

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 7 | Juin 2022

| Editorial

La santé au cœur de
l'éducation physique

| Thématiques

La santé des enseignants
d'éducation physique

La santé des élèves en et
par l'éducation physique

| News

Publications récentes
Actualités



**LA SANTÉ AU CŒUR DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE**

Sommaire

|03

Les événements émotionnellement marquants chez les stagiaires :
L'éducation physique est-elle un cas à part ?
V. Cece, M. Descoedres, & V. Lentillon-Kaestner

|07

L'impact du collectif de travail sur la santé émotionnelle des stagiaires
en éducation physique
M. Descoedres & N. Burel

|10

Évaluer en contexte de réforme : Entre efficacité et santé au travail
A. Grandchamp

|13

La santé de l'enseignant d'éducation physique : Le corps au cœur de la
santé au travail
F. Ottet & M. Descoedres

|16

L'Éducation physique... et à la santé : Une réflexion autour du plan
d'études romand
V. Lentillon-Kaestner

|20

L'utilisation de messages électroniques pour augmenter la quantité
d'activité physique de lycéens
N. Robin, G. Villoing & A. Le Page

|23

Construire une relation privilégiée entre les apprentissages et
l'activité physique
K. Vanluyten, C. Roure, P. Ward, & P. Iserby

|26

Connecter les leçons d'éducation physique avec les activités lors des
cours de récréation pour augmenter l'activité physique des élèves
S. Cheng, C. Roure, J. Seghers, & P. Iserby

|30

Mise en place d'actions de prévention en lien avec l'activité physique
et la nutrition : Quels effets sur les élèves ?
E. Guillemain, N. Bösiger & M. Descoedres

|34

Publications récentes
Événements à venir
Actualités



**Abonnez-vous
gratuitement à la revue
l'éducation physique en
mouvement en cliquant ici
ou sur le lien suivant
<https://urlz.fr/e97j>**

Editorial

Vanessa Lentillon-Kaestner, éditrice

UER Didactiques de l'éducation physique et
sportive (UER-EPS),
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP
Vaud), Lausanne, Suisse
@ : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



C

chers collègues,
C'est toujours un réel plaisir d'écrire cet édito qui introduit les propositions d'articles retenues pour cette revue professionnelle « **L'éducation physique en mouvement** ». Cette revue a pour principale mission de proposer un lien d'échanges et d'informations entre les chercheurs, formateurs et enseignants d'éducation physique. Nous avons choisi pour ce numéro le thème de la « **santé au cœur de l'éducation physique** ».

En tant qu'enseignants d'éducation physique, nous sommes tous d'accord pour dire que la santé est au cœur de nos préoccupations et comme l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 1946), nous ne limitons pas cette notion à une absence de maladie, mais elle englobe bien « un état complet de bien-être physique, mental et social ». La santé peut être abordée de différents points de vue (du côté de l'élève, de l'enseignant, des programmes officiels) et je remercie l'ensemble des auteurs des différents articles retenus dans ce numéro qui permettent d'aborder la santé sous toutes ces perspectives.

Tout d'abord, quatre articles s'intéressent à la **santé des enseignants d'éducation physique**. Être enseignant est un métier difficile et à risques dans le développement d'un épuisement professionnel notamment dès le début de carrière face au choc de la réalité du métier. Dans ce sens, deux articles s'intéressent spécifiquement aux enseignants stagiaires, une population à risques dans l'épuisement professionnel et l'abandon du métier.

Valérian Cécé, Magali Descoedres et Vanessa Lentillon-Kaestner s'intéressent à la santé mentale des enseignants stagiaires en analysant les types d'événements négatifs émotionnellement marquants chez les enseignants d'éducation physique comparés aux enseignants d'autres branches. Ils mettent en exergue la nécessité de prendre en considération ces spécificités dès la formation initiale afin de mieux préparer les enseignants aux contraintes professionnelles et réduire les risques d'abandon.

De plus, à partir d'études de cas sur deux stagiaires en éducation physique émotionnellement affectés par des expériences de collaboration professionnelle, **Magali Descoedres et Nicolas Burel** mettent en exergue les défis que les stagiaires doivent relever et le rôle prégnant du collectif sur



Rejoignez le groupe
Enseignants romands
d'éducation physique



leur santé émotionnelle.

La santé des enseignants peut aussi être menacée selon les conditions d'exercice (e.g., milieu d'enseignement difficiles, des problèmes avec la direction, changements). Dans ce sens, **Annabelle Grandchamp** questionne la santé des enseignants dans un contexte de réforme de l'évaluation. Se basant sur son travail de doctorat, cet article souligne que la santé des enseignants dépend de différents facteurs et l'appropriation de nouvelles prérogatives évaluatives et leurs adaptations en font partie.

Enfin, **François Ottet et Magali Descoedres** s'intéressent à la place du corps dans la santé au travail et questionnent les conséquences de la COVID et des mesures de mise à distance et du télétravail. En s'appuyant sur des études de cas sur deux enseignants d'éducation physique en formation, il montre l'importance de remettre au centre de notre attention la dimension corporelle de nos activités.

À côté de la santé des enseignants, cinq articles s'intéressent à la **santé des élèves** dans le sens du développement de leur bien-être physique, mental et/ou social.

Vanessa Lentillon-Kaestner propose une analyse des orientations du plan d'études romand (PER, 2010) pour l'éducation physique en secondaire. Elle montre que dans le PER le développement des compétences autour de l'action et les visées sanitaires associées (bien-être physique, social et mental) sont aussi importants que le développement des compétences dans l'action et des apprentissages moteurs. Le PER atteste donc du rôle important que l'éducation physique doit jouer dans le développement de la santé des jeunes et d'un mode de vie actif.

Ensuite, quatre articles portent plus spécifiquement sur l'activité physique des jeunes, un enjeu de santé publique.

Nicolas Robin, Gael Villoing et Aodren Le Page s'intéressent à la quantité d'activité physique chez les lycéens (élèves de secondaire 2) et plus particulièrement aux moyens permettant d'augmenter l'activité physique régulière. L'utilisation de SMS incitant à réaliser une activité physique de son choix sur son temps libre apparaît comme une stratégie efficace afin d'augmenter

l'activité physique des jeunes et les responsabiliser dans la gestion de leur vie physique. Les auteurs soulignent néanmoins des limites et points de vigilance à prendre en considération quant à l'utilisation du téléphone comme outil de promotion de l'activité physique.

L'article de **Kian Vanluyten, Cédric Roure, Phillip Ward et Peter Iserbyt** s'intéressent également à l'activité physique des élèves, mais cette fois-ci en classes d'éducation physique et aux apprentissages. Plus spécifiquement, cet article propose quelques conseils afin d'aider les enseignants à construire des leçons avec une progressivité dans les apprentissages tout en essayant de maintenir un niveau d'activité physique élevé chez les élèves.

Shu Cheng, Cédric Roure, Jan Seghers et Peter Iserbyt s'intéressent aux connections possibles et nécessaires entre les leçons d'éducation physique et les activités lors des cours de récréation afin d'augmenter l'activité physique des élèves du primaire.

Enfin, **Eve Guillemin, Nathan Bösiger et Magali Descoedres** s'intéressent à la mise en place d'actions de prévention en lien avec l'activité physique et la nutrition et à leurs effets sur les élèves. Des pistes d'amélioration sont proposées afin d'améliorer ce type d'actions.

Nous espérons que l'ensemble de ces contributions vont vous permettre de questionner vos actions afin de maintenir votre santé personnelle et celles entreprises afin de promouvoir la santé des élèves en éducation physique ou au-delà.

Nous sommes également heureux de vous annoncer que le prochain numéro portera sur le thème « **Enseigner et/ou apprendre des compétences psychosociales en éducation physique ?** » et qu'il sera coordonné par les collègues de l'IUFE, Genève suite à une journée d'étude des formateurs romands en éducation physique qui a eu lieu sur ce thème, le 20 janvier 2022 à Genève (Didrome).

Bonne lecture à tous !

Vanessa Lentillon-Kaestner

NB : Dans le présent document, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes

Editrice : Prof. Vanessa Lentillon-Kaestner

Rédacteur : Dr. Valérian Cece

Comité de relecture : Océane Drouet Cochon – Benoît Tonnetti – Cédric Roure – Patrick Fargier – Nicolas Burel – Vanessa Lentillon-Kaestner – Valérian Cece

Prochain numéro : « Enseigner et/ou apprendre des compétences psychosociales en éducation physique ? »

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch ou mathias.hofmeister@unige.ch

Mots clés : Emotions | Formation | Santé mentale | Stagiaires



Valérian Cece

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : valerian.cece@hepl.ch



Magali Descoeurdes

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

LES ÉVÈNEMENTS ÉMOTIONNELLEMENT MARQUANTS CHEZ LES STAGIAIRES :

L'ÉDUCATION PHYSIQUE EST-ELLE UN CAS À PART ?

Résumé

Les premières expériences d'enseignement représentent un temps de vulnérabilité pour la santé mentale des stagiaires comme en témoigne le nombre important d'abandons professionnels durant les premières années d'activité. Afin de lutter contre ce phénomène, il apparaît important de s'intéresser aux événements négatifs émotionnellement marquants des stagiaires qui révèlent les difficultés pouvant être rencontrées. En considérant les différences de contraintes professionnelles selon les branches d'enseignement et les particularités de l'éducation physique, cette étude vise à explorer l'éventuelle spécificité des expériences émotionnelles des enseignants d'éducation physique stagiaires. Les résultats confirment la présence de différences entre l'éducation physique et les autres disciplines, avec notamment un nombre plus important d'événements émotionnellement marquants reliés à un manque de motivation ou à l'intégrité physique des élèves. Afin de favoriser la santé mentale des enseignants en formation, ces résultats invitent à prendre en considération ces nuances dans la formation professionnelle en fonction des contraintes singulières des disciplines enseignées.

Introduction

Les enseignants en début de carrière sont particulièrement exposés à l'abandon. D'après un rapport français, 6 % des stagiaires en 2017 n'enseignaient plus l'année suivante. Le plus grand nombre de démissions concernait également les stagiaires et les enseignants avec moins de cinq ans d'expérience (2,6% des stagiaires démissionnent contre 0,1 % des enseignants ayant au moins 5 ans d'expérience, DEPP, 2020). A l'image de cet exemple qui semble généralisé internationalement (e.g., Singh & Alhulail, 2022), cela signifie qu'il n'est pas rare pour des néo-enseignants de faire le choix de changer de projet professionnel malgré tous les investissements en temps et en ressources durant les années de formation. Ce phénomène est expliqué dans la littérature par ce qui est nommé le « practice shock » ou « choc du terrain ». En effet, l'entrée dans le métier peut aller de pair avec de multiples problématiques qui créent une dissonance entre les attentes des novices et les contraintes effectives vécues face aux élèves (Stokking et al., 2003). De multiples causes ont été mises en avant, notamment les demandes trop importantes (e.g., charge de travail), les fausses représentations (e.g., imaginer que les élèves ont le même intérêt que les enseignants pour leur discipline) ou encore une préparation insuffisante aux

demandes du métier (e.g., manque de ressources pour gérer ses responsabilités) qui interrogent directement les instituts de formation des enseignants.

Plus récemment, des études en psychologie de l'éducation ont permis de mettre en avant l'important rôle des émotions lorsque l'on s'intéresse à cette période de vulnérabilité (e.g., Anttila et al., 2016). L'exploration des émotions ressenties par les enseignants débutants invite à s'intéresser au versant mental de leur santé. Il a en effet été démontré que les enseignants en bonne santé mentale (i.e., estime de soi importante, faibles scores de burnout, émotions plaisantes fréquentes) sont ceux qui perdurent dans le métier mais également ceux qui assurent les climats de classe les plus propices aux apprentissages et au bien-être des élèves (Zee & Koomen, 2016). L'analyse de ces émotions apparaît ainsi importante afin de mieux identifier les déterminants de la santé mentale des enseignants.

Les émotions sont à mettre en relation à la fois avec les ressources personnelles des individus mais également avec les demandes particulières de l'environnement professionnel (Sutton & Wheatley, 2003). Or, tous les enseignants ne sont pas confrontés aux mêmes problématiques. La discipline enseignée pourrait notamment jouer un rôle important dans la mesure où



les facteurs de stress peuvent dépendre du type d'apprentissage (e.g., moteur vs. cognitif) et d'environnement rencontrés. Dans cette perspective, le cas de l'éducation physique pourrait être spécifique. L'éducation physique, discipline « à part entière mais entièrement à part » confronte les enseignants à un environnement unique (Reuker, 2017). En particulier, les enseignants d'éducation physique font face à des élèves en mouvement, tandis que les autres enseignants disposent traditionnellement d'un espace prédéfini pour chaque élève matérialisé par une place assise. De plus, l'éducation physique se déroule dans des environnements variés (e.g., salle de sport, terrain extérieur, piste d'athlétisme) et parfois incertains (e.g., dépendant de la météo). Des spécificités locales s'ajoutent parfois à ces différences. Dans le canton de Vaud, l'éducation physique n'est par exemple pas notée de manière certificative contrairement aux autres branches, entraînant des différences d'organisation dans les enseignements (Lentillon-Kaestner, 2018) susceptibles de jouer sur le vécu émotionnel des enseignants.

Les expériences émotionnellement négatives chez les enseignants stagiaires

Ainsi, il semble intéressant d'explorer dans quelle mesure les expériences émotionnellement négatives diffèrent entre les enseignants d'éducation physique et ceux des autres branches durant les premiers temps d'intervention professionnelle qui constituent une période de vulnérabilité. L'enjeu de ce travail serait notamment de fournir des indications concernant la formation initiale et continue des enseignants du secondaire en orientant le développement de ressources et d'outils professionnels spécifiquement adaptés aux difficultés effectives de la discipline. Dans une

perspective plus large, il s'agit de poursuivre le travail visant à mieux comprendre les contraintes émotionnelles des enseignants, favoriser leur santé mentale et ainsi promouvoir des enseignants épanouis et durablement engagés dans leur profession.

Pour répondre à cet objectif, 167 enseignants stagiaires ($M_{\text{âge}} = 28,68 \text{ ans} \pm 5,78$, 99 hommes et 68 femmes) de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud ont participé à cette étude. Il s'agissait d'étudiants investis dans une formation initiale en alternance pour enseigner dans le secondaire 1, soit en éducation physique ($n = 99$), soit dans d'autres branches ($n = 68$). Les étudiants ont été invités à décrire deux événements émotionnellement marquants négatifs vécus pendant la pratique de leur enseignement en stage. Pour des raisons de lisibilité, seul le premier événement marquant est développé dans cet article. Des analyses complémentaires ont cependant confirmé qu'il n'y avait pas de différence significative entre l'analyse du premier et du deuxième événement

Par la suite, en fonction de leur contenu, les récits des événements marquants ont été regroupés en cinq catégories à la suite d'un codage inductif : (1) la transgression des règles par les élèves (e.g., élèves qui ne respectent pas les consignes, comportements déviants), (2) les problématiques collaboratives (e.g., conflits avec les praticiens formateurs), (3) les risques pour l'intégrité physique des élèves (e.g., comportement dangereux pour la sécurité, accidents), (4) les problématiques organisationnelles (e.g., gestion de son temps, planification des leçons, gestion matérielle) et (5) le manque de motivation des élèves (e.g., élèves inactifs, peu concernés).

Des analyses statistiques (χ^2) ont permis de mesurer si les enseignants d'éducation physique rapportaient le même type d'événements marquants que ceux des autres branches ou si certaines catégories étaient plus présentes selon la branche enseignée. Compte tenu de

la spécificité des contraintes professionnelles des enseignants d'éducation physique (e.g., élèves en mouvement, environnement extérieur et changeant...), nous faisons l'hypothèse que les enseignants-stagiaires de cette discipline sont confrontés à des expériences émotionnelles qui diffèrent des autres branches d'enseignement.

Les analyses de Chi² ont permis de mettre en évidence que la répartition des types d'évènements marquants diffère entre ceux des stagiaires d'éducation physique et ceux des autres branches d'enseignement (Chi² (4) = 17,93, *p* < 0,01). Cette distribution est présentée dans la figure 1. Les évènements émotionnellement marquants négatifs semblent donc trouver des origines particulières pour les stagiaires en éducation physique en comparaison aux autres enseignants. En accord avec notre hypothèse, ce résultat confirme que la distinction par branche d'enseignement a un sens dans cette analyse et que les enseignants d'éducation physique expérimentent des problématiques singulières dès leur entrée dans le métier (Reuker, 2017). Il convient pour autant de signaler que le groupe « autres branches », qui regroupe ici tous les enseignants n'enseignant pas l'éducation physique, pourrait également être marqué par une variabilité en fonction des multiples types de contraintes qui accompagnent chacune des branches.

Plus spécifiquement, certaines catégories semblent surreprésentées en éducation physique tandis que d'autres le sont davantage dans les autres disciplines. En particulier, le manque de motivation (évoqué 22 fois par les enseignants d'éducation physique contre 4 pour les autres branches) et le risque pour l'intégrité physique des élèves (évoqué 14 fois par les enseignants d'éducation physique contre 3 pour les autres branches) ont été amplement plus fréquemment évoqués par les enseignants d'éducation physique.

Concernant le manque de motivation, nous pouvons supposer que l'éducation physique, où les élèves s'exposent sur une scène sociale ouverte à l'enseignant

et à leurs pairs, confronte davantage directement les stagiaires aux difficultés motivationnelles. Nous faisons l'hypothèse qu'un manque d'engagement pour une situation d'apprentissage (e.g., élèves qui marchent au lieu de courir ou qui restent assis sur le banc) ne peut être ignoré par l'enseignant en éducation physique tandis que ce manque de motivation peut être plus facilement masqué par les élèves dans le cas d'une classe assise (Perrenoud, 2013). Ce type d'évènement peut également être plus marquant pour des enseignants novices en éducation physique qui pourraient associer plus fréquemment leur discipline à un temps de plaisir pour les élèves dans leurs représentations initiales.

De la même manière, il n'est pas étonnant de constater que les évènements émotionnellement marquants liés à un risque pour l'intégrité physique des élèves soient quasiment intégralement rapportés en éducation physique. En effet, l'éducation physique est la discipline qui confronte le plus directement les élèves à des risques pour leur sécurité (e.g., Lentillon-Kaestner, 2019), par exemple via ses activités (e.g., escalade, course d'orientation, sports de contact) mais aussi tout simplement par les risques qui accompagnent la mise en mouvement d'élèves (e.g., blessures musculaires, coups...). Malgré une formation aux gestes professionnels sécuritaires, les comportements jugés à risques restent des évènements émotionnellement marquants pour les enseignants novices.

Il est pour autant intéressant de noter que la catégorie transgression de règles par les élèves ne diffère que peu selon les disciplines. Ainsi, si tous les enseignants vivent des évènements marquants associés à des comportements non souhaités de la part des élèves. Les enseignants d'éducation physique sont davantage marqués par ceux qui représentent une menace pour l'intégrité physique ou qui démontrent un manque de motivation.

En parallèle, les stagiaires des autres branches ont davantage fait remonter des évènements

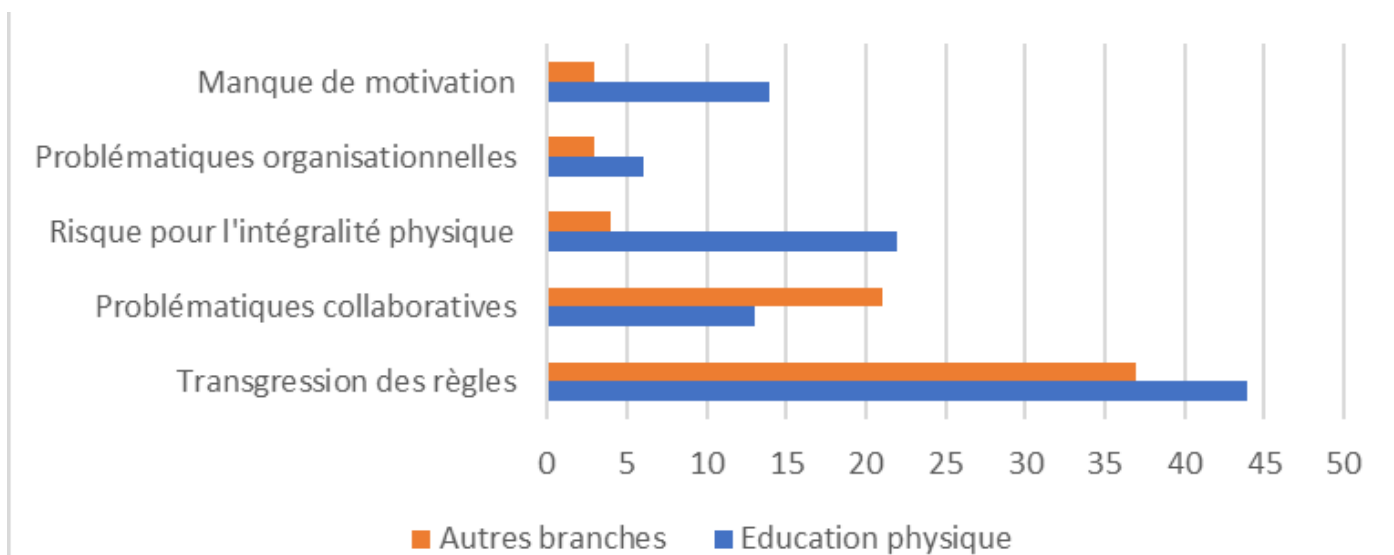


Figure 1 – Distribution des évènements émotionnellement marquants en fonction de la branche d'enseignement

émotionnellement marquants en lien avec des problématiques collaboratives notamment en lien avec les PRAFOs (i.e., responsables de stage en établissements) (évoqués 13 fois par les enseignants d'éducation physique contre 21 pour les autres branches) que ceux d'éducation physique. Nous pouvons faire l'hypothèse que, dans le contexte du canton de Vaud, l'absence d'évaluation certificative (Lentillon-Kaestner, 2018) pourrait limiter les pressions institutionnelles ou les interactions conflictuelles (avec le responsable de stage, les parents ou la direction). Aussi, les enseignants d'éducation physique ont toujours entretenu des liens forts entre eux, réalisant souvent des activités sociales et sportives extrascolaires, ce qui peut réduire également les risques de survenue de tensions au niveau des relations de travail.

Conclusion et perspectives

Ainsi, en accord avec notre hypothèse initiale, la présente étude a permis de mettre en évidence que les événements émotionnellement marquants négatifs diffèrent selon les branches d'enseignement. L'éducation physique semble effectivement représenter un cas particulier dans les expériences émotionnellement marquantes négatives rencontrées lors des premières phases d'intervention professionnelle. Le manque de motivation et les risques pour l'intégrité physique des élèves comme causes d'un événement marquant semblent notamment être associés aux activités motrices des élèves dans une discipline où le mouvement et la liberté des élèves

engendrent des problématiques singulières.

Dans la perspective de promouvoir la santé des enseignants novices d'éducation physique et de limiter les cas d'abandon lors de la confrontation au métier, il semble intéressant d'adapter la formation des enseignants à ces résultats. Bien que certaines difficultés soient communes, il apparaît essentiel de préparer les enseignants à des gestes professionnels adaptés aux contraintes professionnelles. Ainsi, alors que des stratégies permettant de gérer les interactions avec les autres acteurs de la sphère éducative semblent pertinentes à développer pour la majorité des branches, la formation à l'enseignement en éducation physique pourrait renforcer l'apprentissage d'une « didactique du risque » (e.g., prise de responsabilités progressives des élèves) ainsi qu'un climat d'apprentissage limitant les comportements déviants (e.g., travail sur la gestion des conflits). Il pourrait également être pertinent de faire en sorte de limiter le choc du terrain évoqué précédemment en présentant le plus clairement possible les difficultés habituelles rencontrées dans notre discipline (e.g., élèves peu imprégnés d'une culture sportive, manque d'un goût pour l'effort, passivité). Des études complémentaires pourront permettre d'identifier la récurrence de ces événements et d'observer si certains d'entre eux sont davantage susceptibles de provoquer un abandon professionnel et si ces différences engendrent des effets distincts sur le bien-être (niveaux de burnout) des stagiaires d'éducation physique et d'autres branches.

Bibliographie

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- DEPP. (2020). De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale (No. 101). Education & Formations.
- Lentillon-Kaestner, V. (2018). *Noter en éducation physique? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. EME éditions.
- Lentillon-Kaestner, V. (2019). La sécurité dans les camps : Qu'en pensent les enseignants? *L'éducation Physique En Mouvement, 2*, 15–18. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3848/%20%232_L%27%C3%89duc_Physi_Mvt_24.10.2019_1.5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Reuker, S. (2017). The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review, 23*(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Singh, H. P., & Alhulail, H. N. (2022). Predicting student-teachers dropout risk and early identification: A four-step logistic regression approach. *IEEE Access, 10*, 6470–6482. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3141992>
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Mots clés : Education physique | Collectif de travail | Santé émotionnelle | Stagiaires



Magali Descoeurdes

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoeurdes@hepl.ch



Nicolas Burel

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

L'IMPACT DU COLLECTIF DE TRAVAIL SUR LA SANTÉ ÉMOTIONNELLE DES STAGIAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé

Comme le reconnaît unanimement la littérature internationale depuis plus d'une vingtaine d'années, les émotions sont au cœur de l'enseignement. Elles ont un rôle non seulement dans la capacité de l'enseignant débutant à faire face au stress généré par des situations de classe complexes, dans la préservation de sa santé au cours des premières années d'entrée dans la profession, mais aussi dans la construction de son identité professionnelle. Plus largement encore, la capacité de l'enseignant débutant à être émotionnellement affecté serait aussi un vecteur puissant de développement professionnel. L'étude ici présentée illustre ce processus à travers les cas d'Alice et Mathieu, deux stagiaires émotionnellement affectés par des expériences de collaboration professionnelle. A la lumière des résultats de cette recherche clinique, nous présenterons les défis vécus par les stagiaires en EPS pour faire face d'une part à un collectif parfois absent pas toujours présent et d'autre part rester en santé.

L'enseignement, une pratique émotionnelle

Suite aux travaux pionniers de Hargreaves (1998), les recherches sur les émotions des enseignants se sont multipliées. La dimension émotionnelle de l'enseignement est aujourd'hui unanimement reconnue par la communauté scientifique et professionnelle. Les enseignants réfléchissent, agissent et ressentent des émotions, impactant en retour leur pratique professionnelle. Chez les enseignants débutants, l'enseignement en tant que pratique émotionnelle représente un enjeu particulièrement saillant, notamment dans le contexte actuel mondial où l'abandon de la profession durant les premières années de pratique devient un enjeu sociétal (Craig, 2017). Les émotions ont un impact important sur l'activité professionnelle des enseignants débutants qui oscille entre moments d'inconfort (notamment lorsque le plan de leçon ne peut pas être respecté) ou de joie (en cas de réussite des élèves), tel un *whirlpool* (ou tourbillon émotionnel) (Erb, 2002), jamais stable, toujours en mouvement.

Lors de cette activité de régulation, il semblerait que les enseignants novices aient tendance à masquer sur le moment leurs émotions afin de donner notamment une impression de contrôle face aux élèves (Descoeurdes, 2021). En revanche, ils peinent encore parfois à les partager a posteriori avec autrui et à les comprendre, dans le but de prendre du recul, d'en identifier les causes, et de trouver des alternatives. Ce partage émotionnel est pourtant nécessaire. Il contribue d'une part à analyser l'expérience professionnelle elle-même afin d'en faire émerger des perspectives nouvelles et

d'autre part à mettre ce vécu à distance, facilitant ainsi la régulation émotionnelle, et finalement le bien-être à plus long terme (Wang, Hall & Taxer, 2019).

Au-delà du simple objectif de gestion émotionnelle épisodique, Ria et ses collègues (2010) soulignent que la reconnaissance, l'expression et la compréhension a posteriori de leurs émotions, aident également les enseignants débutants à progresser dans leurs compétences professionnelles. Cette capacité de travail émotionnel (Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005) n'est toutefois à ce jour présente ni dans les référentiels de compétences des formations à l'enseignement, ni dans les échelles descriptives validant les acquis des enseignants en formation.

Le développement professionnel des novices en EPS est ici traité sous l'angle de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Dans ce cadre, le postulat théorique suppose que ce développement est lié à la capacité d'être affecté par une situation et se réalise « dans le social » (Vygotski, 1931-2014), au contact de divers interlocuteurs.

Ainsi, à l'occasion d'une étude longitudinale avec cinq stagiaires en EPS, un matériau langagier issu de données de 24 entretiens d'autoconfrontation (ACS) (Clot, 1999) sur la base de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires dans les leçons d'EPS a été réalisé, afin d'identifier le potentiel de développement professionnel généré par ces épisodes (Bruno & Méard, 2018).



Résultats : le rôle essentiel du collectif de travail pour rester en santé

Les résultats sont ici présentés à partir de deux illustrations typiques vécues par les stagiaires : Alice qui peine à adhérer à la règle de la file des enseignants de sport de son établissement scolaire en ce qui concerne les cours de natation, et Mathieu qui doit collaborer avec des enseignants qui ne sont pas spécialistes de l'EPS.

Alice éprouve des émotions négatives (colère et tristesse) car elle n'adhère pas au règlement de l'établissement scolaire qui autorise 50% de non-participation à la natation pour les élèves du secondaire 1. Pour apprendre à nager correctement, elle estime ce nombre comme étant largement insuffisant :

« mais c'est dans le règlement de l'établissement. Ils ont droit de loper trois fois la natation sur six, je trouve que c'est excessif, car finalement trois fois sur six, tu ne fais rien ! Pour apprendre à nager, c'est difficile ». Cette question est survenue en raison du taux important d'élèves inaptes en natation durant sa leçon, soit 8 élèves sur 24 assis au bord du bassin et la dérangent dans l'enseignement de sa leçon : « au niveau sécurité, c'est stressant et après il y a encore tous ces élèves inaptes qui viennent tous vers moi avec des demandes individuelles. Donc c'est vraiment difficile pour moi, très difficile de gérer ça ».

Ainsi, la double gestion, représentée ici par le groupe classe dans un milieu hostile d'une part, et les élèves inaptes d'autre part, constitue une préoccupation essentielle dans l'activité de Alice, associée à un désaccord avec les règles de la file. Ces difficultés sont évoquées comme étant très difficiles et générant des émotions intenses très négatives sur le moment (colère et tristesse) et a posteriori (sentiment d'impuissance).

La seconde illustration concerne Mathieu qui dit

souhaiter une participation accrue au travail en commun avec ses collègues de l'école :

« Je cherche beaucoup à ce qu'on travaille ensemble, mais je sens qu'eux sont en place depuis longtemps et ils n'ont pas tellement envie. Ouais, ils fonctionnent... Le mercredi après-midi, on a les classes de développement. Par exemple, moi j'en ai que dix. Et comme il y en a toujours un ou deux en stage, je me retrouve à huit. Donc, j'ai proposé à un de mes collègues de prendre sa classe, ils sont une dizaine. Et je m'occupe de cette classe. Donc oui, on travaille ensemble, mais au final, c'est plus moi qui prépare, mais on ne fait pas tellement les deux ensemble ».

Dans sa recherche de collaborer avec ses collègues, il s'avère que, dans cette situation, c'est finalement lui-même qui s'investit, qui essaie de se faire sa place au sein des enseignants d'EPS d'une école de la transition. On remarque que cette situation lui procure des difficultés, tout le travail lui incombant. Mathieu paraît relativiser, puisqu'il ne s'identifie pas à certains de ses collègues qui n'appartiennent pas au même genre que lui, dans le sens où « tous les profs de sport, ne sont pas profs de sport à la base, donc c'est un peu spécial ». En effet, certains de ses collègues n'ont pas de formation spécifique pour l'EPS, même s'ils l'enseignent. D'après Mathieu, cela se traduit par un moindre investissement de leur part pour cette discipline. Or, pour lui, cette année de formation professionnelle est à prendre au sérieux :

« moi cette année, je suis dans une optique où je me donne beaucoup de peine, j'essaie de bien préparer mes leçons, j'essaie d'avoir beaucoup de rendement, je suis assez exigeant. Alors que les autres profs me disent toujours, mais si tu veux tenir sur le long terme, il faut que tu sois plus cool, tu verras ».

Mathieu rejette les conseils de ses collègues qui lui suggèrent de moins s'investir, afin de privilégier sa santé

et éviter de s'épuiser. Toutefois, cet épisode génère chez le stagiaire de la colère, mettant à mal sa santé émotionnelle.

Discussion et conclusion

Nos résultats mettent en lumière les émotions négatives générées par un collectif de travail absent, peu efficient ou ne correspondant pas aux valeurs du stagiaire. Ainsi, lorsque le stagiaire se trouve isolé ou que le collectif de travail est absent ou peu soutenant, le développement de son activité pourrait être empêché. Les recherches antérieures montrent que le seul soutien reçu, majoritairement de type émotionnel ou d'estime (rassurer, redonner confiance) n'est pas suffisant (Rasclé & Bergugnat, 2013). Ces enseignants ont besoin d'un accompagnement au plus près de l'analyse de leur activité tant d'un point de vue didactique et pédagogique que psychologique. Le dispositif d'entretiens d'auto-confrontation semble avoir permis en aval cette progression « dans le social » comblant dans les deux illustrations typiques vécues, un manque de soutien instrumental.

C'est probablement l'opportunité de vivre auprès des élèves des émotions fortes et imprévisibles qui confère au métier d'enseignant une dimension humaine aussi attractive malgré les difficultés de son exercice. Encore faut-il, pour relever les défis actuels de la formation des enseignants, accompagner la construction de compétences émotionnelles afin que cette attractivité ne soit pas suivie de désillusions, ni d'anxiétés de même amplitude. La construction d'un collectif de travail permettant le soutien à la fois instrumental et émotionnel des pairs (Doudin & Cruchod-Ruedi, 2000) semble ici nécessaire afin d'aider les stagiaires à progresser dans leur pratique professionnelle tout en restant en santé. Au jour le jour, le collectif de travail a un rôle prépondérant à jouer. Faire verbaliser les ressentis, rassurer, aider à analyser la pratique professionnelle et à faire émerger des pistes d'évolution constituent ici un enjeu central, bien que les collègues plus expérimentés ne se sentent pas toujours légitimes dans ce type d'interventions. Une suggestion pourrait consister à s'inspirer du CAS « Tutorat d'enseignantes et d'enseignants » afin de formaliser le soutien tant instrumental qu'émotionnel nécessaire à une entrée harmonieuse dans le métier.

Bibliographie

- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 23(8), 859-862.
- Descoedres, M. (2021). L'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices en EPS lors de situations émotionnellement marquantes. *STAPS* 134(4), 57-73.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 339-357.
- Doudin, P. A., & Cruchod-Ruedi, D. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement. In P.A. Doudin, D. Cruchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp.11-38), Presses Universitaires du Québec.
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. Communication orale présentée au colloque Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 14(8), 835-854.
- Janneke A. de Ruiter, Astrid M.G. Poorthuis, Helma M.Y. Koomen (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>.
- Rasclé, N. et L. Bergugnat (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Technical report, Réseau Canopé.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663-698.

Mots clés : Arrangements évaluatifs | Evaluation sommative | Justice | Réforme | Santé mentale



Annabelle Grandchamp

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : annabelle.grandchamp@hepl.ch

ÉVALUER EN CONTEXTE DE RÉFORME

ENTRE EFFICACITÉ ET SANTÉ AU TRAVAIL

Résumé

La santé en milieu scolaire ne concerne pas que les élèves et prend en compte tous les acteurs de l'école, dont les enseignants. La réforme de l'évaluation en EPS de 2015 a engendré des résistances chez les enseignants vaudois liées non seulement au sens d'imposer des évaluations standardisées dans un contexte non certificatif, mais aussi au fait qu'elle réduit leur liberté en réintroduisant un contrôle hiérarchique de leur activité évaluative. Une recherche, menée durant l'année scolaire 2017-2018, montre que la « santé » des enseignants d'EPS tient à certains facteurs, comme la nécessité de s'approprier les évaluations pour les adapter aux contraintes et aux caractéristiques des élèves. Les résultats révèlent qu'ils procèdent à des arrangements évaluatifs en réponse à des préoccupations orientées tantôt vers soi, tantôt vers les élèves. La distanciation vis-à-vis des textes officiels et les modifications réalisées rendent compte d'une efficacité et d'une « santé » au travail.

Lorsqu'on évoque la santé en milieu scolaire, on pense a priori à la santé des élèves et la responsabilité qui incombe à l'école de promouvoir leur bien-être mental, physique et social. Le Plan d'études romand (PER) prescrit que « les écoles sont considérées comme des entités institutionnelles appelées à promouvoir la santé en milieu scolaire ». L'éducation physique et sportive (EPS) constitue le domaine de prédilection pour une promotion à la santé des élèves dans la mesure où elle favorise le mouvement et l'activité physique. Mais que sait-on de la santé des enseignants d'EPS ? De façon hâtive, on pourrait penser qu'ils sont en santé puisque, durant leurs cours, ils bougent plus que leurs collègues d'autres disciplines et qu'ils mènent en général une vie active. Mais, on le sait, la santé ne se réduit pas à l'activité physique ; c'est « un état de complet bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946). Animés par des questions d'équité et de justice lorsqu'ils évaluent leurs élèves, les enseignants d'EPS vaudois s'efforcent, en contexte de réforme, de surmonter ces tensions pour préserver leur santé au travail.

Depuis une vingtaine d'années, les milieux éducatifs s'intéressent de près à la problématique de l'évaluation, que ce soit en EPS ou dans les autres matières enseignées. Les enjeux de justice et la question de la prise en compte de facteurs « socio-affectifs » sont au cœur des réflexions portant sur les pratiques évaluatives en EPS. Si, pour certains enseignants d'EPS, le comportement, la participation et les progrès ne peuvent être considérés comme des objectifs d'apprentissage évalués, d'autres avancent que, pour assurer l'égalité des chances, l'évaluation ne doit pas se limiter à des facteurs cognitifs et moteurs. Dans le canton de Vaud, la notion de « plaisir de l'élève » fait partie des priorités enseignantes (Lentillon-Kaestner et al., 2018) dans la mesure où elle permet d'engager les élèves les moins performants.

Les tensions et contradictions de l'évaluation en EPS

Bien que les pratiques d'évaluation en EPS aient été largement analysées et discutées, la littérature révèle la persistance de confusions et contradictions dans les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2018) qui témoignent d'une complexité, parfois sous-estimée. À ce propos, on relèvera la confusion entre la fonction et la démarche des différentes formes d'évaluation. Nombreux sont les enseignants qui ne font pas la distinction entre évaluation certificative et sommative. Si la première s'apparente à une fonction et définit le « pourquoi » de l'évaluation, la seconde se réfère au « comment » et relève d'une démarche. Ce malentendu entre certificatif et sommatif incite à opposer l'évaluation sommative à l'évaluation formative (Mougenot & Dugas, 2014). Un contrôle en cours ou en fin d'apprentissage peut toutefois répondre à des fonctions formatives de régulation (pour améliorer une action en cours) ou d'orientation (pour préparer une nouvelle action). Ces confusions mettent le doigt sur un des nœuds du système vaudois et permet de mieux comprendre les tensions chez les élèves et les enseignants, notamment en ce qui concerne le sens d'imposer des évaluations standardisées dans un contexte non certificatif. Pour agir en classe de manière efficace et « en santé », les enseignants ont besoin de pouvoir s'adapter aux contraintes et aux besoins différenciés de leurs élèves.

Le cadre cantonal d'évaluation de 2015

Dès son introduction en 2015, le nouveau cadre cantonal d'évaluation en EPS a engendré des réticences de la part des enseignants quant au sens et à l'usage de ces nouvelles injonctions (Grandchamp et al., 2020). Outre les émotions inhérentes au changement, les raisons de ces résistances s'expliquent par une remise en question de l'utilité et de la pertinence de la réforme, en ce qui concerne le choix des thèmes et des situations d'évaluation. À ces questionnements s'ajoutent des contraintes liées au nombre important d'évaluations qui engendre le sentiment de « ne faire qu'évaluer » et une frustration induite par l'abandon d'évaluations éprouvées au sein des files d'EPS. L'accueil mitigé de cette réforme s'explique aussi par le fait qu'elle réintroduit un certain contrôle de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie des enseignants était devenue très grande depuis les années 1980.

Pour être en santé au travail, les enseignants modifient les évaluations

Une recherche clinique, menée dans deux établissements vaudois durant l'année scolaire 2017-2018, montre que la santé au travail des enseignants d'EPS tient à certains facteurs, comme la nécessité de s'appropriier les évaluations pour les adapter au contexte et aux caractéristiques des élèves. Les résultats de cette étude révèlent que les six participants procèdent à des

arrangements évaluatifs, c'est-à-dire qu'ils modifient plus ou moins les évaluations, qu'elles soient imposées par la hiérarchie ou définies par les files d'EPS.

C'est d'abord par manque de temps et pour tenir leur programme que les enseignants modifient les évaluations. Une deuxième contrainte semble justifier ces arrangements évaluatifs et correspond au niveau de compétences des élèves. Ainsi, un enseignant explique avoir modifié tous les critères de l'évaluation cantonale de chorégraphie 9^e les jugeant trop exigeants. C'est aussi la quête de sens qui amène les enseignants à s'éloigner des prescriptions, à l'instar d'une enseignante qui, dans le cadre de l'évaluation cantonale Jeux 11^e, renonce à évaluer le « comportement » et le « respect des règles » parce que, pour elle, cela n'a aucun sens dans la mesure où tous les élèves obtiennent le maximum de points.

Cette étude met en lumière les préoccupations récurrentes des enseignants et les dilemmes ressentis lors des situations d'évaluation où s'entrechoquent les questions de justice et une recherche de simplification. Certains expliquent collecter des points en tenant compte du barème pour obtenir un total qui corresponde « globalement » au niveau des élèves. Si ce fonctionnement « à rebours » paraît contraire à ce qui devrait être fait, cette manière de s'y prendre apparaît plus économique pour l'enseignant et plus juste au regard du niveau réel des élèves. Pour « garder la santé » et par souci d'équité, les enseignants ont donc tendance à évaluer de façon globale (sans report systématique



des points dans une grille), mais aussi à prendre en compte, de manière informelle, l'effort et la persévérance des élèves. Ils ont à cœur d'engager tous les élèves, en particulier ceux qui sont le plus en difficulté. La crainte que ces derniers ne perdent confiance ou se désengagent à plus long terme fait partie de la « réalité du métier ». Ne pas être en mesure de répondre à cette préoccupation peut être source de frustration, voire de souffrance pour les enseignants.

Les signes d'une efficacité et d'une santé au travail

Les écarts au prescrit relatifs à la prise en compte des différences entre élèves, même s'ils sont « illégaux », relèvent de principes éthiques qui n'imposent pas de dilemmes insupportables aux enseignants dans la mesure où l'évaluation ne compte pas. Lorsque le principe d'équité pousse tel enseignant à « tricher » en attribuant des points supplémentaires à une élève en difficulté qui a réalisé des progrès importants, il se justifie avec bonne conscience. En modifiant la prescription, les enseignants introduisent de la subjectivité dans leur activité évaluative. Contrairement à l'arbitraire, cette subjectivité permet de mieux comprendre la situation de l'élève. Ce qui contrarie les enseignants, c'est davantage le fait que ces écarts puissent être visibles aux yeux des autres élèves et introduire le doute sur leur impartialité, alors qu'ils découlent d'un principe de justice.

Modifier les évaluations et évaluer de manière globale apparaît donc en réponse à des préoccupations orientées tantôt vers soi (s'économiser), tantôt vers les élèves (être justes envers eux). Ces écarts traduisent un besoin affirmé des enseignants de gagner en efficacité grâce à la mise en place d'évaluations adaptées à leurs classes et qui ont du sens. La question du soutien à l'élève en difficulté ou celle de la justice en classe devient « vitale » pour l'enseignant. C'est cet impératif qui le pousse à s'affranchir du détail des protocoles et des critères. L'argument central en faveur du maintien d'une évaluation de l'EPS sans note repose sans doute sur le fort sentiment d'appartenance des enseignants

d'EPS vaudois à une communauté qui défend une branche permettant un regard différent sur les élèves. Le fait de ne pas noter les élèves, loin de fragiliser la discipline, est corrélé avec une identité plus forte dans cette communauté qui revendique l'objectif central de « plaisir de la pratique physique » permettant de mieux engager les élèves peu performants. Il semble que, même en l'absence de contrôle institutionnel, les enseignants d'EPS vaudois évaluent avec conviction et professionnalisme. Cette distanciation vis-à-vis des textes officiels ne doit pas être comprise comme l'effet de l'inadaptation globale de la réforme, encore moins comme la conséquence d'un manque de sérieux des enseignants. Au contraire, cette dynamique rend compte d'une efficacité et d'une « santé » au travail.

Conclusion

À l'aune de ces réflexions, on peut légitimement se questionner quant à la pertinence d'un cadre cantonal d'évaluation qui propose des critères et des barèmes communs. Ne serait-il pas plus opportun de laisser aux enseignants d'EPS vaudois le pouvoir et la responsabilité d'élaborer leurs évaluations en fonction de ce qui a été enseigné ? La réforme n'empêche-t-elle pas la prise en compte de la diversité des élèves ? Ne devrait-on pas laisser la possibilité aux enseignants de reprendre la main sur leur métier ? Cette recherche clinique montre l'importance de la dimension interactionnelle du métier d'enseignant, et son impact sur la santé au travail. Une distanciation vis-à-vis des textes officiels ne doit pas être comprise comme la conséquence d'un manque de sérieux ou de professionnalisme des enseignants d'EPS du canton de Vaud. Au contraire, cette dynamique rend compte d'une santé et d'une efficacité au travail. Dans la mesure où l'enseignant est autonome dans sa classe, animé par des valeurs et des préoccupations, il est vain de penser qu'il suffit de lui signifier des injonctions pour qu'il les suive. Sur ces questions liées à l'évaluation, il serait sans doute bénéfique de favoriser les échanges et de renforcer la collaboration entre les différentes instances de l'EPS vaudoise et les enseignants.

Bibliographie

- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale*, 61, 3-17.
- Grandchamp, A., Quin, G., & Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignant·e·s face aux réformes: le cas des «évaluations cantonales» au secondaire inférieur dans l'éducation physique vaudoise. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 482-500.
- Lentillon-Kaestner, V., Allain, M., Deriaz, D., & Voisard, N. (2018). Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves. Editions EME.
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants: Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83.

Mots clés : Activité | Corps | Dynamique émotionnelle | Travail | Santé



François Ottet

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : francois.ottet@hepl.ch



Magali Descoedres

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

LA SANTÉ DE L'ENSEIGNANT D'ÉDUCATION PHYSIQUE

LE CORPS AU CŒUR DE LA SANTÉ AU TRAVAIL PHYSIQUE ?

Résumé

Le corps de l'enseignant, pourtant au cœur de l'action professionnelle, est très souvent oublié dans le vif du travail. Les résultats d'une étude clinique de l'engagement corporel d'enseignants lors de leçons d'EPS mettent en perspective l'intérêt potentiel pour la santé du travailleur d'une reconnaissance des signaux corporels pour bien vivre son travail.

Profitant de l'expérience de la crise sanitaire dont nous vivons encore les effets au quotidien, au travail, dans les établissements scolaires et de formation, nous pouvons constater l'omniprésence de la question de la santé. L'exposition au virus a braqué les projecteurs sur la maladie : celle qui éloigne le travailleur de son poste de travail, mettant en difficulté l'organisation de la mission de l'institution ; celle qui, directement (par l'infection) ou indirectement (par la mise à distance de l'enseignement), éloigne les partenaires de l'action scolaire, élèves et personnel enseignant, avec des conséquences problématiques déjà bien visibles tant pour les apprentissages que pour le climat scolaire. Effet collatéral de cette exposition, des enquêtes et des prises de position de milieux professionnels relèvent les liens entre la pandémie et la surcharge perçue par les professionnels. Suffira-t-il de sortir de cette crise COVID pour retrouver une école et des professionnels en santé ?

Il est permis d'en douter tant la notion de santé est plurielle. Depuis 1946, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) déclare que la santé ne peut se réduire à une absence de maladie et Clot (2011a), au cours de ses études sur la santé du travailleur, ajoute que « la lutte contre les maladies du travail consiste moins à supprimer les maladies qu'à entretenir la santé c'est-à-dire à développer entre les choses des liens qui ne leur viendraient pas sans nous » (p. 34). Quelles sont ces choses dont les liens sont si peu évidents qui nécessitent une attention particulière de notre part afin de contribuer à entretenir notre santé au travail ?

Le corps de l'enseignant, un oublié du travail ?

« Prenez soin de vous ! » a-t-on entendu et lu à de nombreuses reprises dans nos contextes de travail. Cette injonction de nos hiérarchies, de nos collègues, empreinte de bienveillance n'en est pas moins paradoxale. Elle est apparue de manière révélatrice dans le milieu de notre pratique professionnelle depuis que nos corps sont contraints à la distance, à la dissimulation par le port du masque. Affecté par la mise à distance de l'activité humaine, le retour au présentiel ne peut se comprendre autrement que dans la participation, ici et maintenant, du corps entier, selon Mauss (1936 repris dans Gausse, 2018), un corps engagé physiquement, affectivement, cognitivement et relationnellement dans la situation. Si ce virus devait avoir un effet positif, ce serait peut-être celui de remettre au centre de notre attention la dimension corporelle de nos activités. Et si prendre soin de soi au travail consistait aussi à accorder une attention particulière à son corps dans l'exercice du travail !

Au quotidien, au cœur de l'enseignement de l'EPS pour notre propos, l'implication du corps peut paraître naturelle. Si naturelle qu'on l'oublie jusqu'à ce que le corps se rappelle à notre conscience, souvent de manière désagréable, par des tensions, des douleurs, de la fatigue. Là encore, des injonctions bienveillantes nous conduiraient à prendre soin de nous en ayant une activité physique compensatoire hors du travail, faire du sport, marcher en forêt. Cette dernière met le doigt sur la dimension psychique de l'activité enseignante qui nécessiterait un espace de récupération, voire de préparation (si on envisage les pratiques de méditation, de yoga qui exigent une pratique régulière pour en tirer des bénéfices) pour supporter la charge de son métier.

Ces conseils, tous bien avisés, repoussent pourtant encore l'attention au corps hors du travail lui-même.

Que révèle l'engagement corporel au cœur de l'activité de l'enseignant ?

Pour poursuivre la discussion du lien entre Corps et Santé au travail, nous nous appuyons sur une étude réalisée en 2016 qui a proposé à deux enseignants en formation à l'enseignement de l'EPS (Corinne et Louis) de s'intéresser à leur corps lorsqu'ils enseignaient. Vu leurs nombreuses expériences professionnelles avant d'entrer en formation, leur statut d'étudiant ne nous empêchera pas de nous demander si les choses sont très différentes pour des professionnels plus expérimentés.

Le dispositif consistait à filmer trois leçons successives entre lesquelles avait lieu un entretien d'auto-confrontation simple [ACS]. Un recueil d'auto-positionnement émotionnel [APE] complétait la prise de données à la fois en fin de leçon et durant l'ACS.

La technique d'entretien d'ACS consiste, pour l'enseignant, à visionner l'enregistrement de sa leçon et à décrire le plus complètement possible ce que réalisait son corps. Au fil de cette description, qui provoque un nouveau vécu de la leçon (un « vécu au carré », comme le suggère le courant de recherche en Clinique de l'activité (Clot, 2011b)) et à l'aide des relances du chercheur, l'enseignant accède à une compréhension

plus étendue de son activité. Non seulement ce qu'il réalise (les opérations), visible sur l'enregistrement vidéo, mais également son activité réelle, ce qu'il aurait souhaité réaliser mais en a été empêché et ce que cela lui a fait de faire ce qu'il a fait. Cette technique de recueil de données permet de révéler, selon Leontiev (1976), les buts poursuivis et les mobiles (autrement dit les raisons profondes d'agir) ainsi que, le cas échéant, les conflits intrapsychiques (les écarts perçus comme problématiques entre ces éléments) à l'origine du développement de l'activité professionnelle.

L'explicitation corporelle de l'activité de ces enseignants révèle une dynamique émotionnelle particulière et pour une grande part non identifiée dans le cours de l'enseignement. Les leçons n'ayant pas provoqué d'événements particulièrement marquants (pas d'accident, ni conflit ou intervention inopinée), Corinne et Louis indiquent, en fin de leçon, un APE en majorité positif. Nos deux protagonistes se sont sentis « à l'aise ». Ils relèvent bien quelques sensations corporelles en fin de première leçon, avec une certaine difficulté pour Corinne, de manière plus explicite pour Louis qui se décrit « figé ; énervé ». L'ACS, portant une attention toute particulière sur leur engagement corporel, fait apparaître une expérience en cours d'enseignement bien différente, essentiellement négative. Louis dira : « Je me sens comme un lion en cage ».

Corinne peine à reconnaître ces signaux corporels et à modifier son action dans le cours des leçons. Elle déclare lors du deuxième entretien ACS avec une



certaine impuissance : « L'expérience viendra avec le temps ; tous les profs sont passés par là ». Louis, qui pour sa part identifie au départ des sensations d'énerverment, produira dès la deuxième leçon une modification spectaculaire de son action, associée à un APE très positif.

Le traitement de nos résultats suggère que :

- Sans attention particulière à leur corps, les enseignants déclarent un APE plutôt positif ;
- Une attention orientée vers le corps en action donne accès à un vécu très différent et émotionnellement plus pénible ;
- L'entretien d'ACS, en tant qu'outil pour accéder à la compréhension de son activité, permet d'envisager et de réaliser des modifications de sa manière d'agir qui génèrent des ressentis positifs ;
- Plus l'APE en fin de leçon est distant du vécu corporel explicité lors de l'ACS, plus difficile est la reconfiguration de l'action.

un facteur de risque pour la santé au travail. Où se nichent donc les potentiels espaces de ressources pour prendre soin de soi au travail ?

- Dans une attention particulière à ce que le corps, au cœur de l'exercice du métier et reconnu comme sujet (davantage qu'instrument) de l'activité de la personne au travail, nous dit de ce travail ;
- Dans l'acquisition par les professionnels d'outils pour décoder cette activité, au plus près de l'action, afin d'en construire une expertise ;
- Dans l'institution de collectifs de travail ouverts à faire émerger débats et controverses sur ce qu'est le travail « bien fait » et qui potentiellement « fait du bien ».

Ainsi, l'enjeu de la santé au travail est aussi dans l'acquisition d'une expertise de soi au travail (Coutarel, 2008 ; Ottet & Méard, 2018) qui échappe encore pour une bonne part à l'enseignant même, qu'il soit expérimenté ou novice.

Le corps au cœur de la santé au travail

Le travailleur est exposé aux émotions banales du quotidien qui affectent le pouvoir d'agir par mécompréhension de son activité profonde, le « réel » de son activité, ce que cela lui fait de faire le travail comme il le fait (Clot, 2011b). Ces affects, bien loin de remonter à notre conscience, comme c'est le cas lors d'événements marquants survenant en cours d'enseignement (Descoedres, 2019), restent cachés, accumulés dans le corps sans que les professionnels n'en fassent quoi que ce soit. L'hypothèse soulevée par les données de cette étude serait que ces petites choses vécues au quotidien mais oubliées sont potentiellement

Bibliographie

- Clot, Y. (2011a). Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de Psychologie*, 1(511), 31-38. DOI 10.3917/bupsy.511.0031
- Clot, Y. (2011b). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Éd.). *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 17-39). Paris, France: PUF.
- Coutarel, F. (2008). Le corps à l'effort: un instrument du pouvoir d'agir. In G. Boëtsch, D. Chevê, & P. Blanchard (Éd.), *Corps et couleurs* (pp. 108-111). Paris, France: CNRS.
- Descoedres, M. (2019). Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne.
- Gaussel, M. (2018). Dossier de veille de l'IFÉ, Que fait le corps à l'école ? 126, Novembre 2018.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme, problèmes*. Paris, France: Éditions sociales.
- Ottet, F. & Méard, J. (2018). Les liens entre engagement corporel et développement professionnel chez l'enseignant-e d'éducation physique novice: étude exploratoire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 40(1), 1-16.



Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch

L'ÉDUCATION PHYSIQUE... ET À LA SANTÉ

UNE RÉFLEXION AUTOUR DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND DE SITUATIONS COOPÉRATIVES

Résumé

Cet article propose une réflexion autour des orientations du plan d'études romand (PER, 2010) pour l'éducation physique au secondaire. Une analyse de contenu du PER pour le degré secondaire (3^e cycle) met en évidence que les visées autour de l'action (e.g., respect des règles, fair-play, gestion de soi) sont aussi importantes que celles dans l'action (e.g., habiletés motrices). La santé tient une place très importante au sein de l'éducation physique, en particulier le développement du bien-être physique, mais aussi, dans une moindre mesure, du bien-être social et psychologique. Cette tendance observée dans le PER rejoint les évolutions observées dans d'autres pays et met en exergue le rôle déterminant que peut jouer l'enseignant d'éducation physique dans le développement de la santé des jeunes.

La santé, définie par l'OMS comme un « état de complet bien-être physique, mental et social (qui) ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (1946) a toujours été une visée importante de l'éducation physique en milieu scolaire. Les études sur les réformes des programmes en éducation physique dans certains pays (e.g., Australie, États-Unis, Canada, Grande-Bretagne) montrent que cette importance s'est accrue dans les nouveaux programmes scolaires, avec le passage d'une centration sur les activités physiques et sportives et le développement d'habiletés motrices à une centration sur le développement global de l'élève et de compétences transversales aux activités physiques (e.g., Macdonald, 2014 ; Sullivan, 2013).

En Suisse, l'éducation est de la responsabilité des cantons. En 2009, l'accord Harmos (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) a permis une harmonisation de l'école obligatoire dans les cantons signataires (incluant les cantons de Suisse romande). L'école obligatoire comprend les deux premiers cycles en primaire (1-4, 5-8) et un troisième cycle en secondaire (9-11). Suite à cet accord, durant l'année scolaire 2011-2012, un nouveau programme scolaire officiel a été introduit en Suisse romande, le plan d'études romand (PER, 2010) : il concerne l'école obligatoire pour l'ensemble des cantons romands.

Le contenu du PER (2010) est symbolisé par une flèche (cf. Figure 1). Les cinq domaines disciplinaires, les cinq domaines de la formation générale et les cinq capacités transversales contribuent ensemble au « projet global de formation de l'élève » (bout de la flèche).

Le PER n'a à ce jour pas fait l'objet d'une analyse fine de son contenu. Nous nous intéressons plus

spécifiquement dans cet article aux contenus du PER (2010) pour l'éducation physique au secondaire (cycle 3, 9-11) et la place de la santé (OMS, 1946) dans les orientations correspondantes. Il est à noter que les analyses présentées dans cet article sont extraites en partie d'un article scientifique en cours d'écriture (Lentillon-Kaestner & Penney, en préparation).

Méthode

Nous avons réalisé une analyse de contenu des orientations du PER pour l'éducation physique en 3^e cycle. La première étape a été d'identifier des « unités de sens », entendues comme extraits du texte (mot, portion de phrase, phrase complète), chaque extrait exprimant une idée et étant ensuite classé dans les différents thèmes identifiés (Zhang and Wildemuth, 2009). Au total, 146 unités de sens ont été identifiées dans le PER et classifiées selon deux types de codage :

- Les visées des unités de sens : (1) améliorer les compétences dans l'action (e.g., les habiletés motrices), (2) améliorer les compétences autour de l'action (e.g., respect des règles, fair-play, gestion de soi), (3) améliorer les compétences à la fois dans et autour de l'action, (4) non applicable (cf. Tableau 1).

- Les thèmes principaux et secondaires des unités de sens qui tournent autour des trois éléments du triangle didactique (Kansanen and Meri, 1999) : (1) supports d'enseignement, (2) actions de l'enseignant, (3) apprentissages des élèves, et en plus (4) les références explicites à d'autres documents (cf. Tableau 2).

La fréquence relative des différents thèmes dans le PER a été calculée (i.e., nombre d'unités de sens sur un thème sur le nombre total d'unités de sens dans le PER) (cf. Tableaux 1 et 2)

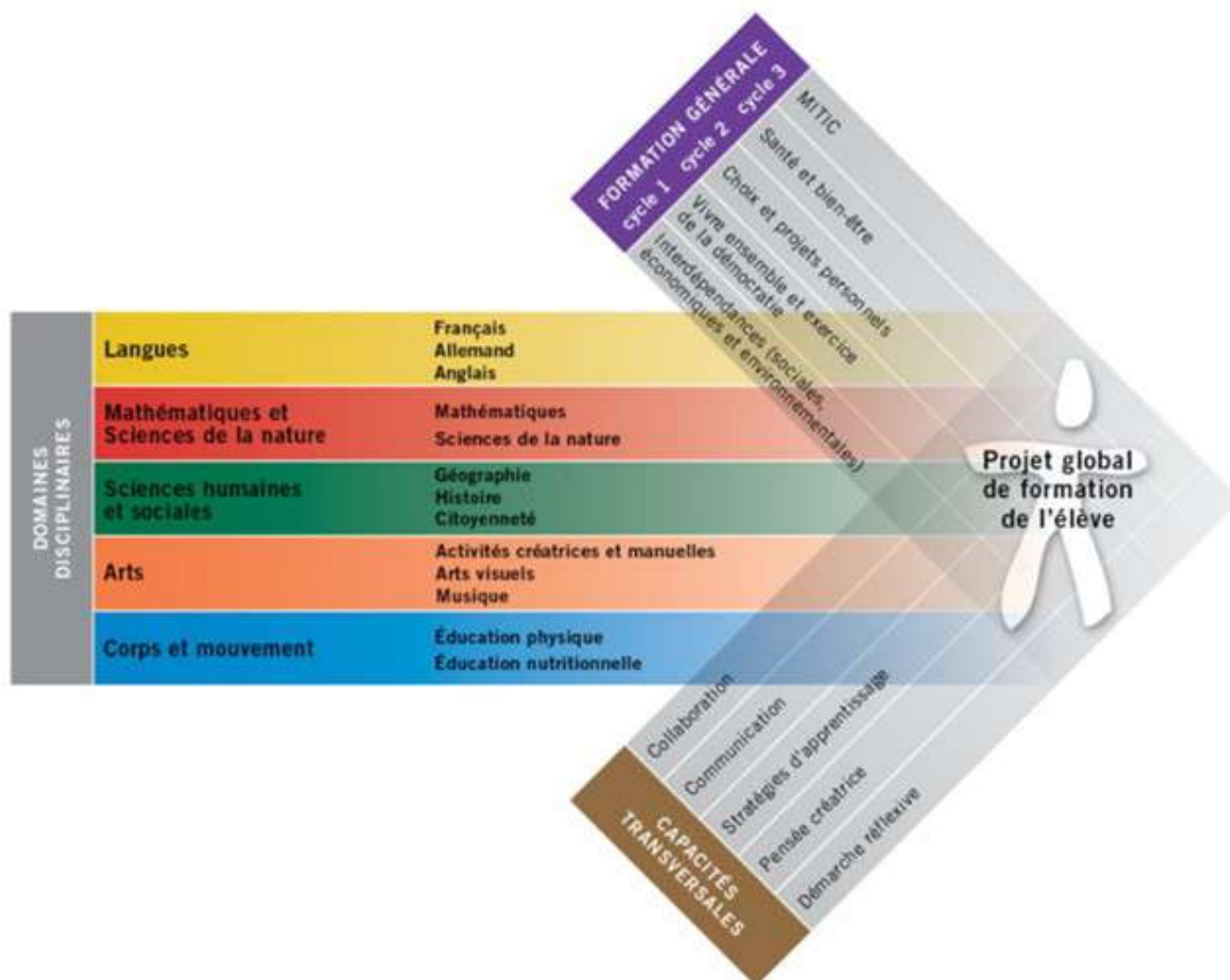


Figure 1 – Extrait du plan d'études romand (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-structure>)

Résultats

L'éducation physique fait partie du domaine disciplinaire « Corps et Mouvement » avec l'éducation nutritionnelle. La santé est au cœur des visées prioritaires de ce domaine :

- « (1) Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels
- (2) Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles
- (3) Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires ».

Les visées (1) et (3) se focalisent sur les apprentissages transversaux, visent des compétences autour de l'action, et sont reliés à la santé, alors que la visée 2 s'oriente vers les apprentissages moteurs et le développement de compétences dans l'action.

L'enseignement de l'éducation physique pour l'ensemble de la scolarité obligatoire est structuré autour de quatre axes thématiques, un ciblant « condition physique et santé » et les trois autres étant : « activités motrices et/ou d'expression », « pratiques sportives », « jeux

individuels et collectifs ». Le premier axe est clairement en lien avec le développement de compétences autour de l'action et les trois autres axes en lien avec le développement de compétences dans l'action.

L'analyse de l'ensemble des recommandations du PER (2010) pour l'éducation physique (visées, objectifs d'apprentissage, progressions des apprentissages, attentes fondamentales et indications pédagogiques dans les quatre axes thématiques) montre une part égale des visées et apprentissages autour et dans l'action (cf. Tableaux 1 et 2).

Plus précisément concernant les visées, il y a autant d'extraits du PER qui ciblent des compétences dans l'action (39,04%) (e.g., développer la vitesse et

Visées	%
Améliorer les compétences dans l'action	57 (39,04%)
Améliorer à la fois les compétences dans et autour de l'action	18 (12,33%)
Améliorer les compétences autour de l'action	56 (38,36%)
Non applicable	15 (10,27%)
Total	146



l'endurance) que d'extraits qui ciblent des compétences autour de l'action (38,36%) (e.g., en sachant régler d'éventuels conflits) (cf. Tableau 1).

La majorité des extraits du PER concernent les apprentissages des élèves (55,48%) avec une répartition égale des apprentissages moteurs (41/81) et transversaux (38/41) (cf. tableau 2). À noter que les apprentissages moteurs sont tournés prioritairement vers le développement d'habiletés motrices (37/41) (e.g., apprentissage et perfectionnement de pas de danses hip-hop, rock'n roll, valse, samba...) et les apprentissages transversaux vers le bien-être physique (20/38) (e.g., connaissance des principes de l'échauffement et de la récupération) (cf. tableau 2). Le bien-être social (e.g., en respectant les règles sportives, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires) puis psychologique (e.g., en gérant son émotivité et son agressivité) font partie des apprentissages transversaux visés, mais dans une moindre mesure (8 et 6/38 respectivement).

Les extraits en lien avec les actions de l'enseignant représentent 24,66% du PER et concernent la planification de l'enseignant (17/36) (e.g., jeux orientés : basket-ball, handball, football, unihockey, tchoukball...). D'autres unités s'intéressent à l'évaluation (10/36) (e.g., attentes fondamentales : au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...). Les unités en lien avec les actions pédagogiques sont rares dans le PER (seulement 2/36) (e.g., sensibiliser régulièrement l'élève à sa tenue corporelle) (cf. Tableau 2).

Dans le PER, il est très peu fait référence aux supports d'enseignement (2,74%) (e.g., en participant à des

Thèmes principaux et secondaires des extraits du PER	%
General	0
Actions de l'enseignant	36 (24,66%)
Planification	17
Interventions pédagogiques	2
Evaluation	10
Général (actions de l'enseignant)	7
Apprentissages des élèves	81 (55,48%)
Général	2
Apprentissages transversaux	38
Bien-être physique (santé, condition physique)	20
Initiatives personnelles	6
Vivre ensemble	8
Général	4
Apprentissages moteurs	41
Habilités motrices	37
performance	1
Connaissances de l'activité	3
Supports d'enseignement	4 (2,74%)
Sports	1
Activités physiques	2
Activités en plus des leçons hebdomadaires (e.g., camps)	1
Reference aux documents	25 (17,12%)
Manuels fédéraux	12
PER	9
Autres ressources	4
Total	146



activités extramuros (camps, journées de sport, ...) et les références aux autres documents représentent 17.12% des unités de sens. Ces références concernent les manuels fédéraux (12/25) (e.g., Manuel fédéral 5, brochure 2), d'autres sections du PER (9/25) (e.g., Liens FG32 – Santé et bien-être) ou d'autres ressources (4/25) (e.g., www.qeps.ch).

Conclusion

Cet article montre que dans le PER (2010) le développement des compétences autour de l'action et les visées sanitaires associées (bien-être physique, social et mental) sont aussi importants que le développement des compétences dans l'action et des apprentissages moteurs pour l'éducation physique au

secondaire. Cette valorisation de la santé dans le PER (2010) rejoint les tendances observées dans les programmes d'éducation physique d'autres pays (e.g., Macdonald, 2014 ; Sullivan, 2013) et est à relier en partie aux problèmes accrus de sédentarité et surpoids dans nos sociétés actuelles (e.g., Ng & Popkin, 2012). L'éducation physique a un grand rôle à jouer pour le développement du bien-être physique, social et mental des élèves et est, pour un certain nombre d'élèves, le seul moment d'activité physique hebdomadaire (Meyer et al., 2013). Cet accent mis sur la santé rejoint en tout état de cause les préoccupations des enseignants et celles des élèves, qui sont prégnantes notamment dans le canton de Vaud (Lentillon-Kaestner, Deriaz, Voisard, & Allain, 2008).

Bibliographie

- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/ Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. EME éditions.
- Lentillon-Kaestner V. & Penney, D. (en préparation). *Curriculum Reform and Assessment Specifications: Compatibilities and Tensions for Physical Education in Switzerland*.
- Macdonald, D. (2014, 2014/04/03). Sacred ties and fresh eyes: voicing critical public health perspectives in curriculum -making. *Critical Public Health*, 24(2), 239-247. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.857760>
- Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J. J., Hebestreit, H., & Kriemler, S. (2013). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(5), 600-606. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01425.x>
- Ng, S. W. & Popkin, B. M. (2012). Time use and physical activity: a shift away from movement across the globe: Declines in movement across the globe. *Obesity Reviews* 13, 659-680. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789x.2011.00982.x>
- OMS (1946). *Constitution de l'OMS adoptée par la Conférence internationale de la Santé*. New York, 22 juillet 1946.
- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719868>
- PER (2010). *Plan d'Études Romand Suisse, Neuchâtel: CIIP: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/education-physique>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 1-12). Libraries Unlimited.

Mots clés : Activité physique | Lycée | SMS



Nicolas Robin

UFR STAPS de Pointe-à-Pitre, Université des Antilles, France

@ : robin.nicolas@hotmail.fr



Gael Villoing

UFR STAPS de Pointe-à-Pitre, Université des Antilles, France



Aodren Le Page

UFR STAPS de Pointe-à-Pitre, Université des Antilles, France

L'UTILISATION DE MESSAGES ÉLECTRONIQUES POUR AUGMENTER LA QUANTITÉ D'ACTIVITÉ PHYSIQUE DE LYCÉENS

Résumé

Augmenter l'activité physique des adolescents, afin que ces derniers aient une pratique régulière, est un enjeu de santé publique. Pour ce faire, différentes stratégies existent afin de rendre les élèves (e.g., lycéens) plus actifs et augmenter leur motivation à réaliser de l'activité physique comme par exemple les messages électroniques. Cet article a pour objectif d'évoquer l'utilisation de SMS incitant à réaliser une activité physique de son choix sur la pratique personnelle. Un exemple appliqué, des points de vigilances et des limites sont proposés.

Introduction

L'activité physique régulière comme enjeu de santé publique

Alors que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) recommande pas moins de 60 minutes d'activité physique journalière pour les enfants et adolescents âgés de 5 à 17 ans, de nombreuses études ont montré que moins de 33% d'entre eux respectent ces recommandations (Lamprecht et al., 2015). Or l'inactivité physique, si elle se poursuit à l'âge adulte, représentera l'un des facteurs favorisant le surpoids, l'obésité ainsi que la survenue de maladies cardiovasculaires ou de diabète (OMS, 2020). Face à ces risques, et dans la mesure où l'adoption de comportements de santé à l'adolescence serait prédictive de ceux réalisés à l'âge adulte, les regards se tournent vers la jeunesse qui apparaît comme « une période clé de construction du (dé)goût pour l'activité physique et sportive » (Diestch, 2019). Pour autant, l'éducation à la santé chez les jeunes reste bien souvent « un véritable casse-tête » pour l'enseignant d'EP, car ils entretiennent un rapport discontinu et épisodique à l'activité physique (AP), la considérant comme un objet de consommation parmi d'autres, pour lequel ils tolèrent peu les contraintes (Augustin & Fuchs, 2014). Ainsi, il semble pertinent de tester et mettre à disposition des élèves différentes stratégies, faisant écho à leur sensibilité motivationnelle, pour les inciter à s'engager de manière durable et régulière dans la pratique d'une AP.

La motivation à la pratique d'une activité physique

Afin de sensibiliser les enfants et adolescents, sur la nécessité d'avoir une AP régulière, des campagnes télévisées et d'affichages ont été mises en place par les pouvoirs publics mais semblent avoir un impact limité notamment sur leur motivation à la pratique d'une AP (Robin et al., 2018). Les tentatives qui visent à persuader les adolescents semblent se heurter à une forme d'imperméabilité de leur part aux stratégies faisant appel à leur rationalité consciente « ce qui explique en partie la résistance de (leur) attitude à la persuasion » (Delignières & Garsault, 2004). Face à ce constat, prendre appui sur les ressorts motivationnels des adolescents semble susceptible d'avoir d'avantage d'impact sur leur implication active et durable dans l'AP. La motivation peut être considérée comme un investissement personnel qui est basé sur les ressources dont on dispose et qui seront affectées ou non dans la réalisation d'une activité. Or, la tendance majoritaire des jeunes, notamment en matière d'AP, est de privilégier la recherche de bien-être à court terme et de se focaliser sur le plaisir immédiat. Le plaisir apparaît donc à la fois comme un ressort motivationnel intime et comme un puissant levier à exploiter par l'enseignant dans la perspective d'une éducation à la santé par l'EP, car il joue un rôle déterminant sur le déclenchement et la persistance du comportement à long terme (Lavie et al., 2011). Dès lors, si le problème fondamental de l'éducation à la santé repose sur le fait de favoriser l'adhésion et l'engagement durable, alors adosser la

construction d'une relation de plaisir à la pratique de l'AP apparaît comme la clef de voûte d'une démarche visant à concilier motivation des jeunes et ambition éducative de l'enseignant.

Les stratégies pour inciter à être plus actif

Les rapports qu'entretiennent aujourd'hui les jeunes avec l'AP semblent se teinter de la place grandissante qu'occupent les outils numériques dans leur quotidien (Diestch, 2019). Dans cette dynamique, leur téléphone portable occupe une place particulière pour l'adolescent : véritable « prothèse corporelle » dans laquelle s'enracine un processus de technologisation de soi impliqué dans leur construction identitaire, « les actions qu'il entreprend à un niveau personnel sur son mobile engendrent de nouvelles passions et satisfactions » (Amri & Vacaflor, 2010). Par l'influence qu'il exerce sur leurs façons d'être et de se conduire, il est devenu un objet d'attachement, par lequel se construit l'identité des jeunes à travers les situations et les actions dans lesquelles le téléphone portable est impliqué. Au regard de cette tendance, l'idée de trouver de nouvelles stratégies d'incitation à la pratique physique et à la promotion de la santé a été développée sous le concept de « *mHealth* » pouvant être traduit par « santé mobile ». En Suisse, des initiatives de promotion de la santé comme « *fit4future* » auprès des élèves d'écoles primaires ou « *Gorilla* » pour les jeunes de 10 à 20 ans, ont été mise place pour combattre le surpoids, la sédentarité et informer sur l'équilibre alimentaire. De plus, l'envoi et la réception de message électronique (e.g., SMS) est devenue la stratégie principale de promotion de la santé (Hall et al., 2015), notamment chez les élèves du secondaire dont plus de 90% disposent d'un téléphone portable, afin d'individualiser les incitations amenant les changements de comportement. Des études ont montré que l'envoi de SMS était une technique efficace pour inciter à pratiquer plus régulièrement et/ou longtemps des AP chez des adultes et aussi des lycéens (e.g., Robin et al., 2018).

Exemple d'expérimentation

Lors d'une étude réalisée avec 23 lycéens ($M_{\text{âge}}=15$ ans), nous avons testé l'influence de la réception de SMS sur l'AP personnelle. Un 1er groupe (composé de la moitié des élèves de la classe) recevait, pendant trois semaines et six fois par semaine, un SMS le matin : « N'oubliez pas de faire une activité physique aujourd'hui » ainsi qu'un SMS le soir « Avez-vous fait une activité physique aujourd'hui ? Si oui : laquelle ? Durée ? Intensité ? Si non : pourquoi ? ». Puis pendant 3 autres semaines, ce premier groupe ne recevait que le SMS du soir. Pour le 2nd groupe d'élève (l'autre moitié des élèves), les conditions de réception des SMS étaient inversées (i.e., SMS du soir pendant les 3 premières semaines, puis SMS du matin et du soir pendant les 3 dernières). Les résultats ont montré que les élèves des

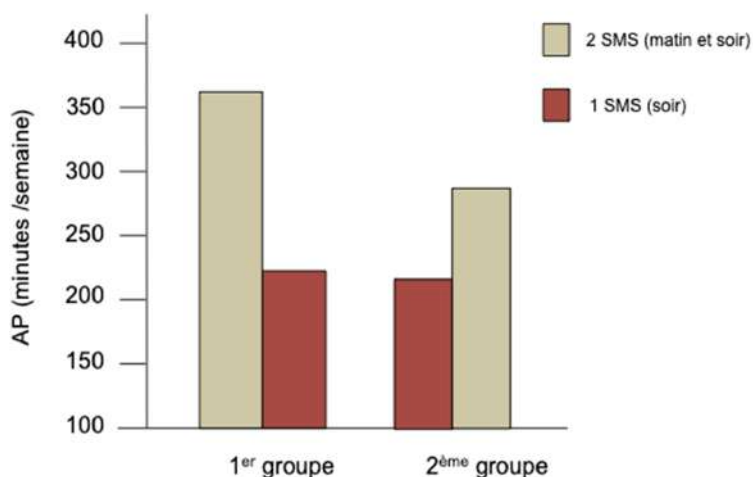


Figure 1 : Activité Physique (AP) hebdomadaire personnelle

groupes 1 et 2 avaient une moyenne d'AP hebdomadaire personnelle plus élevée lorsqu'ils recevaient les SMS du soir et du matin, les incitant à faire de l'AP (voir figure 1), que lorsqu'ils ne recevaient que le SMS du soir (pour un résumé des réponses, voir figure 2).

Points de vigilance et limites

Comme l'ont souligné Lhopital et Cece (2021), l'intégration d'outils numériques comme le téléphone en EP nécessite une forme de « prise de recul » afin d'interroger le rapport « coût-bénéfice » et ne pas tomber dans un « solutionnisme technologique ». Au-delà des aspects qui touchent de manière pragmatique à l'utilisation des téléphones des élèves à des fins pédagogiques (autorisation du représentant légal, détournement de son usage, détérioration du temps moteur...), il convient de souligner que la complexité à l'œuvre dans le processus d'abandon et la subjectivité des raisons qui amènent au désengagement des jeunes vis-à-vis de l'AP se laisse difficilement contrebalancer par la mise en place d'une stratégie isolée. Et cela, bien qu'elle soit envisagée de manière à entrer en résonance avec la sensibilité motivationnelle des adolescents et directement en appui sur un outil jouant un rôle important dans leur construction identitaire. En effet, les travaux de Gatouillat (2019) révèlent que l'abandon de la pratique d'AP se joue entre contraintes et prise de décision, et que le pratiquant doit régulièrement négocier avec les contraintes intrapersonnelles, interpersonnelles et structurelles pour poursuivre ses activités de loisir. Enfin, il est important de souligner qu'étant donné la faible taille de l'échantillon et l'utilisation d'AP auto-déclarée, des travaux de recherches supplémentaires devraient être menés avec un nombre plus important de lycéens pouvant être équipés de dispositifs de recueil de données objectives.

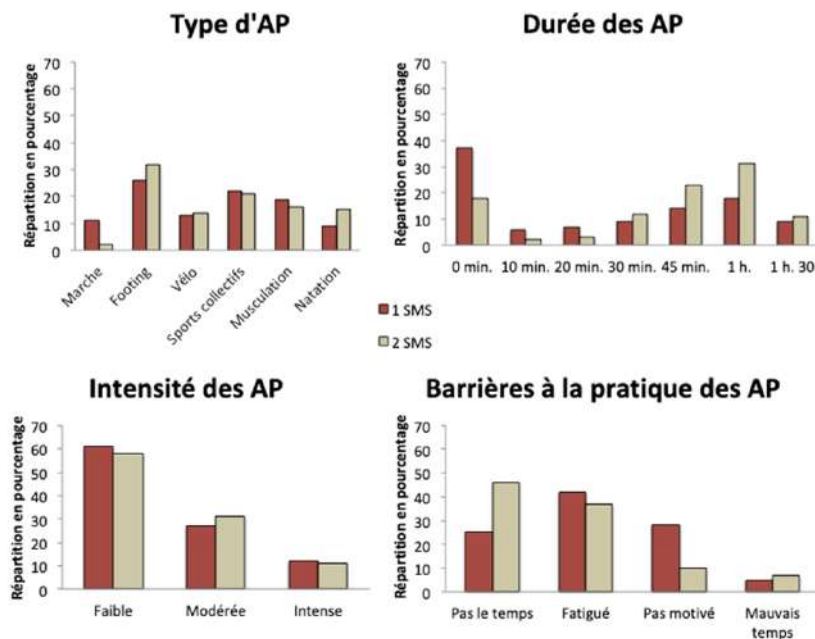


Figure 2 : Résumé des réponses des participants aux SMS du soir concernant les types, durées, intensité et barrières à la pratique d'Activité Physique (AP)

lycéens (i.e. secondaire II) disposent d'un téléphone portable, cette stratégie pourrait trouver une place de choix au sein des lycées, dans le cadre de projets visant à tisser des liens entre l'éducation à la santé, l'AP personnelle, l'EP et les outils numériques. Il serait également possible d'envisager compléter cette démarche par l'usage d'applications mesurant l'AP et permettant de suivre ses progrès dans l'activité ciblée et par l'exploitation des fonctionnalités du téléphones (e.g., podomètres, cardio-fréquence mètre), pouvant servir de feedback quant à l'atteinte ou non des buts que se sont fixés les élèves ou des recommandations de l'OMS. Il est important de souligner que les professeurs d'EP ont toute leur place et importance pour aider les élèves à la fixation de buts adaptés et pertinents. L'investissement des élèves sera fonction des buts fixés qu'ils s'efforceront d'atteindre avec comme finalité, le développement d'une autorégulation afin de tendre vers la fixation de buts personnels régulés et contrôlés en autonomie.

Conclusion

Utiliser des SMS apparaît comme une stratégie efficace à la fois pour augmenter l'AP des élèves dans une perspective de santé, et comme une façon de les responsabiliser dans la gestion de leur vie physique. Cette responsabilisation est susceptible de participer au développement d'un sentiment d'autodétermination contribuant à la construction d'une relation de plaisir à l'AP et à une modification durable du rapport entretenu avec celle-ci. Étant donné que quasiment 100% des

Bibliographie

- Amri, M., & Vacaflor, N. (2010). Téléphone mobile et expression identitaire : réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. *Les Enjeux de l'information et de la communication* 2010/1.
- Augustin, J-P., & Fuchs, J. (2014). Le sport, un marqueur majeur de la jeunesse. *Agora débats / jeunesse* n°68.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). Une éducation pour la santé: inciter à la pratique. In D. Delignières et C. Garsault, *Libres propos sur l'Éducation Physique* (pp. 65-96). Paris : Editions Revue EPS.
- Dietsch, G. (2019). Les jeunes, l'EPS et les activités physiques : Quelle évolution ? *Le Café pédagogique*.
- Gatouillat, C. (2019). La pratique sportive des jeunes : évolution des préférences et raisons de l'abandon, Thèse.
- Hall, A., Cole-Lewis, H., & Bernhardt, J. (2015). Mobile text messaging for health: A systematic review of reviews. *Annual Review of Public Health*, 36, 393-415.
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D., & Stamm, H. (2015). *Sport Suisse 2014 : Rapport sur les enfants et les adolescents*. Macolin : Office fédéral du sport OFSPO.
- Lavie, F., Gagnaire, P., & Rossi, D. (2011). Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant, In G. Haye, *Le plaisir*.
- Lhopital, H., & Cece, V. (2021). Prise de recul sur l'intégration des outils numériques en éducation physique. *L'éducation Physique en mouvement*, 5, 19-23.
- Robin, N., Laurent, J., & Stuart, S. (2018). Influence des messages électroniques sur l'activité physique aérobie personnelle et les performances en éducation physique et sportive. *Revue eJRIEPS*, 43, 83-101.

Mots clés : Activité physique | Apprentissage | Connaissance du contenu | Enseignant



Kian Vanluyten

Unité de recherche Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique
Détenteur d'une bourse doctorale du Fonds Flamand de la Recherche Scientifique (FWO, Belgique)



Cédric Roure

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : cedric.roure@hepl.ch



Phillip Ward

Département des Sciences des Humanités, The Ohio State University, Ohio, Etats-Unis



Peter Iserbyt

Unité de recherche Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique

CONSTRUIRE UNE RELATION PRIVILÉGIÉE ENTRE LES APPRENTISSAGES ET L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Résumé

L'activité physique et les apprentissages sont deux éléments importants renvoyant aux objectifs de l'éducation physique. Cet article propose quelques conseils afin d'aider les enseignants à proposer des leçons permettant d'atteindre des niveaux élevés d'activité physique tout en maintenant une qualité d'instruction compatible avec les apprentissages des élèves. Ces conseils portent sur (1) les contenus d'enseignement pour savoir comment est géré l'enseignement de ces contenus et (2) la logique de développement de ces contenus au fil des leçons.

Enseigner l'éducation physique : promouvoir l'activité physique et développer des apprentissages

Viser des apprentissages significatifs pour les élèves en éducation physique (EP) est une tâche complexe qui requiert, entre autres, une compréhension riche du contenu à enseigner. En lien avec l'approche théorique de Shulman (1999), la connaissance du contenu a été conceptualisée en EP en quatre domaines (Ward, 2013) : (1) la connaissance des différentes règles (e.g., quand une faute intervient en badminton), (2) la connaissance des techniques et tactiques (e.g., faire une contre-attaque en handball), (3) la connaissance des erreurs fréquentes d'élèves et leur remédiation (e.g., identification de comportements typiques d'élèves et régulation), et (4) la connaissance de la progression des situations d'apprentissage (e.g., proposer un système de situations évolutives capable de suivre la progression des élèves). Il a été démontré dans des recherches qu'une augmentation de la connaissance du contenu des enseignants permettait un enseignement plus efficace et engendrait de meilleurs apprentissages pour les élèves.

En plus d'une bonne connaissance du contenu (Iserbyt & Roure, 2020), garante d'un enseignement de qualité en EP, les enseignants ont pour objectif de promouvoir chez leurs élèves une activité physique modérée à

vigoureuse (APMV). Il est ainsi recommandé de passer au moins 50% du temps d'une leçon dans une APMV (Shape America, 2015). Pour autant, de nombreuses recherches et rapports montrent qu'atteindre ce taux de 50% est difficile que ce soit dans les écoles primaires ou secondaires (e.g., Hollis et al., 2017).

La difficulté de combiner la promotion de l'activité physique et les apprentissages est un dilemme récurrent pour les enseignants d'EP. Il n'est pas rare de constater un choix de la part des enseignants pour prioriser soit l'activité physique des élèves, soit leurs apprentissages. L'objectif de cet article est donc de proposer quelques conseils afin d'aider les enseignants à poursuivre les deux objectifs en même temps. Ces conseils concernent (1) la gestion de l'enseignement des contenus, et (2) la logique de développement des contenus au fil des leçons.

Gérer l'enseignement du contenu en éducation physique

Les trois conseils pour aider les enseignants sont : (1) Optimiser le contexte de la leçon, (2) Mettre en place une supervision active et promouvoir l'activité physique, et (3) Fixer des défis à relever pour les élèves.



Optimiser le contexte de la leçon

Des revues de littérature récentes (e.g., Smith et al., 2019) ont montré que les enseignants d'EP passaient environ 20% du temps d'une leçon à des tâches de management (e.g., rassembler les élèves, sortir de l'équipement), 10 à 15% du temps à de l'apport de connaissances (e.g., démonstrations et consignes) et le reste pour des activités motrices. Afin de parvenir à un temps d'APMV important, les enseignants doivent utiliser des consignes brèves et claires soutenues par des démonstrations, et réduire le temps dévolu aux tâches de management en mettant en place des routines efficaces avec les élèves (identifier les endroits pour rassembler les élèves, installer des routines pour la mise en place de l'équipement, et indiquer ce que doivent faire les élèves pendant les moments de transition entre les exercices).

Mettre en place une supervision active et promouvoir l'activité physique

Il a été montré en recherche que les patterns de mouvement des enseignants et la supervision active combinée avec des messages incitatifs (e.g., « Allez Pauline, c'est à toi ») engendraient des niveaux d'engagement dans la tâche plus élevés de la part des élèves (Schultheisz & van der Mars, 2001). De plus, les enseignants peuvent utiliser des messages incitatifs et positifs pour la promotion de l'activité physique au sein de la classe, comme en dehors de la classe. Des études ont démontré que les enseignants réalisaient la promotion de l'activité physique à hauteur de 22 à 38% du temps total d'une leçon (Smith et al., 2019).

Fixer des défis à relever pour les élèves

Il est possible d'encourager et de développer l'APMV des élèves en fixant des défis clairs et atteignables. Ces

défis peuvent être individuels ou collectifs et dirigés vers les objectifs d'apprentissage poursuivis, afin de coupler l'activité physique et les apprentissages. Par exemple, dans l'activité Parkour, il est possible de fixer un nombre de pas à atteindre pour une classe (à l'aide de podomètres) et un nombre minimum de tentatives de franchissements pour chaque élève.

La logique du développement des contenus en éducation physique

Concevoir une séquence organisée par des contenus en EP est une compétence primordiale pour les enseignants afin de faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés aux élèves. Cette compétence, qui renvoie à une logique de développement des contenus, peut se développer au travers de trois conseils : (1) Proposer des progressions adaptées aux niveaux de développement des élèves, (2) Planifier des adaptations pour les tâches proposées, et (3) Anticiper les erreurs fréquentes des élèves et les feedbacks associés.

Proposer des progressions adaptées aux niveaux de développement des élèves

Il a été démontré que l'adaptation des tâches au niveau de développement des élèves permettaient de soutenir leur motivation et l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Silverman, 1990). Cette adaptation permet d'accompagner l'augmentation de la compétence motrice des élèves du primaire engendrée par leur développement moteur (Malina et al., 2004). De plus, cette adaptation leur permettra de vivre des expériences de réussite dans les tâches renforçant ainsi leur motivation pour les leçons d'EP. Enfin, utiliser une variété d'activités physiques permettant de solliciter l'ensemble des groupes musculaires des élèves est aussi un moyen de réaliser cette adaptation, qui

engendrera des bénéfices en termes d'activité physique déployée (Fairclough & Stratton, 2006).

Planifier des adaptations pour les tâches proposées

Étant donné l'hétérogénéité des élèves rencontrée dans les leçons d'EP, il est nécessaire pour les enseignants de planifier plusieurs adaptations à partir d'une tâche de départ, afin de pouvoir offrir des chances de réussite pour l'ensemble des élèves (Iserbyt et al., 2020). La capacité pour un enseignant de planifier et d'utiliser plusieurs adaptations potentielles pour une tâche est reliée à sa connaissance du contenu (Ward, 2009). Il a été démontré qu'une augmentation de la connaissance du contenu des enseignants engendrait plus d'adaptations des tâches lors des leçons d'EP, et ainsi de meilleurs apprentissages pour les élèves (Iserbyt et al., 2020).

Anticiper les erreurs fréquentes des élèves et les feedbacks associés

L'anticipation des erreurs fréquentes des élèves nécessite une connaissance fine des apprentissages visés afin d'être capable d'identifier des éléments critiques nécessaires à la réussite des élèves dans les

tâches. Le développement de la connaissance du contenu s'accompagne d'une meilleure connaissance des erreurs typiques des élèves et de leur association avec des feedbacks permettant aux élèves de corriger leurs erreurs. Cette phase d'anticipation est cruciale pour permettre aux élèves de rester dans une APMV à partir du moment où ils restent engagés dans la tâche, soutenus par un sentiment de progression.

Conclusion

Cet article a proposé six conseils afin d'aider les enseignants à concilier à la fois la promotion d'une APMV et l'atteinte d'objectifs d'apprentissage pour les élèves. Ces conseils reposent sur la gestion de l'enseignement des contenus en EP et sur la logique de développement de ces contenus au fil des leçons. En suivant ces recommandations, les enseignants pourront amener les élèves à développer leur activité physique dans le but d'apprendre des habiletés motrices utiles pour leur future vie physique.

Bibliographie

- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 25(2), 240-258.
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-26.
- Iserbyt, P., Coolkens, R., Loox, J., Vanluyten, K., Martens, J., & Ward, P. (2020). Task adaptations as a function of content knowledge: A functional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(4), 539-550.
- Iserbyt, P., & Roue, C. (2020). Développer et renforcer les connaissances des enseignants d'éducation physique et sportive pour les aider à différencier leurs enseignements. *L'éducation physique en mouvement*, 3, 22-24.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical activity. *Human kinetics*.
- SHAPE America. (2015). *Comprehensive school physical activity programs: Helping all students achieve 60 minutes of physical activity each day*.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change: The magazine of higher learning*, 31(4), 10-17.
- Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 6(4), 305-314.
- Smith, N. J., McKenzie, T. L., & Hammons, A. J. (2019). International studies of physical education using SOFIT: A review. *Advances in Physical Education*, 9(01), 53.
- Schuldheisz, J. M., & Van Der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 75-90.
- Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 84(4), 431-440.

Mots clés : Activité physique | Education physique | Leçons | Récréations



Shu Cheng

Unité de recherche Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique



Cédric Roure

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : cedric.roure@hepl.ch



Jan Seghers

Unité de recherche Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique



Peter Iserbyt

Unité de recherche Activité Physique, Sport et Santé, KU Leuven, Belgique

CONNECTER LES LEÇONS D'ÉDUCATION PHYSIQUE AVEC LES ACTIVITÉS LORS DES COURS DE RÉCRÉATION POUR AUGMENTER L'ACTIVITÉ PHYSIQUE DES ÉLÈVES

Résumé

L'organisation mondiale de la santé recommande d'atteindre au moins 60 minutes d'activité physique modérée à vigoureuse par jour pour les élèves âgés de 5 à 17 ans. Cependant, de nombreuses études montrent que cet objectif n'est pas atteint. Cet article présente une voie prometteuse pour soutenir l'activité physique des élèves du primaire, en connectant les leçons d'éducation physique avec les activités vécues lors des temps de récréation. Des recommandations concrètes sont également présentées pour aider les enseignants d'éducation physique.

Problématique autour de l'activité physique des élèves du primaire

Parmi les différents niveaux d'intensité d'activité physique observables lorsque des élèves réalisent une activité, l'activité physique modérée à vigoureuse (APMV) est reconnue pour ses bénéfices en matière de santé et son action préventive envers les maladies chroniques (OMS, 2022). L'APMV correspond à des niveaux égaux ou supérieurs à une marche rapide. L'OMS recommande d'atteindre au moins 60 minutes d'APMV par jour pour les élèves âgés de 5 à 17 ans. Cependant, la majorité des élèves n'atteignent pas cette recommandation. Les résultats montrent que seulement 6,5 % des élèves de 6-9 ans atteignent cet objectif (Wijtzes et al., 2016). De plus, un déclin de participation aux activités physique a été constaté dès l'âge de 7 ans (Farooq et al., 2017). Il est alors important pour les enseignants d'éducation physique (EP) d'avoir une stratégie pour promouvoir l'activité physique dès l'école primaire.

Le « Comprehensive School Physical Activity Program » (CSPAP)

Étant donné que les élèves passent une grande partie de leur temps à l'école, l'intégration de l'activité physique durant les jours d'école est une initiative importante en matière de promotion de la santé. Le CSPAP est une approche pour aider les écoles à utiliser toutes les opportunités afin de développer l'activité physique des élèves et ainsi espérer atteindre les 60 minutes d'APMV par jour. Ce programme comprend cinq éléments : (1) les leçons d'EP, (2) l'activité physique pendant l'école, (3) l'activité physique avant et après l'école, (4) l'investissement du personnel éducatif, et (5) l'engagement de la communauté et de la famille (SHAPE America, 2015). Deux objectifs sous-tendent ce programme. Tout d'abord, proposer une variété d'activité physique à l'école permettant d'atteindre les 60 minutes quotidiennes d'APMV. Et ensuite, coordonner les cinq éléments du CSPAP pour maximiser l'application des compétences travaillées lors des leçons d'EP.

En tant que discipline obligatoire à l'école primaire, l'EP est un pilier fort de ce programme. Pour autant, les périodes d'EP sont limitées pour les élèves et le temps d'activité physique à disposition des élèves est plus restreint que le temps total d'une leçon (si on enlève par



exemple le temps passé aux vestiaires ou le temps consacré à la gestion de la classe et la passation des consignes). A l'école primaire, les élèves passent en moyenne 20 minutes dans une APMV lors d'une leçon de 50 minutes (Cheng et al., 2021). Ces résultats montrent bien que l'EP seule ne peut pas permettre d'atteindre les objectifs d'activité physique fixés par l'OMS.

En plus des leçons d'EP, les périodes de récréation possèdent un potentiel important pour engager les élèves dans une APMV (Tercedor et al., 2019). Néanmoins, la participation des élèves à des activités physiques lors des récréations est inégale et dépendante du sexe des élèves. Drijvers et ses collègues (2021) ont montré que les garçons s'impliquaient davantage avec des activités collectives tandis que les filles s'engageaient moins et plutôt en faveur d'activités individuelles.

A la lumière de ces résultats, il apparaît nécessaire de concevoir une stratégie efficace pour soutenir l'APMV des élèves à la fois durant les leçons d'EP et les périodes de récréation.

Connecter les leçons d'éducation physique avec les activités physiques de la cour de récréation

Les recherches ont montré qu'une manière de connecter les leçons d'EP aux activités de la cour de récréation était d'avoir des activités de récréation organisées en comparaison d'activités de récréation libres (Iserbyt et al., 2022). Dans les activités de récréation organisées, les élèves sont invités par leur enseignant d'EP à participer volontairement aux activités physiques apprises durant leurs leçons d'EP. Aucun nouvel apprentissage n'est apporté, mais l'enseignant aide les élèves à réinvestir les apprentissages vus lors des leçons d'EP. Les activités de récréation libres sont différentes car les élèves choisissent eux-mêmes de pratiquer les activités physiques qu'ils préfèrent. Les études ont montré que les garçons comme les filles avaient une proportion de temps d'APMV plus élevée lors des activités de récréation organisées (73% et 65%) en comparaison d'activités de récréation libres (56% et 36%) en école primaire (Cheng et al., 2021). De plus, il a été montré que 40% des élèves de primaire participaient

volontairement aux activités de récréation organisées lorsque celles-ci étaient connectées aux apprentissages vus lors des leçons d'EP (Coolkens et al., 2018 ; Cheng et al., 2021). Ces activités de récréation organisées sont importantes puisqu'elles permettent aux élèves les moins habiles d'avoir une APMV plus importante que des élèves de niveau d'habileté moyen, en école primaire (Coolkens et al., 2018). Même si aucune différence d'APMV n'a été observée au niveau secondaire entre les élèves de niveaux d'habiletés différents, les activités de récréation organisées génèrent jusqu'à huit fois plus d'APMV chez les élèves les moins habiles en comparaison d'activités de récréation libres (Iserbyt et al., 2022). Ces résultats montrent le potentiel de telles activités lors des récréations.

Comment connecter les leçons d'éducation physique avec les activités physiques de la cour de récréation ?

Offrir le même contenu lors des récréations et dans les leçons d'EP

Une majorité d'élèves n'a pas l'opportunité de pratiquer les habiletés motrices apprises lors des leçons d'EP, en dehors de ce contexte. Afin de coordonner les différents

éléments du programme CSPAP, et particulièrement l'EP et les récréations, il est possible d'utiliser les mêmes aménagements du milieu entre les deux contextes. Par exemple, lorsque les élèves apprennent à jouer aux jeux collectifs dans des situations de jeux réduits lors des leçons d'EP (e.g., 3 vs. 3 ou 3 vs. 2), il est possible de leur proposer le même type de jeux dans des activités de récréations organisées.

Motiver les élèves à participer aux activités de récréation organisées

L'enseignant d'EP a un rôle déterminant pour motiver les élèves à participer aux activités de récréation, notamment en insistant lors des leçons d'EP sur la possibilité pour les élèves de réutiliser leurs apprentissages et de tester leurs nouvelles habiletés motrices lorsqu'ils seront en récréation (car des aménagements du milieu identiques leur seront proposés). Il peut aussi leur proposer des créneaux prédéfinis pour la récréation afin d'installer une routine avec les élèves. En moyenne, les activités de récréation organisées durent 20 minutes.



Faire vivre des expériences de réussite en éducation physique

Il est important que tous les élèves, quel que soit leur niveau d'habileté, puissent expérimenter la réussite lors de leurs leçons d'EP. Chaque moment de réussite vécu va permettre de renforcer le plaisir perçu par les élèves et leur sentiment de compétence. De cette manière, les élèves seront plus enclins à venir participer volontairement aux mêmes activités lors des récréations afin de continuer à ressentir du plaisir et pour augmenter leur compétence perçue.

Utiliser un aménagement du milieu identique à la dernière leçon d'éducation physique

En réutilisant des aménagements du milieu familiers pour les élèves, ces derniers seront attirés par les activités proposées lors des récréations afin de

reproduire ce qu'ils avaient réalisés lors des dernières leçons d'EP. Il est par exemple relativement aisé de réinstaller les mêmes équipements de Parkour dans la salle de sport que lors de la dernière leçon vécue avec les élèves afin qu'ils disposent de repères dès le début de l'activité et s'investissent en reproduisant des habiletés motrices connues.

Conclusion

En appui sur le programme CSPAP, cet article a présenté une voie prometteuse pour soutenir l'activité physique des élèves du primaire en connectant les contenus des leçons d'EP avec des activités organisées lors des cours de récréation. Cette connexion peut permettre aux élèves du primaire d'atteindre la recommandation de 60 minutes d'APMV par jour.

Bibliographie

Cheng, S., Coolkens, R., Ward, P., & Iserbyt, P. (2021). Generalization From Physical Education to Recess During an Elementary Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0166>

Coolkens, R., Ward, P., Seghers, J., & Iserbyt, P. (2018). Effects of generalization of engagement in parkour from physical education to recess on physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(4), 429-439. <http://doi.org/10.1080/02701367.2018.1521912>

Drijvers, H., Seghers, J., van der Mars, H., & Iserbyt, P. (2021). Student Participation in Physical Activity Recess Programs in Secondary Schools. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/24711616.2021.1921635>

Farooq, M. A., Parkinson, K. N., Adamson, A. J., Pearce, M. S., Reilly, J. K., Hughes, A. R., Janssen, X., Basterfield, L., & Reilly, J. J. (2017). Timing of the decline in physical activity in childhood and adolescence: Gateshead Millennium Cohort Study. *British Journal of Sports Medicine*, 52(15), 1002-1006. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096933>

Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-26.

Iserbyt, P., Mars, H. van der, Drijvers, H., & Seghers, J. (2022). Generalization of Participation in Fitness Activities From Physical Education to Lunch Recess by Gender and Skill Level. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0091>

SHAPE America. (2015). Comprehensive school physical activity programs: Helping all students achieve 60 minutes of physical activity each day.

Tercedor, P., Segura-Jiménez, V., García, M.Á., & Huertas-Delgado, F.J. (2019). Physical activity during school recess: a missed opportunity to be active? *Health Education Journal*, 78(8), 988-999. <http://doi.org/10.1177/0017896919859044>

Wijtzes, A.I., Verloigne, M., Mouton, A., Cloes, M., De Ridder, K, A.A., Cardon, G., Seghers J. (2016). Results from Belgium's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13 (Suppl 2), S95-S103. <http://doi.org/10.1123/jpah.2016-0306>

World Health Organization. (2022). How much of physical activity is recommended? <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Mots clés : Activité physique | Nutrition | Promotion



Eve Guillemin

Étudiante en Master secondaire 1 en EPS, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse



Nathan Bösiger

Étudiant en Master secondaire 1 en EPS, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse



Magali Descoedres

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoedres@hepl.ch

MISE EN PLACE D' ACTIONS DE PROMOTION EN LIEN AVEC L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LA NUTRITION

QUELS EFFETS SUR LES ÉLÈVES ?

Résumé

L'adolescent est actuellement au centre des préoccupations des enseignants, mais aussi du monde de la santé. Dans une société où tout est facilité pour maximiser la productivité, la santé physique et la nutrition sont parfois mises de côté. Les adolescents sont ainsi touchés par le manque d'activité physique et une nutrition qui laisse souvent à désirer. La littérature montre que les études menées au plus proche des individus ne sont que très rares lorsqu'il s'agit de combiner activité physique et nutrition. Une étude a été réalisée par deux enseignants stagiaires de la HEP Vaud afin de déterminer dans quelle mesure des actions de promotion en lien avec l'activité physique et la nutrition seraient bénéfiques aux élèves. L'objectif final étant de mettre à disposition des enseignants et du personnel de l'éducation des pistes d'intervention permettant de faire évoluer les connaissances des adolescents concernant leur santé physique et leur nutrition au quotidien.

Habitudes alimentaires et activité physique chez les adolescents

L'activité physique et la nutrition sont des thèmes qui nous tiennent particulièrement à cœur du fait de notre formation et profession d'enseignant d'éducation physique. Force est de constater que c'est souvent dans cette discipline, où le corps est exposé sur la scène sociale, que les enfants en surpoids sont le plus stigmatisés, malgré les efforts des enseignants. Les comportements alimentaires, la sédentarité et l'activité physique sont au cœur des préoccupations de l'enseignement de l'éducation physique et nutritionnelle et représentent des déterminants importants de la santé physique et mentale des élèves.

En plus d'habitudes alimentaires qui apparaissent régulièrement comme perfectibles au regard des enseignants, l'augmentation de la fréquentation des écrans, déjà très jeune, amplifie la sédentarité de nos élèves et pourrait représenter un facteur aggravant du surpoids. Selon les chiffres de l'OMS, près d'un adolescent sur six âgé de 10 à 19 ans était en surpoids en 2016. Cette statistique témoigne de pistes de changements nécessaires afin de promouvoir la santé physique des élèves.

La plupart des recherches effectuées dans le domaine de la santé relèvent l'importance de la complémentarité entre les différentes structures en charge de promouvoir la santé chez les adolescents. Bernal et ses collègues (2020) organisent ces structures en différents facteurs, allant du rôle de l'environnement à des facteurs individuels. Afin d'opérer un changement à long terme sur les habitudes alimentaires et motrices, les interventions centrées sur les ressources individuelles (notamment les connaissances en matière de santé) apparaissent fondamentales et représentent un levier d'impact en contexte scolaire.

A contrario, des interventions sur des niveaux plus distaux (modification de l'environnement sportif d'une cour d'école) permettent des changements immédiats dans les habitudes des enfants, mais elles ne sembleraient pas forcément s'inscrire dans le temps lorsque les mesures prises à ces niveaux disparaîtraient.

Ainsi, en nous centrant sur les connaissances et compétences individuelles, nous avons mis l'accent sur trois ateliers en lien avec la santé physique et la nutrition. L'objectif des leçons (45 minutes) était d'explorer dans quelle mesure un programme de promotion de la santé était susceptible d'engendrer un



changement dans les habitudes alimentaires et l'activité physique des élèves. Pour réaliser ces ateliers, nous avons suivi les conseils de deux diététiciennes en charge du programme « Collations saines à la récré » dans le canton de Genève. Ce projet se base notamment sur le renforcement des compétences des élèves et l'enseignement de l'éducation nutritionnelle en lien avec le Plan d'Études Romand (PER) au travers d'actions dans l'école.

Les ateliers étaient en lien avec les thématiques des calories, des sucres et de l'équilibre alimentaire. Ces trois aspects sont primordiaux selon nous et permettent de balayer des aspects centraux de l'éducation physique et nutritionnelle pour faire évoluer les perceptions des élèves afin de promouvoir la santé physique (équilibre alimentaire et lutte contre la sédentarité).

Méthodologie : trois ateliers en lien avec l'alimentation et l'activité physique

Notre échantillon regroupe deux volées de 9H issues de deux établissements vaudois dont nous avons pu recueillir 265 réponses d'élèves âgés de 11 à 14 ans.

Les élèves ont participé à 3 ateliers et ont répondu à un questionnaire pré (avant les ateliers) et post (après les ateliers). Dans ces questionnaires, les élèves devaient se positionner sur leur mode de vie alimentaire et sportif (e.g., « mon activité physique est suffisante » ou « mon

alimentation est équilibrée ») de 0 (pas du tout d'accord avec le mode de vie décrit) à 4 (tout à fait d'accord avec le mode de vie décrit), puis répondre à un test de connaissances où des réponses étaient attendues en fonction du contenu des ateliers. Les moyennes avant et après les ateliers étaient comparées. Une feuille de route les accompagnait durant les ateliers afin de garder une trace des contenus d'apprentissage.

Atelier 1

- **Objectif** : sensibiliser les élèves à la quantité de calories dépensée en fournissant un effort physique.
- **Tâche** : effectuer le maximum de sauts à la corde en trois minutes, comparer ce résultat avec des normes et discuter des recommandations en termes d'activité physique.
- **Matériel « pédagogique » / organisation** : grille du nombre de calories dépensées par sauts (car plusieurs sauts) (équivalent marche et course à pied) + recommandations d'activité physique selon l'OMS (marque-page distribué aux élèves).

Atelier 2 :

- **Objectif** : être capable de se représenter la quantité de sucre présent dans certains aliments

courants en cherchant des informations sur des étiquettes de valeurs nutritives.

- **Tâches** : analyser les étiquettes de valeurs nutritives et associer le bon nombre de carrés de sucre.
- **Matériel « pédagogique » / organisation** : recommandation journalière pour la quantité de sucre selon l'OMS + étiquettes nutritives et aliments + discussion aliments salés, sucrés et jus de fruit.

Atelier 3 :

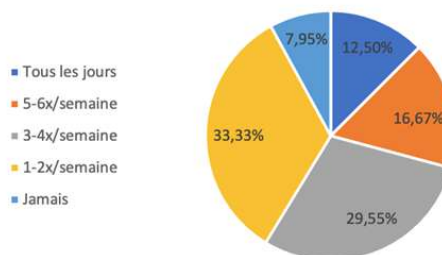
- **Objectif** : identifier la quantité de calories nécessaires pour une journée.
- **Tâche** : comparer la valeur de ses besoins caloriques journaliers calculée à l'aide d'un questionnaire en ligne (SwissMilk calculateur de calories) à celle trouvée en choisissant des aliments pour une journée.
- **Matériel « pédagogique » / organisation** : cartes d'aliments et de boissons (choisir 3 boissons, 1 déjeuner, 2 repas, 2 collations) + discussion sur l'importance relative des calories et la qualité des aliments choisis.

Trois ateliers présentant des résultats nuancés

Les résultats de l'atelier 1 mettent en évidence la sédentarité des élèves. On peut apercevoir, sur la figure 1, que presque la moitié des élèves (41% des élèves) font 1 à 2 fois par semaine une heure d'activité physique ou moins (les heures d'EPS ne sont pas comptabilisées). En moyenne, l'activité physique des enfants ne semble donc pas suffisante si on se réfère aux normes de l'OMS. Cependant, la définition d'activité physique n'ayant pas été précisée, nous pouvons supposer que

les élèves ont dû compter uniquement le nombre d'heures de sport en club qu'ils exercent par semaine et non pas, par exemple, les heures où ils jouent à l'extérieur. Les élèves font entre 0 et 30 heures d'activité physique par semaine. L'écart-type (3,13) est relativement important, ce qui suggère une grande variabilité dans le mode de vie des élèves.

Activité physique hebdomadaire (au moins 1h/jour)



Que ce soit avant (score moyen $[M] = 2,89 / 4$) ou après l'atelier ($M = 2,96$), la majorité des élèves pense que leur

Figure 1 – Activité physique hebdomadaire

activité physique hebdomadaire est suffisante. Les élèves ont tendance à considérer leur niveau d'activité physique de manière légèrement plus importante après l'atelier.

Pour donner suite à ce premier atelier, les élèves ont dans l'ensemble bien pris conscience du nombre de sauts à effectuer pour compenser l'absorption d'un menu burger et soda, surtout en comparaison de leurs connaissances initiales (11,36% de réponses exactes avant l'atelier contre 60,61% après).

Enfin, les élèves étaient interrogés sur les différents bienfaits de l'activité physique. Les scores des réponses justes des élèves après l'atelier (66,81% de bonnes réponses) sont également supérieurs à leurs réponses avant l'atelier (63,07% de bonnes réponses).



A la suite de l'atelier 2, les élèves devaient juger leur tendance à manger trop de sucre avant et après l'expérience de l'atelier. Les résultats montrent que le pourcentage d'élèves qui considère manger trop de sucre n'a que peu évolué après l'atelier (M = 2,28 contre 2,09 avant l'atelier). Ces résultats peuvent également suggérer que les élèves sont déjà conscients qu'ils mangent trop de sucre. Cette représentation est probablement largement alimentée par les préventions médiatiques.

Concernant l'atelier 3, les élèves devaient juger de l'équilibre de leur alimentation. Malgré une très légère diminution dans les scores (M = 2,88 contre 2,82), il semble y avoir peu de différences au niveau de la perception de l'équilibre de l'alimentation des élèves. Cet atelier ne semble donc pas avoir permis une remise en question des élèves sur l'équilibre de leur alimentation. Une autre hypothèse serait que les élèves mangent déjà de manière équilibrée.

Enfin, en lien avec le contenu de l'atelier, les élèves étaient interrogés sur les facteurs qui déterminent le nombre de calories à dépenser par jour pour équilibrer la balance énergétique. On constate une nette amélioration des connaissances des élèves après l'atelier (62,64% de réponses justes avant l'atelier contre 73,58% après). Plus précisément, les élèves semblent avoir pris conscience de l'influence de l'âge, du poids, de la taille et de l'activité physique sur leur dépense calorique. A l'inverse, bien que plus fréquemment évoqué après l'atelier (43,18% contre 25,38% avant l'atelier), le rôle du sexe demeure rarement identifié malgré sa mention lors de l'atelier.

Les choix que nous avons opérés pour les différents aliments n'étaient pas forcément au plus proche de ce que les élèves mangent sur une journée type. Cet atelier pourrait être ajusté lors de prochaines expériences afin d'impliquer les élèves. Ces derniers apporteraient eux-mêmes leur consommation d'une journée type à partir de laquelle un travail plus précis pourrait être effectué. Plusieurs élèves nous ayant expliqué qu'ils ne mangeaient pas le matin, l'importance de chaque repas se verrait être développée en regardant l'apport calorique journalier de chaque élève. Cette démarche donnerait la possibilité de s'engager personnellement dans leurs habitudes nutritionnelles.

Conclusion, limites et perspectives

Le premier constat de cette étude démontre que la durée limitée du programme a probablement joué un rôle important dans l'acquisition potentielle de nouvelles représentations. Après avoir effectué nos leçons, nous avons constaté que le manque de temps nous empêchait d'avoir des discussions approfondies sur chacun des sujets traités et d'analyser les habitudes des élèves. Ainsi, si nous devons refaire ce type de leçon de promotion, il nous paraît évident qu'une double période serait absolument nécessaire. Les 45 minutes étaient juste suffisantes pour que les élèves de voies pré gymnasiales puissent intégrer les différentes notions, sans pour autant pouvoir aller plus loin.

Nous relevons aussi l'importance des mots choisis et des explications données qui peuvent changer la compréhension des exercices. Dans ce sens, il est donc indispensable que le dispositif proposé aux élèves soit discuté avec les enseignants engagés dans la démarche. Ainsi, dans le cadre d'un travail interdisciplinaire où les sciences de la nature participeraient à expliquer des notions dans le domaine de l'éducation physique et vice versa, les enseignants devraient collaborer et valider la séquence avec l'équipe santé (PSPS) de l'établissement. Ces échanges permettraient de saisir tous les enjeux et d'adapter le programme en fonction.

Enfin, Bernal et ses collègues (2020) mentionnent l'importance de ce travail sur les connaissances des individus qui permettent de créer des modifications dans le temps des habitudes des adolescents. Nous constatons que ces transformations nécessitent de réaliser des actions de promotion à la santé plusieurs fois lors de la scolarité des adolescents. Des actions ponctuelles semblent générer de changements limités chez les représentations et les comportements élèves. En effet, ces trois ateliers se sont déroulés de manière parfois descendante (contenu imposé par les enseignants), or une approche ascendante, par l'expérience, l'utilisation des sens et un contenu de base amené par les élèves (intégrer au maximum les élèves au projet), permettrait de donner plus de sens aux apprentissages.

Bibliographie

Bernal, C. M. M., Lhuisset, L., Fabre, N., & Bois, J. (2020). Promotion de l'activité physique à l'école primaire : évaluation de l'efficacité des interventions uni-levers et multi-levers. *Movement Sport Sciences*, (4), 49-78.

Fabbi, S. (2022). Les collations saines à l'école | FAPEO. FAPEO. Consulté le 15 mars 2022, à l'adresse <https://www.fapeo.ch/a-propos-de-la-fapeo/commissions-et-delegues/les-collations-saines-a-lecole/>

Santé des adolescents et des jeunes adultes. (2021, 18 janvier). WHO. Consulté le 10 octobre 2022, à l'adresse <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

PUBLICATIONS RECENTES

Numérique et éducation physique

- Fargier, P., Cece, V., Girod, G., Burel, N., Serment, J. & Roure, C. (2022) Jeux vidéo actifs, mathématiques et éducation physique : Le cas de la plateforme Play Lü. *Revue de Mathématiques pour l'école*.
- Roure, C., Fargier, P., Girod, G., Cécé, V., Pasco, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). Exergaming in a multiplayer and inter-team competition mode with Play Lü: Effects on adolescents' moderate-to-vigorous physical activity and situational interest. *International Journal of Physical Activity and Health*, 1(1), 1-11.
- Simard, A., Cece, V., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C., et Blondeau, T. (sous presse). Innovations numériques : apprentissages interdisciplinaires en mathématiques et en éducation physique. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5386>

Bien-être des enseignants

- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The Longitudinal Trajectories of Teacher Burnout and Vigour across the Scholar Year: The Predictive Role of Emotional Intelligence. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>
- Cece, V., Martinet, G., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The predictive role of perceived support from principals and professional identity on teachers' motivation and well-being: a longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116674>

Intérêt des élèves en éducation physique

- Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). Relationships between students' individual interest, achievement goals, perceived competence and situational interest: A cluster analysis in swimming. *European Physical Education Review*, Advance Online Publication.
- Roure, C., & Dieu, O. (2021). Matching learning tasks with students' conative stages in badminton: Effects on situational interest. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Advance Online Publication

Approches coopératives

- Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C., & Margas, N. (in press). The role of the type of sports on the effects of the Jigsaw method on student's motivation and moderate to vigorous physical activity in physical education. *Journal of Teaching of Physical Education*.

Didactique de l'éducation physique

- Hayoz, C., Lanthemann, N., & Patelli, G., & G. Grossrieder (2021), *Apprendre et Enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Le Mont-sur-Lausanne, Suisse: www.editionslep.ch.

Dans cet ouvrage collectif, les enseignants et les formateurs trouvent les contenus théoriques et empiriques les plus récents, basés sur diverses approches et disciplines scientifiques, afin d'alimenter leurs pratiques quotidiennes dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Les processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive sont abordés sur la base d'un modèle conceptuel original, faisant une place importante au dialogue entre enseignants et apprenants et à l'approche par compétences. Surtout, des exemples pratiques pour la planification, la réalisation et l'évaluation viennent illustrer les contenus plus théoriques.

Réalisé dans le cadre du projet «LELEPS: *Lernen und Lehren en éducation physique et sportive*», cet ouvrage est dirigé par la Haute école pédagogique de Berne, avec la participation de huit hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique et de Suisse romande et un total de vingt formateurs et formatrices dans le domaine de l'éducation physique et sportive



EVENEMENTS A VENIR

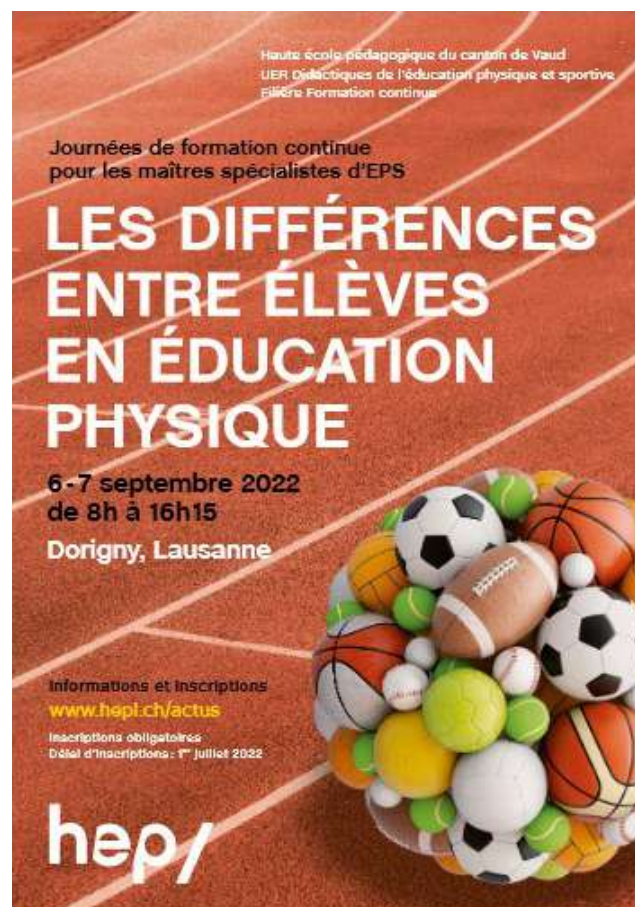
Journées cantonales de formation continue pour enseignants généralistes

Les prochaines journées cantonale de formation continue pour enseignants généralistes auront lieu les **6 et 7 septembre 2022** à Dorigny, Lausanne, sur la thématique des « **Différences entre élèves en éducation physique** ».

Cette nouvelle édition des journées cantonales de formation continue pour les maîtres-ses d'EPS spécialistes sera l'occasion de se retrouver après une longue période ! L'UER EPS de la HEP Vaud se réjouit d'organiser à nouveau deux journées qui permettront d'interroger autant vos regards que vos gestes professionnels face à la différence. Les différences entre élèves en éducation physique est donc le thème retenu pour cette édition 2022 qui se déroulera sur des bases connues, à savoir une matinée en auditoire et le reste en salle de sport ou à l'extérieur.

Votre participation à cette formation vous amènera à écouter des témoignages et à discuter des différences dans le contexte du sport et de l'éducation physique, avant de vivre des situations d'ateliers à choix qui vous enrichiront de pratiques à transférer dans votre contexte d'enseignement. Là où la différence est à la fois un enrichissement et à la fois un défi...

Retrouvez plus d'informations et inscrivez-vous (avant le 1er juillet 2022) à l'adresse : www.hepl.ch/actu



Congrès des professeurs de didactique de l'EPS (DOBS-PEPS) 2022

Le prochain **Congrès DOBS-PEPS**, réunissant les formateurs des Hautes écoles pédagogiques suisses, aura lieu 18 au 19 août 2022 à Bellinzone.

Le thème de cette année est : « **Inclusion et diversité : enseignement de l'EPS sensible à l'hétérogénéité dans la formation des enseignant·e·s** ».

Pour obtenir des informations complémentaires (programme, inscription logement...), veuillez consulter le site www.dobs-peps.supsi.ch. Les inscriptions vont ouvrir prochainement via ConfTool.

Si vous avez des questions concernant le congrès, veuillez contacter le comité d'organisation par e-mail à l'adresse suivante : dobspeps2022@supsi.ch

SUPSI



Semaine Internationale de l'Éducation et de la Formation

L'Observatoire de l'éducation et de la formation de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques (OBSEF) de l'Université de Lausanne est ravi de vous inviter à participer à la Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF) qui se tiendra à l'**Université de Lausanne du 12 au 16 septembre 2022**.

Cette semaine internationale résulte de la collaboration de quatre associations – l'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Education (ABC-Educ), l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le Réseau de recherche 10 (RN10) de l'European Sociological Association (ESA) – de l'Université de Lausanne et de partenaires locaux.

Voulant manifester de la richesse de la recherche en éducation et formation et favoriser le dialogue entre des espaces géographiques, linguistiques, disciplinaires et institutionnels différents, cette semaine rassemblera pour la première fois 3 congrès habituellement organisés de façon indépendante :

- La conférence de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE) : 12-13 septembre 2022
- Le congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF) : 13-15 septembre 2022
- La Conférence du Réseau de recherche 10 (Sociologie de l'éducation) de l'European Sociological Association (ESA) : 15-16 septembre 2022

Les appels à contribution ainsi que des informations supplémentaires sont disponible sur le lien : <https://wp.unil.ch/sief/>



semaine
de l'internationale
de l'éducation
et de la formation

Site ressources du Service de l'Éducation Physique et Sportive

Le site ressources du **service de l'éducation physique et sportive du Canton de Vaud** (par ailleurs très riche en contenus) dispose dorénavant d'un nouvel onglet intitulé « **Publications** » qui rassemble du contenu à destination des enseignants, dont :

- Les différents numéros de la revue **l'Éducation Physique en Mouvement**
- Des articles de **diffusion des connaissances scientifiques** adaptés aux professionnels à travers différentes thématiques (évaluation, coopération, mixité, numérique, développement enseignant...)

N'hésitez pas à explorer et partager ces pages à l'adresse : <https://ressources-eps-vd.ch/>



Formation en éducation

MADEPS

Master en didactique de l'éducation physique et du sport

Vous êtes particulièrement intéressé par l'enseignement de l'éducation physique et du sport ? Vous souhaitez approfondir vos connaissances en didactique de l'éducation physique et obtenir un titre de Master ? Vous vous intéressez à la formation des futurs enseignants dans cette discipline ?

La haute école pédagogique du canton de Vaud et l'Université de Lausanne ouvrent un nouveau programme de master. Ce nouveau programme répond à un mandat de SwissUniversities et de la CDIP pour le développement de la relève dans la formation didactique des enseignants. Il offre de larges possibilités de formation individualisée, à plein temps ou en emploi.

<http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-en-education/master-didactique-education-phys.html>



Journée d'étude en l'honneur des départs à la retraite de Bernard Poussin et Daniel Deriaz

Daniel Deriaz (en 2021) et Bernard Poussin (en 2022) partent en retraite après une carrière d'enseignant et de formateur d'enseignant.es qui a marqué les esprits dans le canton de Genève et au-delà. L'équipe de didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge) – dont ils sont membres depuis ses débuts – a souhaité leur rendre hommage à travers une journée d'étude. Placée sous le signe de la convivialité et de la rétrospective scientifique, cette journée reviendra sur les liens étroits qui se sont tissés entre deux mondes que Bernard et Daniel ont contribué à rapprocher ces trente dernières années, le monde genevois de l'éducation physique et le monde francophone des sciences de l'intervention.

On peut situer l'origine de ce rapprochement dans les années 1980 lorsque Jean-Paul Bronckart, Jean Brechbuhl et Robert Joannisse ont initié à Genève une approche didactique de l'éducation physique inspirée de l'analyse des activités langagières et de la conception soviétique de l'activité. Dans les années 1990, Daniel et Bernard ont poursuivi cette voie en se formant notamment auprès de Jean-François Gréhaigne (à Dijon puis Besançon), Daniel Bouthier (à Paris XI) et Marie-Luisa Schubauer-Leoni (à Genève). Ces divers apports en didactique comparée, en didactique de l'éducation physique et en technologie des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), enrichis par les résultats de leurs propres travaux de recherche et par leurs riches expériences d'enseignement de l'éducation physique au secondaire, ont ensuite essaimé dans le canton de Genève. On peut ainsi en retrouver des traces dans les contenus des formations initiales et continues qu'ils ont dispensées à l'École d'éducation physique et de sport (EEPS), à l'Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport (ISMMS), à l'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire (IFMES) et/ou à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), mais également dans le cahier théorique des Manuels fédéraux d'éducation physique et dans plusieurs textes officiels du Département de l'instruction publique (DIP) à la rédaction desquels Bernard et Daniel ont contribué.

Cette journée d'étude sera l'occasion d'un dialogue à la fois amical et rigoureux entre les jubilaires et les représentant.es les plus emblématiques des approches des sciences de l'intervention qui ont nourri et se sont réciproquement nourries de l'enseignement, la formation et la recherche en éducation physique à Genève. Il y sera donc, inévitablement et entre autres, question de sports collectifs, de débat d'idées, de milieu didactique, de dévolution, de règles d'action, de pratiques sociales de référence et d'émotions... mais aussi de fée et d'épée !

Plus d'informations sur le lien : <https://www.unige.ch/fapse/deep/30-ans-deduction-physique-geneve>



30 ANS Journée d'étude en l'honneur des départs à la retraite de Bernard Poussin et Daniel Deriaz

d'éducation physique à Genève

16 septembre 2022
Uni-Mail | 10h-16h | salle MR 060

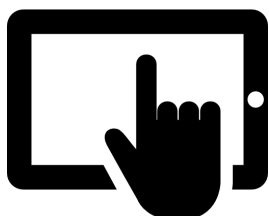
Interventions de
Chantal Amade-Escot, Université de Toulouse Le Mirail
Daniel Bouthier, Université de Bordeaux
Serge Eloi, Université Paris-Est Créteil
Jean-François Gréhaigne, Université de Bourgogne Franche-Comté
Gilles Uhlich, Université Paris-Saclay

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DEEP.Ge
DIDACTIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE À GENÈVE

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Enquête sur les usages actuels du numérique en éducation physique



En vue du projet EDUNUM (une formation aux outils numériques dans les différentes branches), une équipe composée d'acteurs du SEPS, de la HEP, de l'UNIL et de l'EPFL aimerait savoir quels outils numériques sont actuellement utilisés sur le terrain par les enseignant.e.s d'éducation physique du canton de Vaud. Si vous êtes enseignant.e dans le canton et que vous utilisiez ce genre d'outils ou non, nous vous serions reconnaissant de prendre les 5 minutes nécessaires au remplissage du questionnaire sur le lien suivant :

<https://form.jotform.com/221011887109047>



Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant ici ou sur le lien suivant
<https://urlz.fr/e97j>



Rejoignez le groupe Enseignants romands d'éducation physique

PROCHAIN NUMERO — APPEL A COMMUNICATION

Le huitième numéro de la revue est prévu pour décembre 2022. Faisant suite à la rencontre DIDROMEPS organisée à l'Université de Genève en janvier 2022 sur le thème « Enseigner les capacités transversales en éducation physique ? », il sera coordonné par l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge) et portera sur

« Enseigner et/ou apprendre des compétences psychosociales en éducation physique ? »

Par « compétences psychosociales », il faut entendre, selon la définition de l'OMS (1997), le domaine de compétences permettant à une personne de répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. La collaboration ayant fait l'objet du sixième numéro de la revue, les contributions attendues ici porteront sur d'autres compétences psychosociales telles que la prise de décision, la créativité, la pensée critique, la communication, la régulation des émotions, etc.

A ce propos, toute contribution apportant un regard original sur l'enseignement et/ou l'apprentissage des compétences psychosociales en éducation physique est la bienvenue : *partage d'expériences d'enseignement et de formation, témoignages, réflexions et recherches, etc.*, avant le **15 septembre 2022**.

Les précédentes revues ainsi que les normes d'écriture sont disponibles sur le lien suivant :
<https://urlz.fr/eIUz>

De même, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante pour faire l'annonce de publications (scientifiques ou professionnelles), d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrage récents, d'évènements, de congrès ou de formations continues

@ : mathias.hofmeister@unige.ch
 ou
ep-en-mouvement@hepl.ch

Photographies et illustration :

@huweije - couv
 @pixabay - p.2
 @andrea-piacquadio - p8
 @yan-krukov - p11
 @cottonbro - p14
 @kampus-production - p18

@Oladimeji_Ajegbile - p19
 @joel-muniz - p24
 @allan-mas - p27
 @sides-imagery - p28
 @mary-taylor - p31
 @g3fb239e75 - p32
 UER-EPS - HEP Vaud