge pondérale due à l'augmentation du niveau métabolique consécutif à l'entraînement régulier, baisse de l'anxiété (OFSPQ, 2009). Nous nous sommes intéressées dans ce projet à l'objectif du «seuil santé» (*healthy fitness zone*), qui offre une protection contre les maladies d'une vie sédentaire. Les outils utilisés dans le cadre de cette étude sont ceux du Département de l'éducation de Californie. Le FitnessGram comprend cinq tests différents évaluant la capacité aérobie (test navette), la composition corporelle (BMI), la force

musculaire (abdominaux, pompes) et la souplesse. Nous remarquons que les tests californiens ont un protocole et un choix de tests différents par rapport à nos livrets d'éducation physique et sportive (basé sur les tests Eurofit et Swissfit). En effet, en Californie aucun test n'est proposé pour la dimension coordination et vitesse, tandis que nous retrouvons ces dimensions dans le canton de Vaud.

Dans le cadre de cette étude, nous avons également recueilli des éléments par questionnaire afin de compléter les données objectives recueillies sur les tests de condition physique et d'obtenir des données liées au style de vie, à la perception de soi et à la motivation liée à la pratique sportive. Afin de faciliter la comparaison internationale, nous avons sélectionné des questionnaires validés en langue anglaise et en français. Les données ont été enregistrées par les étudiants américains et suisses dans différentes écoles du secondaire 1. Pour l'année 2012-2013, les classes participantes concernaient 146 élèves suisses et 77 élèves californiens de 12 à 16 ans. Je me suis basée sur cet échantillon pour rédiger mon mémoire professionnel et écrire cet article.

La condition physique au crible des tests du FitnessGram

Nous observons deux différences sur le plan des tests de condition physique. D'une part, les élèves vaudois ont une meilleure capacité aérobie que les élèves californiens et ils sont plus nombreux à atteindre le seuil santé sur le test navette (60% contre 28%). D'autre part, le pourcentage d'élèves californiens en surpoids est supérieur à celui des élèves vaudois (27% contre 20%). Aucune différence significative n'est observable concernant la réussite des abdominaux. A cause de différences dans les tests de pompes et de souplesse entre les deux pays, les résultats ne sont pas présentés dans cet article.

Ces résultats montrent globalement une meilleure condition physique des jeunes suisses. La lutte contre la sédentarité et le surpoids est très prégnante en Californie. Les écoles sont équipées de salles de musculation, les murs couverts de panneaux préventifs sur la santé et, durant les cours d'éducation physique, les élèves font beaucoup de renforcement musculaire. Or, d'après les résultats de cette étude, ces efforts ne permettent pas aux élèves californiens d'atteindre le niveau de condition physique des élèves vaudois.

Connaître ses élèves au-delà des résultats aux tests de condition physique

L'évaluation de la condition physique des élèves n'a pas été une fin en soi dans cette étude, car nous nous sommes aussi interrogées sur d'autres déterminants de l'activité physique. Notre étude montre notamment que plus la quantité de pratique sportive est grande, plus les résultats aux tests sont bons. Et plus la quantité de pratique est élevée, plus l'estime de soi est bonne. Par contre, plus la composition corporelle est éle-

vée chez les élèves, plus les perceptions de leurs compétences physiques deviennent négatives. Ainsi, la condition physique réelle est reliée de manière significative à la perception de ses propres capacités. En agissant sur la condition physique, l'enseignant d'éducation physique peut améliorer la compétence physique perçue des élèves, et donc améliorer leur motivation intrinsèque (plaisir) à pratiquer de l'activité physique. Les motivations des jeunes californiens et suisses sont comparables: ils pratiquent du sport prioritairement pour améliorer leur compétence et leur condition physique. Ainsi, le message préventif selon lequel il faut pratiquer du sport pour être en bonne santé semble être intégré par les élèves. En revanche, deux différences notables sont observables. Premièrement, les élèves du canton de Vaud sont plus nombreux à pratiquer du sport pour leur apparence physique (87% contre 58%) que les jeunes Californiens. Ce résultat a été confirmé en observant l'apparence physique et les tenues vestimentaires des jeunes Américains lors de notre séjour aux Etats-Unis. Secondairement, les élèves de l'Etat de Californie pratiquent davantage un sport pour le plaisir que les élèves vaudois (92% contre 25%). Ce résultat est surprenant, étant donné que

des travaux antérieurs montrent que le plaisir est une motivation très présente chez les élèves suisses (SEPS, 1998).

Suite du projet ?

Dans cet article, seules certaines données du pré-test ont été utilisées. Dans le cadre de ce projet PEERS, de nombreux autres éléments ont été recueillis (style de vie, conduites alimentaires, temps passé devant un écran...) et une autre série de mesures a été effectuée huit semaines après la première passation (post-test). Ces données vont permettre notamment de mesurer et comparer l'évolution de la condition physique en éducation physique et sportive et les différences d'enseignement entre les deux pays..

Magali Bovas, étudiante ayant participé au projet PEERS, est détentrice d'un master secondaire 1 en éducation physique et sportive décerné par la HEP Vaud.

Cet article a été écrit avec la collaboration et l'appui de Vanessa Lentillon-Kaestner, professeure HEP Vaud et responsable des projets PEERS au sein de l'unité d'enseignement et de recherche Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER EPS).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

ÉTATS-UNIS - SUISSE, LE GRAND ÉCART ?

ENTRETIEN AVEC MAGALI BOVAS

Magali Bovas, enseignante EPS, a vécu une semaine aux USA dans le cadre d'un projet de recherche conduit entre la Humbolt State University, à Arcata, et la HEP Vaud. Elle compare les méthodes et raconte quelques surprises observées.

En quoi consiste le projet de recherche auquel vous participez ?

Le contexte est un projet PEERS sur la condition physique des élèves des deux pays (cf. article ci-dessus). Lors de notre séjour en Californie, nous avons fait des visites d'écoles et discuté des choix thématiques. Nous avons ainsi construit des questionnaires. A notre retour a suivi la récolte des données d'un prétest. Nos collègues américains sont venus en Suisse en mars 2012, puis nous avons procédé à l'analyse et à la récolte des données d'un post-test. Ce travail se poursuit.

Quelles sont les principales différences constatées dans l'enseignement de l'éducation physique ?

Ma formation m'avait déjà permis de comparer la situation en France, où la dimension de jeu est occultée, au contraire de la Suisse, où, en outre, les agrès sont un axe fort. Mais la conception américaine du sport scolaire est tout autre; c'est même un choc des cultures.

Quelles pratiques vous ont-elles le plus marquée ?

Aux USA, il faut bouger constamment dans des salles équipées d'engins, selon un programme basé sur les tests FitnessGram, comme dans un club. Le professeur est plutôt un animateur, qui veut des résultats immédiats. Contrairement à la

Suisse qui encourage la collaboration et donne plus de place au rôle social de l'éducation physique.

Sur les aspects touchant à la santé, qu'avez-vous observé ?

Si l'on dit au jeune que le mouvement est positif, notamment pour éviter le surpoids, personne ne l'empêche de grignoter durant et après les cours, et la tenue de sport n'est même pas exigée!

Que retirez-vous personnellement de cette expérience ?

La constitution d'une équipe réunissant « deux côtés de l'Atlantique » pour se concentrer sur les pratiques d'enseignement a été très intéressante. J'ai également pu réfléchir et donner du sens à ma manière d'enseigner. C'est une chance de participer au lancement d'un projet global

Propos recueillis par Jean-Louis Paley



RECOURS À LA VIDÉO: LES GÉNÉRALISTES EN EPS À L'ÉPREUVE

SERGE WEBER

Serge Weber, formateur et enseignant d'éducation physique et sportive (EPS), fait part d'une expérience réalisée en formation. Il met en place et compare deux dispositifs, ce qui lui permet d'observer si l'appropriation de deux savoirs pour enseigner se fait de manière différente dans le cadre de l'une ou l'autre situation.

Cet article présente une expérience en formation d'enseignants généralistes dans la discipline éducation physique et sportive. Nos buts étaient d'améliorer la formation didactique des étudiants, d'expérimenter un dispositif pouvant être utilisé dans un auditoire et de comparer l'appropriation de concepts en EPS par les étudiants empruntant un dispositif traditionnel.

Dispositif traditionnel et dispositif vidéo

En didactique de l'EPS, jusqu'à présent, la majorité de la formation se déroulait en salle de sport, sous forme de séminaires comprenant 20 à 25 étudiants. L'un des buts est de permettre aux étudiants de s'approprier le savoir pour enseigner par l'observation et l'analyse de situations vécues en salle de sport. Celles-ci apportent une expertise dans le domaine du savoir psychomoteur en mettant en action les étudiants. Nous nommons cette situation le dispositif traditionnel.

Nous créons un dispositif utilisant la vidéo dans une salle de théorie. Ce procédé utilise toujours la même séquence vidéo qui permet le travail d'observation et d'analyse par un grand groupe d'étudiants. La séquence vidéo présente quelques minutes d'une leçon filmée avec des élèves; elle est vue à plusieurs reprises durant le cours. L'observation et le pointage de moments significatifs, définis par le formateur, sont analysés par

les étudiants. Les mêmes images sont utilisées pour l'étude de deux concepts. L'analyse vidéo apporte une rigueur d'observation dans une situation allégée que l'immédiateté de la réalité en salle de sport rend difficile et permet l'analyse d'autrui sans que l'on soit impliqué dans l'action. Nous nommons cette situation le dispositif vidéo.

Appropriation de deux savoirs pour enseigner: *Varier et Différencier*

Ces deux modalités de formation distinctes, le dispositif traditionnel et le dispositif vidéo, nous permettent de comparer l'appropriation par les étudiants de deux savoirs pour enseigner nommés *Varier* et *Différencier*. En EPS, le concept *Varier* vise à «proposer des répétitions motrices dans des situations variées» (Bucher, Repond & Ernst, 1998, p. 92), principalement pour éviter la monotonie et favoriser la stabilisation de l'apprentissage. Le concept *Différencier* s'intéresse au choix de la tâche «à partir d'une même tâche proposée à l'ensemble du groupe hétérogène, faire en sorte que chacun de ses membres se trouve impliqué et atteigne des satisfactions et des acquisitions propres» (Florence, Brunelle & Carlier, 1998, p. 68).

Déroulement de l'expérience

Nous consacrons pour chaque concept et pour chaque dispositif, soit en salle de sport, soit au

travers de la séquence vidéo, un cours-séminaire de quarante-cinq minutes à l'étude des savoirs pour enseigner, ce qui correspond à quatre périodes de formation.

Le dispositif traditionnel permet à l'étudiant d'entraîner une tâche pour les élèves (le savoir à enseigner, par exemple l'équilibre) afin de l'aider à s'approprier le savoir pour enseigner (*Varier* et *Différencier*). L'activité vécue en salle de sport est ensuite analysée avec le regard de l'enseignant.

Le dispositif vidéo permet l'observation du contrat didactique maître, élèves et savoir à enseigner. Il donne l'occasion aux étudiants d'analyser le savoir de formation dans un contrat didactique entre le formateur, l'étudiant et le savoir pour enseigner.

Afin d'évaluer l'appropriation des étudiants pour chaque dispositif, nous établissons une liste de mots clés représentant chacun un des deux concepts. Par exemple, les mots clés *entraîner*, *exercer*, *difficulté comparable* définissent le concept *Varier*, alors que *complexifier*, *niveaux*, *rythme d'apprentissage* définissent le concept *Différencier*. Lors de ces quatre moments de formation, mais également en fin de module, nous soumettons tous les mots clés aux étudiants sous forme de liste à cocher, pour observer leur appropriation des concepts.

Parallèlement à ces mots clés, nous donnons l'occasion aux étudiants de montrer leur connaissance des deux concepts lors d'un séminaire en salle de sport en animant une activité. Nous filmons ces séances de formation afin d'analyser attentivement la qualité de leur appropriation, au travers du discours qu'ils utilisent dans l'animation en salle de sport, mais également lors du débat qui suit la séance. Ces termes utilisés par les étudiants sont analysés sous le regard des mots clés.

Analyser l'identification de mots clés: quels constats ?

Dans un premier temps, nous analysons de manière quantitative les résultats de la reconnaissance des mots clés, ceux-ci montrent que :

- après le premier cours-séminaire, le dispositif traditionnel permet d'identifier très rapidement les concepts étudiés, 70% des mots clés sont identifiés par les étudiants, alors que le dispositif vidéo donne de moins bons résultats, puisque seuls 55% de mots clés sont reconnus ;
- en fin de formation, soit après l'étude des deux concepts, les deux dispositifs donnent les mêmes très bons résultats en termes de repérage des mots clés, 80% des mots sont reconnus, quel que soit le concept.

Dans un deuxième temps, notre analyse, plus qualitative, porte un regard sur le discours des étudiants, lorsqu'ils animent des activités illustrant les deux concepts et lorsqu'ils interviennent dans les débats à la fin des séminaires. Les termes utilisés par les étudiants proviennent des synopsis élaborés à partir des séances filmées. Nous notons que l'appropriation des concepts est confirmée par l'analyse du discours des étudiants dans l'animation des activités et dans les débats. Même les mots clés moins bien identifiés dans les questionnaires se retrouvent clairement dans le discours des étudiants. Par exemple, pour *Varier*, le mot clé *exercer* n'est que peu identifié dans les questionnaires, mais il est souvent utilisé dans l'animation et dans le débat par les étudiants.

Le dispositif traditionnel en salle de sport fait découvrir et entraîne de nouvelles activités physiques. L'étudiant généraliste est désireux d'élargir son répertoire personnel d'activités motrices. Les concepts sont rapidement identifiés, car l'étudiant peut les vivre à son niveau tout en approfondissant à la fois les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner. Le débat autour des concepts est plus émotionnel, puisque l'étudiant doit analyser sa pratique.

Les moins bons résultats obtenus avec le dispositif vidéo après le premier cours-séminaire semblent provenir du temps nécessaire à la distinction des nombreuses informations contenues dans la séquence vidéo. La même vidéo étant utilisée

avec les deux concepts portant sur *Varier* et *Différencier*, cela explique certainement les bons résultats du dispositif lors de l'étude du deuxième concept. «Somme toute ce n'est pas tant le contenu de la vidéo qui importe, [...] mais le traitement qui en est fait avec les étudiants» (Carbonneau & Héту, 2001, p. 95). Dans le dispositif vidéo, les étudiants ne sont pas impliqués directement, l'analyse d'autrui déclenche des débats plus libres «la vidéo est un prétexte autour duquel on cherche à susciter le dialogue et fédérer les énergies et la réflexion des uns et des autres (le processus prévaut sur le produit), voire à susciter une auto-analyse» (Petit & Colin, 2009, p. 9).

Les résultats en fin de formation relèvent que les représentations des étudiants sont très proches pour les deux concepts et pour chacun des dispositifs. La seule différence est l'évolution de l'appropriation dans le temps entre les deux dispositifs. Nous l'expliquons par le temps nécessaire à la prise d'information à partir des images dans le dispositif vidéo.

Perspectives constructives pour la formation

Les deux dispositifs permettent l'appropriation des concepts *Varier* et *Différencier* avec chacun ses avantages :

- la découverte et l'expérimentation d'activités variées pour le dispositif en salle de sport ;
- l'appropriation plus pointue des différents paramètres des concepts pour le dispositif vidéo, à condition de garder la même séquence vidéo.

Il nous semble dès lors qu'une formation mêlant les deux dispositifs de formation, en salle de sport et avec une séquence vidéo utilisée à plusieurs reprises, permet d'atteindre les meilleurs résultats. A la suite de Ria (2010), qui parle de «dispositifs de formation hybrides», nous proposons de mettre en place ce type de dispositifs «au sein desquels l'outil vidéo aide à rapprocher la virtualité des formations et la réalité des classes» (Gaudin & Chaliès, 2012, p. 650).

Nous planifions la mise en place de modules donnant la possibilité aux étudiants de se former avec les deux dispositifs. Dans les cours, nous utilisons les apports de la vidéo pour analyser la pratique

d'autrui et, dans les séminaires, nous travaillons avec les activités sportives permettant de vivre et de ressentir les diverses tâches. Cela nécessitera un investissement des formateurs, notamment dans la recherche de séquences vidéo appropriées, et des étudiants, par leur implication dans leur formation pour analyser tant leur pratique que celle d'autrui.

Serge Weber est formateur à la HEP Vaud et responsable de la formation en EPS conduisant au bachelors préscolaire/primaire (BP/5-8). Il est aussi maître d'éducation physique. Il a une longue expérience de l'enseignement dans divers degrés de la scolarité obligatoire.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes



L'ÉVALUATION SOMMATIVE EN EPS: UNE COMPARAISON INTERCANTONALE

VANESSA LENTILLON-KAESTNER, DANIEL DERIAZ ET NICOLAS VOISARD

Cette étude sur les différentes modalités d'évaluation sommative en éducation physique et sportive (EPS) de trois cantons romands met l'accent sur l'intéressante question de leur harmonisation en fonction des variables géographiques, psychologiques et sociales qui les conditionnent dans le contexte du nouveau Plan d'études romand (PER).

Dans le cadre d'une collaboration entre l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de Genève, la HEP-BEJUNE et la HEP Vaud, nous avons mis en place un projet de recherche sur l'évaluation en EPS (Projet NOTEPS). Ce projet bénéficie du soutien financier de l'Office fédéral du sport (OFSP) et du Service de l'éducation physique et du sport (SEPS) du canton de Vaud.

Différentes modalités d'évaluation: quelles incidences sur les pratiques ?

L'objet de cette étude est d'appréhender les effets de l'évaluation sommative en éducation physique et sportive (EPS) sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Actuellement, le Plan d'études romand vise l'harmonisation des pratiques dans les différents cantons de Suisse romande, mais l'évaluation reste différenciée et définie sur le plan cantonal.

Notre étude porte sur trois cantons aux modalités d'évaluation sommative différentes au secondaire 1: le canton de Genève, pour lequel l'évaluation est certificative; le canton du Jura, pour lequel l'évaluation n'est pas certificative: la note ne compte pas pour la moyenne générale; le canton de Vaud, où l'évaluation se fait grâce à un carnet intégrant des tests de condition physique et des objectifs d'apprentissage à atteindre dans différents domaines d'activité. Ces diverses modalités d'évaluation sommative ont inéluctablement

des incidences sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. «Considérée comme un acte didactique à part entière, l'évaluation sommative est indissociable des démarches d'enseignement qui lui sont associées» (Brau-Antony, 2005; Chevallard, 1986).

Les études antérieures se sont focalisées sur la certification en EPS et les problèmes qu'elle peut poser, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. Bien que l'utilité de l'évaluation sommative soit indiscutable pour apprécier la qualité des apprentissages, «évaluer les élèves est un acte didactique complexe qui relève davantage d'une transaction que d'une mesure objective» (Butera *et al.*, 2011; Chevallard, 1986; David *et al.*, 2002; David, 2003). «Il n'existe aucune recherche qui montre les effets positifs des notes sur les élèves au niveau motivationnel et des apprentissages» (Butera *et al.*, 2011). En revanche, les études montrant les effets négatifs de la notation sur l'élève foisonnent. «En EPS, la note met en exergue de grandes différences de réussite selon le profil personnel des élèves, notamment leur sexe, leur âge, leur pratique sportive et leur niveau social» (Cogérino, 2005; Lentillon, 2006). Les études antérieures laissent un champ scientifique quasi déserté concernant notre objet d'étude: en quoi l'évaluation sommative en EPS et ses différentes modalités ont-elles une influence sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et sur la reconnaissance de l'EPS en milieu scolaire ?

Méthodologie du projet

Cette étude se déroule en deux temps: une enquête qualitative exploratoire vient d'être menée durant cette année scolaire 2012-2013, puis une recherche élargie va être menée sur les deux prochaines années. L'enquête exploratoire s'est déroulée par observations et par entretiens semi-directifs auprès d'un enseignant et trois élèves par canton (soit 3 enseignants et 9 élèves au total); elle avait pour but principal d'aider à construire nos outils de recueil de données pour la phase élargie. Nous allons croiser une approche quantitative et qualitative pour appréhender au mieux les effets des différentes modalités d'évaluation sommative existant en Suisse romande sur les enseignants et leur enseignement, sur les élèves et les variables psychologiques associées à l'apprentissage ainsi que sur la valeur accordée à l'éducation physique en milieu scolaire. Pour cela, des questionnaires vont être distribués à 1500 élèves et 200 enseignants d'éducation physique des trois cantons. De plus, des entretiens semi-directifs vont être menés en début et fin de cycle auprès de 9 enseignants (3 dans chaque canton), s'appuyant en partie sur des observations réalisées en cours de cycle (18 entretiens au total). Enfin, des entretiens vont être menés auprès de 27 élèves qui ont participé aux leçons observées (9 dans chaque canton). Ce projet va permettre, entre autres, d'apporter un appui scientifique aux prochaines mesures en lien avec l'évaluation sommative en éducation physique pour favoriser un enseignement de qualité encore plus efficace dans tous les cantons.

Vanessa Lentillon-Kaestner est professeure à la HEP Vaud et responsable de la recherche au sein de l'UER-EPS.

Daniel Deriaz est chargé d'enseignement à l'IUFE à Genève et enseignant d'éducation physique.

Nicolas Voisard est titulaire d'un doctorat en sciences du sport; il est professeur-chercheur en didactique de l'EPS à la HEP-BEJUNE.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

FEED-BACK VIDÉO : QUATRE QUESTIONS CLÉS

BERNARD BAUMBERGER

Beaucoup de recherches se sont développées dans ce domaine. Sans avoir la prétention de s'en faire le relais, cet article présente un éventail de mémoires d'étudiants de la HEP Vaud dans lesquels le support vidéo a une importance prépondérante pour les apprentissages.

Depuis 2002, en collaboration avec la didactique de l'éducation physique et sportive, nous avons lancé une série de recherches sur l'usage de la vidéo dans l'enseignement du sport. Une première recherche avec Thierry Mérian (2007) nous a permis de tester l'efficacité du feed-back vidéo en milieu scolaire sur deux mouvements complexes : *le tour d'appui avant à la barre fixe* et *le saut fosbury*. En comparant un feed-back verbal seul avec un feed-back verbal augmenté d'un feed-back vidéo du mouvement que l'élève venait de faire, nous avons montré que, pour les deux mouvements, la vitesse d'apprentissage avec la vidéo est meilleure que sans cet apport. Ces premières constatations nous ont amenés à nous poser plusieurs questions et nous avons proposé à des étudiants de la HEP intéressés par ces thèmes de faire leur travail de mémoire professionnel en tentant de répondre plus ou moins directement à l'une de ces questions. Cet article résume les principaux résultats obtenus.

Est-ce que la plus-value du feed-back vidéo est transposable à d'autres types de mouvements plus ou moins complexes ?

Dans un mémoire sur le rôle du feed-back vidéo sur le *saut périlleux avant*, Gary Cernohorsky et Matyas Lindenberger (2008) ont confirmé que les élèves qui ont utilisé la vidéo ont progressé plus rapidement que ceux qui n'en disposaient pas.

Cela a été prouvé aussi bien sur la performance globale que pour cinq des six critères évalués. Dans un mémoire sur l'utilisation de la vidéo dans l'apprentissage d'un geste nouveau, *le lancer du disque*, Michael Quartacci et Nicolas Strahm (2010) ont également montré une amélioration de l'apprentissage à l'aide du feed-back vidéo. Il est intéressant de noter que, pour un geste nouveau, l'utilisation du feed-back vidéo n'a pas permis une amélioration significative de la performance de l'élève durant la première phase d'entraînement.

En revanche, une différence de performance a été observée lors de la séance qui a eu lieu trois jours après l'entraînement. Les élèves avec un feed-back vidéo ont conservé leur performance, alors que ceux avec un feed-back uniquement verbal ont régressé. Cette différence est confirmée lors du test de rétention quatre semaines plus tard. Une analyse plus détaillée du mouvement montre que les écarts de performance entre les groupes vidéo et verbal ne sont pas les mêmes pour les gestes les plus simples (mouvement des bras) ou les plus complexes (rotation du corps, jambes et hanches). Pour les mouvements simples (une articulation), la différence visible trois jours après l'entraînement diminue lors du test de rétention un mois après.

En revanche, pour les mouvements complexes, le groupe ayant bénéficié de la vidéo a vu ses performances s'améliorer et a stabilisé son score après la fin de l'entraînement sans perte à long terme. En conclusion, les bénéfices du feed-back

vidéo pour des mouvements complexes sont plus grands que pour des mouvements simples.

Un feed-back verbal en plus de celui de la vidéo est-il nécessaire ?

Dans un mémoire sur le rôle du feed-back vidéo dans l'apprentissage du *Fosbury-flop* au secondaire 1, Cédric Joye (2008) a placé l'élève seul devant le feed-back vidéo de son propre mouvement afin qu'il s'oriente de lui-même vers un atelier de correction correspondant à ses besoins. Il a comparé les performances obtenues avec des élèves qui ont bénéficié en plus d'un feed-back du maître. Les résultats ne montrent pas de différences significatives entre les performances d'un élève avec ou sans feed-back verbal du professeur d'éducation physique.

Dans un mémoire sur l'apprentissage autonome du *tir en extension au handball*, Yves Walliser et Kathleen Chevalley (2012) ont comparé le niveau de compétences motrices atteint par un groupe (témoins) où l'enseignant démontre le mouvement à acquérir et corrige verbalement les mouvements des élèves à celui d'un groupe (autonome) où la vidéo démontre le mouvement et l'élève s'y réfère afin d'améliorer la qualité de son exécution. Les résultats obtenus indiquent que l'efficacité d'apprentissage de l'enseignement autonome est comparable à l'enseignement traditionnel. Bien que l'absence de maître ait été parfois regrettée, les élèves ont manifesté un accueil tout à fait favorable à cette approche par les médias. Finalement, l'apprentissage autonome au moyen des médias apparaît comme un excellent soutien au maître d'éducation physique, puisqu'il s'agit d'une possibilité de différenciation de son enseignement. Ainsi, ce type d'apprentissage serait plus à considérer comme un enseignement complémentaire à l'enseignement traditionnel que comme une approche à part entière.

La vision en vidéo de la démonstration après chaque mouvement est-elle plus efficace que la vision de son propre mouvement ?

Dans leur mémoire, Bruno Fonseca et Alain Guinand (2012) se sont intéressés à l'apprentissage de deux mouvements complexes : *l'appui renversé et un mouvement de danse*. Ils ont cherché à savoir si l'utilisation d'une démonstration vidéo et d'un feed-back vidéo de son propre mouvement, sans l'intervention du maître d'éducation physique, était bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Dans ces situations, il s'agit pour l'élève d'évaluer les informations physiques qui sont à sa disposition, de les comparer avec le « modèle » du mouvement, puis de corriger et améliorer sa performance. Les résultats pour les deux mouvements montrent que voir une vidéo de démonstration ou un feed-back de son propre mouvement permet à l'élève d'améliorer sa performance même sans les instructions du maître d'éducation physique. En résumé, ces résultats montrent que la démonstration renforce l'image mentale du « modèle », alors que le feed-back vidéo renforce celle de son propre mouvement et que les deux ont un impact similaire sur la performance.

Est-il possible d'intégrer le feed-back vidéo en classe efficacement et sans avoir de problème de gestion de la classe ?

Ces mémoires professionnels réalisés à la HEP Vaud ont montré que les outils actuels permettent d'intégrer la vidéo dans la leçon avec un bénéfice évident sans que cela ne péjore les autres tâches de l'enseignant telles qu'assurer le bon déroulement de la leçon, encourager les élèves en difficulté ou gérer le travail en groupe. En effet, il est possible actuellement par exemple de filmer un mouvement puis de le diffuser quelques secondes plus tard sans aucune intervention, ce qui permet à l'élève de venir voir le mouvement qu'il vient de faire. Il est également possible de passer en boucle la démonstration d'un mouvement, ce qui permet aux élèves de venir le voir quand ils le veulent. Enfin, l'avènement des tablettes permet très facilement de se déplacer, de filmer et de visionner n'importe quelle séquence durant une leçon

d'éducation physique et sportive, que ce soit pour estimer ou évaluer la qualité d'un mouvement ou étudier la stratégie du groupe dans un sport collectif.

En résumé, l'usage d'un feed-back vidéo, complété ou non par un feed-back verbal de l'enseignant, permet de tirer les conclusions suivantes :

- le feed-back vidéo favorise l'apprentissage d'une multitude de mouvements complexes, entre autres le tour d'appui avant à la barre fixe, le saut périlleux avant, le Fosbury-flop, le lancer du disque, le tir en extension au handball, l'appui renversé et un mouvement complexe de danse ;
- dans aucun des cas l'usage du feed-back vidéo n'a engendré d'effets négatifs ;
- généralement, le feed-back vidéo favorise plus un apprentissage rapide d'un mouvement complexe qu'une importante amélioration de la performance ;
- le simple visionnement d'une vidéo de démonstration ou d'un feed-back de son propre mouvement, sans aucun retour verbal de l'enseignant, permet à l'élève d'améliorer sa performance ;
- l'addition d'un feed-back verbal par l'enseignant à un feed-back vidéo n'apporte pas d'amélioration significative de la performance de l'élève ;
- la démonstration vidéo en permanence à disposition de l'élève renforce le « modèle » et permet une amélioration de la performance semblable à celle obtenue sans vidéo, mais avec une régulation de l'enseignant d'éducation physique ;
- le feed-back vidéo de son propre mouvement permet une amélioration de la performance semblable à celle obtenue par la démonstration vidéo ;
- l'usage de la vidéo en leçon d'éducation physique permet également de décharger l'enseignant de certaines tâches et ainsi de favoriser la différenciation en classe.

Bernard Baumberger, docteur en psychologie, est le professeur HEP responsable de l'UER Médias et TIC de la HEP Vaud.
Contact : bernard.baumberger@hepl.ch

Bibliographie et références sur www.hepl.ch/prismes







QUOI DE NEUF À LA HEP?

LE DERNIER HABITANT DE FUKUSHIMA SERA À LA HEP LE 18 MARS PROCHAIN ANOUK ZBINDEN

Naoto Matsumura, dernier habitant de Fukushima, quittera le Japon pour venir nous parler de son destin à L'Aula des Cèdres, un destin qu'il a choisi avec détermination et dignité. Il est le dernier homme d'une ville devenue fantôme, mais aussi un témoin précieux de la première grande tragédie nucléaire de notre siècle.

Après avoir survolé plusieurs continents, Naoto Matsumura se rendra à la HEP Vaud, le 18 mars 2014, pour partager avec nous son destin hors du commun. Ce paysan de 51 ans, qui a refusé de quitter la zone d'évacuation obligatoire autour de la centrale nucléaire de Fukushima, vit désormais seul dans une ville abandonnée.

Il s'occupe des animaux laissés sur place et des tombes des anciens habitants de la région. En plus d'une leçon d'humanité, le témoignage de Naoto Matsumura constituera une occasion unique d'interroger notre vision du développement durable.

Informations pratiques à suivre sur www.hepl.ch.
Pour toutes questions: communication@hepl.ch



UNE LITTÉRATURE POUR SAUVER CE QU'IL RESTE D'HUMAIN EN NOUS

BARBARA FOURNIER

Avec «L'engagement littéraire à l'ère néolibérale», publié aux Presses universitaires du Septentrion, Sonya Florey signe un essai passionnant qui peut se lire comme un roman. Elle y analyse en profondeur une littérature en train de se faire, très loin de la production de divertissement, sous les lumières crues du réel aliéné de l'*Homo laborans*. Peut-on encore parler d'une littérature engagée? Oui, mais autrement.



José est un chômeur réinséré. Il a été engagé pour faire le chien à Euro Disney. Les consommateurs, petits et grands, se pressent autour de *Pluto* pour le tripoter, lui tirer la queue et parfois le pincer jusqu'au sang. José n'a pas le droit de dire un seul mot, mais signe 600 autographes par jour avec trois doigts et lutte pour ne pas s'évanouir devant ses fans, sous l'insupportable touffeur du déguisement. «Que José perde connaissance, c'est pourtant l'effet d'illusion recherché, mais par d'autres moyens. Maintenant que les camps de travail sont ouverts au public, les comédiens domestiques doivent suer sous leur seconde peau et se taire jusqu'à faire disparaître en eux la trace obscène du labeur. L'attraction moderne a sa loi: si tu veux abolir le prolétariat, donne-le en spectacle.»

Le travail, un thème au cœur de la littérature

Ce bref extrait des *Petites natures mortes au travail* d'Yves Pagès, publié en 2007, donne la couleur d'une littérature contemporaine qui fleurit, telle une fougère vigoureuse et solitaire, à l'ombre de la postmodernité et du néolibéralisme.

Professeure formatrice à la HEP Vaud en didactique du français, Sonya Florey nourrit une passion pour cette littérature française d'aujourd'hui qui est le plus souvent ignorée par le monde académique. «Ce qui m'a frappée d'emblée en plongeant dans un grand nombre des romans dont nous sommes les contemporains, c'est la place centrale qu'y occupe le travail. J'ai donc focalisé ma recherche sur une quarantaine de fictions et sur la nature de l'engagement de leurs auteurs.»

Ecrire pour ceux qui ont été privés de parole

Des intrigues qui se nouent au cœur de l'entreprise ou de l'usine ne sont évidemment pas une caractéristique propre au tournant du nouveau millénaire. Elles ont pour ascendantes directes les œuvres de la littérature prolétarienne, mais s'en distancient par leur finalité. Alors que les auteurs prolétariens de la première moitié du XX^e siècle considèrent l'écriture comme un moyen de lutte et la littérature comme un combat, cette volonté de combattre, voire de juger est absente des préoccupations des écrivains actuels. Le Belge Didier Daeninckx, cité par Sonya Florey, écrit, en 1997 : «Je ne me considère pas comme un écrivain engagé. Remuer les gens, donner des directives, c'est totalement hors de mon propos. [...] Je me débats avec ce qui m'est arrivé, ce qui est arrivé aux miens et à tout un tas de gens qui ont été privés de parole.»

La faillite du politique et la fin de l'utopie

Les enfants de Sartre, figure tutélaire de la littérature engagée, sont orphelins d'une utopie. Ce constat découle d'une évidence : notre ère néolibérale sacralise le «présentisme» et le triomphe du marché, considéré, depuis l'après-guerre et,

plus encore, depuis la chute de l'URSS, comme la seule voie de salut capable d'offrir à l'homme post-moderne les clés de son accomplissement. Dès lors, si nous avons atteint en quelque sorte le meilleur des mondes possibles ou plutôt son simulateur, de quoi pourrait encore se nourrir l'utopie ? «La faillite du politique face à la pression toujours plus forte de l'économie et de la finance est aujourd'hui consommée, réalité qui tranche avec le monde d'essence fondamentalement politique qu'a connu Sartre. De plus, l'auteur des *Mains sales* évoquait un univers ouvrier qu'il ne connaissait pas et qu'il pouvait donc idéaliser à souhait, il évoluait dans un temps où la noblesse du livre ne s'était pas encore éteinte, où l'aura des intellectuels n'avait pas encore pâli», explique Sonya Florey. «Mais ce n'est pas tout. Du sens de la collectivité, on a évolué aujourd'hui vers un sens de la subjectivité qui ébranle la morale au point de l'évider de ce qui en fait le cœur : l'humain. Comme le souligne le sociologue polonais, Zygmunt Bauman, désormais l'Autre est une source de sensations, pas de responsabilité.»

Ecrivains et témoins solitaires

Dans ce contexte, la notion d'engagement exige d'être redéfinie, ce que fait Sonya Florey avec beaucoup de limpidité et de pertinence, à la lumière des récits de ces écrivains qui empoignent le tragique éclaté du réel en assumant le fait qu'ils ne le changeront pas. Issus le plus souvent du monde de l'usine ou de l'entreprise, ces auteurs sont des témoins solitaires. Ils montrent sans désir de démontrer. «Cette nouvelle littérature est très critique par ce qu'elle raconte, mais aussi par le fait qu'elle n'esquisse aucune voie de secours, pas le moindre recours à un autre monde possible. Toute transcendance est évacuée au profit d'une figuration du réel centrée sur l'aliénation de l'ouvrier et de l'employé, mais aussi de ceux qui les dirigent.» «L'un des traits les plus significatifs de cette littérature concerne les personnages, poursuit Sonya Florey, des personnages qui, du bas au haut de l'échelle, semblent gouvernés sans distinction par un système implacable, articulé tout entier sur les mécanismes du profit. Loin d'une lutte des classes, on en revient néanmoins à Marx, dans sa critique du capitalisme, stigmatisant l'aliénation du travail qui dépossède l'individu de lui-même.»

Le discours comme contre-pouvoir

Mais nos écrivains, on l'a dit, ne rêvent pas de faire la révolution. Pour eux, l'urgence est ailleurs. Face à une idéologie néolibérale qui a évacué de facto et avec aisance la dimension humaine, réduisant l'homme à une force de production, à un objet, les écrivains se recentrent sur l'individu, un individu pris au piège, mais auquel l'écriture redonne son statut initial de sujet. Sauver ce qu'il y a d'humain en nous, c'est ce que peut faire aujourd'hui la littérature, lieu d'élaboration d'un discours qui s'affirme, seul et à lui seul, comme un contre-pouvoir.

L'actualité ne donne hélas pas tort à la littérature, qui a souvent une longueur d'avance. Dix ans avant la vague de suicides qui frappe France Telecom – une cinquantaine de salariés mettront fin à leurs jours entre 2008 et 2010 –, Thierry Beinstingel publie *Central*, un roman qui parle de la déshumanisation à l'œuvre dans cette grande entreprise. Retour à la réalité : au début des années 2000, les employés sont priés, dans le cadre d'une enquête interne, de se définir par une série de verbes à l'infinitif... Cette disparition du «je» montre à quel point le sujet est subversif dans un système où tout, objets et sujets confondus, s'instrumentalise. Après le 23^e suicide survenu dans la seule année 2010, le nouveau PDG de France Telecom ne déclare-t-il pas au *Figaro* : «Il faut renforcer les nouveaux outils de surveillance du personnel fragilisé?»

Des lecteurs face au vide moral

«L'engagement, dit Sonya Florey, est désormais une sorte de forme résiduelle. En proposant un renversement de l'humain-objet en humain-sujet, les auteurs révèlent, dans toute sa violence, ce que produit réellement l'idéologie dominante.» Au sein d'un espace globalisé, où progressivement à peu près tout s'homogénéise, la littérature organise le soulèvement de la parole singulière. En ne posant aucun jugement sur la déroute dont ils témoignent, les écrivains en éclairent le vide moral et y abandonnent leurs lecteurs. Pour s'en convaincre, retour sur les dernières lignes d'une autre *Petite nature morte* d'Yves Pagès : «A sa sortie d'hôpital, Pierre s'aperçut qu'on l'avait déjà remplacé par un apprenti. On ne le trouvait pas assez fiable. Pour les tâches musculaires, le convalescent aurait sans doute eu autant d'abattage qu'avant,

mais, selon le restaurateur, «il n'avait plus les tripes de se défoncer aux fourneaux, ni le cœur à l'ouvrage, ni la tête à ça...». C'était un cas de licenciement anatomique; désormais il lui manquait quelques organes pour accomplir sa fonction. Pierre se sentait comme un poulet vidé en sa carcasse, bref, «démotivé en profondeur», conclut l'ancien patron sur le formulaire d'inspection du travail.»

Mais en laissant ce vide moral béant, les «écrivains langagés», comme se définissait lui-même Prévert, ouvrent à ceux qui les lisent un espace d'interrogation critique, une plage blanche de liberté et donc de résistance à réinvestir. Un engagement qui, en somme, n'engage à rien sinon à s'engager...

Au terme de son ouvrage, Sonya Florey cite l'écrivain François Bon, que Kafka – si présent en filigrane de ce début du XXI^e siècle – ne désavouerait pas: «Il n'y a plus d'utopie, il y a encore une responsabilité, elle est de langue, d'art et de vertige.»

Barbara Fournier est responsable de l'Unité communication de la HEP Vaud et responsable de publication de la revue *Prismes*.

COLLOQUE DE L'AIRDF: LE SUCCÈS PAR LA DIVERSITÉ

NOËL CORDONIER

La flamme didactique portée par l'AiRDF s'est arrêtée à Lausanne, à la HEP, du 29 au 31 août dernier. Cent cinquante participants et 70 communications l'ont fait rayonner.

Le 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF) a été confié à l'UER Didactique du français de la HEP. L'appel à communication avait été rédigé afin de minimiser deux risques de type contraire que le thème pouvait induire. D'une part, celui de rabattre le numérique sur sa seule dimension utilitariste, sur l'outil technique comme adjuvant; d'autre part et à l'inverse, celui de ne pas savoir saisir, situer et commenter les effets du numérique sur la société, les modes et manière d'apprendre, sur l'école en général et la discipline du français en particulier.

L'origine des participants (les communautés francophones, plus cinq ou six autres pays), la diversité des rattachements (instituts de formation des enseignants, universités, cadres scolaires, enseignants...), celle des champs d'intervention ou de recherche (du primaire au degré universitaire), les domaines de spécialité (outre la didactique du français, celles du français langue étrangère, des Médias-TICE, des activités créatrices et techniques ainsi que la linguistique) ont aussi bien neutralisé les risques signalés qu'apporté des résultats au-delà de ce qui était espéré.

L'enseignement du français ne craint plus le behaviorisme technique

Dans l'attente du bilan plus précis que permettront les publications prévues, l'œuvre collective qu'est tout colloque se traduit par les premiers enseignements suivants.

Recourant encore peu – par timidité, par manque d'habileté ou par prudence – à l'informatique, l'enseignement du français ne craint plus le behaviorisme technique (des didacticiens mécaniques), mais est cependant encore loin d'avoir pris la mesure de ce que le numérique est actuellement, à savoir l'agent de la connexion constante de tout individu à autrui et à des savoirs, sans cesse modifiés par l'auteur potentiel qu'est chaque internaute. La dimension interactive du numérique, les réseaux sociaux sous-tendent un riche développement didactique et pédagogique. Les activités de lecture et d'écriture et plus spécifiquement l'accès à la littérature sont notoirement influencés par l'interconnexion généralisée. Des stéréotypes sont tombés: alors que les enseignants de littérature passaient pour les plus réticents face au numérique qui attende au *Livre*, à l'œuvre singulière, ils y voient désormais un vecteur et un potentiel de créativité. La multimodalité (texte, image, son), le wiki, l'hyperlien, le forum, voilà ce qui informe désormais les dispositifs didactiques, discrètement, mais avec conviction. On s'en doute, les manières d'enseigner, la notion de classe sont modifiées par le numérique à tel point que l'on prédit une prochaine reconfiguration disciplinaire. Pour ne l'illustrer que par un cas, la traditionnelle grammaire sera sans doute intégrée dans une sémiotique générale, avec les langages de l'image, fixe ou animée, et celui de la musique: de quoi mettre en dialogue les disciplines scolaires ainsi que les disciplines contributives (linguistique, arts visuels, musique, esthétique...) et de quoi influencer la formation des enseignants, pour l'heure encore en marge de ces évolutions.

Un cadre grandiose et un format d'intervention plébiscité

La qualité générale des communications, mais aussi les conditions de travail et d'échanges ont contribué à faire de ces deux journées et demie une réussite unanimement saluée. Les participants ont d'abord plébiscité le format des interventions, quarante-cinq minutes au lieu des maigres et usuelles vingt-cinq à trente minutes, discussion comprise: il importait de réduire le taylorisme des ateliers. Mais encore fallait-il que la logistique et l'organisation suivent. Lorsque le calendrier académique le permet, comme c'était le cas en cette période sans cours, la combinaison gagnante est assurément celle qui concentre un colloque (conférences, stands, librairie, repas...) sur l'aula des Cèdres et place les ateliers satellites à l'avenue de Cour 33: un cadre estimé grandiose par ceux qui le découvrent et une économie de déplacements. Enfin et surtout, il importait de pouvoir compter sur le professionnalisme de nombreuses collaboratrices et collaborateurs de la HEP: il a été sans faille et souriant.

Noël Cordonier est professeur HEP et responsable de l'UER Didactique du français.

COLLOQUE «FREINET ET L'ÉCOLE MODERNE AUJOURD'HUI»

NADINE GIAUQUE

Au début du XX^e siècle, Freinet a révolutionné l'école publique par une pensée et des pratiques inédites dont l'ouverture de l'école sur la vie active et sur la cité, l'imprimerie dans la classe ou encore l'autonomie de l'enfant. Que reste-t-il de cet esprit libre un siècle plus tard et que pouvons-nous en faire dans l'école d'aujourd'hui ? L'UER Pédagogie spécialisée de la HEP Vaud explore la question lors d'un colloque sur la pédagogie Freinet les 19 et 20 février 2014. Une réflexion prolongée par une exposition tout public d'un mois, qui débutera le 10 février.



Née au début du XX^e siècle, la pédagogie Freinet continue d'intéresser nombre de professionnels de l'enseignement. Probablement a-t-elle su élaborer et mettre en œuvre des démarches, outils et pratiques qui aident à construire l'autonomie, la responsabilité, la motivation par rapport au travail scolaire et à l'attitude sociale. Et ce, aujourd'hui, dans des contextes qui souvent font acte de ressenti douloureux face à ce qui est perçu comme des débordements d'incivilité, de violence, d'échec et de décrochage scolaire, qui laissent souvent impuissants les membres de la communauté éducative.

Une capacité de répondre de façon pertinente aux besoins de l'école et de la société

De fait, les pédagogies actives et la pédagogie Freinet en particulier manifestent au fil du temps une capacité de répondre de façon pertinente aux

besoins de l'école et de la société, en privilégiant un enseignement efficace par la coopération, la solidarité, l'accueil des différences et le sens donné aux apprentissages. De plus, elles articulent les activités scolaires à un projet sociétal de «vivre ensemble».

C'est dans cette actualité que se place ce colloque qui cherche à faire connaître la pédagogie Freinet et son actualité ainsi qu'à explorer des pratiques pédagogiques pouvant apporter quelques réponses aux problématiques actuelles. Cet événement sera également l'occasion de partager les différentes expériences et dispositifs de la pédagogie Freinet en milieu scolaire en Suisse, France et Belgique, mais aussi de présenter des recherches qui légitiment scientifiquement certaines pratiques propres à cette pédagogie dite alternative. Ce colloque permettra également aux participants d'écouter et d'interagir avec des spécialistes de ces pédagogies, qu'ils soient praticiens ou chercheurs.

Trois événements aux couleurs «freinétiques»

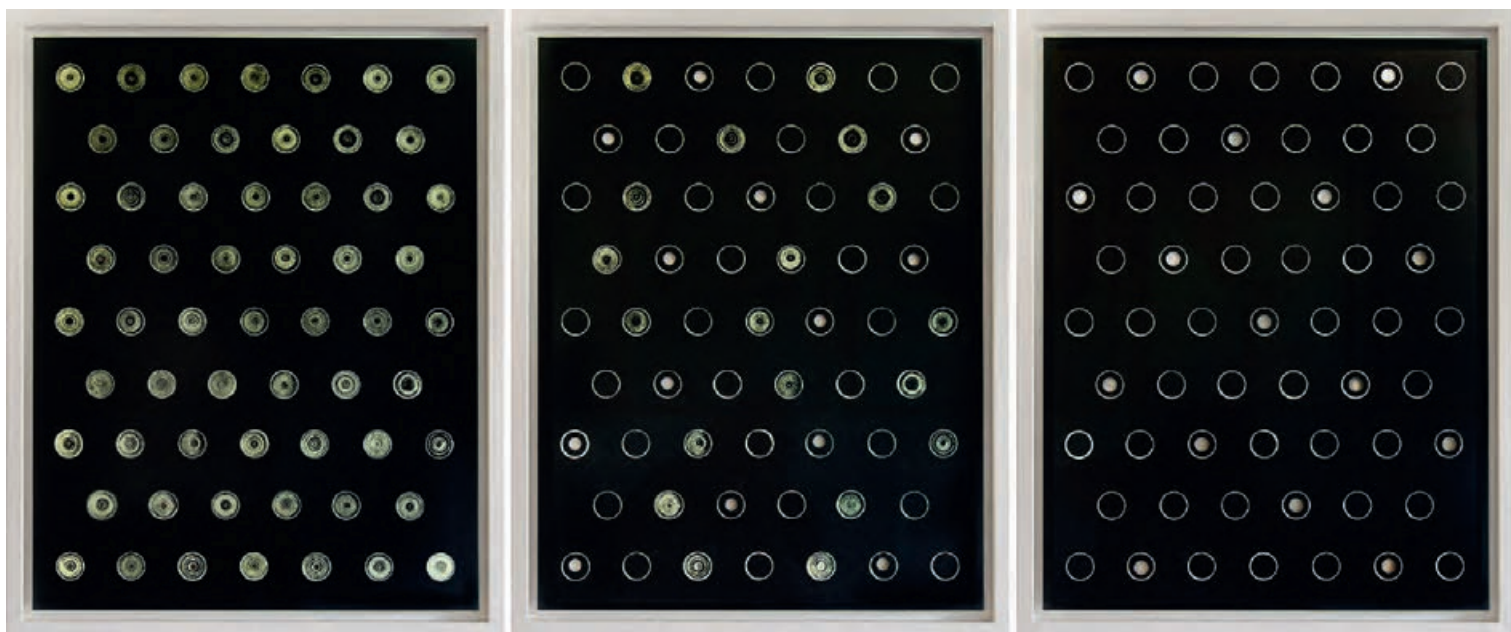
Deux autres événements graviteront autour du colloque. Une exposition qui tracera l'histoire et l'originalité du mouvement et des pratiques Freinet, du 10 février au 20 mars 2014, dans les murs de la HEP : une belle occasion pour les enseignants de faire découvrir l'univers de ce pédagogue de génie à leurs élèves. Des explorations pédagogiques seront également au programme afin d'agir ensemble avec les technologies d'aujourd'hui pour actualiser l'esprit innovant de Freinet. Ces explorations pourront se faire à la fois dans les classes et sur le site de l'exposition et du colloque.

Nadine Giauque est professeure formatrice à la HEP Vaud et membre de l'UER Pédagogie spécialisée.

LE COULOIR DU 6^e MET «L'ART À L'ŒUVRE»

BARBARA FOURNIER

Après l'expo du 6^e, une nouvelle ère s'ouvre à l'étage numéro 6, avec «l'art à l'œuvre». Huit fois par an, une œuvre originale s'exposera au regard et à l'analyse des étudiants et générera un événement spécial: *workshop* avec l'artiste, atelier créatif, visite guidée au musée, conférence ou visite d'atelier.



Comme l'explique l'auteure de ce nouveau concept, Nicole Goetschi Danesi, professeure formatrice à l'UER Didactiques de l'art et technologie: «Nous avons choisi de nous focaliser sur une œuvre d'artiste, qui changera chaque mois, en recourant notamment aux différents achats que nous avons effectués dans le cadre de notre projet *acquisition*. Cela nous permettra de mettre sur pied des événements ciblés, comme l'invitation de l'artiste, la participation à un atelier créatif, la visite au musée, la conférence ou la visite d'atelier; des événements ouverts à tous, étudiants, enseignants, collaborateurs et personnes intéressées. L'art à l'œuvre s'ouvre ainsi à la fois à l'exploration pédagogique, à la médiation culturelle et à la formation continue.»

L'art de la perforation !

L'artiste Carmen Perrin a ouvert les feux en septembre dernier avec un triptyque qui, en quelque sorte, est tombé à pic! En effet, le Musée d'art de

Pully consacre jusqu'à fin novembre une belle exposition à cette artiste plasticienne qui, comme le poinçonneur des Lilas, adore faire des trous! Mais si le narrateur de Gainsbourg craignait la fin – la chute dans le Grand trou –, Carmen Perrin, elle, trouve pour mieux piquer au vif l'intérêt des spectateurs de ses œuvres: «Aujourd'hui, dit l'artiste, devant mes dessins, je veux que le public se demande: mais comment elle fabrique ce machin? Depuis le début, je ne cherche que ça. Construire des dispositifs qui produisent d'une manière ou d'une autre une trace de mon corps, du plaisir de travailler la matière. Et en même temps, que ces traces se mettent en relation avec la vision du spectateur et avec ses sensations physiques. Les deux expériences sont différentes. Cela ne m'intéresse pas de raconter à travers mes œuvres la manière dont je travaille. Ce qui m'intéresse, c'est la trace qu'elles portent. Et ce qu'en fait le spectateur.»

Carmen Perrin combine recherche sculpturale, pratique du dessin et gravure. Son triptyque a pu être vu au 6^e jusqu'au 27 septembre. En octobre, c'est le

peintre et sculpteur Jean Scheurer qui a eu l'honneur des cimaises. Ces deux accrochages ont respectivement donné lieu à une visite guidée au Musée de Pully et à un atelier créatif Ligne et couleur.

Pour en savoir plus sur les prochaines expositions, suivez l'actualité sur la page d'accueil de la HEP Vaud et gardez un œil sur le diaporama de l'accueil!

BOUGER À TOUT MOMENT: DES IDÉES ET DES EXPÉRIENCES

HENRIETTE COCHARD ET DELPHINE ROD

Les bibliothécaires de la HEP ont sélectionné des livres et des DVD qui illustrent la thématique du mouvement.



Vernier, M. (2011). *Bouger en classe et à la maison: mouvements et respirations pour un corps et un esprit dynamiques*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.

Cet ouvrage est une invitation à bouger à chaque moment de la journée: au réveil, en classe, durant les devoirs, avant un examen. Exercices respiratoires, étirements, travail à deux, postures de yoga et *brain gym* sont autant de possibilités de mouvements proposées dans ce livre bien illustré et ludique.

Cote 615.8 VER

Conférence des répondants cantonaux du sport. (2010). *Promotion de l'activité physique: idées et ressources. Une aide pour la mise en œuvre de la déclaration de la CDIP sur l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique à l'école*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Qu'est-ce que l'activité physique à l'école? Il s'agit bien sûr de l'enseignement obligatoire du sport, mais également des expériences corporelles que chaque enfant fait dans son quotidien scolaire. Rédigée par les répondants cantonaux du sport, cette publication présente un catalogue de mesures destinées aux différents acteurs de la formation, tels que cantons, communes, établissements ou encore enseignants. Chacun pourra y trouver des

pistes concernant l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique à l'école.

Cote 796 PRO



Claude, N. (2005). *La mallette à danser*. Besançon: CRDP de Franche-Comté.

Pas besoin d'être danseuse étoile pour utiliser cette mallette originale avec les élèves! Il vous suffit d'une salle spacieuse, d'un lecteur DVD et d'une plage horaire d'une heure et demie au minimum. Ce jeu collectif, destiné aux enfants de 6 à 14 ans, fait appel au corps et à l'esprit en permettant de découvrir l'univers artistique de la danse. L'enseignant, qui est le maître du jeu, lit les questions figurant sur une carte et montre une image ou un petit film correspondant à l'écran. Les réponses peuvent être orales, mais elles mettent aussi le corps en jeu. Un livret pédagogique permet d'enrichir les références culturelles et inclut des propositions d'activités.

Cote 793.6 CLA

Rudaz, D. (2010). *L'intégration de pauses en mouvement en classe au service du bien-être psychique des élèves et des compétences scolaires: quelles pratiques et représentations chez les enseignants?* Mémoire professionnel. Lausanne: Haute Ecole pédagogique – HEP Vaud.

« Tout le monde derrière sa chaise! Nous allons faire quelques exercices de respiration et nous reprendrons nos fiches de maths après! » Proposer des pauses en mouvement aux élèves, cela les aide-t-il à mieux entrer dans les apprentissages? C'est en partant de cette hypothèse que l'auteure est allée à la rencontre des enseignants du terrain et a procédé à une analyse des données récoltées par questionnaire. Sur cette base, le lecteur pourra découvrir la manière dont sont perçues et pratiquées les pauses en mouvement par les enseignants en classe, en lien avec le bien-être psychique et les compétences scolaires des élèves.

Cote FIMP 2010/171

Moeckly, P. (dir.) (2011). *EPS: Coopération et domaine socioaffectif* (enregistrement vidéo). Porrentruy: Haute Ecole pédagogique – BEJUNE.

Ce DVD didactique propose des activités amusantes en éducation physique avec la présentation, l'exercice, et l'évaluation. L'objectif des exercices est de respecter les autres avec leurs différences de rythmes et de compétences pour arriver ensemble au résultat escompté. Les activités, qui se nomment « A l'assaut du Cervin », « L'œuf de dinosaure » ou encore « Indiana Jones », attestent la créativité des auteurs de ce film, visible également sur internet à l'adresse suivante: www.rpn.ch/eps/coordination/0_2_2_3_0_Autres_leçons.htm

Cote 796(087) COO

UN DÉFI POSÉ AUX ÉTUDIANTS AU CŒUR DU JURA

DAVID PIOT

Dans le cadre du module intitulé «Planifier, vivre et exploiter un camp»¹, les formateurs de la HEP Vaud ont placé les étudiants devant un défi: mettre en place un camp d'une semaine en menant à bien un projet interdisciplinaire et en chaussant les skis de fond au moins une fois par jour. Reflets de l'un de ces camps vécu dans la nature sauvage du Jura.

Pendant la semaine du 4 au 8 février 2013, une équipe constituée de 16 enfants, 8 étudiants, 2 formateurs et de l'enseignante de la classe s'est rendue à la colonie yverdonnoise de Bellevue, à Mauborget. Tous ont utilisé la discipline du ski de fond comme moyen de déplacement au service du projet interdisciplinaire.

Le thème choisi par les étudiants qui s'occupaient de ce camp était centré sur les cinq sens. L'intérêt de ce thème porte sur deux points:

- il est possible de le traiter de manière interdisciplinaire;
- il est issu de la même entrée du Plan d'études romand (PER) que le ski de fond, à savoir «corps et mouvement => éducation physique».

Expérimenter les cinq sens par une activité physique en plein air

Le ski de fond a donc été utilisé pour les déplacements des élèves. Chaque jour, nous nous rendions en différents endroits afin de mener à bien des expériences liées aux sens, aux conditions climatiques ou à la vie hivernale en forêt jurassienne. Lors des moments de ski de fond, des sensations provenant des cinq sens ont été ressenties, expérimentées et analysées par les élèves grâce à différentes situations. Les écoliers ont été amenés à réfléchir sur les sens en action lorsque l'on pratique une activité physique en plein air et en hiver. Mentionnons comme exemples les points d'appui du pied dans la chaussure, le vent frais sur le visage, les signaux sonores pour effectuer un

parcours, l'odeur des chaussettes en fin de journée et, bien entendu, le goût de la neige lors des innombrables chutes recensées à l'occasion de cette semaine d'initiation pour la plupart des élèves.



Etudiants et élèves s'initient au ski de fond

Du point de vue strict de la pratique du ski de fond, quasi tous les élèves étaient en phase de découverte. Il a donc fallu prévoir un apprentissage de la discipline sportive permettant à tout un chacun d'acquérir les bases nécessaires afin d'effectuer les déplacements demandés. Cet apprentissage technique, comme l'ont suggéré les formateurs, se devait d'être «dissimulé» dans des jeux. Les (trop?) traditionnels kilomètres d'apprentissage technique en file indienne sur les pistes n'avaient pas leur place dans ce camp. La plupart des étudiants présents étant au même niveau de pratique que les élèves, il n'était pas trop

compliqué de se mettre à leur place et de trouver des jeux adaptés à leur niveau.

«L'activité physique a des effets bénéfiques sur tous les aspects de la santé.»

Ce qui ressort de cette semaine, c'est que tous les participants, enfants et adultes, ont réalisé des apprentissages dans le domaine du ski de fond et que cette pratique a permis de structurer des expériences liées aux sens tant du point de vue temporel que du point de vue spatial. Nous réalisons une activité à un endroit, puis nous nous dépla-

cions à skis de fond pour une autre activité et ainsi de suite. A chaque fois, les temps d'apprentissage et les lieux étaient différents. La contrainte, à la base fixée par les formateurs, de chausser les skis une fois par jour, a permis à ce camp d'atteindre les objectifs aussi bien en matière de pratique du ski de fond que de réalisation d'un projet interdisciplinaire.

David Piot était étudiant de 3^e année en février 2013. Actuellement, il est enseignant à Yverdon-les-Bains.

Note

- ¹ Camps organisés dans le cadre de la formation des étudiants de 3^e année en vue de l'obtention du bachelors préscolaire/primaire. Il s'agit du module BP531D-f.

Un projet enthousiasmant à la découverte des sports

Entretiens avec Françoise Meier et Corinne Deriaz

Françoise Meier est directrice de l'Établissement primaire Pestalozzi à Yverdon-les-Bains. Corinne Deriaz est enseignante d'éducation physique dans cet établissement. Depuis 2010, un projet appelé *Sport et santé* a été mis en place, permettant l'approche et la découverte de plusieurs sports pour la majorité des classes de l'établissement.

Depuis 2010, l'Établissement primaire Pestalozzi, à Yverdon-les-Bains, a développé un projet appelé *Sport et santé*. Chaque printemps, durant cinq semaines consécutives, une heure hebdomadaire est consacrée à cette démarche. Chaque classe intéressée se rend, accompagnée de son enseignant, dans les locaux d'une société sportive locale, pour vivre la découverte d'un sport nouveau. L'objectif priorisé par la direction et l'équipe pédagogique valorise d'abord la rencontre et la relation, avant la seule approche sportive. Les deux entretiens réalisés ici permettent de comprendre les enjeux de cette expérience.

Françoise Meier, quel a été le point de départ pour ce projet de votre établissement ?

Le point de départ du projet Sport et santé se rapporte à plusieurs aspects. Tout d'abord, la diminution progressive du nombre de périodes disponibles en salle de gymnastique nous a conduits à faire le choix de 2 périodes hebdomadaires en salle (à l'exception de quelques classes qui ont pu obtenir une troisième période en alternance) et à repenser la période réalisée hors salle de gymnastique. Une autre expérience vécue dans notre établissement avec les classes de développement, autour d'un projet sur le thème du cirque, avait permis d'en observer les effets bénéfiques et enrichissants pour les élèves, non seulement sur le plan du mouvement, mais également sur le plan de la confiance en soi, du plaisir ainsi que de ses effets pour oser et maîtriser.

Quelle organisation pour réaliser le projet ?

En collaboration avec Corinne Deriaz, enseignante d'éducation physique, l'organisation consiste à offrir à chaque classe participante, durant cinq semaines consécutives, une heure hebdomadaire du sport choisi parmi les 11 choix actuels (cf. tableau). L'avantage de la durée de soixante minutes est lié au fait que si des transports doivent être organisés, ils se situent en alternance avec les déplacements liés aux horaires scolaires habituels. L'autre partie de l'organisation concerne la recherche et les contacts avec les moniteurs, entraîneurs ou professionnels des sports choisis et la recherche de locaux ou de salle des sociétés sportives locales. La période retenue pour les activités proposées va de janvier à mai.

Quels sont les buts fixés pour cette démarche ?

Le but premier est de permettre aux élèves d'une classe de découvrir un sport nouveau au travers d'un temps et d'un espace plus relationnels que sportifs. Il n'existe ainsi pas de concurrence avec les sociétés sportives, et la démarche est différente de celle du sport scolaire facultatif où l'enfant pratique le sport choisi plus longtemps. L'autre aspect concerne les choix effectués pour « compenser » la 3e période d'éducation physique en salle: en plus des cinq heures de découverte d'un sport, chaque classe participe à une période hebdomadaire de piscine durant douze semaines et de patinoire durant quatre semaines. Au cours des autres semaines de l'année scolaire, des activités de sport en plein air sont organisées par chaque enseignant.

Comment ce projet est-il financé ?

Le financement du projet est assuré grâce à la participation appréciée de la commune d'Yverdon-les-Bains, en collaboration avec M. Laurent Exquis, chef du Service jeunesse et cohésion sociale (JECOS). Le budget réalisé en juin pour l'année civile suivante appartient au domaine santé des comptes communaux. Les frais comprennent les salaires des intervenants et la location des salles et locaux. Nous avons bénéficié de cette aide importante depuis l'année 2010.

Quels constats tirez-vous de cette expérience ?

Les retours des enseignantes et enseignants sont positifs, la variété de l'offre proposée pour cette période d'éducation physique est particulièrement appréciée. De plus, les élèves des classes, accompagnés de leur enseignant, découvrent l'environnement sportif de la ville. Pour les collaborateurs des sociétés et clubs sportifs, la démarche est appréciée. Le débriefing organisé par Corinne Deriaz permet une bonne régulation.

Comment imaginez-vous ce projet à l'avenir ?

Je souhaite qu'il puisse se poursuivre et qu'il évolue. Des projets sont en réflexion comme la proposition d'activités, de parcours, organisés sur le site de la plage d'Yverdon-les-Bains (en complément et pour permettre de valoriser la sortie à la plage) ou l'accès à l'activité escalade, en priorité pour nos élèves aux besoins particuliers.

Répartition des sports du projet par années et degrés concernés, évolution de l'offre

	Cirque	Badminton	Judo	Tennis	Escrime	Claquettes	Line dancing	Danse africaine	Kung-Fu	Sport stacking	Hip-hop
2010	1P – 6P	3P – 6P	2P – 4P								
2011	1P – 6P	3P – 6P	1P – 6P	3P – 6P							
2012	1P – 6P	4P – 6P	1P – 6P	4P – 6P	1P – 5P						
2013	1P – 5P	4P – 6P	1P – 6P	3P – 6P	1P – 6P	2P – 6P	4P – 6P				
2014	1P – 6P	4P – 6P	1P – 6P	1P – 6P	1P – 6P	2P – 6P	4P – 6P	5P – 6P	1P – 6P	3P – 6P	3P – 6P

Corinne Deriaz, quel est votre rôle d'enseignante EPS dans le cadre du projet Sport et santé ?

Mon travail principal est lié à l'organisation des activités, la logistique et la communication avec les partenaires des organisations, sociétés et clubs sportifs. Sur le plan pédagogique, mon intervention se réalise plutôt dans le cadre des débriefings et des régulations, qui portent sur la prise en charge spécifique d'une classe avec la collaboration de son enseignant, et sur le fait qu'il s'agit d'abord de la découverte d'un sport. L'autre partie, en lien avec ma fonction de cheffe de file EPS, est consacrée à la coordination du projet et à la collaboration avec la direction de l'Etablissement primaire Pestalozzi, à l'évaluation du projet et à la récolte des avis des enseignants et des partenaires (professionnels d'un sport, moniteurs). J'organise et j'enseigne les périodes de natation et de patinoire, en collaboration avec deux collègues.

Comment se déroule votre activité dans le cadre du projet ?

La première démarche est consacrée à la rencontre des intervenants (passage de 4 sports en 2010 à 11 en 2013), à l'établissement d'une liste et à l'enregistrement de leurs disponibilités. Je rencontre personnellement chacun d'entre eux, parfois déjà connus dans le cadre du sport scolaire facultatif. Parallèlement se règle la question des salles (salle du club, de la société sportive, parfois locaux scolaires). Puis j'organise l'inscription et j'enregistre les choix faits par les classes ainsi que leurs disponibilités horaires.

Nous pouvons presque toujours offrir le premier choix. L'inscription se réalise par un formulaire en ligne. Enfin, le tournus est établi, en général en 3 séries (volées) de cinq semaines.

Quelle régulation, quelle évaluation du projet ?

Les retours sont positifs. L'engagement que prend l'enseignant en effectuant le choix du projet pour un sport est vécu favorablement, également l'habitude de changer de sport ou de domaine (cirque, danse) chaque année. Les bilans mettent en évidence que la participation de la classe dans son ensemble et l'éventail des choix offerts sont particulièrement appréciés. Les réactions des enfants sont transmises par les enseignantes. Le retour des moniteurs et entraîneurs au travers du débriefing permet une régulation régulière. Les constats principaux permettent de mettre en évidence la valorisation de l'expérience motrice, de l'accès au mouvement avec des gens passionnés et du fait que les élèves retiennent plus du contact avec la personne que de la matière liée au sport spécifique.

Et votre retour personnel comme enseignante EPS ?

Du point de vue idéal, je soutiens la 3e période en salle de gymnastique (avec le projet en plus!). La réalité locale a conduit à un choix qui apporte une diversité et une expérience riches pour les élèves, une ouverture à de nombreux sports pour les enseignants et les enfants.

Propos recueillis par Alain Chaubert

L'INSTRUCTION AU SOSIE: UNE TECHNIQUE D'AUTOANALYSE PORTEUSE DE SENS

ANNABELLE GRANDCHAMP

L'expérience vécue avec une stagiaire se fonde sur une technique d'entretien appelée «instruction au sosie». Cet exercice a été réalisé avant une leçon de stage pour mettre en lumière les difficultés rencontrées par la stagiaire et lui permettre de puiser dans ses ressources pour trouver elle-même des solutions.

Lors de ma formation de praticienne formatrice à la HEP, j'ai suivi un cours d'analyse réflexive nommée instruction au sosie. Il s'agit d'une technique d'entretien développée dans les années 1970 en Italie dans le secteur de l'industrie automobile, puis utilisée dans le milieu de la formation d'enseignants. Cette méthode consiste à inverser les rôles entre expert et novice. Le stagiaire joue le rôle de l'instructeur et le praticien formateur celui du sosie. Dans cet exercice, le stagiaire doit décrire une expérience de travail avec un maximum de précision. L'instructeur s'adresse au sosie à la 2e personne du singulier et dit, par exemple: «Lundi, tu me remplaces et personne ne doit se rendre compte que ce n'est pas moi.» Le sosie reçoit donc des prescriptions précises, puis questionne ou reformule en utilisant le «je».

Inverser les rôles entre expert et novice, une méthode efficace

Convaincue de l'efficacité de cette méthode lors de ma formation, j'ai tenté l'exercice avec une de mes stagiaires au printemps 2012. J'ai choisi de transmettre cette expérience, car je pense qu'elle pourrait être utile à d'autres praticiens formateurs. Ma stagiaire se préparait à donner une leçon d'éducation physique sur les thèmes des barres parallèles et du renversement. Il s'agissait de la dernière leçon avant l'évaluation. Je lui ai donc proposé de faire un entretien d'instruction au sosie quelques jours avant sa leçon. Par intérêt et

curiosité, elle a accepté ma proposition. Nous avons donc réalisé un entretien d'une dizaine de minutes. A cette période, ma stagiaire rencontrait de la difficulté à organiser des activités en parallèle et à gérer le travail à niveau. Aussi, lors de l'instruction au sosie, ai-je dit à ma stagiaire, qui m'informait au sujet de la mise en place du matériel: «Si je comprends bien, je dois faire des groupes. Combien d'élèves dois-je mettre par barre?» Le rire de ma stagiaire laissait penser qu'elle n'avait pas songé à cela avec précision dans sa préparation. Elle a pu cependant, après quelques hésitations, me proposer une solution. Un autre exemple significatif a été de lui demander un peu plus tard: «Dois-je démontrer les trois exercices aux élèves?» afin de vérifier si elle estimait que les consignes données à la dernière leçon avaient été suffisamment claires et si elle avait conscience du niveau de chacun. Après quelques secondes d'hésitation, elle m'a répondu: «Ce serait bien que tu leur remontrés les exercices. Il y a deux élèves qui n'arrivent pas encore à faire le premier niveau.» Cette intervention l'a ensuite amenée à rechercher des moyens pour les aider.

Le sosie agit comme un miroir qui responsabilise le stagiaire

Grâce à cette expérience, ma stagiaire a pu trouver des solutions par elle-même afin de mieux structurer ses préparations et gérer plus efficacement ses leçons. Le sosie agit comme un miroir

qui responsabilise le stagiaire et lui permet de réaliser les choix qu'il a faits ou ceux qu'il aurait dû faire. En jouant le rôle d'expert, le stagiaire prend son rôle au sérieux, et une réflexion personnelle s'engage à chaque intervention du sosie. Les deux protagonistes se prennent vite au jeu de l'inversion des rôles et la gêne du début disparaît au fil de l'entretien.

Dans cet exercice, je me suis efforcée de suivre mon intuition afin de poser des questions qui me permettaient de voir si ma stagiaire avait ou non une bonne connaissance de la matière, une bonne perception du groupe-classe et des individualités et une vision précise de la façon dont elle voulait mener sa leçon (mise en place, consignes en alternance, changement d'activité du maître et des élèves, etc.). C'est un exercice difficile, car aucune préparation n'est possible. Le sosie doit réagir aux prescriptions de l'instructeur et intervenir avec spontanéité. Mon expérience d'enseignante a toutefois fait que les questions survenaient assez naturellement lorsque ma stagiaire me dictait mes propos et mes gestes.

L'instruction au sosie pour réfléchir sur sa pratique sans jugement

J'ai beaucoup apprécié l'instruction au sosie et me réjouis de la revivre avec d'autres stagiaires. Non seulement c'est amusant, mais c'est également porteur de sens, puisque cette technique permet au praticien formateur d'entrer dans le «monde» du stagiaire. Ce dernier est amené à réfléchir sur sa pratique sans jugement.

Annabelle Grandchamp est enseignante spécialiste en éducation physique et en géographie au secondaire 1 depuis 1999. Elle a suivi sa formation de praticienne formatrice entre 2009 et 2011 à la HEP Vaud. A ce jour, elle a suivi 5 stagiaires, dont deux en géographie.

Deux références pour poursuivre la réflexion sur www.hepl.ch/prismes

DEUX SIÈCLES D'ÉDUCATION À LA SANTÉ AU TRAVERS DES MANUELS SCOLAIRES

JUSTINE HENNEBERGER ET GAËLLE REYMOND

L'éducation à la santé est depuis longtemps présente à l'école, souvent en second plan. Les auteures démontrent l'évolution des valeurs au cours des ans, de la morale à la prévention.

Selon la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), «l'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.» L'école a bien pour buts de transmettre des savoirs et participer à l'éducation des enfants. Et cette éducation est multiple, avec un foisonnement des «éducations à...»: au mouvement, nutritionnelle, sexuelle, aux nouvelles technologies, à la santé... De plus, le Plan d'études romand (PER) inclut dès 2012 dans la Formation générale de l'élève un axe «Santé et bien-être».

Un mémoire professionnel sur l'éducation à la santé

Nous nous sommes intéressées à l'origine et à l'évolution de l'éducation à la santé dans les écoles vaudoises entre le XIX^e et le XXI^e siècle. En adoptant une démarche compréhensive et en observant le passé, nous souhaitons éclairer le présent ainsi que le futur proche. Cette recherche historique et évolutive se base essentiellement sur l'analyse des manuels scolaires pour enseigner les préceptes liés à une bonne santé. Nous avons focalisé notre attention sur trois thématiques: l'hygiène corporelle, l'éducation nutritionnelle et les maladies. Les manuels scolaires, témoins directs du savoir que la société souhaite inculquer aux élèves et des changements qui surviennent au fil du temps, transmettent les savoirs didactiquement transposés et sont ainsi des outils pour «tracer un portrait [d'une société donnée] et du type d'élève qu'elle entend former»¹.

Le rôle de l'école pour le bien-être de l'individu et de la communauté

Notre contextualisation historique nous a permis de constater que l'hygiène scolaire va réellement se développer dès la fin du XVIII^e siècle. Celle-ci s'apparente aujourd'hui à l'éducation à la santé. La mission de l'école au XIX^e siècle est avant tout d'éduquer tous les citoyens par une massification de l'instruction, mais également de construire une société nouvelle. Selon Heller², l'école subit les pressions économiques, sociales et politiques: «L'école va être chargée des tâches négligées par la famille et qui ont, aux yeux des spécialistes, une incidence sur la société.» Bien que les progrès soient considérables – amélioration de l'hygiène publique, découvertes scientifiques, essor de la médecine, arrivée du confort moderne (eau courante, électricité) – la malpropreté nuit encore gravement à la nation, car elle contribue à la forte mortalité infantile. Dès lors, l'Etat jouera un rôle de plus en plus important. Dès la fin du XIX^e siècle, les médecins scolaires seront responsables de la prévention dans les écoles: hygiène scolaire au niveau des locaux (conditions sanitaires), bien-être physique et psychique des élèves (alimentation, loisirs, surmenage, malmenage, habillement, soins corporels, propreté, punition...) et morale (discipline, religion). Et l'instituteur a également un rôle important, étant le garant de la bonne tenue de ses élèves. Au cours du XX^e siècle, il contrôlera la propreté des habits, des mains; il distribuera le verre de lait ou la pomme à la récréation; il signalera les problèmes de dos; il enseignera les préceptes de l'hygiène et de la nutrition. La Charte d'Ottawa (1986) marque un tournant dans

l'éducation à la santé en mettant à l'ordre du jour le concept de promotion de la santé. Dès lors, tout est mis en œuvre pour favoriser la santé et le bien-être des individus et de la communauté.

Les manuels scolaires, miroirs des changements de la société

Les contenus des manuels scolaires vont évoluer en fonction des changements qui surviennent au sein de la société. Autrefois, la morale prédominait, alors qu'aujourd'hui il y a davantage une volonté d'informer les élèves des comportements à privilégier, en leur conseillant une ligne de conduite idéale. Cette démarche a pour but de rendre responsables et autonomes dans leurs prises de décisions, en tant qu'adultes et citoyens de demain. Notre mémoire professionnel a mis en évidence l'éducation à la santé, qui demeure une thématique importante dans les plans d'études, même si elle semble apparaître au second plan. L'analyse critique et historique des manuels scolaires liés à l'éducation à l'hygiène, à l'éducation à l'alimentation ou encore à l'éducation à la santé a permis de démontrer que ces ouvrages ne sont pas neutres, influencés par l'évolution de la société, et qu'ils véhiculent les valeurs de l'époque dans laquelle ils sont ancrés.

Justine Henneberger et Gaëlle Reymond sont de jeunes enseignantes. Leur mémoire est disponible sur www.hepl.ch/prismes.

Deux références pour poursuivre la réflexion

Heller, G. (1988). «Tiens-toi droit!». *L'enfant à l'école primaire au XIX^e siècle: espace, morale, santé. L'exemple vaudois*. Lausanne: Editions d'En bas.

Lebrun, M. (dir.) (2007). *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

NOUVELLE RESSOURCE PÉDAGOGIQUE: EAUX-LÀ-LÀ! TOUS LIÉS PAR L'EAU

PIERRE-ANDRÉ MAGNIN ET MIRKO SAAM

Editée par *energie-environnement.ch*, la plate-forme d'information des services cantonaux de l'énergie et de l'environnement, *Eaux-là-là!* est une nouvelle ressource pédagogique destinée aux classes du postobligatoire, pour les cours de géographie, de sciences naturelles, d'éducation citoyenne et d'économie ménagère.

Eaux-là-là! synthétise des informations déjà entrevues au cours de la scolarité obligatoire, les complète et les intègre avec des enjeux importants du XXI^e siècle: l'énergie, les changements climatiques, la disponibilité de l'eau douce et la pollution diffuse par les substances artificielles (*micropolluants* et *perturbateurs endocriniens*).

Réfléchir sur sa vie quotidienne puis se décentrer

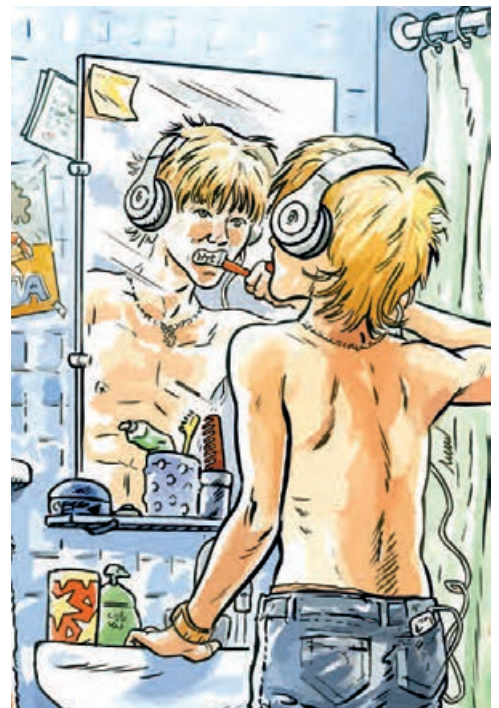
Illustrée par un dessinateur de BD, la ressource pédagogique est composée d'un grand poster, de cartes de questions, d'une brochure pour les élèves et d'un mode d'emploi pour l'enseignant. Elle place les adolescents au centre de la démarche, puisque c'est leur vie quotidienne qui sert de base à la réflexion, mais c'est pour mieux les décentrer et leur faire regarder le monde. Ainsi, les élèves sont invités à observer leurs gestes et leurs actions. Ils doivent inventer leurs propres expériences pour comprendre en quoi leurs choix et leurs comportements peuvent avoir un effet sur l'eau du robinet qu'ils boivent, sur le lac au bord duquel ils se promènent et sur la qualité et la disponibilité de l'eau pour ceux qui vivent en aval ou aux antipodes. Lorsque les élèves ont trouvé des réponses et compris les enjeux, ils sont invités à proposer un message (dessin, slogan, logo) pour inciter autrui à protéger l'eau. L'enseignant et sa classe peuvent alors décider de soumettre leurs meilleures créations à *energie-environnement.ch*,

qui les publiera sur ses pages internet et sur Facebook.

Objectifs de la ressource

Il s'agit de faire réfléchir les élèves sur la disponibilité de l'eau douce, sur son importance dans leur vie quotidienne et sur leur responsabilité pour la préserver aux échelles locale et planétaire. Et notamment:

- Leur faire découvrir, grâce à des expériences qu'ils doivent inventer eux-mêmes, que de nombreux gestes quotidiens ont une *influence directe ou indirecte* sur la qualité de leur eau ou sur la qualité de l'eau des personnes qui vivent en aval ou aux antipodes: se laver, manger, faire du shopping, faire la lessive ou la vaisselle, bricoler, jardiner, gérer ses déchets...
- Préciser quels sont les polluants qui menacent les eaux – et notamment rendre les élèves attentifs à la nouvelle problématique des *micropolluants* et des *perturbateurs endocriniens*.
- Leur faire déduire que si l'eau est abondante en Suisse, elle demande cependant de l'énergie (électricité, carburants et combustibles). Il en faut pour construire les installations et les maintenir en état. Il en faut pour pomper l'eau, la rendre potable et l'amener aux robinets. Il en faut pour produire de l'eau chaude pour la douche ou la cuisine. Et il en faut encore pour la traiter dans les stations d'épuration (step). Or toute dépense d'énergie implique



des émissions de gaz à effet de serre. Gaspiller de l'eau a donc un impact sur les *changements climatiques* qui sont non seulement en train de faire disparaître les glaciers des Alpes, mais aussi de modifier la disponibilité et la qualité de l'eau dans de nombreuses régions du monde.

- Les faire réfléchir sur les actions et les choix qui ont des effets indirects sur l'eau – à l'échelle locale ou planétaire – tels que leur alimentation, leurs achats et leurs déplacements.

Pierre-André Magnin et Mirko Saam sont communicateurs scientifiques au sein de *Communication in Science*.

Ils collaborent notamment avec les Services cantonaux de l'énergie et de l'environnement pour animer la plate-forme d'information www.energie-environnement.ch qui propose non seulement cette ressource pédagogique, mais aussi de nombreux conseils et documents utiles pour économiser l'énergie et préserver son cadre de vie.

QUALITÉ DE VIE... VIE DE QUALITÉ ?

CÉLINE JOSS ALMASSRI

Le 8^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, organisé par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), s'est tenu du 28 au 30 août 2013 à Berne. Six conférences principales ont permis à plus de mille participants d'étudier le concept de qualité de vie à la lumière de la philosophie, de l'éthique et de l'éducation. Plus de 150 ateliers, dont la plupart étaient entièrement dévolus à cette thématique, ont complété ces apports.

Devenu incontournable dans de nombreux domaines dont celui de la pédagogie spécialisée, le concept multidimensionnel de qualité de vie est souvent associé au bien-être, à la santé et à la satisfaction mais échappe encore à toute définition consensuelle. Il semblerait d'ailleurs plus évident de trouver des critères pour décrire des contextes de vie difficiles, défavorisés ou encore précaires que des repères pour circonscrire ce qu'est une vie de qualité. Le caractère à la fois objectif et subjectif des composantes de cette notion a été maintes fois relevé, en soulignant le fait que sa perception est avant tout individuelle. Statuer sur le ressenti d'autrui paraît dès lors impossible, voire irrespectueux. Mais plutôt que de s'attarder sur les différentes tentatives de définitions, les réflexions se sont centrées sur les liens complexes de cette notion avec le handicap. Or, interpellé la qualité de vie et le handicap, c'est convoquer les grandes interrogations à propos de notre société. Regard sur l'autre, responsabilité envers l'autre, dignité, droits, participation ont été les thèmes les plus fréquemment évoqués.

Les conférenciers ont appelé à revisiter les représentations sociales du handicap, celles-ci jouant un rôle crucial pour la qualité de vie. En effet, les personnes concernées témoignent souvent de la difficulté de vivre avec le poids du regard des autres plus qu'avec la déficience elle-même. L'absence de reconnaissance de leurs particularités, le déni de leurs droits fonamen-

taux – dont celui d'exister pour elles-mêmes et non pour remplir une fonction – leur font prendre conscience, de manière parfois très douloureuse et déstructurante, qu'elles sont hors norme, différentes, étrangères.

Nécessité absolue d'un changement de regard

Bien au fait de l'impact des représentations sociales et des évolutions conceptuelles sur le fonctionnement d'une société, les conférenciers ont longuement insisté sur la nécessité absolue d'un changement du regard porté sur les personnes en situation de handicap. A travers différents prismes, les orateurs se sont attachés au rôle privilégié des professionnels en éducation et pédagogie spécialisées dans la protection et promotion d'une vie de qualité chez l'autre, le différent, le vulnérable.

Intégration scolaire et participation à la société

Certaines présentations, axées plus particulièrement sur l'intégration scolaire, ont attiré l'attention sur les champs de tensions, visions et intérêts contradictoires dans ce domaine et ont mis en évidence les conditions et modalités nécessaires à sa réussite et au bien-être de tous. D'autres,

centrées sur la personne adulte, ont invité à reconsidérer le sens de la dignité humaine, de l'autonomie et de la participation dans le travail d'accompagnement des personnes concernées. Toutes ont relevé l'importance de faire respecter les principes et dispositions énoncés dans les cadres légaux de référence et ont souligné les écarts entre les déclarations et leurs mises en œuvre.

Permettre à chacun de se sentir citoyen à part entière

L'identification des obstacles à la pleine reconnaissance des potentialités, capacités, droits et devoirs des personnes en situation de handicap a conduit la réflexion sur le terrain de la responsabilité. Quid du rôle de l'Etat, des politiciens, praticiens, personnes concernées dans une société inadaptée et inaccessible à tous ? Dans une culture prônant un individualisme outrancier, revendiquant la performance, l'efficacité et la rentabilité ; quelle est la véritable place offerte aux plus vulnérables ? Quelles sont les actions et stratégies concrètes permettant à chacun de se sentir citoyen à part entière ?

Reconnaître la différence comme une richesse : un défi de société

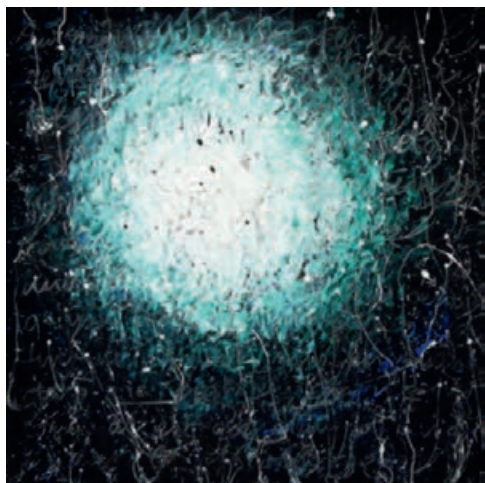
Répondre aux enjeux posés par le handicap et la qualité de vie, c'est traiter du bien commun. En effet : « [...] la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres » (preamble de la Constitution fédérale de la Confédération suisse). Affirmer une égalité de droits qui ne nie pas la différence, considérer celle-ci comme une richesse et un atout est donc incontestablement un projet, un défi de société.

Céline Joss Almassri est collaboratrice scientifique à la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), à Berne.

UN CONCEPT MUSICO-PÉDAGOGIQUE AUTOUR DU *REQUIEM* DE MOZART ET DES *CHANTS DE L'AU-DELÀ*

JEAN-CLAUDE BOSSEL

Annoncé dans *Prismes* 17, un concert a été donné en mai dernier à la cathédrale de Lausanne par le Chœur des gymnases lausannois. Au programme, le célèbre *Requiem* de Mozart, suivi des *Chants de l'au-delà*, œuvre composée par l'auteur de cet article qui explicite l'approche pédagogique de cette aventure enrichissante.



«OUT OF BODY EXPERIENCE», série thématique
«Chants de l'au-delà» Acrylique, 100 cm × 100 cm, 2013,
peinture de l'auteur

Le *Requiem* de Mozart, le requiem, est si connu – notamment depuis le film mythique *Amadeus*, de Milos Forman – qu'on ne compte plus le nombre de concerts donnés, année après année, par des chœurs d'étudiants ou d'amateurs, au cours desquels il est programmé. Il est vrai que l'œuvre est magnifique, magnifique à chanter autant qu'elle est magnifique à écouter, garantissant ainsi la présence d'un nombreux public, et donc un équilibre budgétaire indispensable dans le cadre d'une activité pédagogique et artistique qui se veut pérenne. Il faut peut-être rappeler que l'exécution du *Requiem* de Mozart nécessite l'engagement d'un

orchestre professionnel ad hoc: deux clarinettes, deux bassonistes, deux trompettistes, trois trombonistes, des violonistes, des altistes, des violoncellistes, au moins un contrebassiste, et enfin un timbalier et un organiste.

Avec les *Chants de l'au-delà*, composés d'emblée en 2000-2001 comme un face-à-face thématique avec le chef-d'œuvre de Mozart, c'est l'univers même du requiem catholique classique, avec son texte latin et ses séquences caractéristiques (*Dies irae*, etc.), qui est questionné et mis en perspective. En effet, le texte et la musique des *Chants de l'au-delà* évoquent, en une vingtaine de minutes, un florilège d'approches diverses de la mort et de l'au-delà telles qu'on peut les rencontrer dès qu'on quitte l'univers de la représentation chrétienne médiévale mise en musique dans les grands requiem de l'histoire de la musique. On y trouve ainsi des références et allusions à ces thématiques (y compris la dimension imaginaire du rêve et des «états modifiés de conscience») qui relèvent de l'anthropologie, de la psychanalyse, de la mythologie ou encore de l'histoire de l'art.

Cette multiplicité d'approches aboutit ainsi à un élargissement de la seule préoccupation musicale et favorise la mise en place de collaborations pédagogiques interdisciplinaires pendant la période de préparation des concerts: ce fut le cas en 2001, puis à nouveau en 2013, en général de manière informelle lors de discussions avec des collègues enseignants et des élèves. On pourrait cependant

aller bien plus loin dans cette direction, pour peu que cette dimension pédagogique extramusical soit directement prise en compte lors de la décision de programmer le *Requiem* de Mozart pour une prochaine saison de concerts dans un cadre institutionnel (chœurs de gymnasiens, de haute école, universitaire...).

Dans cet esprit, on trouvera sur le site internet¹ de l'auteur un dossier artistico-pédagogique qui a pour vocation de s'enrichir au cours des années, chaque fois que ce même programme de concert sera redonné par un chœur étudiant en Suisse ou ailleurs. Ainsi, au niveau gymnasial, on pourrait imaginer l'élaboration progressive d'un matériel pédagogique utilisable dans le cadre des options spécifiques de la maturité fédérale suisse intitulées *histoire et sciences des religions, philosophie et psychologie* ou encore *arts visuels*. Quant au niveau universitaire, on peut envisager, de manière analogue, le développement et l'approfondissement de ces thématiques dans le cadre de séminaires, ou même d'un colloque interdisciplinaire, qu'un tel programme de concert pourrait clore de manière festive.

Maître de gymnase, Jean-Claude Bossel est également actif dans différents domaines artistiques et culturels: composition musicale, peinture, écriture. Il est titulaire d'une maîtrise de mathématiques de l'Université de Lausanne, d'un diplôme d'enseignement des branches théoriques du Conservatoire de Lausanne ainsi que d'un DEA d'histoire et sciences des religions de l'Université de Lausanne.

Note

¹ www.bossel-musique-concept.ch

**Abonnez-vous par courrier ou e-mail,
recevez des anciens numéros**

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue, abonnez-vous par courrier ou par e-mail.

- 1 Transitions
- 2 L'art à l'école
- 3 Jalons pour une éthique
- 4 Favoriser les apprentissages
- 5 Partenariats
- 6 Sciences et mathématiques à l'école
- 7 La pédagogie au fil de l'histoire
- 8 Apprivoiser... aimer les langues
- 9 Epuisement et ressourcement
- 10 Savoirs, pratiques et apprentissages
- 11 Questions sociales vives
- 12 Neurosciences et pédagogie
- 13 Intégration et inclusion à l'école
- 14 Le métier d'enseignant... une profession ?
- 15 Créativité: de l'espace pour une pensée libre
- 16 La culture vers des horizons nouveaux
- 17 Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux *petites* différences
- 18 Enseigner la durabilité et ses paradoxes: quels défis pour l'école ?
- 19 Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages

Les numéros 2 et 13 sont épuisés: version PDF sur www.hepl.ch/prismes

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

**Vernissage de *Prismes* 19
Ce mouvement qui fait bouger
les apprentissages**

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange entre auteurs et lecteurs. Toutes et tous sont cordialement invités à ce moment de réflexion et de débat.

mercredi 5 février 2014

de 19 h 30 à 21 h 30

HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne

(salle indiquée sur les écrans).

Bienvenue à toutes et à tous!

CONTACTS

Pour des contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

Editeur responsable

Le comité de direction de la HEP Vaud

Responsable de publication

Barbara Fournier

Rédactrice responsable

Régine Clottu

Rédacteurs

Alain Chaubert, Nicolas Christin, Jean-Louis Paley

Experts pour le dossier du numéro

Vanessa Lentillon-Kaestner, professeure HEP
Alain Mermoud, professeur formateur HEP
Denis Hauw, professeur de psychologie du sport à l'Université de Lausanne

Coordonnées de la rédaction

Prismes
HEP Vaud
Av. des Bains 21
CH-1014 LAUSANNE

Dès janvier 2014: av. de Cour 31, CH-1014 Lausanne

Tél.: +41 (0)21 316 09 31

prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch/prismes

Maquette et réalisation

Alain Kissling, Lausanne, www.atelierk.org

Correcteur

Olivier Bloesch

Crédits photos

Dossier et pages de couverture: Denis Darzacq / Agence VU'
P. 53: photo Antonio Pagnotta / Agence Cosmos
P. 57: œuvres Carmen Perrin
P. 59: photo David Piot
P. 64: image de BD Jean-Paul Aussel
P. 66: peinture Jean-Claude Bossel

Photolithographie

atelier k, Lausanne

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires





APPRENTISSAGE, MOUVEMENT ET ACTIVITÉ SITUÉE DENIS HAUW / L'ÉCOLE BOUGE: UNE VALORISATION DU MOUVEMENT ALAIN CHAUBERT / RYTHMER LE TEMPS SCOLAIRE ET APPRENDRE DE MANIÈRE ACTIVE ENTRETIEN AVEC KARIN MÖBES MAILLARDET / LE JUDO: SE CONCENTRER, SE MAÎTRISER, TENIR COMPTE DE L'AUTRE ENTRETIEN AVEC ÉMILIE AMARON / DES RONDES ET DANSES TRADITIONNELLES POUR AMÉLIORER LA GESTION DE CLASSE JEAN-CLAUDE RICHOSZ / INCARNER L'ENSEIGNEMENT? LE CORPS DANS LA CLASSE CATHERINE AMENDOLA ET CHRISTINE CROSET / BOUGER POUR APPRENDRE ET APPRENDRE À BOUGER ALAIN MERMOUD / ÉDUCER LES CORPS AU XIX^e SIÈCLE VÉRONIQUE CZÁKA / SUR LE SPORT ANTIQUE, ET L'ŒIL DES DIEUX CHRISTOPHE CALAME / CONSCIENCE ET MOUVEMENT: CLÉS D'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE INDIENNES NICOLAS CHRISTIN / PRATIQUE RÉFLEXIVE EN SALLE DE GYMNASTIQUE MARCEL FAVRE / CONTRE LA SURCHARGE PONDÉRALE, PRIORITÉ À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE VANESSA LENTILLON-KAESTNER / LA GESTION DU STRESS CHEZ LES ÉLÈVES NATACHA AUBRY ET DRAGICA RADOVANOVIC / SENSIBILISER À LA SANTÉ AUTREMENT RAPHAEL BLANCHARD ET OLIVIER LÜTHI / DES ÉLÈVES QUI DEVIENNENT ACTEURS DE LEUR SANTÉ LAURENCE MARGOT / UN PROGRAMME POUR RETROUVER LE PLAISIR DU MOUVEMENT! ALAIN CHAUBERT ET BERNARD KLAUS / DU CORPS DE L'ENSEIGNANT AU CORPS DE L'ÉLÈVE ALAIN MERMOUD / GROUPÉS DE NIVEAUX, QUELS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE? VANESSA LENTILLON-KAESTNER ET GIANPAOLO PATELLI / VAUD ET CALIFORNIE: UN PROJET, DEUX MONDES MAGALI BOVAS / RECOURS À LA VIDÉO: LES GÉNÉRALISTES EN EPS À L'ÉPREUVE SERGE WEBER / L'ÉVALUATION SOMMATIVE EN EPS: UNE COMPARAISON INTERCANTONALE VANESSA LENTILLON-KAESTNER, DANIEL DERIAZ ET NICOLAS VOISARD / FEED-BACK VIDÉO: QUATRE QUESTIONS CLÉS BERNARD BAUMBERGER