

I Congrès Transpyrénéen d'Éducation Physique
Rencontre Capas-Cité / Capas-Ciudad

Jaca, du 14 au 16 septembre 2017

Votre ville et son environnement enseignent également l'Éducation Physique

Registre des comptes rendus

Coordinateurs:
Alberto Aibar Solana
Sonia Asún Dieste

**I Congrès Transpyrénéen d'Éducation Physique
Rencontre Capas-Cité / Capas-Ciudad**

Jaca, du 14 au 16 septembre 2017

Votre ville et son environnement enseignent également l'Éducation Physique

Registre des comptes rendus

**Coordinateurs:
Alberto Aibar Solana
Sonia Asún Dieste**

Édité: CAPAS-Cité/CAPAS-Ciudad
ISBN: 978-84-697-9412-8
D.L.: HU 16-2018

Tous droits réservés. Toute forme de reproduction, de distribution, de communication publique ou de transformation de cette œuvre ne peut être faite qu'avec l'autorisation de ses propriétaires, sauf disposition contraire de la loi. Allez à CEDRO (www.cedro.org) si vous avez besoin de photocopier ou de scanner tout fragment de ce travail.

Sommaire

TITRE	PAG.
Introduction	
Votre ville et son environnement enseignent également l'Éducation Physique	5
Conférence invitée : L'organisation de l'éducation physique et de la pratique sportive en France	
Mme. Carole Sève	7
Conclusions de la table ronde: La ville et l'environnement doivent-ils être une référence pour l'éducation physique?	
M. Javier Escartín Sesé	17
Atelier 1: Le Géocaching	
M. José Luis Rodríguez Cabanillas, M. Sergio Vidal Pallarés, M. Ángel Navarro Vicente, M. Víctor Gutiérrez Badorrey	21
Atelier 2: Les émotions en EPS	
Mm. Paula Gelpi Fleta	31
Atelier 3: Le Yoga, l'acroyoga et la pleine conscience en EPS	
Mme. Almudena Esteban Martín	40
Atelier 4: Le Parkour	
M. Alfonso García Monge, M. Nicolás Borés Calle	49
Atelier 5: Sur le chemin de l'école : projet de promotion du déplacement actif lors des trajets scolaires	
Mme. Marta Bestué Laguna, M. Mariano Vallés Gallego, M. Luis Angulo Bestué	60
Communication: Un autre regard sur la cour de récréation : vers un environnement plus naturel et plus éducatif	
Mme. Inmaculada Lucía Tena Porta	70
Communication : L'organisation des activités extrascolaires au Collège Desaix	
M. Franck Leclerc	74
Communication : Les conseils municipaux de l'enfance	
M. Luis Alejandro Soravilla Fernández	77
Communication : Des circuits vélo à Jaca: Instituto de enseñanza Secundaria Pirineos	
M. Juan José Montaner Soria y Mme. Marta García Heras	80



Introduction

Votre ville et son environnement enseignent également l'Éducation Physique

LE Congrès Transpyrénéen de L'Éducation Physique, la Rencontre Capas-Cité et les XXX journées régionales d'éducation physique "Votre ville et son environnement enseignent également l'éducation physique" ont eu lieu du 14 au 16 septembre 2017 dans la ville de Jaca, membre collaborateur du projet européen CAPAS-Cité (centre pyrénéen pour la promotion de l'activité physique et de la santé). Cette rencontre de formation est née du travail conjoint du projet CAPAS-Cité et de la Comisión Provincial de Huesca de Educación Física qui avec l'aide inestimable des CIFE (Centros de Innovación y Formación Educativa) de Sabiñánigo et de Huesca, ont organisé un excellent espace d'échange pédagogique pour les professeurs d'Éducation Physique du Primaire et du Secondaire de la province de Huesca. Le but de cette rencontre a été d'apporter des solutions de formation à plus de 180 professionnels qui se sont réunis pendant deux jours et demi afin de travailler et de réfléchir sur le potentiel de la ville et de son environnement proche en matière d'éducation et de transformation sociale.

L'Éducation Physique et sportive constitue un pilier essentiel dans les classes pour la promotion de l'activité et des habitudes saines chez nos jeunes. Cependant, nous ne pouvons pas négliger le besoin de connecter la réalité de la classe à l'environnement réel proche afin de relier ainsi l'apprentissage au développement d'une conscience critique en termes de pratique autonome, saine et durable. Dans le cadre de l'engagement social envers la pratique d'une activité physique et de sports, des auteurs comme Rubio, Campo & Sebastiani (2014) mettent en relief le besoin d'une lecture culturelle et environnementale de la réalité de l'environnement afin de permettre ainsi un apprentissage optimal et significatif. Ce potentiel éducatif de la ville et de l'environnement proche ne doit pas être négligé quant à la promotion de l'activité et de la santé et il doit être mentionné de manière explicite. Cette rencontre de formation a permis de réfléchir et de mettre en valeur toutes les expériences qui suivent cette ligne de travail où le rapport entre les cours d'Éducation Physique et sportive et l'environnement proche, avant anecdotique, est devenu la clé de voute de la pratique de l'activité physique.

Le programme de cette rencontre a été large et varié autour du rôle essentiel de la ville et de l'environnement proche dans la construction et le développement des apprentissages pour une vie active et responsable. Le premier jour a débuté avec deux conférences d'ouverture intitulées "Vers une ville conviviale pour la promotion de l'éducation physique, l'activité physique et le sport" et "L'organisation de l'Éducation Physique et le sport parascolaire par les institutions françaises" présentées respectivement par M. Gorka Urtaran Aguirre, maire de Vitoria et Mme Carole Sève, inspectrice de l'éducation nationale en France. Ces deux conférences ont été suivies d'une table ronde afin d'examiner en profondeur la question suivante: "La ville et l'environnement doivent-ils être une référence pour l'éducation physique?".

Au cours de la deuxième et troisième journée cinq ateliers à caractère théorique et pratique se sont déroulés autour des thèmes suivants

- 1.- Géocaching.
- 2.- Les émotions en éducation physique.
- 3.- Le yoga, l'acroyoga et la pleine conscience en éducation physique.
- 4.- Parkour.
- 5.- Sur le chemin de l'école : le projet de déplacement actif lors des trajets scolaires.

Un temps a d'autre part été réservé à la présentation de communications brèves qui ont abordé en trente minutes des expériences éducatives dans la lignée de la thématique éducative de la rencontre. Les communications suivantes ont été exposées:

- 1.- Un autre regard sur la cour de récréation : vers un environnement plus naturel et plus éducatif.
- 2.- L'organisation des activités extrascolaires au Collège Desaix.
- 3.- Les conseils municipaux de l'enfance.
- 4.- Des circuits vélo à Jaca: Instituto de Enseñanza Secundaria Pirineos.

Ce recueil de comptes rendus expose de manière détaillée et synthétique l'essence des différentes contributions académiques de la rencontre. Nous espérons qu'il servira d'outil de soutien et de réflexion à tous les professionnels de l'éducation physique qui essaient de relier au quotidien leur mission éducative à la réalité de leur environnement proche.

Les coordinateurs: Alberto Aibar Solana et Sonia Asún Dieste

L'organisation de l'Éducation Physique et de la pratique sportive en France

Mme. Carole Sève, Inspectrice générale de l'éducation nationale
carole.seve@education.gouv.fr

Introduction

De multiples travaux scientifiques ont montré les effets bénéfiques de l'activité physique sur la santé dans ses dimensions physique, psychique et sociale. L'activité physique est définie comme tout mouvement produit par la contraction des muscles entraînant une augmentation de la dépense énergétique au-dessus de la moyenne de repos. Cette activité physique peut avoir lieu lors des activités professionnelles, des déplacements, des activités de loisirs ou dans le cadre de la vie domestique.

Sur le plan physique, l'activité physique régulière réduit le risque de certaines maladies telles que le diabète, le cancer, les maladies cardio-vasculaires, etc. Lutter contre l'inactivité et la sédentarité constitue ainsi un véritable enjeu de santé publique. En France, les recommandations médicales sont de 30 minutes d'activité physique journalière pour un adulte et de 60 minutes d'activité physique vigoureuse journalière pour un enfant. La Loi sur la santé de 2016 a introduit le sport comme prescription médicale afin de permettre à une personne d'adopter un mode de vie physiquement actif sur une base régulière, et ainsi réduire les facteurs de risque et les limitations fonctionnelles liés à l'affection de longue durée dont elle est atteinte. Sur le plan psychique, l'activité physique améliore la santé mentale, définie par l'OMS (2001) comme l'état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté. Ce bien-être dépend essentiellement de l'estime de soi (c'est-à-dire le sentiment plus ou moins favorable que chacun ressent et éprouve à l'égard de lui-même), de la confiance en soi (c'est-à-dire la croyance quant à ses capacités de réussir une tâche) et du niveau d'anxiété. Plusieurs travaux ont montré que l'activité physique augmente l'estime de soi et la confiance en soi, et diminue le niveau d'anxiété (e.g., Ekeland, Heian & Hagen, 2005). En France l'amélioration du bien-être des élèves est un des objectifs de l'école auquel l'Éducation Physique doit contribuer.

Sur le plan social, la pratique sportive est souvent présentée comme un élément permettant de développer des compétences psycho-sociales chez les jeunes telles que le respect des règles et des autres, l'entraide et l'esprit de solidarité, l'acceptation des différences, etc. En France, depuis les années 1980, un certain nombre de politiques sportives sont mises en place par les pouvoirs publics pour développer la pratique sportive chez des jeunes en pertes de repères sociaux. Il s'agit, à travers et dans le domaine de la pratique sportive, de développer ces compétences d'ordre psycho-sociales, en faisant le pari que celles-ci seraient réinvesties dans d'autres domaines de la vie quotidienne (l'école, la famille, le groupe de pairs, etc.). Par exemple apprendre à respecter des règles sportives et à s'entraider dans une équipe de sports collectifs, pourrait aider les jeunes à mieux accepter les codes scolaires et à coopérer avec des camarades de classes.

Si un grand nombre de discours et de travaux mettent en évidence les effets bénéfiques de l'activité physique et de la pratique sportive, il importe de réfléchir aux conditions de pratique permettant réellement ces effets bénéfiques. En effet, il existe de nombreux débordements

accompagnant la pratique sportive tels que le dopage, la violence, la tricherie, la corruption... Ces débordements, auparavant restreints à quelques sports et à une pratique de haute performance, sont maintenant observables à différents niveaux de pratique. Aussi le sport n'est pas en lui-même porteur de valeurs et la pratique sportive ne s'accompagne pas forcément du développement de compétences psycho-sociales. Dans certains cas elle peut même entraîner des effets négatifs tels qu'une augmentation de l'agressivité des jeunes (Pantaléon, 2003). Une recherche-action menée dans la période 2007-2010 par l'Agence pour l'Éducation par le Sport a mis en évidence les impacts ambigus, voire contradictoires, de la pratique sportive et la prégnance d'une "croyance collective" en des vertus "auto-socialisantes" du sport (Vieille Marchiset & Coignet, 2011). Un certain nombre d'acteurs s'appuie sur cette croyance pour proposer des politiques publiques en matière sportive, en faisant l'économie d'une réflexion approfondie sur les ressorts de l'efficacité de programmes sportifs poursuivant des objectifs sociaux. Par ailleurs, les effets bénéfiques de l'activité physique sur la santé physique et mentale diffèrent selon son intensité et les publics. À titre d'illustration, chez les jeunes, une activité physique à intensité modérée, si elle entraîne une augmentation de l'estime de soi a peu d'impact sur la santé physique qui, pour être améliorée, nécessite une activité physique vigoureuse. Aussi il est essentiel d'adapter les formats d'activité physique aux types de publics et aux effets recherchés. Dans ce texte, nous présentons la manière dont est organisée, en France, la pratique sportive pour répondre à ces enjeux de santé physique, mentale et sociale. Il existe, en France, différentes structures qui proposent aux enfants et aux adultes une pratique physique : l'école, les fédérations sportives, les villes, les structures privées. Nous décrivons successivement les enjeux et les modes d'organisation de l'éducation physique sportive, du sport scolaire, du sport associatif fédéral et du sport municipal ; en nous attachant plus spécifiquement à l'éducation physique.

1 - L'éducation physique et sportive en France

Les enjeux de l'éducation physique et sportive

EN France, l'éducation physique et sportive s'est progressivement constituée comme discipline scolaire tout au long du XX^{ème} siècle. Les finalités de l'éducation physique ont évolué au cours de son histoire en fonction du contexte social et politique (Sève & Gal-Petitfaux, 2015). Actuellement quatre enjeux majeurs traversent l'éducation physique : la santé, la citoyenneté, l'engagement durable dans une pratique physique et l'acquisition d'une culture sportive.

L'éducation physique vise deux facettes de la santé : la "santé passive" et "la santé active". Concernant la "santé passive", il s'agit, grâce à la pratique de l'activité physique, de promouvoir ses effets bénéfiques et de développer les ressources physiologiques des élèves. Concernant la "santé active", il s'agit d'apprendre aux élèves à assurer leur sécurité et celle des autres, de les aider à connaître leur potentiel et d'entretenir leur corps. Ceux-ci doivent être capables de s'engager de manière lucide, raisonnée et adaptée dans l'activité physique. En ce sens l'éducation physique participe au "parcours éducatif de santé", mis en place en 2016 à l'école française de la maternelle au lycée, et qui vise à structurer les différentes actions concernant à la fois la protection de la santé des élèves et la prévention des conduites à risque.

L'éducation physique participe également au « parcours citoyen » mis également en place en 2016 et qui vise, entre autres, l'acquisition de valeurs citoyennes par les élèves. L'éducation physique est un support privilégié de l'apprentissage du vivre ensemble et du développement d'une citoyenneté en actes. Les axes majeurs de ce développement sont

- l'apprentissage de différents rôles sociaux générant des formes de relations particulières entre les élèves (partenaire, arbitre, juge, etc.) ;
- l'expérience de l'entraide, de la coopération, de la plus-value du collectif. En éducation physique les élèves sont amenés à s'engager dans des projets collectifs leur permettant de réussir des tâches que seuls ils ne pourraient réaliser et lors desquels ils développent des sentiments de solidarité réciproque ;
- l'apprentissage de la fonction des règles par leur négociation et co-construction. À titre d'illustration engager les élèves dans un jeu sportif inédit (exemple: trois buts, trois équipes, deux ballons, une équipe amenant le ballon dans un des deux buts adverses marque un point) et leur demander de définir, au fur et à mesure du déroulement du jeu, les règles à respecter, les amènent à co-construire et négocier eux-mêmes des règles (de jeu, de sécurité). Ainsi ils comprennent les fonctions des règles, apprennent à les accepter et modifient leur rapport à d'autres types de règles (Méard & Bertone, 1998) ;
- l'apprentissage de la richesse des différences. Par exemple: la création de chorégraphies en danse exploitant la diversité des profils physiques des élèves.

La mission essentielle de l'école est de préparer les élèves à leur vie future. Il s'agit de susciter l'envie d'apprendre à l'école mais aussi en dehors de l'école. À ce titre, l'éducation physique doit développer chez les élèves l'envie de continuer à s'engager dans une pratique physique en dehors du cadre scolaire. Les leviers pour susciter cette envie sont quantitatifs et qualitatifs. Sur le plan quantitatif l'enquête PISA de 2015 montre, pour les pays de l'OCDE, une corrélation entre le nombre d'heures d'éducation physique proposé à l'école et le taux de pratiquants sportifs jeunes : ce taux augmente avec le nombre d'heures d'éducation physique. Sur le plan qualitatif, il s'agit de promouvoir des stratégies d'enseignement qui accrochent les élèves à la pratique sportive. Deux axes, pour ces stratégies, peuvent être privilégiés: travailler sur les émotions et le sentiment de compétence. De nombreux travaux ont montré que les émotions éprouvées dans une pratique physique, sportive et/ou artistique, sont le gage d'un engagement durable dans celle-ci, et différents auteurs militent ainsi pour réhabiliter la place des émotions et du plaisir dans l'enseignement de l'EPS (e.g., Lavie et Gagnaire, 2014; Sève & Terré, 2016). Aussi il importe de faire vivre aux élèves des émotions et des expériences constitutives des pratiques physiques, tout en s'assurant que ces expériences s'accompagnent d'émotions chez les élèves qui leur donneront envie de les reconduire. Un autre moteur de la pratique est le plaisir lié au sentiment de compétence et d'auto-détermination. L'auto-détermination renvoie au fait que les individus pratiquent une activité librement choisie et surtout qu'ils poursuivent, dans ce cadre, des objectifs qu'ils ont au moins, pour partie, contribué à déterminer. Le sentiment de compétence renvoie, pour sa part, au fait d'avoir été capable de mener le projet à son terme. Le plaisir vient de l'aboutissement du projet, même si le projet passe par l'effort. Engager les élèves dans une pratique durable,

pour les enseignants d'EPS, c'est faire en sorte que les élèves perçoivent la pratique physique comme une source de satisfactions intenses, à partir du moment où ils ont accepté d'y consacrer suffisamment de temps et d'effort pour acquérir un niveau significatif de compétence et de performance.

Un dernier enjeu de l'éducation physique est l'acquisition d'une culture sportive. De nombreux auteurs (e.g., Gal-Petitfaux, 2009) envisagent les techniques sportives comme un patrimoine culturel qu'il est essentiel de transmettre aux élèves. Les techniques sportives sont des réponses motrices éprouvées pour répondre à des problèmes posés par la pratique des différents sports. Ces techniques sont porteuses de sens : elles caractérisent une forme d'engagement corporel au service d'une intention spécifique. Par leur acquisition, elles participent à une éducation sportive intégrant à la fois des dimensions corporelle, sensorielle, culturelle, sociale.

L'organisation de l'éducation physique et sportive

L'éducation physique est une discipline scolaire obligatoire du curriculum de formation de l'école primaire, du collège et du lycée.

À l'école primaire (qui concerne des élèves de 6 à 11 ans), l'enseignement pour chaque classe est assuré par un maître unique qui prend en charge l'ensemble du curriculum de formation. Dans ce curriculum, le volume horaire de l'éducation physique est théoriquement de 3 heures par semaine. Souvent, les villes emploient des éducateurs sportifs pour aider les enseignants à mettre en place les leçons d'éducation physique. En effet la formation initiale des enseignants de l'école primaire est relativement faible concernant l'éducation physique et ils se sentent parfois un peu démunis pour enseigner cette discipline. Par ailleurs, du fait de la pression concernant l'apprentissage du "lire, écrire, compter" qui s'exerce sur les enseignants, l'éducation physique est quelquefois mise arrière-plan. Aussi en France, si l'éducation des corps est mise en avant dans les discours, dans les faits elle est souvent délaissée pour d'autres apprentissages jugés plus fondamentaux.

Au collège (qui concerne des élèves de 11 à 15 ans), chaque discipline du curriculum de formation est enseignée par un professeur spécialiste de cette discipline. Dans ce curriculum, le volume horaire de l'Éducation Physique est de 4 heures par semaine pour le premier niveau de classe (11-12 ans) et de 3 heures par semaine pour les trois autres niveaux de classe (12-15 ans). La mise en place de la loi de refondation de l'école de la République (2013) s'est accompagnée de la rédaction d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit un projet de formation pour la scolarité obligatoire. Un des enjeux de ce socle est de donner plus de cohérence au curriculum de formation. Chaque discipline d'enseignement, tout en poursuivant des enjeux disciplinaires spécifiques, doit participer à l'acquisition de ce socle construit autour de cinq domaines: les langages (dont les langages du corps), les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et techniques, et les représentations du monde. De nouveaux programmes disciplinaires ont été construits et mis en place (rentrée scolaire 2016) afin de renforcer ce lien entre disciplines scolaires et le socle. En Éducation Physique, les équipes enseignantes des collèges, en relation avec les équipes des autres disciplines, doivent proposer un parcours de formation et organiser leur enseignement afin de permettre aux élèves de

développer les compétences énoncées dans le socle. Si cette coopération entre les enseignants vise à amener une autre manière de penser les relations entre les disciplines, la mise en place de la réforme est trop précoce pour réellement juger de ses impacts réels. En éducation physique, il semble cependant que les enseignants investissent de manière prioritaire des compétences des domaines “langages” (les langages du corps), “outils et méthodes” (coopérer et réaliser des projets), et “formation de la personne et du citoyen” (exprimer sa sensibilité, comprendre la règle). En collège l'éducation physique est ainsi plus définie, au niveau national, par ses finalités que par des contenus précis: chaque équipe enseignante de collège est libre dans ses choix de pratiques sportives et modalités de pratique pour atteindre des objectifs fixés nationalement.

Au lycée (15-18 ans), le curriculum de formation est orienté vers le Baccalauréat, l'examen qui, en France, sanctionne la fin d'études secondaires et qui permet d'accéder à l'université. Le volume horaire hebdomadaire de l'éducation physique est de 2 heures pour chacun des niveaux de classe. Elle fait partie des disciplines obligatoires pour ce Baccalauréat. Lors de la dernière année de lycée, les élèves choisissent, parmi un ensemble proposé par les enseignants dans une liste nationale, trois disciplines sportives. Ils sont évalués, au cours de l'année, sur ces trois disciplines à l'aide de référentiels définis au niveau national. Ces référentiels visent à assurer une certaine équité dans la notation des élèves: les élèves de tous les lycées sont évalués selon les mêmes critères et les mêmes niveaux d'exigence. Ces critères intègrent des dimensions techniques des pratiques physiques mais aussi des compétences méthodologiques et sociales (exemples: l'arbitrage, la capacité à s'échauffer). Il est à noter que les élèves peuvent choisir, en plus de cet enseignement obligatoire d'éducation obligatoire, une option facultative qui sera également notée au baccalauréat. Environ 7% d'élèves en France choisissent cette option.

L'organisation de l'éducation physique et sportive

Les difficultés auxquelles est confrontée l'éducation physique en France sont de trois ordres. Le premier concerne l'ambition des objectifs affichés pour l'éducation physique au regard du nombre d'heures de pratique qui ne permet pas de toutes les satisfaire. Il est nécessaire pour les enseignants d'éducation physique de faire des choix et de prioriser les objectifs en relation avec le projet d'école ou d'établissement, et selon les caractéristiques des élèves. Si certains acteurs de l'éducation physique jugent pertinentes et intéressantes ces possibilités d'adaptation locale de l'éducation physique en fonction des caractéristiques des contextes, d'autres estiment, en mettant en avant le souci d'une équité, que les pratiques devraient être plus homogènes sur l'ensemble du territoire français

La deuxième difficulté tient au nombre de “dispensés” en éducation physique. Un certain nombre d'élèves présentent un certificat médical afin de ne pas participer à l'enseignement d'éducation physique. Le pourcentage d'élèves dispensés diffère selon les âges et le sexe, mais peut parfois être très important. Il est par exemple de 8% pour les filles inscrites dans un baccalauréat professionnel. Si certains de ces certificats médicaux concernent des élèves qui sont réellement dans l'incapacité de pratiquer l'éducation physique, d'autres sont plus des certificats de complaisance pour des élèves qui cherchent à éviter l'Éducation Physique pour diverses raisons (manque d'intérêt, mauvaise image de soi et de son corps, handi-

cap partiel, peur d'une mauvaise note, etc.). Ceci est d'autant plus dommageable que ce sont souvent ces élèves qui ont le plus besoin de pratiquer une activité physique. Les inspecteurs et les enseignants essaient de travailler avec les services médicaux pour réduire ces cas de dispenses en proposant des aménagements de la pratique pour les élèves le nécessitant.

Une troisième difficulté tient à des débats récurrents entre les acteurs de l'éducation physique. Ces débats, spécifiquement français et que ne connaissent pas d'autres pays, se cristallisent essentiellement autour de la question des relations entre éducation physique et sport. De manière un peu caricaturale (car les positions sont souvent plus nuancées), nous pouvons identifier deux conceptions principales de l'éducation physique qui s'opposent. Pour certains l'éducation physique est avant sportive : elle doit s'ancrer dans des disciplines sportives afin d'assurer la transmission d'une culture sportive, conserver une signification sociale pour les élèves et favoriser la circulation des savoirs et des pratiques entre l'école et son environnement. Pour d'autres l'éducation physique est avant tout scolaire : elle doit se démarquer des disciplines sportives afin de mieux intégrer les codes et les enjeux scolaires, et répondre aux priorités de l'école. Ces débats résultent souvent plus d'un jeu d'acteurs que de réelles divergences de conceptions. Ils créent des points de blocage qui sont souvent des freins pour l'action. Ces débats de spécialistes nuisent également à la lisibilité de l'éducation physique en dehors de la France, mais aussi en France pour des non spécialistes du domaine.

2.- Le sport scolaire

L'organisation du sport scolaire

Le sport scolaire est l'occasion pour les élèves de pratiquer, dès leur plus jeune âge, des activités sportives dans un cadre associatif proposé au sein et en dehors de l'école. Il est organisé de manière différente à l'école primaire et au collège-lycée.

À l'école primaire le sport scolaire est organisé par l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré (USEP). La création d'une association sportive rattachée à l'USEP au sein des écoles ne revêt pas de caractère obligatoire : elle est à l'initiative des enseignants et sur la base du bénévolat. Les élèves participent à l'USEP sur la base du volontariat. L'USEP regroupe près de 83 000 adhérents. Les activités de l'association sportive sont encadrées par des enseignants, des éducateurs ou des parents. Lorsqu'elles existent ces associations sportives sont intégrées au projet de l'école et participe à l'animation de la vie scolaire.

Au collège et au lycée, la création d'une association sportive est obligatoire. Son président est, de droit, le chef d'établissement. Les enseignants d'Éducation Physique sont payés pour encadrer les activités de l'association sportive : ils ont un forfait de 3 heures dans leur emploi du temps pour animer le sport scolaire. Les associations sportives des établissements sont regroupées au sein de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) dont le président est, de droit, le ministre de l'éducation nationale. Les élèves participent à l'association sportive sur la base du volontariat. Plus d'un million d'élèves sont licenciés à l'UNSS.

Les enjeux du sport scolaire

Le sport scolaire vise à promouvoir la pratique sportive chez les jeunes. En proposant une pratique associative au sein même de l'école avec des cotisations peu

élevées, le sport scolaire facilite l'accès à des publics qui sont éloignés de la pratique sportive tels que les filles ou des jeunes des quartiers défavorisés. Il permet un approfondissement des pratiques sportives enseignées dans le cadre de l'Éducation Physique et la découverte de nouveaux sports. Le sport scolaire promeut à la fois une pratique sportive de loisirs, de découverte ou de compétition porteuses de valeurs. L'USEP et l'UNSS organisent des rencontres sportives en adaptant les formats de compétitions des fédérations sportives de manière à favoriser l'inclusion et le partage. Par exemple, en tennis de table l'UNSS organise des compétitions par équipes mixtes (ce qui n'existe pas dans les compétitions officielles de la fédération française de tennis de table) de manière à favoriser la pratique féminine. Il existe également un certain nombre de rencontres dans lesquelles sont intégrés, auprès des élèves valides, des élèves en situation de handicap. Le sport scolaire est riche d'exemple d'innovations proposant des formes de pratiques sportives plus éthiques et solidaires, dans desquelles les élèves apprennent à accepter les différences et à les considérer comme des sources de richesse et de progrès.

Au-delà de sa dimension éthique et solidaire, le sport scolaire vise également à développer un engagement citoyen et responsable chez les élèves. Il s'agit d'inciter les élèves à participer à la vie de l'association sportive et à y prendre des responsabilités. L'UNSS propose aux élèves de s'engager dans divers types de tâches liées à la pratique sportive et de valider leurs compétences à travers différents diplômes: jeunes arbitres, jeunes organisateurs, jeunes dirigeants, jeunes juges, jeunes reporters. En tenant ces rôles d'arbitres, d'organisateur, de juge, de reporter... les élèves peuvent s'impliquer de différentes manières dans l'association sportive en fonction de leurs sensibilités et compétences. Ils s'engagent pour le collectif et apprennent à tenir des responsabilités et à agir pour les autres.

3.- Le sport associatif fédéral

Les associations sportives affiliées à des fédérations ont une place essentielle en France dans le sport compétitif. Elles prennent la forme de clubs sportifs et sont environ 170 000. Il est nécessaire de payer une cotisation (plus ou moins élevée, qui peut varier de 80 à 600 euros pour l'année) pour s'y inscrire. Pour fonctionner les clubs sportifs disposent également de subventions (dont les montants ont tendance à diminuer depuis quelques années) allouées par des collectivités locales (villes, départements). Ces clubs sont regroupés dans des fédérations qui organisent tout un réseau de compétitions pour délivrer des titres sportifs.

Les formes de pratique physique proposées par ces clubs ont évolué au cours des dernières années pour s'adapter à la demande des différents publics. A côté de la pratique sportive compétitive sont proposées d'autres modalités de pratiques plus axées sur la santé, la convivialité, la rencontre, le loisir. À titre d'illustration la fédération française d'athlétisme a mis en place, depuis 2006, un dispositif Coach Athlé Santé dans le but de mieux répondre aux préoccupations de santé et de loisirs. Les pratiques proposées intègrent la marche nordique, la condition physique, la remise en forme... Actuellement plusieurs fédérations proposent de nouvelles formes de pratiques pour accueillir les publics (notamment les femmes et les seniors) plus intéressés par le plaisir ou le bien-être.

Malgré les efforts pour proposer des formats de pratique correspondant à des besoins divers, le taux de licenciés sportifs reste relativement faible (il est d'environ

16%) et il existe de nombreuses inégalités pour la pratique sportive associative fédérale. Les facteurs de différenciation sont le sexe (les hommes pratiquent plus que les femmes), l'âge (le nombre de pratiquant diminue de manière globale avec l'âge avec une chute brutale autour de 25 ans), le type d'habitat (le nombre de pratiquant est plus faible en zone rurale qu'en zone urbaine), la géographie (le taux de pratiquant est plus important dans l'ouest de la France que dans l'est), le niveau d'étude (le taux de pratiquant augmente avec le niveau d'étude). Aussi le profil type d'un licencié sportif est un homme jeune, diplômé, habitant en milieu urbain. Face à ces constats le ministère des sports essaie de mettre en place des politiques pour inciter au développement de la pratique féminine, répondre à la diversité des attentes des publics et diminuer les inégalités territoriales. L'enjeu est de proposer une offre sportive diversifiée sur l'ensemble du territoire pour permettre à tous de s'engager dans une association et une forme de pratique physique correspondant à ses envies et besoins.

4.- Le sport municipal

Les villes, à travers leur service des sports, jouent également un rôle important dans l'organisation de la pratique sportive. La manière dont les villes s'engagent dans ce volet sportif dépend de leur contexte et de leur projet politique. Selon ce projet, les villes consacrent plus ou moins de moyens humains et financiers à ce volet sportif pour mener des actions innovantes prenant des formes diverses. De manière générale trois axes forts des politiques sportives des villes peuvent être dégagés:

- Lutter contre les inégalités territoriales et sociales en matière de pratique sportive (création d'équipements sportifs, mise en place d'associations sportives municipales dans des quartiers défavorisés, etc.)
- Promouvoir un style de vie plus actif pour les habitants (aménagement des espaces publics, mise en place de pistes cyclables, école de sport municipale pour les jeunes proposant des pratiques multi-sports, etc.)
- Médiation sociale par le sport (politique d'insertion et d'éducation par le sport, création de lien social pour des «publics fragiles», etc.).

En France, de plus en plus de villes investissent le champ de la pratique sportive pour répondre à des problématiques sociales locales. Par exemple la ville de Calais a mis en place, lors de ces dernières années, une politique d'éducation et d'insertion par le sport pour produire une réponse municipale aux problématiques du décrochage scolaire des enfants et adolescents, et d'insertion professionnelle des jeunes adultes (Coignet & Duchateau, à paraître). Les cadres du service des sports de la ville avaient en effet observé des résistances des clubs sportifs locaux, plus préoccupés par des enjeux purement sportifs et compétitifs, à intégrer des jeunes aux comportements non-conformes aux règles de bonne conduite. Ils ont alors créé une école municipale des sports ayant pour vocation d'offrir une alternative aux jeunes qui ne souhaitent pas intégrer des clubs sportifs. Parallèlement la ville a créé de nouveaux équipements sportifs (par exemple dans un quartier défavorisé la ville a construit un équipement hybride, alliant espace de pratique sportive de type gymnase avec des bureaux pour le service jeunesse, des espaces de réunion, de production artistique, d'exposition et d'orientation professionnelle) pour

appuyer une politique d'insertion par le sport. Elle a recruté une équipe de neuf éducateurs sportifs aux profils et trajectoires hétérogènes pour intervenir dans les quartiers défavorisés afin de tisser des contacts via le sport avec un public éloigné des institutions socio-éducatives, de la formation et de l'insertion. Bien que la ville de Calais reste confrontée à des problématiques sociales de taille, la mise en place de cette politique sportive ambitieuse s'est accompagnée d'effets bénéfiques sur la santé, le bien-être et la socialisation de jeunes en situation difficile.

Conclusion

L'offre de pratique sportive est en France importante et diversifiée. Malgré ceci beaucoup d'enfants et d'adultes sont sédentaires. Moins de la moitié de la population adulte, en France, a un niveau d'activité physique entraînant des bénéfices pour la santé. Un des éléments explicatifs réside dans le manque de coordination (voire des rapports de concurrence) des différentes structures proposant de la pratique physique et d'une approche partielle des conditions de la pratique physique. Il est essentiel de mieux coordonner les actions pour promouvoir un style de vie plus actif chez les enfants et les adultes. Ces efforts de coordination prennent forme à travers des alliances éducatives. Ces alliances éducatives regroupent un ensemble de partenaire partageant des buts et des valeurs autour d'un projet commun. Les partenaires définissent un territoire d'intervention (qui peut être une école, une ville, une région), repèrent les acteurs pertinents possédant diverses compétences susceptibles d'être mise en commun, déterminent les modalités de fonctionnement de l'alliance, élaborent une stratégie d'action, précisent les formes d'action de chacun, etc. De telles alliances commencent à se mettre en place au niveau de collèges qui s'ouvrent sur leur environnement et organisent un travail en commun entre les professeurs d'éducation physique, les éducateurs sportifs de la ville, les clubs sportifs, les associations de quartiers, etc., afin de monter des projets visant à engager les collégiens dans une activité physique pérenne. Au niveau des villes, différents partenaires éducatifs définissent des priorités communes et coordonnent leurs actions à travers la mise en place de projets éducatifs territoriaux. Ces alliances peuvent recouvrir des territoires plus importants. Par exemple le projet CAPAS-cité vise à s'enrichir des expériences de deux villes (Tarbes et Huesca) et de deux universités, et à mettre en commun leurs compétences, pour promouvoir l'activité physique pour la santé.

Créer les conditions d'un style de vie plus actif pour tous, source de bien-être physique et mental, nécessite un travail conjoint de différents acteurs. Il s'agit d'associer les compétences des villes, de la recherche, de l'école, de l'université, du secteur associatif, etc., pour proposer une offre sportive adaptée et accessible à tous, former des intervenants compétents capables de comprendre et de répondre aux besoins de publics très divers, proposer des structures d'accueil adaptées à ces publics, concevoir des espaces publics favorisant l'activité physique, etc. Il importe de travailler de manière simultanée et coordonnée sur différentes facettes (environnementale, sociologique, sportive) en unissant les points de vue des utilisateurs, des politiques, des urbanistes, des chercheurs, des spécialistes sportifs. Seul ce travail en commun est susceptible de conduire à la conception d'espaces et d'une offre de pratique invitant à un style de vie plus actif.

Bibliographie

Coignet, B., & Duchateau, G. (à paraître). La politique d'éducation et d'insertion par le sport de la ville de Calais. In Les milieux difficiles. Paris : Revue EP&S.

Ekeland, E., Heian, K. & Hagen, K.B (2005). Can exercise improve self esteem in child and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British International Sports Medicine*, 39, 792-798.

Gal-Petitfaux, N (2009). Le sport et la culture technique. *HYPER EPS*, 244, 10-16.

Lavie, F. & Gagnaire, P.(2014). Plaisir et processus éducatif en EPS. Paris : AE-EPS.

Méard (J.A), Bertone (S.) (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris : PUF.

Pantaléon, N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *Empan*, 51, 51-53.

Vieille Marchiset, G. & Coignet, B. (Ed.) (2011). Les ressorts des innovations sociales dans les clubs sportifs dans les zones urbaines sensibles : approche systémique et critique. Rapport final de recherche-action CIV-APELS "Les clubs sportifs dans les zones urbaines sensibles : des lieux d'intégration et d'éducation" (www.apels.org)

Sève, C. & Gal-Petitfaux, N (2015). « Les techniques corporelles en éducation physique », in M. Durand, D. Hauw, G. Poizat (Eds.), *L'apprentissage des techniques corporelles*, p. 101-114. Paris: PUF.

Sève, C., & Terré, N. (2016). L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. Paris : Revue EPS.

La ville et l'environnement doivent-ils être une référence pour l'Éducation Physique?

Javier Escartín Sesé. Asesor de Participación y Trabajador social
Instituto Aragonés de la Juventud
jjescartins@aragon.es

Ponentes participantes:
Carole Sève, Enrique Muñoz Burillo, Carlos Pardo Martínez y Laura Gallardo Otín

À l'occasion de la rencontre CAPAS-Cité, une table ronde a été organisée avec des spécialistes et des témoignages afin de réfléchir sur le défi que représentent l'environnement et la ville pour l'éducation physique.

La table ronde a réuni Carole Sève, professeur universitaire (France), Carlos Pardos, pédiatre (centre médical de Huesca), Enrique Muñoz, conseiller municipal et professeur à la retraite (mairie de Jaca), Laura Gallardo, psychologue (CAPAS-Cité, Huesca) et Javier Escartín assistant social et modérateur du débat (Gobierno de Aragón). Ce dialogue interdisciplinaire a permis d'aborder le thème à partir de points de vue divers et complémentaires.

Le contenu et l'objectif de la table ronde étaient centrés sur la mise en valeur des actifs présents dans le domaine éducatif, social, sanitaire, local, éducatif et sportif afin d'essayer de répondre à la question de l'intitulé: la ville et l'environnement doivent-ils être une référence pour l'éducation physique ?

La réponse a été bien entendu affirmative. La ville et l'environnement doivent effectivement être une référence essentielle pour progresser vers une Éducation Physique meilleure, plus présente et plus positive dans les multiples étapes éducatives et pour les citoyens

La participation citoyenne des enfants et des adolescents: droit et enjeu dans l'environnement

JAVIER Escartín, de l'Instituto Aragonés de la Juventud (Gobierno de Aragón), a brièvement exposé le travail réalisé par le département « Participación Ciudadana y Juventud » pour la mise en place de la stratégie aragonaise de participation des enfants et des adolescents depuis 2010. Ce dernier comprend des mesures d'étude, de conseil, de suivi et de soutien afin de créer -au moyen de processus de participation citoyenne- des politiques publiques et des plans locaux ainsi que des conseils municipaux ou régionaux d'enfants et d'adolescents. Il s'agit d'organes stables de participation liés aux autorités locales avec la communauté éducative, les services des administrations, le tissu associatif et les groupes d'enfants et de jeunes. Tout cela répond au besoin de favoriser de vrais espaces de participation citoyenne qui contribuent à construire des politiques publiques et des communautés plus soudées qui tiennent compte des enfants et des adolescents dans les domaines qui les concernent, en suivant la voie et les recommandations de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies.

Après un travail intensif au sein du Gobierno de Aragón et des autorités locales aragonaises, en 2017, notre communauté autonome compte désormais 25 conseils municipaux d'enfants et d'adolescents (9 dans la province de Huesca, 14 dans celle de Saragosse et 2 dans celle de Teruel). En coopération avec l'UNICEF - Comité Aragon avec qui le gouvernement autonome a signé une convention de

collaboration, tout a été mis en œuvre pour faire de l'enfance et de l'adolescence un groupe essentiel et important dans la société, pour faire de leur participation citoyenne et sociale une référence naturelle dans la politique et la gestion publiques, pour rassembler les énergies communes et créer des synergies qui consolident la participation des enfants et des adolescents en tant que droit réel (basée sur des faits et des transformations tangibles) et affectif (pour le renforcement de la communication et de la cohésion communautaire)..

Les établissements scolaires et la ville : une ouverture essentielle à double sens

Enrique Muñoz, conseiller municipal de la ville de Jaca, a exposé brièvement sa longue et intense carrière en tant que professeur ainsi que sa fonction plus récente et positive de conseiller municipal au cœur de la politique locale.

L'importance du domaine local, de l'institution municipale et de la politique de proximité a été une des idées-forces soulevées par ce spécialiste. Il a notamment souligné l'importance de la rue et des lieux publics comme espaces de rapports, de rencontre et de construction de la ville, les immenses possibilités offertes par la mobilité urbaine ainsi que le lien entre les établissements scolaires et la ville pour la santé, l'éducation physique et le sport.

En définitive, il a recommandé de poursuivre la collaboration, le travail collectif et le développement d'établissements scolaires ouverts sur la ville, ses services, ses ressources, ses espaces et ses institutions (notamment municipales) et réciproquement, faire une ville plus liée et plus proche de ses établissements scolaires, et ce avec un meilleur développement de l'éducation et de l'activité physique et sportive.

Les actifs de la santé dans l'environnement, l'activité physique et les facteurs sociaux.

Carlos Pardo, pédiatre de l'équipe du centre médical du quartier Perpetuo Socorro de Huesca a exposé après un premier cadrage les projets de santé communautaire qui sont menés à bien dans le centre avec l'établissement scolaire public Pio XII et le réseau communautaire existant. Il a présenté les éléments clés qui permettront de progresser vers des communautés en bonne santé, bénéficiant d'un meilleur bien-être, en insistant notamment sur les principaux déterminants de la santé qui sont d'ordre social et reposent sur les inégalités existantes. Il a soulevé le besoin de détecter, exploiter et consolider les actifs de santé afin d'obtenir un agenda communautaire qui met en valeur les avantages du travail collectif, avec l'implication de la population dans ses propres habitudes, dans ses conditions et modes de vie, tout en sachant que ces derniers ne relèvent pas seulement d'une décision personnelle mais dépendent largement de facteurs sociaux et de l'environnement qu'il reste à modifier à différents niveaux. L'activité physique et sportive présente d'énormes bénéfices sur la santé de la population, l'enjeu étant d'arriver à ce que la population s'approprie les conseils, les habitudes et les modes de vie bénéfiques pour la santé en parallèle de cette transformation des facteurs sociaux et environnementaux. L'expérience participative et le projet mené avec des enfants, des adolescents ("Pio se mueve") et des mères de l'établissement scolaire sont très positifs et très intéressants pour aborder le sédentarisme, l'alimentation saine, la lutte contre l'obésité et la consolidation de la participation.

CAPAS-Cité: faire de l'environnement une référence pour l'éducation physique.

Laura Gallardo, technicienne du projet CAPAS-Cité, a présenté les objectifs, le sens et les principales lignes d'action de ce dernier ainsi que les projets qui sont actuellement réalisés dans la ville de Huesca. Il s'agit d'un projet européen interrégional auquel participent la France et l'Espagne et qui est promu en Aragon par la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca avec la participation de différentes municipalités, de facultés, d'acteurs sociaux et du Gobierno de Aragón. À Huesca, la ligne de travail dans le domaine scolaire a été axée sur une étude pilote menée avec un groupe d'adolescents et le projet ITB de réparation de vélos destiné à des élèves de différents établissements scolaires, dans le but d'encourager la mobilité urbaine, l'exercice physique et les habitudes de vie saines. Le projet "Pío se mueve" a réuni le centre médical, l'école publique Pio XII et la communauté du quartier ouvrier du Perpetuo Socorro pour mener l'action avec une partie de la population socialement vulnérable. Enfin, différentes initiatives ont été prises pour encourager le déplacement actif: un projet pilote au Colegio Salesianos, une évaluation-diagnostic de mobilité avec un groupe d'enfants âgés de 11 et 12 ans, l'introduction de cette matière dans le séminaire permanent avec la participation de professeurs d'éducation physique, etc. La mise en valeur, la promotion, la formation et le développement de l'activité physique et du sport dans la ville et l'environnement, visant à consolider le lien entre la ville et l'Éducation Physique, sont la base de ce magnifique projet.

La participation et l'intersectorialité : les clefs dans l'éducation physique et la ville.

Carole Sève, professeur agrégée et titulaire d'un doctorat en éducation physique, a fait part de ses réflexions sur le sujet et l'objectif de la table ronde. Forte de son expérience dans le domaine de l'éducation, des conseils et du soutien qu'elle a apportés à différents projets ainsi que de ses travaux de recherche, elle a soulevé les questions suivantes:

- L'importance de travailler le lien éducation physique - ville/environnement car la plus-value du "collectif" est un élément essentiel.
- Le besoin de continuer cette approche de la diversité à partir de l'éducation physique dans l'environnement, au sens large et de manière transversale.
- La compréhension de la participation des personnes, des groupes et des communautés en tant que question essentielle pour s'orienter du point de vue éducatif vers une participation qui donne lieu à une implication qualitative et quantitative des personnes et des professeurs. Il faut encourager les personnes, les élèves à partager leurs points de vue, leurs opinions, leurs besoins et leurs désirs; la compréhension de ces derniers est une tâche fondamentale.
- L'intersectorialité conforme au projet CAPAS-Cité est un axe idéal pour encourager une participation qui garantit l'amélioration de la qualité de vie visée par l'éducation physique, une qualité de vie qui doit être développée dans ce contexte proche que constitue la ville.
- L'intersectorialité doit être considérée comme l'association de compétences de différentes natures qui réunit des disciplines, des espaces, des acteurs et des points de vue différents.

- Les bonnes pratiques, les exemples positifs qui existent et qui peuvent être transmis, partagés et adaptés sont essentiels pour progresser dans ce domaine... pour sentir et faire sentir le besoin de “bouger”, de faire de l'exercice physique et du sport, de participer et arriver à ce que l'Éducation Physique prenne l'environnement et la ville comme référence.

Cette table qui a permis de recueillir des expériences riches et intéressantes peut être résumée par une série de constantes qui sont apparues au fil des interventions, des questions et du débat avec le public.

La ville et l'environnement doivent-ils être une référence pour l'Éducation Physique?

Oui, c'est indispensable : promouvoir des alliances et l'intersectorialité ; veiller à la motivation et à la participation des personnes et des équipes ; mettre en valeur et exploiter la plus-value du “collectif” et développer des propositions, des initiatives, des projets, des mesures et des voies qui construiront des établissements scolaires ouverts sur la ville et vice-versa.

Le Géocaching et les dispositifs mobiles : Connecter l'environnement et l'Éducation Physique

José Luis Rodríguez Cabanillas (1), Sergio Vidal Pallarés (2), Víctor Gutiérrez Badorrey (3) y Ángel Navarro Vicente (4).

(1) CEIP María Moliner School (Zaragoza), jlrodriguez118@gmail.com; (2) CRA L'Albada (Bujaraloz y La Almolida, Zaragoza), sergiovidalpa@gmail.com; (3) CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva, Zaragoza), vgbadorrey@gmail.com; (4) CEIP María Moliner School (Zaragoza), angelnavarro83@gmail.com

Résumé

L'atelier présenté introduit les applications mobiles dans nos établissements scolaires et crée des passerelles avec la réalité sociale, en apportant une signification et un usage éducatif à ces applications. Cette proposition donnera l'occasion à nos élèves de résoudre des situations quotidiennes, en favorisant l'usage de ces applications en tant que dispositif d'apprentissage et de loisir actif, à partir de l'orientation sportive comme fil conducteur.

L'utilisation croissante des dispositifs mobiles, la ludification ou la robotique dans la société actuelle est une réalité que l'école ne peut pas négliger. C'est pourquoi, l'introduction des Smartphones dans nos séances, de manière occasionnelle et comme moyen de motivation pour la recherche de nouveaux apprentissages, pourrait être une solution intéressante du point de vue éducatif.

Les Smartphones sont des outils omniprésents dans la vie quotidienne de nos élèves et offrent des applications avec un potentiel éducatif gratuit, notamment sur les dispositifs Android. Les applications C:geo, QR Code Reader et Mapas de España vont nous permettre de préparer un cocktail éducatif pour réaliser de manière ludique des unités de programmation d'orientation sportive, lors de journées de sport en famille ou d'activités sportives en plein air qui impliqueront l'ensemble de la communauté éducative. Ces applications mobiles représentent également un moyen de relier le citoyen à sa ville et à son environnement, en lui offrant la possibilité de découvrir sa culture, ses espaces naturels ou sa richesse historique.

Butler et Harlow (1957) soulignent la curiosité et l'utilisation comme des éléments essentiels de la motivation dans le processus d'apprentissage. Attiser la curiosité des élèves au moyen de la réalisation de propositions didactiques et permettre l'utilisation (sortir dans la cour et vérifier ce qu'ils ont appris) sont des éléments majeurs et essentiels pour la motivation des élèves. C'est pourquoi nous souhaitons proposer des alternatives et de nouvelles utilisations de leurs dispositifs mobiles, sur fond d'apprentissage et de loisir actif, respectueux et sain, en misant sur l'utilisation responsable et modérée de ces dispositifs.

Mots-clés: Orientation, Géocaching, Applications mobiles, Éducation Physique, Éducation Primaire.

Introduction théorique du thème

• L'orientation scolaire et les APP

NOUS vivons "collés" à nos téléphones portables. Dès le plus jeune âge, les enfants font preuve d'une très grande dextérité pour utiliser tablettes, portables et autres dispositifs électroniques. Adultes, nous utilisons notre portable pour consulter la météo, organiser nos activités, communiquer avec nos amis et notre famille de manière interactive ou suivre les actualités. Actuellement, il est impossible de concevoir une société sans téléphones portables.

Face à cette réalité, nous pouvons adopter deux positions au niveau éducatif. La première, certainement la plus courante, sera de rejeter l'utilisation de ces dispositifs mobiles, en les considérant comme un problème. L'autre position est d'y voir une manière de se connecter aux centres d'intérêt des élèves ou de leur offrir des alternatives de loisir actif. Il nous appartient donc d'exclure ou d'explorer.

Pour de nombreux parents et enseignants, les téléphones portables sont devenus l'ennemi de l'apprentissage et les inquiétudes qu'ils suscitent sont pleinement justifiées et compréhensibles : leurs contenus sont superficiels, ils peuvent provoquer des problèmes de dépendance, l'accès à des contenus dangereux et inappropriés, entraîner un isolement social ou porter atteinte à la sécurité des enfants. C'est pour cela que nous devons être très prudents lors de l'utilisation de ces dispositifs dans nos cours et vérifier minutieusement les applications, les sites, les liens et les archives que nous allons télécharger ou consulter.

Pour ce qui est du contenu propre au domaine de l'éducation physique et sportive (EPS), l'orientation scolaire et son lien avec la ville, les Smartphones et les différentes applications constituent une ressource éducative dont le potentiel est loin d'être négligeable.

Notre objectif n'est pas de proposer une séquence didactique sur l'utilisation de dispositifs portables dans l'orientation sportive, à des classes de dernière année de primaire ou du secondaire mais de faire découvrir les possibilités pédagogiques de différentes applications mobiles afin de créer des contextes et des situations d'apprentissage où les connaissances acquises pourront être appliquées par le biais d'une proposition de travail interdisciplinaire.

Il est donc essentiel de programmer des séquences de 10 à 12 séances au cours desquelles les élèves seront confrontés à des situations qui leur permettront d'apprendre les rudiments de la course d'orientation (Julián et Pinos, 2011): lecture de la carte, choix d'itinéraires et attaques de poste ou utilisation occasionnelle d'une boussole.

Nous proposons ainsi l'atelier « El misterio de Jaca » comme cadre idéal pour la formation des enseignants; ils pourront ensuite le transférer dans leurs cours pour que leurs élèves ainsi que d'autres membres de la communauté appliquent les apprentissages de manière réelle et contextualisée, en reliant différentes disciplines du programme.

Cette proposition est une activité ouverte et souple qui peut s'appliquer et s'inscrire dans n'importe quel projet sportif scolaire, en tant qu'activité de sport en famille, comme dans le CEIP María Moliner de Zaragoza, tel que le souligne Navarro (2015) et qui dans ce cas a constitué le point d'orgue d'un projet plus global, ou comme mise en pratique des apprentissages d'EPS en connexion avec l'environnement proche, pris comme un espace de formation supplémentaire.

• Le lien potentiel avec la ville

“En appartement, en ville, à l'école, l'enfant est de plus en plus limité dans ses mouvements; il a du mal à trouver un endroit pour jouer. Il est donc impératif de créer des espaces plus vastes propices aux jeux des enfants” (Jean Le Boulch, 1983: 178).

L'intensification de la circulation associée à l'augmentation du temps passé devant la télévision, les jeux vidéo et les dispositifs informatiques ont entraîné une diminution du temps de jeu actif et de l'utilisation de l'environnement comme un milieu de plaisir et d'apprentissage en communauté. Ceci a entraîné l'apparition de pratiques plus sédentaires, éloignées des ressources naturelles (Castro, Fraquela, Palacios et Salvador, 1996).

Nous considérons l'environnement de la ville comme une importante ressource éducative du point de vue formel et informel. Les espaces urbains et naturels ne sont pas neutres. Leur articulation et les éléments qui les composent sont un moyen de communication avec l'enfant et deviennent une opportunité d'apprentissage. En tant qu'enseignants, nous pouvons donc favoriser leur développement et leur maintien, en les modifiant de manière respectueuse afin d'enrichir les apprentissages des élèves.

Nous estimons qu'il faut "reprendre" la rue comme un espace de jeux, de rapports sociaux et d'apprentissage, en ouvrant les portes de l'école pour appliquer les apprentissages scolaires au moyen d'un rapport étroit, respectueux et équilibré avec notre environnement proche.

• Le potentiel éducatif: possibilité d'interdisciplinarité, éléments transversaux et travail par compétences

Selon les principes méthodologiques, article 9, de l'ordre du 16 juin 2014, une caractéristique essentielle de notre proposition est l'interdisciplinarité comme moyen d'apprendre les contenus de chaque domaine impliqué en vue d'un but commun. Selon Challenge (2000), les propositions pédagogiques globalisées et interdisciplinaires telles que le travail par projets, les ateliers ou les tâches par compétences sont des approches du programme qui s'éloignent des méthodologies traditionnelles avec des thèmes courts et décontextualisés de la réalité éducative de l'élève et de l'école. Ces pratiques interdisciplinaires qui s'étendent sur une plus longue période dans la temporalisation pédagogique sont centrées sur l'enfant en tant que principal acteur du processus enseignement-apprentissage, permettant de résoudre des problèmes que les élèves ont pu détecter en amont dans la pratique, en les introduisant de manière logique dans le processus d'enseignement-apprentissage.

L'intégration des TIC dans l'éducation, dans notre cas, au moyen des applications mobiles sera le moteur et le point d'union des apprentissages de disciplines comme la langue espagnole et la littérature, les sciences et vie de la terre, les mathématiques, les sciences naturelles, les arts plastiques et l'éducation physique (cf. annexe lien avec le programme) et va au-delà d'une simple adéquation aux goûts et aux motivations des élèves d'aujourd'hui.

Comment une telle interdisciplinarité est-elle possible?

Tous les apprentissages développés sous forme de travaux dans les différentes disciplines conduisent à un défi commun : résoudre l'énigme "El misterio de Jaca", une dynamique coopérative où le géocaching, l'orientation et les 3 applications (C:geo, Mapas de España et Code Reader QR) seront les moteurs de cette dynamique sous forme de projet interdisciplinaire, pouvant avoir de multiples variables et

approches en vue de s'adapter aux besoins ou à la réalité contextuelle de chaque établissement scolaire.

Un premier exemple de l'utilisation du géocaching comme fil conducteur d'un projet interdisciplinaire en Aragon est l'activité "Ruta botánica de Fontellas" de nos collègues du CEIP Nertóbriga (La Almunia de doña Godina), Rodríguez, Cuevas et Fernández, 2014, avec une proposition contextualisée dans d'autres blocs de contenu et un environnement différent.

D'autre part, le potentiel éducatif de la proposition présentée repose sur sa contribution au traitement des éléments transversaux. Le défi ou dynamique coopérative, connu comme "El Misterio de Jaca", permettra de favoriser le développement des éléments transversaux (article 8, ordre du 16 juin 2014).

La première contribution à souligner est la compréhension écrite, l'expression orale et écrite, développée dans la deuxième partie de l'atelier au moyen de groupes coopératifs qui devront résoudre six énigmes dans un contexte historique. Pour ce faire, ils devront recourir à des apprentissages indispensables pour compléter le mot croisé, obtenir le mot clé et passer ainsi à la deuxième partie du "Misterio de Jaca".

De plus, un objectif visé est l'éducation pour éviter des situations de risque provenant de l'utilisation des TIC. Le fait d'introduire les Smartphones dans le processus d'enseignement-apprentissage, justifié par son potentiel éducatif, est essentiel pour que les élèves découvrent les ressources disponibles sur leurs dispositifs mobiles et offrir de cette façon des alternatives cohérentes, enrichissantes et saines qui sont à l'opposé de l'utilisation sédentaire offerte habituellement par ces appareils.

L'éducation civique, la prévention de la violence et le travail coopératif sont essentiels dans l'atelier "El Misterio de Jaca". Nous formons des groupes coopératifs de 3 à 4 élèves. Ces groupes s'adapteront aux propres besoins des élèves du groupe-classe tel que souligné par Montessori (1909, cité par Jorge, 2011). Il est important que ces groupes restent hétérogènes, en évitant de former des équipes homogènes comme le souligne Medina (1994). Les groupes hétérogènes favoriseront l'éducation civique, le dialogue entre des personnes identiques sera la base de la prévention de la violence et le défi commun sera le travail coopératif où les rôles de chaque élève dans le sous-groupe seront définis et intervertis : les membres de chaque groupe exerceront à tour de rôle les différentes fonctions lors du déroulement de l'activité.

L'éducation et la sécurité routière en tant que piétons vont être d'autres éléments transversaux utilisés dans cette activité. La connaissance des droits et des devoirs du piéton conduira au respect des règles de cohabitation dans les rues de la ville à partir de l'empathie, de la tolérance et de la prudence dans le développement des actions impliquées par la tâche proposée. Quand cette formation à la sécurité routière peut-elle être réalisée ? De manière transversale, lors de toute sortie scolaire, par le biais de travaux de SVT (Est. CS.3.15.1 et Est. CS.3.15.2, de dernière année de primaire) ou de projets tels que "Ciudad Patines" du CEIP María Moliner (Navarro, 2013).

Enfin, des actions qui encouragent des attitudes de respect de la nature sont me-

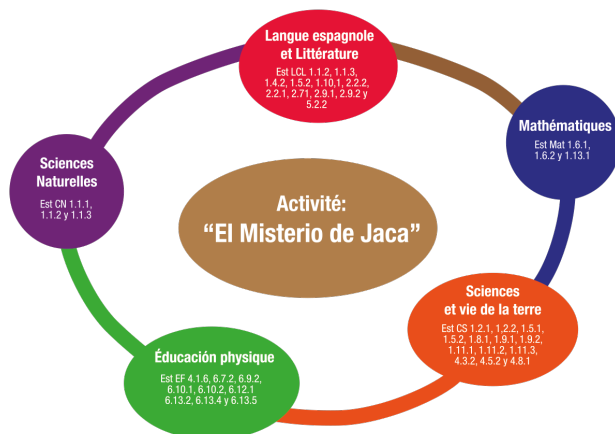


Figure 1.- Lien entre les disciplines du programme qui interviennent dans l'activité

nées à bien comme la campagne "TrashOut", (www.trashout.ngo), autour de la prise de conscience du déversement d'ordures. Ces actions fonctionnent avec des cartes sur lesquelles les utilisateurs indiquent les points où ils ont trouvé des déversements

Situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage présentée intitulée "El Misterio de Jaca" s'inscrit dans l'étape centrale d'une séquence didactique qui s'organise autour de 3 parties différentes:

- **Étape préalable** au cours de laquelle des apprentissages spécifiques ont été abordés dans les différentes disciplines impliquées dans l'événement central (situation d'apprentissage) et qui vont avoir une application réelle dans une situation réalisée dans un contexte familier aux élèves. En EPS, lors de l'étape préalable, nous avons abordé une unité didactique d'orientation, en nous centrant sur la progression des apprentissages propres à l'orientation et aux règles d'action qui en découlent, développée par Julián et Pinos (2011). Lors de cette étape, les enseignants se sont occupés des tâches nécessaires pour la tenue de l'événement central de l'activité, en créant et en enregistrant des géocaches (cf. glossaire). Durée : de 7 à 9 séances.
- Ensuite, il s'agit de l'événement central où l'activité complémentaire qui parachève les apprentissages développés antérieurement dans les disciplines de la figure 1 et les applications mobiles vont être le fil conducteur, donnant un rôle actif aux élèves. Durée: 1 séance de 2 à 3 heures.
- Enfin, *une étape finale ou de réflexion* a lieu pour recueillir toutes les propositions d'amélioration, les évaluations de l'activité ainsi que le processus pédagogique réalisé, en partageant et en faisant part des apprentissages à la communauté éducative. Durée : entre 1 et 3 séances.

Avant d'approfondir chaque étape, nous rappelons qu'il est indispensable de préparer les modifications opportunes du Règlement Intérieur (RRI), le Projet Éducatif du Centre (PEC) et différents documents institutionnels du centre sans oublier de faire signer les autorisations parentales pour l'utilisation des dispositifs mobiles dans l'établissement à des fins exclusivement éducatives et en tant qu'instrument d'apprentissage. Les activités complémentaires et/ou extrascolaires programmées seront recueillies dans la programmation générale annuelle (PGA) qui devra être approuvée par l'équipe éducative.

Lors de l'étape préalable, une unité didactique d'orientation a été développée en EPS, pour les deux dernières années de primaire, en respectant l'itinéraire d'apprentissage du bloc de contenus 4 "Actions motrices en plein air" défini au niveau de l'établissement. Cette unité didactique, organisée entre 10 et 14 séances de travail, aborde les apprentissages essentiels développés par Julián et Pinos (2011): lecture de la carte, choix d'itinéraires et attaques de poste. Au moyen d'une des situations d'apprentissage, l'utilisation de la boussole est introduite dans la séance 8 ou 9, de manière simple et adaptée au niveau des apprenants, permettant d'animer un débat final sur l'utilisation actuelle d'une boussole dans les activités en plein air puis sur l'utilisation des applications mobiles dans ces activités.

D'autre part, lors de l'étape préalable, les enseignants doivent se charger des tâches d'aménagement nécessaires pour la réalisation de l'activité complémentaire, considérée comme l'événement central de cette séquence. Lors de cette étape, nous avons caché les géocaches à 3 endroits précis dans des sites naturels pittoresques de la ville, en les enregistrant sur www.geocaching.com (cf. tutoriel "Escondor_geocache"). Nous avons préparé également les devinettes/énigmes qui ont un fil conducteur commun établi selon les contenus abordés dans le bloc IV "Las huellas del tiempo" (SVT) en les téléchargeant dans le DRIVE ou sur le blog de l'établissement; les cartes et les codes QR ont ensuite été créés pour servir de bornes dans le jeu d'orientation de l'activité complémentaire. Enfin, les "waypoints" ont été créés dans Google Maps pour indiquer où sont cachés les codes QR et leurs énigmes et servant à résoudre l'énigme qui conduit au trésor final sous forme de géocache. Ce travail préalable tant au niveau pédagogique qu'organisationnel est essentiel pour la réussite de l'activité interdisciplinaire avec une utilisation éducative des applications C:geo, QR Code Reader et Mapas de España.

L'activité centrale "El Misterio de Jaca" est décrite ci-après. Il s'agit d'une activité complémentaire ouverte à toute la communauté scolaire où les élèves peuvent mettre en pratique toutes les connaissances acquises dans les différentes disciplines impliquées lors de l'étape préalable. Une autre possibilité serait de réaliser l'activité pendant les heures de classe puis en dehors, avec la participation de la communauté et des familles, permettant aux élèves partir à la recherche des géocaches avec leur équipe (famille(s)) et d'avoir la responsabilité de guider et d'orienter les membres de leur équipe en mettant en pratique les compétences acquises.

On pourrait également envisager d'impliquer directement les familles et la communauté dans l'activité complémentaire pour les élèves des deux dernières années de primaire (uniquement lors des heures de classe). L'équipe responsable de

l'atelier encourage et mise sur l'intégration de toutes les couches de la communauté éducative en tant qu'aspect essentiel pour progresser ensemble et créer un discours commun qui consolide les apprentissages selon le modèle social-écologique (Sallis, Owen et Fisher, 2008).

L'atelier doit commencer à l'école puisqu'il est nécessaire d'avoir un accès à Internet (wifi) pour télécharger la carte du jeu et éviter ainsi la consommation des données des portables. De même, il est recommandé d'avoir un projecteur afin de visionner les tutoriels de création de cartes avec l'application "Mapas de España", de manière à faciliter le téléchargement de la carte et le chargement des "waypoints".

Après avoir expliqué les grandes lignes de l'activité, il faudra diviser les participants par groupes de 3 personnes environ (pas plus de 4 personnes par groupe car cela gênerait la gestion des rôles dans les sous-groupes). Bien entendu, le fait de ne pas avoir de portable ne doit pas être une condition d'éviction car tous les membres du groupe auront des responsabilités à endosser.

- Un membre du groupe doit installer l'application "Mapas de España" et suivre le tutoriel pour pouvoir télécharger et créer une carte de la zone puis placer les "waypoints" du parcours.
- Un autre membre télécharge les applications "QR Code Reader" et "C:GEO"; il devra scanner les codes et lire les devinettes ainsi que charger la géocache finale dans l'application.
- Le troisième membre du groupe devra noter et inscrire les solutions des devinettes pour pouvoir trouver le code de la GÉOCACHE finale.

Nous rappelons qu'il est essentiel que tous les membres de l'équipe exercent les différentes fonctions à tour de rôle, ce qui garantira de meilleurs apprentissages et évitera la spécialisation et la dépendance. Nous veillerons également à la satisfaction des principaux besoins psychologiques des élèves : autonomie, perception de compétence et rapport aux autres. (Julián, 2012).

Mise en oeuvre: au moyen d'un fil conducteur, les participants, par groupes de 3/4 personnes, pénètrent dans une histoire passionnante où ils doivent chercher 6 codes QR en localisant les "waypoints" indiqués dans l'application "Mapas de España" selon un parcours défini. Chaque code QR (cf. glossaire) les conduira vers une devinette qui aura un rapport avec le fil conducteur (et les contenus des programmes impliqués); ils devront les résoudre pour pouvoir trouver le trésor final (sous forme de cache). Enfin, il faudra introduire le code extrait dans l'application C:Geo et commencer la recherche du trésor dans un site pittoresque de la ville.

Le fait d'avoir choisi une "Mystery Cache" facilite la connexion des compétences et l'interdisciplinarité, en impliquant des apprentissages d'autres disciplines (langue et SVT notamment). La motivation pour résoudre les défis et les énigmes va s'accroître en constatant que c'est la seule façon d'obtenir les coordonnées des Mystery caches ; ceci nous permet, à nous enseignants, de planifier le processus d'apprentissage et de l'utiliser comme mécanisme de motivation. Une autre possibilité de séquence serait les "multi-caches" et quoiqu'en moindre mesure, les caches traditionnelles.

Une fois les géocaches trouvées et l'information clé recueillie pour résoudre le "Misterio de Jaca", il faudra partager les découvertes avec les équipes (étape nécessaire pour résoudre le mystère) et finir l'activité au moyen d'une réflexion de groupe en utilisant pour ce faire le site [menti.com](https://www.menti.com) qui permet aux participants de donner de manière rapide et anonyme leur opinion et leur niveau de satisfaction.

Conclusions

Grâce à cet atelier, nous souhaitons former et sensibiliser les enseignants aux besoins essentiels suivants:

- Répondre aux besoins sociaux du moment: éviter l'utilisation sédentaire et excessive des portables et offrir une alternative dans la lignée des objectifs et des apprentissages éducatifs.
- Connecter l'utilisation des applications aux apprentissages fondamentaux de l'orientation, en offrant plus de possibilité de loisirs actifs et globaliser les apprentissages au moyen de projets interdisciplinaires tel que le proposent les auteurs de référence. (Références).
- Considérer le contexte culturel et les usages sociaux de la technologie (géocaching) comme un nouveau mode de tourisme actif, de socialisation par l'activité physique et un moyen d'encourager les aspirations et le goût d'apprendre en faisant découvrir une pratique d'activité physique nouvelle (géocaching).
- Encourager et enrichir les apprentissages au moyen des applications, en encourageant le rôle actif et acteur des élèves, leur capacité de prise de décisions et leur esprit critique pour réfléchir sur un usage approprié et sain des technologies.
- Rapprocher l'école des aspects importants du quotidien et mettre en pratique des apprentissages scolaires dans la vie quotidienne, en joignant les deux réalités et en les enrichissant mutuellement.
- Démontrer qu'avec créativité, travail d'équipe et souci d'amélioration, nous pouvons réunir et faire progresser l'ensemble de la communauté éducative dans une même direction, dans un discours commun et bénéficier de tous les avantages sur l'apprentissage, la cohabitation et le bien-être de la communauté.

Nous aimerions en tant qu'équipe responsable de l'atelier, que cette initiative soit considérée comme un outil souple et utile au service de la nature et des caractéristiques du contexte où il sera appliqué ; il pourra être modifié et répondre aux objectifs, intérêts et besoins particuliers de ses utilisateurs, dans le cadre des programmes scolaires, l'environnement, la cohabitation, la méthodologie ou la promotion des "écrans sains".

Bibliographie

- Butler, R. y Harlow, H. (1957). Discrimination learning and learning sets to visual exploration incentives. *J Gen Psychol*, 57(2), 257-264.
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, C.; Fraguera, R.; Palacios, J. y Salvador, J.L. (1996). El aprovechamiento del entorno en Educación Física. Récupéré le 30 août 2017 du site http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9807/CC_40_2_art_16.pdf?sequence=1
- Challenge 2000 Multimedia Project (1999). Why do projectbased learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Récupéré le 29 août 2017 du site http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/116826/mod_resource/content/0/tema1/aprendizaje_por_proyectos.pdf
- Jorge, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora. *Revista docencia e investigación*, 21, 243-268.
- Julián, J.A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem*, 40, 7-17.
- Julián, J.A. y Pinos, M. (2011). Ejemplificación de educación física para segundo ciclo de primaria. *Actividad: Orientación*. Zaragoza. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Téléchargement disponible sur <http://efypaf.unizar.es/recursos/orientacion.html>
- Le Boulch, J. (1983). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años. Madrid: Doñate.
- Medina, A. (1994). El agrupamiento de los alumnos. En: Beltrán Llera, J. (Coord). *Psicología Educacional*. Tomo 2, 495-538. Madrid: UNED.
- Navarro, A. (2013). Ciudad Patines. <http://deportediversiynydisfrute.blogspot.com/es/> Récupéré le 7 septembre 2017 du site <http://deportediversiynydisfrute.blogspot.com/es/2013/04/ciudad-patines.html>
- Navarro, A. (2015). Gran mañana de Geocaching. <http://deportediversiynydisfrute.blogspot.com/es/> Récupéré le 7 septembre 2017 du site <http://deportediversiynydisfrute.blogspot.com/es/2015/04/gran-manana-de-geocaching.html>
- Rodríguez, J.L., Cuevas, E. y Fernández, P. (2014). Actividad: orientación con geocaching. [www.efnertobriga.blogspot.com](http://efnertobriga.blogspot.com) Récupéré le 9 septembre 2017 du site <http://efnertobriga.blogspot.com/es/2014/06/actividad-orientacion-con-geocaching-6.html>
- Sallis, J.F., Owen, F. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In: K. Glanz, B. Rimer& K. Viswanath (Eds.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (pp. 465-482). San Francisco: Jossey-Bass.

Annexes et ressources sur Internet, lectures recommandées

1. Outils TIC-TAC. Daniel Martín Crespo. Séminaire CEIP Val de la Atalaya 2017.www.ceipvaldespartera.blogspot.com
2. Mobile Devices for Learning: What You Need to Know<https://www.edutopia.org/mobile-devices-learning-resource-guide>
3. Lectures UNESCO sur l'apprentissage mobile (mobilelearning) <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/>

Glossaire des termes utilisés:

Cache ou géocache : trésor caché associé à des coordonnées GPS dans les applications qui permettent de jouer au géocaching. L'objectif du jeu est de trouver ces trésors cachés. Les caches peuvent être de différente taille (micro, multi) ou être associées à la résolution d'une énigme qui permet d'obtenir les coordonnées exactes de la cache (mystery cache). Les objets contenus dans les caches peuvent parfois être emportés à condition d'en laisser un autre ayant une valeur égale ou supérieure.

Code QR : de l'anglais Quick Response ou code à réponse rapide ; il s'agit de l'évolution du code barres. C'est un module qui sert à stocker des informations sous la forme d'une matrice à points ou code barres à deux dimensions et qui est relié à une url que le créateur aura introduite. (Source Wikipedia). Il peut être utilisé à des fins éducatives, en reliant la lecture de chaque code QR à la réalisation d'une activité, un dessin, une énigme, une information, etc. Pour lire ces codes, il faut disposer d'une application mobile qui conduit au lien associé au code. https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR

Waypoints : les waypoints ou points de cheminement ou de passage sont des coordonnées qui permettent de situer les coordonnées tridimensionnelles utilisées dans la navigation GPS (global positioning system : système de positionnement mondial). Le mot vient de l'anglais way (chemin) et de point (point). Les waypoints sont utilisés pour tracer des itinéraires au moyen de l'ajout séquentiel de points. Source : Wikipedia.<https://es.wikipedia.org/wiki/Waypoint>

Pour élargir vos connaissances:

Battista, R.A.; West, S.T.; Mackenzie, S.H. & Son, J. (2016). Is this exercise? No, it's Geocaching! Exploring Factors Related to Aspects of Geocaching Participation. *Journal of Park & Recreation Administration*, 34 (2), 30-48. DOI:<http://dx.doi.org/10.18666/JPra-2016-V34-I2-6495>

Blanco, C. (2012). Geocaching: la búsqueda del tesoro. Las nuevas tecnologías en la clase de Geografía. Logroño: Universidad de La Rioja.

Cameron, L. (2017). *The Geocaching Handbook. The Guide for Family Friendly High-Tech Treasure Hunting*. Guilford (Connecticut): Falcon Guides. Consulta en: <https://goo.gl/Cohmeq>

Christie, A. (2007). Using GPS and Geocaching Engages, Empowers & Enlightens Middle School Teachers and Students. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 10 (1). Récupéré sur le site <https://www.ncsu.edu/meridian/win2007/gps/04.htm> le 04/05/2017.

Lary, L.M. (2004). Hide and Seek. GPS and Geocaching in the Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31, 6, 14-18. Récupéré sur le site <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695752.pdf> le 04/05/2017.

Pacheco, A. y Gea, J.M. (2016). De los juegos de pistas al raid de aventura, una experiencia educativa en eso y bachillerato, 13-18, en Pérez-Brunicardi, D.; Frutos, J.; Caballero, P.; Baena-Extremera, A. y Miguel-Aguado, A. (Coords) *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016*. Todos juntos, con un mismo rumbo. Segovia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT). Récupéré sur le site <http://educacionfisicanaturaleza.blogspot.com.es/2016/12/congreso-educacion-fisica-y-actividades.html> le 04/05/2017

Pérez-Amate, M.M. y Pérez-Ordás, R. (2012). Propuesta de Unidad didáctica sobre Geocaching: en busca del tesoro escondido. *EmásF Revista digital de Educación Física*, 4, 19, 155-172. Récupéré sur le site http://emasf.webcindario.com/unidad_didactica_geocaching.pdf le 04/05/2017.

Schneider, J. & Jadcakova, V. (2016). Mutual impacts of geocaching and natural environment. *Acta*, 64 (5), 1739-1747. Doi: <https://doi.org/10.11118/actaun201664051739>

Tejedor, J. C. (2006). El GPS y sus aplicaciones en las actividades físicas en el medio natural en el ámbito escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 97, 1-11. Récupéré sur le site <http://www.efdeportes.com/efd97/gps.htm> le 04/05/2017.

Une éducation physique écologique du point de vue émotionnel: pour relier le monde extérieur et le monde intérieur

Paula Gelpi Fleta.
paulagelpi@ecologiaemocional.org / www.ecologiaemocional.org

Résumé

AU cours de cet atelier, nous aborderons la manière d'explorer notre propre monde intérieur à partir du corps, du mouvement et de l'interaction avec le monde physique, en découvrant ou en se réappropriant des pensées, des émotions, des souvenirs et des éléments intangibles qui constituent notre territoire personnel pour à partir de ce point, prendre conscience de notre propre bien-être et de l'autogestion de nos émotions. Est-ce qu'à partir de ce point sensible de rencontre saine, amoureuse et pacifique avec nous-mêmes nous serons capables de nous tourner sur le monde extérieur et d'interagir avec ce dernier? Est-ce que notre monde extérieur reflète ce que se passe à l'intérieur? Observons et expérimentons : comment pouvons-nous devenir des acteurs actifs et créatifs de transformation de nos espaces intérieurs et du monde qui nous entoure? Que peut apporter le monde de l'éducation physique et de la motricité humaine dans cette notion participative et constructive d'être dans la vie? Quelles stratégies d'écologie émotionnelle pouvons-nous apprendre pour développer des projets qui auront un impact émotionnel durable pour nous et pour l'écosystème auquel nous participons, que ce soit notre famille, notre communauté éducative, notre quartier, notre ville ou la nature? L'écologie émotionnelle (EE) qui va être l'axe transversal de l'atelier nous amène à comprendre les éléments qui constituent tout écosystème: énergies, territoires, climat et liens. En comprenant ces facteurs qui ont un impact direct sur la durabilité émotionnelle, nous pourrons créer au moyen de différentes stratégies un monde intérieur et extérieur plus harmonieux. Nous appliquerons ici deux métaphores que le modèle EE utilise pour l'identification des émotions: le paysage émotionnel et le scanner émotionnel.

Introduction et cadre théorique

En tant que diplômée en sciences de l'activité physique et du sport et professionnelle dans le domaine de l'éducation émotionnelle et de la croissance personnelle, j'applique, je recherche et j'observe depuis des années le lien positif qui relie ces différents domaines. Lors d'interventions auprès d'adultes en cours de formation et de recyclage en intelligence émotionnelle et intérieure, je recueille les demandes chaque fois plus fréquentes de professionnels qui souhaitent mettre en place des dynamiques basées sur la motricité. Je me charge d'autre part de la formation de spécialistes en éducation physique et sportive qui souhaitent acquérir des notions en éducation émotionnelle afin de compléter leur travail. Dans cette optique, je pense qu'il est nécessaire de promouvoir une action de professionnalisation en reliant les deux domaines: la motricité et le développement de l'être.

La présente séance va suivre la lignée du travail que je réalise et qui consiste en un programme éducatif et préventif intitulé "InCORPORArte": ce dernier associe des théories et des approches contemporaines importantes dont entre autres : 1. le cadre de la motricité humaine, une approche éthique, sociale et politique qui facilite la compréhension de la complexité humaine, centrée sur le mouvement compris non comme un acte mécanique du corps-objet mais comme vie et "énergie qui incite à être plus", de manière intentionnée et orientée vers le dépassement de soi (Trigo et Montoya, 2014) pour promouvoir l'humanisation des personnes. 2. L'écologie émotionnelle (Soler et Conangla, 2011) en tant qu'art de la durabilité émotionnelle, dirigeant l'énergie de nos émotions de manière équilibrée pour devenir de meilleures personnes, améliorer la qualité des relations avec autrui et respecter le monde. Par conséquent "elle encourage un modèle de personne plus durable et plus équilibrée, qui se charge de la gestion de son monde affectif pour construire un bonheur authentique et serein" (Conangla et Soler, 2011:41). Nous pensons que les émotions sont un langage universel intelligent qui nous donne des informations importantes pour vivre. L'écologie émotionnelle propose quatre domaines de diagnostic et d'intervention pour l'équilibre émotionnel des personnes et des écosystèmes, en travaillant à partir de mises en parallèle avec la nature et la gestion environnementale appliquée au monde intérieur: territoires/auto-connaissance, énergies/auto-motivation, climat/régulation émotionnelle et liens/aptitudes interpersonnelles et de communication.

Les liens qui unissent la motricité humaine et l'écologie émotionnelle sont solides. À mon avis, ils partagent un cadre éthique, une poétique, une méthodologie et une pratique très utiles pour favoriser l'éducation de l'individu et de la collectivité. De plus, il faut y ajouter une source importante: 3. La neuroscience. Pour justifier l'éducation émotionnelle et le développement de l'être au moyen de la motricité, nous nous basons sur des théories de neurologues comme Luria (Da Fonseca, 1998; Damasio, 1996) qui associent le corps, l'émotion et la raison ainsi que d'auteurs récents dans le domaine de la neuroéducation comme Mora (2014) ou Pellicer (2015) qui consolident l'éducation physique en tant que voie vers la santé globale soutenue par la neuroscience. Le présent atelier sera consacré à la santé émotionnelle.

De plus, nous nous inspirons des théories de psychomotricité (Pick et Vayer, 1969; Lapierre et Aucouturier, 1977; Le Boulch, 1969) et de motricité (Sergio, 1996) qui affirment que le corps est la base de l'être humain pour sa propre connaissance, son rapport avec les autres et pour comprendre et évoluer dans le monde ; nous prenons comme exemple les recherches et les expériences des écoles psychothérapeutiques, avec Wilhelm Reich (Schwind, 1989), qui s'intéressent à la manière dont les émotions s'expriment dans l'organisme ainsi que d'autres études sur les différentes pratiques motrices et leur influence sur la genèse émotionnelle (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu et Ochoa, 2013 ; Torrents, Mateu, Planas et Dinusôva, 2011). Incorporarte utilise notamment les pratiques corporelles d'expression comme une des voies les plus complètes pour l'éducation émotionnelle et le développement de l'être en raison de ses caractéristiques intrinsèques (Castañer et Camerino, 2004 ; Luesia et Romero, 2016 ; Montávez cité dans Galo Sánchez et Coterón, 2012 ; Torrents et Mateu, 2015). Il faut citer également les auteures qui ont fait des études et développé l'expression et la communication corporelle, en

construisant des ponts de transfert évidents vers la gestion affective (Castañer, 2000 ; Learreta, Sierra, Ruano, 2005 ; Mateu, 1989 ; Ruano, 2004) et qui ont inspiré la présente proposition et intervention.

Que ce soit l'écologie émotionnelle ou les théories de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1996 ; Mayer et Salovey, 1997), l'éducation émotionnelle et les programmes d'intervention psychopédagogique dans le domaine de l'émotivité (Bisque-rra, 2000 ; Rodríguez Ledo, Celma, Orejudo, Rodríguez Barreiro, 2012 ; Vallés et Vallés, 2000) ont servi à donner plus de cohérence à cette intervention du point de vue de la corporéité.

1.1. Le mouvement qui nous incite à être.

Le corps est notre endroit dans le monde. À travers lui, nous vivons, nous percevons, nous construisons des connaissances, des relations et nous sentons. Nos émotions, nos valeurs, nos attitudes... s'expriment par le biais d'une action ou d'une conduite motrice. (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu et Ochoa, 2013). La dimension physique et mécanique n'est qu'une manifestation des dimensions que renferme la corporéité. Selon Grasso (2008), de la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty, la science de la motricité humaine de Manuel Sergio, à Jean Le Boulch, Pierre Parlebas en passant par d'autres auteurs contemporains avec des propositions pratiques relevant de la neuroscience comme Pellicer (2015), la conclusion est que le terme de corporéité évoque une notion multiple, plurielle, complexe et diverse d'une unité: le soi-même. La corporéité comprend les notions de vivre, faire, percevoir, sentir, connaître, savoir, exprimer, communiquer, désirer et la motricité représentent les actions qui l'impliquent.

Par conséquent, dans cet atelier et dans Incorporarte, la corporéité est l'axe essentiel à partir duquel est articulée une intervention globale qui mobilise la personne dans tout son je, sur la voie de la croissance personnelle. La corporéité nous permet de prendre en compte la multidimensionnalité humaine dans l'action vécue ; en d'autres termes, Incorporarte propose d'aborder les différentes dimensions de la personne à partir du corps comme axe transversal. Le rôle de la dimension corporelle serait essentiel, contribuant non seulement à la santé physique mais aussi à la santé émotionnelle, mentale, intérieure, relationnelle et systémique. L'objectif est de permettre à la personne de vivre sa corporéité de manière beaucoup plus complète. En encourageant, en offrant de nouvelles possibilités pour découvrir son corps comme source, canal, moteur et point de départ de bien d'autres facettes, possibilités et potentialités de l'être humain, ce qui revêt une importance capitale dans la dimension émotionnelle. Il s'agit de recueillir les messages que le corps source de sagesse conserve dans ses cellules pour nous aider à trouver le chemin vers le bien-être personnel et collectif.

1. Objetivos del taller:

- a. Sensibiliser nos sens d'une manière subtile, en saisissant les informations de notre entourage pour les relier à notre monde intérieur. Que nous dit le monde extérieur sur nous-mêmes ?
- b. Utiliser les informations qui proviennent de notre intérieur de manière créative individuelle et collective pour évoluer.

c. Identifier nos émotions.

d. Comprendre les domaines qui ont une influence sur l'équilibre de tout écosystème (interne-personne, externe-groupe ou espace-monde): énergies, territoires, climat et liens. Apprendre à utiliser ces domaines ou les compétences émotionnelles en apportant équilibre et bien-être.

e. Réfléchir sur le rôle du corps et du mouvement dans la croissance personnelle et l'équilibre intérieur des personnes.

2. Contenu de l'atelier.

- Sens et sensibilité (capacités perceptivo-motrices) au moyen de jeux de motricité, de l'expression corporelle et de propositions de pleine conscience.

- Monde externe et monde interne.

- Écologie émotionnelle: notion.

- Métaphores de l'écologie émotionnelle: le tabouret à trois pieds (moi dans ma relation avec moi-même, les autres et le monde), paysages émotionnels, scanner émotionnel, axe pensée-émotion-action.

- Domaines d'activité de l'écologie émotionnelle pour la durabilité de l'écosystème personnel, social ou naturel : énergies, territoires, climat et liens.

3. Méthodologie

Active (le sujet est actif dans son expérience d'apprentissage) à partir de la créativité ludique qui permet de profiter de l'ici et du maintenant d'une manière autonome et constructive (Trigo et Montoya, 2014), qui favorise la signification et des "états d'expérience optimale" (Cziscenmihalyi, 1997) chez la personne. Une expérience de vie, interdisciplinaire, réflexive qui encourage la pensée critique, en respectant et en accueillant la complexité et la singularité de chaque être, en contemplant sérieusement le lien et l'affectivité, en encourageant un espace émotionnel de confiance privilégié, tout en inculquant les valeurs nécessaires pour renforcer l'humanisation de la personne.

Explorer le monde intérieur des personnes requiert du respect et de l'amour. La méthodologie doit montrer un chemin qui les aide à s'ouvrir sur leur vécu émotionnel, sur leur intérieur et sur leur croissance personnelle à partir de limites favorables.

4. Lien potentiel avec la ville.

Selon le modèle de l'écologie émotionnelle, le bien-être personnel est considéré comme un bien commun. En d'autres termes, si nous misons sur un équilibre personnel, en devenant des personnes capables d'être dans le monde et dans la société d'une manière créative, amoureuse, pacifique et autonome, nous aspirerons à devenir une pièce positive du puzzle dans les écosystèmes où nous participons, dont notre ville, au lieu d'être des acteurs de contamination.

Que nous révèle l'écosystème où nous participons de nous-mêmes? Est-il constructif ou destructif? Comment peut-on appliquer la durabilité émotionnelle pour prendre soin de notre monde intérieur et extérieur? Comment pouvons-nous

passer à l'action personnelle et collective responsable pour favoriser une transformation?

Une proposition d'action appelée « Explorateurs émotionnels » (Conangla et Soler, 2013) n'a pas été traitée lors de l'atelier mais doit être évoquée : elle préconise un saut de la gestion émotionnelle vers le monde extérieur : analyser l'environnement où nous réalisons la pratique d'EPS selon quatre domaines qui contribuent à la durabilité émotionnelle de tout écosystème (personnel ou collectif). À partir de là, il faut passer à l'ACTION ! Penser une action collective qui encourage l'équilibre et l'harmonie de ce lieu ou qui le transforme. Appliquons une stratégie d'écologie émotionnelle, les 4R de la durabilité émotionnelle (Conangla, Soler y Soler, 2012) : réduire, recycler, réutiliser, réparer.

- Que peut-on réduire dans ce lieu? (exemple : bruit, insultes, poubelles...)
- Quelles émotions pouvons-nous recycler-transformer et de quelle manière? Recyclage émotionnel. (exemple: un espace où nous avons peur de passer: analyser les raisons, chercher la manière de générer des expériences positives dans cet espace, réfléchir et apprendre des stratégies pour affronter cette émotion et cette situation, etc.)
- Que pouvons-nous réparer? (Exemple. Nous nous rappelons tous malheureusement des attentats de Barcelone et de Cambrils: Les Ramblas: comment intervenir "du point de vue émotionnel" dans cet espace?, actions réparatrices de la souffrance, de la douleur, de la peur, de l'agression).
- Quelles qualités, dons, valeurs, aptitudes, actions que nous utilisons dans d'autres domaines de notre vie ou dans le domaine de l'Éducation Physique pouvons-nous réutiliser pour les appliquer à l'action dans ce projet et sur ce territoire? C'est une excellente occasion de réfléchir sur ce que peut apporter l'Éducation Physique dans la vie intérieure des personnes et dans l'équilibre collectif.

Nous constatons que de nombreuses idées d'action surgissent à partir de ces questions. Je recommande par conséquent d'en choisir une et de chercher des solutions créatives, coopératives et intégratives qui peuvent encourager d'autres sujets, des associations ou des collectifs qui habitent dans ce secteur, ce quartier ou cette ville à participer.

Cette proposition permettrait d'approfondir l'analyse des contextes où nous participons : notre classe, notre établissement scolaire, nos quartiers, nos environnements naturels... pour améliorer le bien-être. Elle encourage une action collective tournée vers le changement à partir de la motricité humaine. Les élèves et le groupe-classe auraient l'occasion de reconnaître leur environnement, de l'apprécier, de se sentir acteur actif et transformateur à partir d'un impact positif. Ils auraient l'opportunité d'inviter et d'interagir avec des personnes, des associations ou des collectifs qui habitent cet espace investi par le cours d'éducation physique et sportive.

Voici deux exemples de projets qui sont réalisés dans des environnements que je connais ou auxquels j'ai participé de manière active :

El Ganchillo Social : collectif de personnes actives qui tissent des solutions. El Ganchillo Social est une initiative d'entreprise sociale qui fonctionne avec des personnes actives;

au moyen de la participation, nous cherchons à transformer nos villes avec la propre population. Nous voulons que les personnes deviennent le propre moteur de leur changement. <https://elganchillosocial.wordpress.com/>

Tratutan: art, nature et aventure. Interventions dans le milieu naturel basé sur le corps et le land art. <https://www.trarutan.com/>

5. Éléments clés de son rapport contextuel

Potentialité pédagogique de ce type d'expériences: réviser les voies d'action à partir du corps et de la motricité, en considérant que le fait de se reconnecter au corps est une voie de développement personnel et reconnaître que la motricité est plus qu'une discipline éducative et se pose comme un mode éthique, social, politique d'être dans le monde. Lier le je et son entourage. Est-ce que cela me concerne si cela m'émeut? Est-ce que j'agis si cela me concerne? Développer le regard écosystémique et la notion d'unicité envers les autres et le monde à partir d'une responsabilité personnelle de conscience et d'affectivité.

Possibilités pour le travail interdisciplinaire: dans ce cas, nous associons la motricité humaine à l'écologie émotionnelle (éducation émotionnelle et travail des valeurs) avec la nature et l'expression artistique (arts plastiques). Il faut alors souligner le développement de compétences émotionnelles comme: l'auto-connaissance et la conscience émotionnelle, la régulation émotionnelle, l'auto-motivation, l'autonomie -l'estime de soi- la confiance en soi, les habiletés interpersonnelles et les habiletés pour la vie.

6. Situations d'apprentissage clé. Activités:

1. Énergies: Carte des émotions dans le corps. Identifier notre niveau d'énergie. Identifier notre niveau de prédisposition-ouverture à l'expérience (cœur). Prédisposition psychocorporelle: automassage de chi-kung. Identification de notre paysage émotionnel. Jeu: contact-câlin-confiance. Nous partageons notre paysage émotionnel.

2. Territoire et Liens: En explorant les sens pour favoriser l'interaction avec le monde physique et le voyage vers l'intérieur de soi-même (connaissance de soi). Ouïe: clochette zen - respirations et micro-macro-étirements. Scanner émotionnel: photo de 1, 2, ou 3 émotions ressenties à ce moment-là. Vue: photographie sensorielle à faire à deux. Odorat: huiles essentielles ou plantes aromatiques et souvenirs ou images qu'elles nous évoquent. Goût: savourer. Traduire la sensation de ce que nous savourons par un geste. Le montrer : en petit ou en grand. "Danza del gustito" chorégraphie cocrée pour exploiter les gestes qui sont apparus lors de la dégustation. Toucher: la forêt de mains. Stop: une pleine conscience sur les sensations physiques puis sur l'émotion que nous transmet le toucher. À deux: "exploration scientifique" des mains de l'autre. Offrir une "pluie de sensations" sur les mains, les poignets, les bras (caresses, chatouilles, mouvement, etc.). Après chaque activité, il faut remplir la fiche 1: j'aime spécialement : entendre, voir, sentir, savourer, toucher. Chaque personne, selon le niveau d'introspection, peut répondre de manière plus superficielle ou plus symbolique. Exemple: savourer: des pâtes à la sauce tomate ou "chaque moment de ma vie". Réflexion personnelle finale. Écrire une

proposition d'action personnelle très précise à introduire dans sa vie pour améliorer son bien-être.

3. Climat Émotionnel: Empreinte créative dans l'espace vécu : comment pouvons-nous exprimer ce que nous avons senti ici au moyen d'une intervention plastique? Fresque : "Le corps ressenti". Nous dessinons une silhouette d'une personne sur une feuille de papier affichée au mur et le groupe exprime au moyen de couleur, de formes et de quelques mots, ce qu'il a senti pendant la séance 3.

1. Découvrir les 5 éléments ou domaines clés de l'écologie émotionnelle pour le bien-être et l'équilibre émotionnel des personnes et des écosystèmes (Soler et Conangla, 2011): (FICHE 2)

a. Énergies: Insister sur ce qui est important dans nos vies: auto-motivation. Nourrir notre capital émotionnel - "pile". À quelles sources internes êtes-vous branché pendant la participation à la séance? Enthousiasme, créativité, paresse, mécontentement... L'EPS en tant que discipline qui permet des activités stimulant la sécrétion de sérotonine et l'augmentation de notre capital émotionnel.

b. Climat Intérieur: quelles émotions je reconnais en moi à ce moment précis de la séance? Sol, pluie, tempête, brouillard, neige... Ambiance du groupe? Comment pouvons-nous gérer notre climat interne? Appliquons ces métaphores: "Axe pensée-émotion-action" (Conangla, Soler, Soler, 2012) ou "Les trois sphères: esprit - émotion - corps" (Pellicer, 2015).

c. Territoire: Pensées? réflexions? Quelles qualités ai-je mis en jeu? Valeurs? En EPS, nous pouvons jeter des ponts au moyen de questions, fiches, etc. pour que nos élèves regardent à l'intérieur d'eux-mêmes. Au moyen de l'auto-connaissance, nous aidons à créer une meilleure image de soi-même et favorisons l'estime de soi.

d. Liens: Quels ont été mes rapports avec les autres? Comparaison, dépendance, autonomie, coopération, déprédation, etc. Le domaine de l'EPS possède des contenus essentiels dans les habiletés interpersonnelles et de communication, par exemple, la communication non verbale, base de l'empathie.

7. Conclusion

Selon le neurobiologiste Damasio (1996), le corps est le cadre de référence pour les processus neuronaux que nous vivons comme l'esprit; en d'autres termes, le corps est la base pour nos explications du monde qui nous entoure et pour l'interprétation du sens de subjectivité que nous donnons à nos expériences.

Ce même auteur indique que le mouvement est un processus dynamique où les émotions, les perceptions, les motivations et les interactions interpersonnelles arrivent à s'exprimer; elles sont toutes en relation dès la naissance dans des structures psychomotrices très complexes. En même temps, l'émotion, le sentiment et la régulation biologique jouent leur rôle dans la raison humaine. Par conséquent, les ordres inférieurs de notre organisme sont au coeur de la raison supérieure.

Il souligne également que les sentiments se matérialisent dans une image qui est continuellement mise à jour quant à la structure et l'état de notre corps. Les sentiments seraient comme une fenêtre sur l'état, la structure et la régulation de notre corps. Récupérer la possibilité d'accéder à la richesse émotionnelle qui implique le développement de la vie, implique une revitalisation du corps et le rétablissement de la connexion sensu-perceptive active. (Fischman - Wengrover, & Chaiklin, 2008).

Par conséquent, la corporéité et la motricité sont le point de départ dans notre manière d'appréhender le monde et d'y participer. Si en tant que professionnels de l'Éducation Physique, nous abordons le corps de manière holistique en approfondissant notre nature intérieure, au moyen de modèles semblables à ceux de l'écologie émotionnelle, nous pourrions peut-être contribuer à former des personnes plus conscientes, épanouies, respectueuses, sensibles, amoureuses, évoluer en tant qu'humanité et sauver notre planète.

Bibliographie

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Buxarrais M.R., y Burguet, M.(coords.) (2017). Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad. Barcelona: Graó.
- Castañer, M. (2000). Expresión Corporal y Danza.Barcelona:Inde.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2004). Las emociones no escapan a la práctica motriz. La expresión corporal, un procedimiento ideal para trabajarlas. Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal. 217-236, Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.
- Conangla, M. y Soler, J. (2013). Exploradores emocionales. Un planteamiento creativo para gestionar las emociones. Badalona: Parramón.
- Conangla, M., Soler, J. y Soler, L. (2012): Emociones: las razones que la razón ignora. 25 metáforas de ecología emocional para el crecimiento personal. Barcelona: Obelisco.
- Cziscenmihalýi, M. (1997).Fluir (flow).Una psicología de la felicidad. Barcelona: KAIROS.
- Da Fonseca, V. (1998).Manual de observación psicomotriz. Barcelona:Inde.
- Damasio, A. (1996).El error de Descartes.Barcelona: Crítica.
- Galo Sánchez, F. y Coterón, J. (2012).La expresión corporal en la enseñanza universitaria.Salamanca:Universidad de Salamanca.
- Gelpi, P. (2016).InCORPORarse al ser: el cuerpo en la interioridad. Aula de Innovación Educativa, Primaria, 253, 22-26.
- Gelpi, P., Romero-Martín M^o.R., Mateu, M., Rovira G., y Lavega P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género.Revista Educatio S.XXI, 32(2), 49-70.
- Gelpi, P., y Lozano, P. (2010). Desarrollo de competencias emocionales desde el Área de Expresión Corporal. Las emociones en movimiento en las aulas de la Universidad: estudio experimental para el alumnado de 1^o curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Comunicación presentada al V Congreso Internacional XXVI Congreso Nacional de Educación Física, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona y el INEFC. 4-6 febrero (paper).
- Gelpi, P., Romero, M.R. y Tena, I. (2010). Innovación de contenidos: programa transversal de educación emocional en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal para la formación de maestros.IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa.Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: KAIROS.
- Grasso, A. (2008). La palabra de la corporeidad en el diccionario de la educación física.[versión electrónica], Portaldeportivo La Revista Año 1, 4, EneroFebrero[en línea]. Disponible sur : <http://www.academia.edu/4789452/>[Consulta: 13 marzo 2016].
- Lapierre, A., y Aucuturier, B. (1977). Simbología del movimiento. Barcelona:Científicomédica.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones.Cultura y educación, 25(3), 347-360.
- Learreta, B., Sierra, M.A., y Ruano, K. (2005).Los contenidos de la expresión corporal. Barcelona: INDE.

- Le Boulch, J. (1969). La educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona: Paidós.
- Luesia, L., y Romero, M.R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria».[versión electrónica]. Investigación en la escuela, 89, 49-70. Disponible sur : <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-4.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2016].
- Mateu, M. (1989). Actividades físicas de expresión, ¿paradoja, contradicción o innovación?. Revista APUNTS, 16-17; 57-62.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). «What is emocional Intelligence», Emocional Development and Emocional Intelligence. New York: Basic Books. 3-31.
- Mora, F. (2014). ¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? Madrid: Alianza Editorial.
- Pellicer, I. (2015). Neuroef: Revolución de la Educación Física desde la Neurociencia. Barcelona: INDE.
- Picq, L., y Vayer, P. (1969). Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: Científicomédica.
- Rodríguez Ledo, L. Celma; S. Orejudo; L. Rodríguez Barreiro (2012). Programa de educación socioemocional SEA: desarrollo de las habilidades sociales y emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena[versión electrónica] ISEP Science, Revista de investigación científica.<http://www.isepsceience.com/psicologia-clinica/> [Consulta: 20 enero 2014].
- Romero - Martín, M.R.; Gelpi, P.; Mateu, M., y Lavega, P. (2014). Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género. Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Zaragoza: Universidad de Zaragoza y AAPS.
- Ruano, M.T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Tesis Doctoral. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Schwind, P. (1989). Plenitud corporal con el rolfiing. El cuerpo de acuerdo con la fuerza de la gravedad. Barcelona: Los libros de INTEGRAL.
- Sergio, M. (1996). Epistemología da motricidade humana. Lisboa: FMH.
- Soler, J., y Conangla, M. (2011). Aplícate el cuento. Barcelona: Amat.
- Soler, J., y Conangla, M. (2011). Ecología emocional para el nuevo milenio. Barcelona: Zenith.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. Revista de Psicología del Deporte, vol. 20(2), pp. 401-412.
- Torrents, C., y Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento», Tándem Didáctica de la Educación Física, 47, 26-33.
- Trigo, E. y Col. (2000). Fundamentos de la motricidad. Madrid: GYMNOS.
- Trigo, E., y Montoya, H. (2014). Motricidad Humana: política, teoría y vivencias (2ª ed.) España-Colombia: Lulú Colección Léeme.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicopedagógica.
- Wengrover, H. & Chaiklin, Sh. (coords.)(2008). La vida es danza. El arte la ciencia de la Danza Movimiento Terapia. Barcelona: GEDISA.

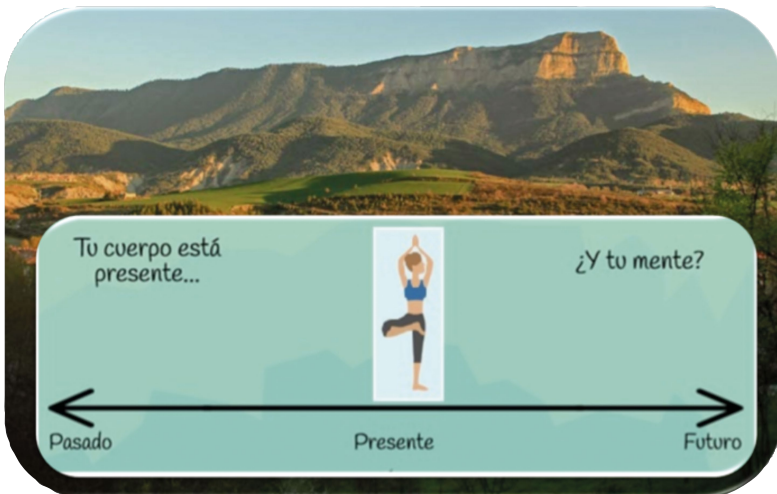
Le yoga, l'acroyoga et la pleine conscience en EPS

Almudena Esteban Martín.

Professeur des écoles d'EPS, diplômée en sciences de l'activité physique et du sport, professeur de yoga à l'école de yoga et de yogathérapie de Pilar Iñigo et master de spécialiste universitaire de mindfulness dans des contextes éducatifs à l'université Camilo José Cela

Résumé

L'atelier est un échantillon de l'association de différentes thématiques voisines dans le but de donner aux élèves la possibilité d'approfondir leur connaissance d'eux-mêmes à partir d'une expérience vécue pour une gestion consciente des aspects de leur vie et de leur rapport au monde où ils vivent. Même si le titre révèle une variété de techniques, elles ont toutes des objectifs communs et s'inspirent des mêmes racines qui sont le yoga et la méditation comme source de connaissance et de croissance intérieure. Nous utilisons ainsi la haute valeur éducative qu'elles nous fournissent en empruntant aux unes et aux autres les méthodologies et les outils (acroyoga et mindfulness ou pleine conscience) qui selon nous s'adaptent le mieux à la tranche d'âges à laquelle nous nous adressons, en veillant à ne pas perdre l'essence de leurs pratiques. À partir d'une approche centrée sur les sensations corporelles et la conscience de ces dernières, nous allons découvrir et dévoiler leur lien étroit avec ce que nous sentons et ce que nous pensons, en donnant la possibilité aux élèves de réaliser un travail plus introspectif.



Sources : Neil, D (2012). Mindfulness.Sketnotes and illustrations.
En <http://www.thegraphicrecorder.com/2011/11/07/mindfulness-framed-print> (JPG).
Partiellement modifié et traduit par Alazne González (2013)

Introduction Théorique

DÉPUIS ces dernières décennies, le yoga et la méditation connaissent une période prolifique en Occident; ces deux pratiques semblent “être à la mode”, d'où le fait que leurs adeptes se multiplient, pratiquant les différentes techniques qui voient le jour et semblent s'adapter à chacun d'entre nous. Toujours est-il que nous ne savons plus très bien si c'est la personne qui s'adapte et apprend une manière d'aborder la vie à travers la philosophie du yoga ou si c'est le yoga qui s'adapte à la vision occidentalisée du moment. Comme très souvent, lorsqu'une pratique a du succès, elle fait l'objet à la fois de critiques et d'éloges. D'une part, de plus en plus de personnes décident de goûter aux bienfaits que le yoga apporte dans leurs vies quotidiennes et d'autre part, nous assistons à une dévirtualisation du yoga par certaines personnes dont les objectifs s'éloignent de son essence comme la captation de clientèle pour leurs écoles.

D'un point de vue théorique, j'essaierai de décrire ce qu'est le yoga et son origine pour souligner ensuite les points clés qui feront qu'une pratique du yoga, indépendamment de la méthodologie à utiliser, garde tout son sens et ne devienne pas une simple séance de gymnastique.

Le mot “yoga” signifie “union”, comprise comme l'intégration harmonieuse de toutes les dimensions de l'être humain d'une part et comme l'union de l'individu avec l'univers, les deux étant considérés comme un seul et unique élément. Patanjali était un mystique, un sage et un érudit qui aurait vécu entre 500/200 av. J.C. et codifié et résumé la sagesse du yoga dans un recueil intitulé les Yoga Sutras. Le deuxième aphorisme de ce livre apporte une définition précise : le yoga est la cessation des fluctuations de l'esprit. (*yogaschittavrittinirodhah*).

Une deuxième acception du terme fait référence à l'ensemble des techniques appliquées au développement intégral de l'être humain. Dans ce sens, il existe cinq voies principales du yoga qui très souvent se mélangent entre elles

- **Karma yoga**: la voie de l'action.
- **Bhakti Yoga**: la voie de la dévotion et de l'amour.
- **Gñana Yoga**: la voie de la recherche et du discernement.
- **Raja Yoga**: la voie de l'introspection (Patanjali)
- **Hatha Yoga**: la voie de l'équilibre des énergies internes.

Dans tous les cas, il convient d'expliquer que le yoga ne fait référence à aucune religion ni à aucune école philosophique et loin de théoriser, comme le dit Swami Sivananda “*Un gramme de pratique vaut mieux que des tonnes de théorie*” pour pouvoir comprendre ce qu'il peut nous apporter. Chaque type de yoga s'adaptera par conséquent à des personnes différentes. Il convient ainsi d'essayer différentes pratiques et écoles pour découvrir celle qui nous apportera un meilleur bien-être personnel.

En fonction des besoins et des différents niveaux d'évolution, les personnes commencent le yoga pour différentes motivations, toutes valables, car les bienfaits de sa pratique sont multiples ; des motivations de nature physique (équilibre muscle-squelette, soulagement des tensions corporelles, troubles digestifs, blessures, mauvaise circulation...) à des questions de santé psychique (relaxation, tension

nerveuse, gestion des états émotionnels, stress, anxiété...) ou de résultats intellectuels (attention, mémoire, concentration...) en passant par des raisons de nature philosophique et/ou spirituelle, elles représentent toutes une voie vers la connaissance supérieure et la réalisation personnelle par le travail des principes holistiques d'harmonie et d'unification..

El Hatha yoga (Yoga physique) est le plus connu et le plus pratiqué en Occident et par conséquent il perd parfois son véritable sens, seule une partie de ses possibilités étant utilisée. Il s'agit d'un système de techniques psycho-physiologiques qui consistent entre autres à des positions (asanas) et des exercices respiratoires (pranayama) pour doter le corps-l'esprit d'harmonie et d'équilibre.

El Raja Yoga (Yoga mental) est généralement associé au système défini par Patanjali; il est structuré en huit branches qui sont appelées Ashtanga Yoga et permet d'atteindre l'état d'illumination. Il propose essentiellement d'atteindre un niveau supérieur de compréhension au moyen du contrôle de l'esprit et donc du corps.

El Hatha y el Raja Yoga visent des objectifs similaires mais si le Hatha travaille tout d'abord le corps pour accéder plus facilement à un esprit apaisé, le Raja Yoga quant à lui préconise l'inverse en considérant qu'apprendre à contrôler l'esprit permet d'accéder au contrôle du corps.

Sur ces bases, nous rencontrons actuellement de multiples termes qui font allusion aux différentes méthodes, genres et sous-genres du yoga. Certaines sont très anciennes et se sont inspirées de grands maîtres de renom qui ont développé leur propre méthode, fruit de leur interprétation des enseignements traditionnels comme Iyengar ou Sivananda et d'autres ont un caractère beaucoup plus occidentalisé et contemporain afin de répondre aux demandes et aux besoins de notre société actuelle (power yoga, yoga thérapeutique, yoga pour enfants, acroyoga...)

Il est difficile de comprendre les différences et les fondements des méthodes de chacun et les approfondir serait une entreprise interminable. Toutefois il est important de connaître les racines et les fondements du yoga pour discerner les disciplines qui nous rapprochent de cette compréhension et celles qui ne le font pas. Dans tous les cas, toute connaissance entraîne une croissance et l'art d'être critique dans une société bombardée d'informations diverses et contradictoires représente une des plus grandes réussites. Par conséquent prendre le meilleur de chaque discipline sans perdre de vue leurs fondements peut être un bon qualificatif dans chaque pratique.

Nous allons décrire sommairement en quoi consiste la pratique de l'acroyoga comme point d'approche à la pratique par des enfants et des adolescents. L'Acro-Yoga a été fondé par Jenny Sauer-Klein et Jason Nemer à Californie (USA) en 2003. Il associe la sagesse du yoga, l'amoureuse bonté du massage thaïlandais et la puissance dynamique de l'acrobatie. Ces trois traditions constituent la base d'une seule pratique qui permet de cultiver la confiance, la connexion et la joie. C'est une manière de partager le yoga en groupe en apprenant les uns des autres, en cherchant l'harmonie et l'équilibre dans les mouvements. Les « asanas » se construisent dans un climat de respect, de confiance, de jeu coopératif et d'empathie.

Il existe trois rôles différents qui sont la base (la personne qui soutient avec ses pieds ou ses mains le poids de l'autre personne, en la guidant et en l'aidant à progresser dans la séquence), le flyer (la personne appuyée sur les pieds ou les mains de la base avec une partie de son corps et qui aide ce dernier à exécuter en douceur la séquence choisie), le spotter (la personne qui se charge de veiller à la sécurité des deux partenaires en les aidant à progresser dans leur pratique). Ces rôles peuvent être échangés ou pas si un partenaire trouve le rôle où il se sent le plus à l'aise.

Enfin, dans cette contextualisation théorique, nous définirons et développerons le terme "pleine conscience" qui fait partie de l'atelier et correspond à la traduction du terme mindfulness.

L'origine de la pleine conscience remonte à 2500 ans dans la tradition bouddhiste Vipassana, une technique ancienne de méditation de l'Inde qui consiste à prendre conscience du moment présent. C'est Jon Kabat-Zinn qui l'appliquera avec une rigueur scientifique en Occident dans les années soixante-dix, écartant toutes ses éventuelles références religieuses ou idéologiques et la rendant ainsi accessible à tout le monde. Ce dernier la définit comme *"l'aptitude à faire attention de manière intentionnée au moment présent avec acceptation"*.

Les publications, les recherches et les expériences se multiplient autour de l'apprentissage et des bienfaits d'une vie consciente. Les domaines d'application englobent la médecine, la psychologie, la neuroscience, l'assistance sanitaire, le leadership et même l'éducation. Parmi ses bienfaits, il faut citer l'augmentation de la concentration et la lucidité mentale, la réduction des distractions et des égarements, la gestion efficace du stress, l'augmentation du rendement et du bien-être, le développement de l'empathie et la compassion ainsi que la créativité.

L'entraînement et la pratique de la pleine conscience permettent l'acquisition et le développement des aptitudes ou des attitudes suivantes:

- Ne pas juger: cela implique le fait de prendre conscience des jugements continus qui nous viennent à l'esprit et adopter de manière intentionnée une position impartiale envers ces jugements.
- Patience: être ouvert à l'expérience du moment présent et comprendre que les choses arriveront au moment voulu.
- Esprit de débutant: apprendre à laisser de côté les attentes d'expériences préalables pour découvrir ce que nous négligions avant.
- Confiance: en développant la responsabilité d'être soi-même, d'apprendre à écouter ses sentiments et ses propres intuitions.
- Non-effort: cela consiste à "ne pas faire" pour "être".
- Acceptation: voir les choses telles qu'elles sont, sans nier, rejeter ou résister à ce qui existe déjà. Ne pas confondre avec la résignation.
- Lâcher prise: laisser les choses telles qu'elles sont, sans s'attacher à ce qui est agréable ni éviter ce qui est désagréable.

La culture de la pleine conscience présente une double fonction, celle de pren-

dre conscience de ce qui est en train de se passer au moment présent et celle de recentrer l'attention de manière aimable selon le contexte de la situation présente. Par exemple, lorsqu'une pensée nous vient à l'esprit alors que nous parlons avec quelqu'un et détourne notre attention. Le fait de nous rendre compte de cette perte d'attention fait référence à la première fonction et l'acte conscient de recentrer notre attention correspond à la deuxième fonction.

Éléments clés de son rapport contextuel

“Au cours de la vie, il est essentiel d'acquérir une meilleure auto-conscience, une meilleure capacité pour dominer les émotions perturbatrices, une meilleure sensibilité face aux émotions des autres et une meilleure habileté interpersonnelle ; les fondements de ces aptitudes se construisent toutefois dès l'enfance”

Daniel Goleman

De la théorie des intelligences multiples de Gardner qui considère l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle comme essentielles pour le développement mental sain de l'être humain dans la société actuelle, jusqu'aux compétences clés et aux objectifs généraux où les programmes scolaires explicitent leur intention de s'occuper aussi du développement émotionnel des élèves comme partie essentielle de leur éducation.

Des modèles que la neuroscience a appliqués à l'éducation où il n'y a pas d'apprentissage sans émotion jusqu'à l'innovation éducative qui envisage différentes manières de s'occuper des élèves et de leurs besoins d'un point de vue qui s'adapte aux demandes actuelles, *la manière dont j'apprends prenant le dessus sur ce que j'apprends.*

Du point de vue qu'un professeur peut adopter dans sa discipline avec ses élèves dans sa classe de manière occasionnelle au projet éducatif de l'école basé sur l'intégration des émotions dans le monde éducatif comme élément transversal inhérent à tous les contenus.

À grande et à petite échelle, nous assistons à un changement de regard, latent depuis quelque temps. La proposition de notre atelier repose sur ce dernier. Personnellement, j'aime aborder la pratique avec les élèves dans une perspective ouverte où le cheminement est tout aussi important que la réalisation des objectifs.

Le yoga n'est pas une discipline vers laquelle les enfants et les adolescents vont s'orienter volontairement. Cependant, ils aiment explorer ce qui semble nouveau ou différent. Offrir des espaces de connaissance en EPS est un grand progrès mais il convient de présenter des pratiques attrayantes aux élèves qui leur permettent d'aborder sans imposition ces contenus au risque d'obtenir l'effet contraire. Siegel (2014) précise que pendant l'adolescence, notre esprit est dominé par quatre qualités : la recherche de la nouveauté, l'implication sociale, l'augmentation de l'intensité émotionnelle et l'expérimentation créative. *“Le défi est que l'énergie consacrée à l'indépendance, la recherche de gratification et la passion pour ce qui est nouveau ait des résultats positifs dans la vie”*

Dans le domaine du yoga, l'acroyoga et le yoga à deux sont les pratiques préférées, répondant aux besoins des élèves d'être tournés “vers l'extérieur”, d'affronter des défis et d'être en relation avec les autres. Dans le domaine de la méditation, la plei-

ne conscience offre tout un éventail de pratiques, de jeux et de dynamiques qui de forme simple et attrayante permettent aux élèves de s'arrêter et de "*regarder à l'intérieur*", de comprendre le fonctionnement du cerveau et les aident à connaître, à identifier et à gérer en tant que simples observateurs, leurs sensations corporelles, leurs sentiments et leurs pensées.

La clef qui m'a permis d'initier ses élèves à de telles connaissances a été la combinaison des deux disciplines en EPS. Les deux ont une influence positive sur le développement d'une conscience corporelle et émotionnelle plus soutenue (créativité, écoute, attention centrée...), sur l'amélioration de l'ambiance de la classe, grâce au travail de l'empathie et de la compassion par la proposition d'espaces coopératifs d'apprentissage et pour affronter des émotions difficiles comme l'irritation, la colère, la frustration, la tristesse qui parfois traversent nos vies. Combien d'entre nous aurions aimé apprendre cela plus jeunes !

Travailler ces principes en tant que contenu interdisciplinaire a une grande valeur, des activités propres à chaque discipline (journaux émotionnels en langue, débats en SVT, compréhension organique et physiologique du corps et du cerveau en sciences...) aux manières communes de gérer le quotidien au niveau méthodologique en classe (pauses conscientes, octroi de moments de liberté pour effectuer des mouvements expressifs -s'étirer, se lever, se détendre- routines de début et de fin, techniques de concentration pour affronter une tâche difficile...).

En temps, cela ne prendra que 5 minutes dans votre cours, un moment dans la semaine défini par l'école, une activité avec le professeur principal, une unité didactique d'EPS ou un axe qui permet d'aborder et d'imprégner chaque discipline. Cela dépendra évidemment du nombre de professeurs impliqués.

Situations d'apprentissage clé

Le yoga et la pleine conscience ne sont pas de simples concepts qui peuvent être décrits ou être appris dans les livres. Il s'agit d'une expérience qui doit être vécue et essayée de manière personnelle pour pouvoir la comprendre. (Arguis et autres, 2010 et Simón, 2011). La proposition n'aura aucune valeur si la personne qui la propose ne l'a pas essayée et intégré ses bienfaits dans sa vie quotidienne. Selon Lantieri (2009), les adolescents sont très sensibles à l'hypocrisie des adultes. Nous devons donc être des modèles pour nos élèves si nous voulons qu'ils acceptent les activités.

La motivation et l'enthousiasme sont nécessaires pour un apprentissage significatif ; il sera donc essentiel de veiller à la manière dont les activités sont proposées pour bien accrocher les enfants:

- Introduire les activités de manière progressive et sous forme de jeux, en veillant à ce que leur participation ne les mette pas en situation de ridicule.
- Expliquer les bienfaits et l'application pratique dans leurs vies quotidiennes. À cet âge, ils ont besoin de savoir à quoi va servir l'activité proposée.
- Introduire de petites questions théoriques liées à la pratique (par exemple, fonctionnement du cerveau et sa modification avec la pratique de la pleine conscience).

- Consacrer du temps à la réflexion personnelle partagée. Ne pas attendre que les élèves déduisent d'eux-mêmes le sens d'une pratique. L'accompagnement et le dialogue vont être essentiels dans ce type d'activités.
- Les professeurs doivent être les premiers à incarner la pleine conscience dans leurs pratiques.
 - Une des attitudes essentielles est l'absence de jugement. Apprendre à ne pas juger les réponses des élèves à partir de notre prisme personnel. Toutes les réponses sont uniques et intéressantes, elles ne sont ni bonnes ni mauvaises. L'art de faire réfléchir les élèves sur leurs propres réponses au lieu d'attendre un jugement de notre part est un autre défi.
 - Une autre attitude est la patience : les objectifs définis ne doivent pas être réalisés immédiatement et tout le monde ne doit pas attendre le même but. L'apprentissage envisagé recueille toutes les différences pour enrichir le groupe et le respect du temps de chacun est inestimable.

L'atelier proposé est une succession d'activités et de jeux selon le schéma d'une séance de yoga traditionnel, adapté aux caractéristiques de notre discipline:

État de disponibilité:

- Brève explication, expression des présents, proposition du jeu du stop et prise de conscience au fil de la séance, petit jeu d'introduction sur l'ici et le maintenant (jeu de la balle et jeu des sens, dehors, dedans et sur l'autre)

Préparation de la respiration: Se connecter à sa respiration naturelle sans la modifier pour passer à une respiration abdominale, puis à une respiration complète puis vider ses poumons.

Préparation du corps: (Pour créer de la confiance, de l'empathie et un sentiment de groupe):

- Banc de poissons : deviner qui a commencé.
- Je tombe: je dis mon nom et je me laisse tomber pour me faire rattraper par tous les autres. Être attentif à ce qui se passe dans mon esprit avant, pendant et après avoir fait cette expérience.
- Jeux de conscience corporelle et de coopération avec l'autre
- Pierre et eau: l'un bouge et l'autre pas. Celui qui touche, a perdu.
- Statue: l'un reste raide et l'autre enlève des appuis.
- Ouverture, fermeture et torsion à deux.
- Jeux d'équilibre - force
- Salutation au soleil modifié en groupe. Suryanamaskar.

Asanas:

- Jeu du ninja : pour comprendre la différence entre attention ouverte et attention centrée, en plus de l'immobilité, durée et relaxation propres aux asanas. Proposition d'asanas par deux si le temps le permet (arbre, guerrier, escadron... pour articuler la colonne vertébrale dans toutes les directions).
- Séquence d'acroyoga : oiseau - trône - baleine sur le dos - trône - oiseau. Léger massage pour se détendre propre au massage thaïlandais.

Pranayama: Respiration carrée : compter 4 secondes à chaque étape. Inspirer. Apnée. Expirer. Apnée. Visualiser les côtés d'un carré qui entoure notre corps ou le dessiner pendant la respiration.

Méditation: Tratak à deux avec pratique de la compassion (sois heureux, sois sain, bonne chance)

Fermeture finale en cercle: Défi du câlin collectif.

Lien potentiel avec la ville

Une brève recherche sur internet est suffisante pour entrevoir l'ampleur du phénomène du yoga et de la pleine conscience dans tous les domaines. Pour ne citer que quelques exemples : entreprises qui ont intégré des moments de pause consciente lors de la journée de travail, villes dont les parcs sont le lieu de pratique de taïchi, de yoga, de méditation... ouvert à tous ceux qui veulent rejoindre le groupe, prolifération d'associations qui offrent des activités de yoga pour les enfants et les familles, multitude de retraites et de vacances conscientes offertes actuellement comme loisirs dans notre société, cours, master, conférences dans le monde entier sans oublier une bibliographie très variée...

La ville qui accueille ces journées est un lieu privilégié où la nature, les loisirs et le sport se relient. Il est de plus en plus fréquent de trouver des sportifs de différents niveaux qui cherchent dans la méditation et le yoga une manière d'améliorer leur concentration, de se centrer sur leurs objectifs ou de "s'isoler du bruit" face à un défi important. Il est fascinant d'observer la manière dont un grimpeur sportif au pied de la voie d'escalade peut visualiser tous les mouvements avant d'entreprendre son ascension et escalader de manière "fluide", entièrement présent, ne centrant son attention que sur les sensations de son corps et ses mouvements ou encore la manière dont un alpiniste fait une pause face à un paysage pour l'observer et être présent simplement à cet endroit-là pour accueillir ses sensations.

Les espaces et les solutions que cette ville nous propose pour ce type d'activités sont multiples. Quelques exemples:

- Espaces extérieurs dans la ville et environnants (ciudadela, piscines municipales, mirador d'Oroel, chapelle d'Iguacel pour n'en citer que quelques-uns..) en vue d'une pratique informelle.
- Réseau associatif de clubs et d'écoles sportives. Écoles d'été, clubs de montagne, site d'escalade de la ville...
- Sports d'hiver (Fédérations). Équipes de ski alpin, ski de fond, snowboard, hockey, patinage...
- Offre sportive de la région ou des écoles privées de yoga comme il est déjà fréquent.
- Écoles et collègues dans les projets éducatifs ou comme activité extrascolaire.

Conclusion

L'EPS bénéficie d'un grand avantage en dotant l'éducation d'une valeur pédagogique, formatrice et sociale qui nourrit l'être humain au-delà des contenus et des devoirs surveillés. Nous disposons d'excellents outils qui permettent de travailler le corps, l'espace et l'interaction.

Des contenus tels que le yoga ou la pleine conscience, qu'ils soient introduits de manière transversale ou en tant que tels, nous offrent de précieuses ressources pour travailler au quotidien des notions qui aideront de manière claire et directe nos élèves à gérer leur propre vie. La manière dont nous aurons nous-mêmes intégré ces connaissances dans nos vies et dont nous les présenterons aux élèves sera essentielle pour que ces activités soient bien accueillies et réclamées.

Apprendre à nos élèves à écouter, à comprendre et à contrôler leur corps du point de vue physique mais aussi émotionnel représente un bond qualitatif en EPS que nous ne pouvons pas négliger.

Bibliographie

Arguis, R, Bolsas, A, Hernández, S y Salvador, M (2010). Programa aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza. Equipo SATI.

Ferrara, Guillermo (2003). Yoga en pareja. Ejercicios y asanas para promover la elasticidad y desarrollar la conexión emocional y espiritual. Barcelona, España: Editorial Océano.

García Campayo, Javier y Demarzo, Marcelo (2015). Mindfulness. Curiosidad y aceptación. Manual práctico. España: IlusBooks

Hernández, Danilo (Swami Digambarananda Saraswati) (1997). Claves del yoga. Teoría y práctica. Barcelona, España: La liebre de marzo

Kabat-Zin, Jonn (2009). Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estas. Ediciones Paidós

Lantieri, L (2009). Inteligencia emocional infantil y juvenil. España: Editorial Aguilar

Morata, Manuel (2006). Yoga. Teoría, práctica y metodología aplicada. Zaragoza, España: Manuel Morata

Nemer, Jason y Sauer Klein, Jenny (2008). Acroyoga flight manual and dvd. Estados Unidos: www.Acro-Yoga.org.

Nemer, Jason (2013). Elements of acroyoga. Partner practices for global unity. Estados Unidos: www.Acro-Yoga.org.

Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). Practica la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones. Barcelona, España: Editorial Kairos.

Satrustegi, Xabier (Soma) (2010). El arte del yoga en pareja. Undués, Zaragoza: Asociación Witryh Escuela de Yoga.

Schoeberlein, Deborah (2011). Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores. Madrid, España: Gaia Ediciones.

Siegel, D y Payne, T. (2012). El cerebro del niño. España: Alba editorial.

Siegel, Daniel (2014). Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente. España: alba editorial

Snel, Eline (2015). Respirad. Mindfulness para padres con hijos adolescentes. Amsterdam, Holanda: Editorial Kairos.

Simón, Vicente (2011). Mindfulness. España: Sello Editorial

Swami Satyananda Saraswati (2008). Asana Pranayama Mudra Bandha. Munger, Bihar, India: Yoga publications trust.



Le Parkour en Éducation Physique dans le milieu scolaire

Pablo Pérez Martín, Nicolás Bores Calle, Alfonso García Monge
agmonge2@gmail.com
Universidad de Valladolid

Résumé

Une nouvelle pratique corporelle urbaine est apparue dans les années 80 (héritière de la méthode naturelle classique d'Hébert) : il s'agit du Parkour ou l'art du déplacement qui vise un développement personnel au moyen du franchissement d'obstacles dans des milieux naturels et urbains. Son essence philosophique (honnêteté, respect, humilité, non compétitivité, aide...) ainsi que ses techniques corporelles (sauts, équilibres, escalades...) conviennent très bien aux objectifs de l'Éducation Physique dans le milieu scolaire. Dans notre perspective d'EPS, nous présentons une proposition pour le développement du parkour à l'école autour des axes de la sécurité, de l'entraide et de l'auto-régulation de la progression personnelle au moyen de propositions qui reposent sur la cognition-l'action-la relation et requièrent un apprentissage conscient où chaque participant progresse à son rythme.

1. Introduction

LES paradoxes de l'histoire font revenir dans nos gymnases des pratiques corporelles classiques adaptées et transformées par les changements socio-culturels.

Il s'agit dans le fond de développer des patrons moteurs de déplacements (courir, sauter, escalader, s'accrocher, s'équilibrer) mais nuancés par certains principes pédagogiques : fonctionnalité, auto-régulation ou entraide.

Face à la tournure élitiste que certaines propositions de gymnastique ont pris en recherchant la virtuosité esthétique et acrobatique, le Parkour a un caractère utilitaire (bien que des tendances plus compétitives et commerciales telles que le "freerunning" aient immédiatement vu le jour comme dans les nombreuses activités physiques post-modernes telles que le surf, le skate ou le parapente.).

Le mot Parkour vient du français "parcours". Il a été créé en 1980 par David Belle, fils d'un ex-militaire français, formé aux techniques de la méthode naturelle de George Hébert. Lui et un groupe d'amis (les Yamakasi) ont posé les bases de ce qui s'appelait initialement l'art du déplacement dont les principes étaient l'honnêteté, le respect, l'humilité, le travail acharné, la non-compétitivité, l'entraide, le respect des citoyens et de l'environnement ou encore la non-prise de risque. Selon l'adage "être et durer" (qui évoque la phrase d'Hébert "être fort pour être utile"), il

¹ Hébert, G. (1913). *Lecciones prácticas de cultura física*. México D.F: Librería de la Vda. C.Bouret. <http://beceneslp.edu.mx/pagina/sites/default/files/Lecciones%20prácticas%20de%20cultura%20of%3%ADsica.pdf>

² Mot lingala (langue bantoue parlée au Congo) qui signifie "corps forts, esprit fort, personne forte".

recherchaient un entraînement qui leur permettait d'être plus utiles au moyen de saut d'obstacles physiques et du dépassement des limites mentales.

En dépit des divergences qui sont très vite apparues au sein du groupe (offres commerciales, compétition, recherche de virtuosité...), les pratiquants qui respectent la philosophie originale du parkour sont actuellement nombreux. Une telle approche nous semble particulièrement intéressante pour nos séances d'éducation physique.

2. Quelques principes de base de notre proposition

Notre modèle d'éducation physique est basé sur la méthodologie du traitement pédagogique du corps (TPC) proposée par Marcelino Vaca. Sans développer tous les principes sur lesquels repose cette méthodologie, il convient de souligner quelques objectifs du TPC quant à cet objet particulier:

- Créer des ambiances de travail qui requiert une implication cognitive, motrice et relationnelle.

- Provoquer un "apprentissage conscient" (face au classique "apprendre sans se rendre compte") au moyen d'activités qui permettent aux élèves de participer aux processus de conception d'espaces, de prise de risque personnelle et de contrôle des critères de réalisation qui leur font prendre conscience des causes de leurs réussites et de leurs échecs.

- Multiplier les possibilités d'action; chez les plus jeunes, il faut notamment essayer d'offrir une large gamme d'habiletés pour consolider une maîtrise et une connaissance optimale du corps. Ceci est possible grâce à l'élaboration de propositions ouvertes ("formes de... se déplacer, franchir des obstacles, maîtriser des éléments mobiles, utiliser des objets, lancer, sauter, courir, faire des équilibres...").

- Obtenir une bonne estime de soi au moyen de procédés où les élèves sentent qu'ils maîtrisent progressivement les différentes habiletés qui semblaient dans un premier temps complexes. Pour cela, nous proposons des progressions individuelles (défis avec une augmentation croissante des difficultés sous forme de marches de défis individuels tel que proposé par Muska Mosston) avec un suivi (au moyen de l'utilisation de fiches ou de vidéos) qui leur permettent de vérifier leur évolution et leurs progrès.

- Compenser les carences culturelles en développant des habiletés démodées dans notre culture mais importantes dans notre développement psychomoteur (par exemple, grimper, tirer, s'équilibrer, glisser, esquiver, franchir, manipuler, s'accrocher, sauter, rouler...)

- Délivrer des "abonnements sans date de péremption" : Marcelino Vaca souligne l'intérêt d'apprendre des compétences qui comme la lecture et l'écriture vont servir au sujet pour le restant de ses jours (par exemple, le vélo ou la natation) et

³ Les études suivantes peuvent être consultées à titre de référence :

- Boreas Calle, N. (2005). La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Barcelona: INDE, https://books.google.es/books?id=Zz7O5NSqY4EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Grupo Incorpora (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (coord.): La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila, https://www.researchgate.net/publication/233927218_Una_perspectiva_escolar_sobre_la_Educacion_Fisica_buscando_procesos_y_entornos_educadores

non uniquement pour la période de "l'âge de l'excellence motrice" (jusqu'à 30 ou 40 ans dans le meilleur des cas).

- Permettre l'accès à la culture motrice de chaque contexte social en proposant une palette d'habiletés qui sert de support de coordination pour accéder facilement aux pratiques corporelles propres à notre culture.

Présentation d'un exemple d'unité didactique de Parkour.

3. Unité didactique : "Mes habiletés s'améliorent et j'aide les autres en faisant du Parkour"

3.1. Description générale

Nous veillerons à ce que les élèves connaissent, appliquent et s'améliorent dans les techniques de sauts-réceptions, franchissement d'obstacles, équilibres sûrs selon un processus de responsabilité quant à la progression personnelle et l'entraide.

3.2. Justification

Face aux approches de la gymnastique traditionnelle qui recherchaient une virtuosité dans l'exécution des techniques de gymnase, notre manière d'aborder le travail des habiletés se veut plus fonctionnelle. Nous pensons que le développement de l'agilité permet d'aborder des potentialités de notre motricité que la vie sédentaire a tendance à effacer dans notre société. Ces processus de développement de compétences motrices impliquent des ambiances riches pour traiter d'autres aspects comme la confiance et l'image de soi ; l'adaptation des défis aux propres possibilités ; le contrôle de l'évolution personnelle ; le respect des autres réalités corporelles ainsi que l'entraide pour la réalisation des objectifs. Ainsi, les axes qui vont articuler cette unité didactique réclameront une quadruple exigence dans les séquences proposées aux élèves :

- Répondre à la double intention "éducative" (travail sur l'entraide, le contrôle de la propre progression, la connaissance des clefs pour la progression, le travail sur la confiance personnelle) et "physique" (développement des différentes habiletés et capacités physiques de manière sûre et saine).

- Répondre à la double intention de travailler sur les besoins actuels des scolaires (se connecter à leurs centres d'intérêt extrascolaires, en leur donnant le goût de l'activité physique et en développant leurs capacités motrices) et sur leurs besoins futurs ("les abonnements sans date de péremption" pour dépasser "l'âge de l'excellence", comme savoir venir en aide aux autres, constater que les apprentissages obéissent à des principes de progression, connaître les techniques de base pour contrôler le corps lors des chutes, des sauts ou des équilibres de manière sûre).

Les techniques de Parkour nous offrent une base appropriée pour le développement de telles intentions. Elles sont proches des images qui sont familières aux élèves (ce qu'ils voient dans les parcs, les rues ou à la télévision) et par conséquent de leurs centres d'intérêt. Elles s'appuient aussi sur une philosophie de non compétition qui vise le développement et le plaisir personnels dans une ambiance d'entraide et de collaboration à l'image d'une communauté de pratique.

⁴Vaca Escribano, M. (2007): Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. Ágora para la Educación Física y el Deporte, nº4-5, pp.91-100

Son introduction dans le milieu scolaire avec l'utilisation du matériel conventionnel d'Éducation Physique (bancs, espaliers, trampolines et cheval d'arçon, matelas) donne la possibilité à chaque élève de contrôler ses propres défis et progrès et d'aider ou collaborer avec les autres. Pour cela, il est important que chaque élève puisse réguler ses actions et son apprentissage, sans la pression d'un rythme imposé supérieur ou inférieur à ses possibilités (qui pourrait entraîner des risques de blessures pour tenter des actions non maîtrisées ou pour agir en faussant le contrôle corporel, provoquer des états d'angoisse, d'anxiété ou de frustration), dans une ambiance de confiance et de non-compétitivité, avec le soutien de ses camarades et du professeur.

3.3. Références pour l'UD

- Galache Moncayo, P. (2009): Fundamentos teórico-prácticos del Parkour ¿El PK como elemento didáctico? En Revista Digital Educación Física y Deportes, n°138, <http://www.efdeportes.com/efd138/fundamentos-teorico-practicos-del-parkour.htm>
- Montoro Acosta, S. y Baena Extremera, A. (2015). Un nuevo contenido en el Área de Educación Física: el Parkour. EmásF, Revista Digital de Educación Física, n°37, http://emasf.webcindario.com/Un_nuevo_contenido_en_el_area_de_EF_el_Parkour.pdf
- Redondo Villa, C. (2011): ¿Qué es el parkour?: Origen. Habilidades: Educación Física en Primaria como base para esta nueva modalidad deportiva. En Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, n°38, http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_REDONDO_1.pdf
- Suárez Álvarez, C. y Fernández-Río, J.(2012). El Parkour como contenido educativo en Educación Primaria. Congreso de Actividades Físicas Cooperativas. https://www.researchgate.net/publication/236625906_El_Parkour_como_contenido_educativo_en_Educacion Primaria_a_traves_del_Aprendizaje_Cooperativo

Sites internet:

- L'Éducation Physique au collège: <http://tejaski.wordpress.com/parkour/>
- L'Éducation Physique (Instituto Alonso de Ercilla): <http://jorgecon46.blogspot.com.es/2010/10/le-parkour-vancouver-film-school-vfs.html>
- Gorka Obeso Ardaiz: le parkour en Éducation Physique: <http://www.gorputzheziketa.net/datos/docs/136/PARKOUR%20EN%20EDUCACION%20FISICA%20Erderaz.pdf>
- Graó, Revista Tamdem, Experiencias: <http://www.grao.com/experiencias/video-sobre-las-clases-de-parkour>
- UMparkour (sur la méthode naturelle de George Hébert précurseur du parkour <http://www.umparkour.com/natural.html>. Ce site a un forum très intéressant

Vidéos:

ParkourKids:

https://www.youtube.com/watch?v=ML-mT_UVMI

Techniques de base:

<https://www.youtube.com/watch?v=OfW3BOe95is>

Techniques de base II:

<https://www.youtube.com/watch?v=dU9aNXSWsIY>

Parcours d'obstacles:

https://www.youtube.com/watch?v=ITsKTjVR_Jw

École de Parkour:

<http://www.youtube.com/watch?v=mRpl8GVpT00>

3.4. Objectifs

- Connaître et maîtriser les différentes techniques pour le franchissement d'obstacles, le saut, les chutes, les réceptions sur pied et sur main ou les équilibres.
- Connaître et appliquer les critères de réalisation pour effectuer les activités de manière prudente.
- Gérer la progression personnelle et adapter les défis aux propres besoins.
- Aider les autres dans leur progression et collaborer pour leur montrer les critères en vue d'une bonne réalisation.
- Analyser et apprécier les parcours et les défis des autres partenaires.
- Développer différentes fonctions tout au long du processus (explorateur, apprenti, enseignant, spectateur-évaluateur, démonstrateur).

3.5. Contenus

- Techniques de base de Parkour ("réception de base", "réception avec roulade", "sauts avec prise d'appui", "saut de chat", "saut de précision", "saut de fond", "passe-muraille", "équilibres", "quadrupédie"...)
- Critères de réalisation de chaque technique (cf. fiche annexe).
- Critères généraux: s'assurer que la surface est propre, dégagée de tout objet; demander de l'aide lors des premiers essais; calculer les distances appropriées et les défis personnels.
- Fonctions dans le processus d'apprentissage: explorateur (il teste différents espaces, construit ses propres espaces, observe les autres); apprenti (il définit ses propres défis, prend des notes sur ses progrès, suit les critères de réalisation qui lui permettent d'atteindre différents défis de progression de manière prudente); enseignant (il donne des critères aux autres pour relever des défis que lui-même relève, sans forcer ni rabaisser); assistant (il agit pour garantir la sécurité des autres pratiquants lorsqu'ils essaient un nouveau mouvement); spectateur-évaluateur (il observe de manière respectueuse les réussites des autres et identifie les critères de réalisation qui les aident à agir correctement et de manière prudente) ; démonstrateur (il montre ses progrès et ses parcours personnels aux autres pratiquants).

3.6. Schéma général des séances

Lors des premiers cours, les élèves exploreront la construction de parcours d'agilité, veilleront à la sécurité des espaces et aux formes de réalisation, s'habitueront à aider et à demander de l'aide et proposeront des défis pour le dépassement de circuits personnels. À partir de là, nous commencerons à leur offrir différentes techniques de Parkour en fonction de leurs demandes afin qu'ils enrichissent leur bagage de patrons moteurs et définissent de nouveaux défis d'apprentissage en progressant et en aidant les autres à progresser.

En général, les séances seront organisées selon le schéma suivant:

- Avant le cours, nous mettrons des vidéos sur le site du groupe afin que tout le monde se fasse une idée sur le Parkour.
- Partager le projet : en insistant sur les idées de sécurité, de défi, d'évolution personnelle, d'aide et de collaboration avec les autres.
- Préparation de la salle en installant différents espaces qui invitent au franchissement d'obstacles, au saut ou à l'équilibre. Révision des espaces quant au respect des critères de sécurité.
- "Activités d'exploration" qui les motivent et impliquent une recherche de solutions différentes dans le franchissement d'obstacles. Nous insistons sur le fait qu'ils doivent commencer progressivement et en s'aidant (épaules et bassin).
- Introduire petit à petit différents critères de réalisation à partir des réponses apportées et identifier et proposer différentes techniques qui les incitent à essayer de nouveaux défis.
- Alterner des temps d'exploration et des temps de réflexion et organiser les actions et les problèmes survenus. Insister sur l'obtention des critères de réalisation. Encourager les actions qui visent la sécurité, l'adaptation personnelle du défi, la progression et l'entraide.
- L'enseignant peut introduire des activités qui permettent aux élèves de réaliser une technique précise et leur apportent les critères de réalisation correspondants ainsi qu'une progression pour arriver à la maîtriser.
- Laisser du temps pour le travail à deux où les uns montrent aux autres ou analysent les possibles améliorations.
- Une fois que tous les élèves maîtrisent les ressources et la sécurité, nous pouvons leur proposer de préparer un parcours d'agilité personnelle pour le montrer aux autres. À l'issue de la préparation, ils devront la présenter et le reste du groupe pourra identifier les techniques utilisées ainsi que principaux critères de réalisation.

3.7. Critères d'évaluation

- Connaît et maîtrise les différentes techniques pour le franchissement des obstacles, le saut, les chutes, les réceptions sur pieds et mains ou les équilibres.
- Connaît et applique les critères de réalisation pour réaliser les activités de manière prudente.

- Gère la progression personnelle et adapte les défis à ses propres besoins.
- Aide les autres dans leur progression et collabore pour leur montrer les critères en vue d'une bonne réalisation.
- Analyse et apprécie les parcours et les défis des autres partenaires.
- Développe différentes fonctions tout au long du processus. (explorateur, apprenti, enseignant, assistant, spectateur-évaluateur, démonstrateur).

3.8. Exemple de séance

U.D. "Mes habiletés s'améliorent et j'aide les autres en faisant du Parkour"

Contexte: Colegio Público Pablo Sáez de Frómista. 12 escolares de 6º de Primaria (11-12 ans)

Objectifs

- Connaître et maîtriser les différentes techniques pour le franchissement des obstacles, le saut, les chutes, les réceptions sur pieds et mains ou les équilibres.
- Connaître et appliquer les critères de réalisation pour réaliser les activités de manière prudente.
- Gérer la progression personnelle et adapter les défis à ses propres besoins.
- Aider les autres dans leur progression et collaborer pour leur montrer les critères en vue d'une bonne réalisation.
- Analyser et apprécier les parcours et les défis des autres partenaires.
- Développer différentes fonctions tout au long du processus. (explorateur, apprenti, enseignant, assistant, spectateur-évaluateur, démonstrateur).

Contenus

- Techniques de base du Parkour. Types de réceptions : "réception de base", "réception roulade" et "réception bras".
- Critères de réalisation de chaque technique.
- Fonctions dans le processus d'apprentissage: explorateur (il teste différents espaces, construit ses propres espaces, observe les autres); apprenti (il définit ses propres défis, prend des notes sur ses progrès, suit les critères de réalisation qui lui permettent d'atteindre différents défis de progression de manière prudente); enseignant (il donne des critères aux autres pour relever des défis que lui-même relève, sans forcer ni rabaisser); assistant (il agit pour garantir la sécurité des autres pratiquants lorsqu'ils essaient un nouveau mouvement); spectateur-évaluateur (il observe de manière respectueuse les réussites des autres et identifie les critères de réalisation qui les aident à agir correctement et de manière prudente); démonstrateur (il montre ses progrès et ses parcours personnels aux autres pratiquants).

Préparation de L'espace et du matériel

- Préparer la salle avec un circuit de base.
- Fiches avec différentes techniques et leurs critères de réalisation (ANNEXE 1)

Déroulement de la séance

- Aller chercher les élèves dans la classe. S'assurer qu'ils descendent tranquillement et en silence.
- Partager le projet : rappeler ce que nous avons fait (éléments du Parkour et exploration des possibilités des espaces). Souligner qu'aujourd'hui il sera question des critères de réalisation des techniques de réception. Distribution des fiches pour expliquer les différentes techniques et leurs critères.




Il faut insister sur le fait que chacun doit travailler à son rythme, sans forcer, en commençant doucement et en demandant de l'aide.

- Commencer par un petit échauffement en révisant les différentes articulations et en réalisant des mouvements de quadrupédie avec obstacles.
- Les mettre par deux pour explorer les différents types de réception dans les différents espaces. Un partenaire exécute et l'autre se charge de l'aider et de le corriger.








Pendant la pratique, il faudra être attentif au comportement d'aide et de correction, à la pratique progressive, selon chaque niveau, en testant tout d'abord la sécurité de l'espace. Il faut insister sur le fait qu'ils doivent observer et intégrer les différents critères de réalisation.












- Pendant l'exploration, il conviendra de faire des pauses pour réviser certains critères de réalisation (les plus problématiques), au moyen d'exemples ou de démonstration avec un des élèves. On s'assure ainsi que tout le monde appliquera les différents critères de réalisation lors de l'exécution.
- Laisser un temps d'essai et de préparation du parcours qu'ils montreront ensuite à la classe en vue de l'évaluation des réceptions.
- Exposition finale des parcours personnels. Nous rappelons aux spectateurs qu'ils doivent vérifier la qualité et la sécurité des réceptions.
- Analyse collective de la production et des difficultés.
- Rangement du matériel et hygiène.

3.9. Fiches de support pour la pratique⁵

<p>Techniques de réception: elles représentent la base de tous les mouvements utilisés dans le parkour; leur apprentissage et leur maîtrise seront un aspect prioritaire lors de l'initiative. Les différentes techniques de base sont les suivantes :</p>		<p>Mes nouveaux défis à relever. Ma technique personnelle</p>	<p>Critères de sécurité</p>	<p>Critères de réalisation</p>
<p>Réception de base: elle a pour objectif de répartir le poids de l'impact sur tout le corps. Pour ce faire, il faudra se réceptionner sur la pointe des pieds, en pliant légèrement les genoux et en inclinant légèrement le dos vers l'avant.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que la surface est stable et dégagée de tout objet. - Demander de l'aide lors des premiers essais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écarter les pieds à la largeur des épaules. - Se réceptionner sur les pointes des pieds. - Amortir en fléchissant les genoux. - Mains préparées pour équilibrer et prendre appui
<p>Roulade: elle sera réalisée en cas de forte inertie vers l'avant après un saut. Il faudra prendre appui sur un des omoplates.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Bien rentrer la tête (menton collé à la poitrine) - Commencer doucement lors des premières roulades en partant à genoux puis de plus en plus haut 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrondir le corps. - Fléchir les jambes et rapprocher le corps du sol. - Coller le menton à la poitrine. - Se réceptionner avec la partie extérieure de l'avant-bras
<p>Réception avec les bras: elle s'effectue avec les mains ainsi qu'avec la pointe des pieds afin de répartir et amortir le poids de l'impact.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Calculer une distance appropriée puis augmenter peu à peu. - Demander de l'aide pour essayer cette réception 	<ul style="list-style-type: none"> - En l'air, mettre les pieds vers l'avant (afin de protéger les genoux). - Se réceptionner avec les pieds et les mains. - Bien fléchir les genoux
<p>Sauts: les sauts sont des actions essentielles dans le parkour; ils sont utilisés pour franchir des obstacles et certaines distances. Les différents sauts sont les suivants:</p>		<p>Mes nouveaux défis à relever. Ma technique personnelle. Les élèves peuvent noter ici les défis modifiés</p>	<p>Critères de sécurité</p>	<p>Critères de réalisation</p>

⁵Dessins et descriptions de : Galache Moncayo, P. (2009): Fundamentos teórico-prácticos del Parkour ¿El PK como elemento didáctico? En Revista Digital Educación Física y Deportes, nº138, <http://www.efdeportes.com/efd138/fundamentos-teorico-practicos-del-parkour.htm>

<p>Saut avec appui: il est utilisé pour passer un obstacle de manière rapide et fluide, en prenant appui sur une main ou sur les deux</p>		<p>Par exemple: Différentes formes de prendre appui selon eux</p>	<p>-Vérifier la stabilité de la surface d'appui et la sécurité de la surface de réception. - Commencer progressivement en calculant les mouvements. - Adapter la hauteur de l'obstacle à ses propres possibilités</p>	
<p>Saut du chat: C'est un saut qui ressemble au précédent mais les jambes passent dans ce cas entre les bras appuyés sur l'obstacle</p>				
<p>Saut de précision: Il s'agit d'un saut qui requiert une réception précise sur une base étroite. Il peut être réalisé avec un ou deux pieds.</p>		<p>Noter ici par exemple les défis personnels de hauteur, distance du point de départ</p>		
<p>Saut de détente: Il s'agit du même saut que le précédent mais sur une plus longue distance. Il sera donc réalisé en prenant de l'élan</p>				
<p>Saut de bras: C'est un saut dont l'objectif consiste à atteindre un endroit où il est impossible d'arriver sans l'aide des bras</p>				
<p>Saut de fond: il s'agit d'un saut vers le bas</p>				
<p>Saut de l'ange: il consiste à effectuer un saut en ouvrant les bras à l'horizontale ; à la réception il faudra rouler sur l'omoplate pour répartir le poids du corps</p>				

Mouvements spécifiques: Les mouvements spécifiques requièrent en règle générale la maîtrise des éléments précédents. Il s'agit d'actions plus complexes		Mes nouveaux défis à relever. Ma technique personnelle	Critères de sécurité	Critères de réalisation
Underbar: Cela consiste à passer le corps dans un espace inférieur en s'accrochant à la partie supérieure de l'obstacle				
Passe-muraille: Il s'agit de franchir un mur haut en prenant appui sur celui-ci pour monter, puis s'accrocher avec les mains et monter par la force des bras				
Escalade: Il s'agit d'une escalade rapide				
Planche: Exercice qui aide à passer les murs, en étirant le corps pour se suspendre avec les mains				
Tic-tac: Cela consiste à sauter un objet qui n'est pas très haut, en s'aidant d'un élément sur le côté et en prenant appui avec un pied pour prendre son élan				
Balancé: Il s'agit de s'accrocher avec les mains et de se balancer				
Lâcher: Une fois accroché, lâcher les mains pour se réceptionner à un autre point plus bas, plus haut ou au même niveau				
Équilibre: Sur un obstacle étroit stable ou mobile				
Quadrupédie: Dans ce cas, marche à quatre pattes				
360°: Cela consiste à tourner à 360° sur un appui en ne s'aidant que des mains				
360° inversé: Même exercice que le précédent mais en l'exécutant dans le dos				

Photos du déroulement de l'U.D. :

<http://lacolchonetadepablo.blogspot.com.es/2013/02/el-parkour-y-los-de-sexto.html>

<http://lacolchonetadepablo.blogspot.com.es/2013/02/los-de-quinto-y-el-parkour.html>

Sur le chemin de l'école: "Projet de promotion du déplacement actif lors des trajets scolaires"

Javier Zaragoza Casterad y Eduardo Ibor Bernalte (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza).
Luis Angulo Bestué, Mariano Vallés y Marta Bestué (Seminario de Educación Física de Huesca)

Résumé

L'objectif de l'atelier naît du besoin de sensibilisation des professeurs d'éducation physique et sportive en tant qu'agents favorisant le déplacement actif vers l'école, comme stratégie de promotion de l'activité physique.

Le déplacement actif revêt actuellement une très grande importance, faisant l'objet de recherches et étant appliqué dans les établissements scolaires, et ce pour plusieurs raisons :

- Compte tenu du fait qu'un faible pourcentage de la population jeune ne respecte pas la recommandation internationale qui veut qu'un enfant fasse au moins 60 minutes d'activité physique modérée et/ou vigoureuse plusieurs fois par semaine, aller jusqu'à l'école à pied ou en vélo peut représenter une occasion d'améliorer ces niveaux d'activité physique (OMS, 2015).

- Le déplacement actif outre les bénéfices physiques qu'il peut avoir (NHS, 2009) peut contribuer au développement de l'enfant. Dans la rue, l'enfant peut découvrir le monde, en partageant des espaces et en côtoyant ses camarades ou d'autres personnes de son entourage.

L'établissement scolaire constitue un espace idéal pour promouvoir et favoriser des styles de vie sains, des projets de promotion de l'activité physique ou des projets interdisciplinaires, avec le déplacement actif comme fil conducteur. Les preuves scientifiques révèlent, tout en confirmant l'objectif du présent atelier, qu'il y a très peu d'études réalisées en Europe sur ce sujet, notamment en Espagne et encore moins sur la tranche d'âges de 9 à 12 ans. (Chillon, Evenson, Vaughn et Ward, 2011).

1. Introduction

L'ATELIER souhaite aborder des questions qui sont à nos yeux essentielles dans la formation continue des professeurs des écoles afin de donner une visibilité et promouvoir le séminaire de formation permanente des professeurs d'éducation physique et sportive de l'année 2016-2017.

La première partie de l'atelier a exposé brièvement les différents points du déplacement actif vers le centre scolaire et les principaux facteurs et barrières d'influence de ce dernier.

1.1.- Le déplacement actif vers l'établissement scolaire.

Le déplacement actif consiste à rejoindre l'établissement scolaire par un moyen de transport non motorisé (Chillon, Evenson, Vaughn, Ward, 2011). Lorsque nous

parlons de déplacement actif entre la maison et l'école, nous faisons référence à un comportement, l'élève réalisant le trajet dans un sens et dans l'autre à pied ou en vélo (Villa, 2015). Dernièrement, le déplacement actif lors des trajets scolaires est devenu un sujet important dans le domaine de la santé publique, l'urbanisme et les sciences environnementales (de Nazelle, Nieuwenhuijsen, Anto, Brauer, Briggs, et al., 2011).

La mobilité active vers l'école est l'une des recommandations formulées par l'American Academy of Pediatrics (2006) car elle représente une excellente occasion d'augmenter les niveaux d'activité physique chez les jeunes (Morency, Demers, 2010). Mais outre le fait de contribuer à améliorer les niveaux d'activité physique, le déplacement actif est associé à une amélioration de la capacité cardio-respiratoire, à des taux inférieurs de graisse corporelle et à un risque réduit de maladies cardiovasculaires (Andersen et al., 2011).

Toutefois, en dépit de ses bienfaits, différentes études ont souligné une diminution de la population scolaire qui se rend à l'école à pied au cours de ces dernières années, y compris dans la population espagnole (Chillon et al., 2013).

En Espagne, selon González-Gross et al., (2003), sur un échantillon d'enfants âgés entre 13 et 18,5 ans, 64 % vont à l'école à pied. L'étude AVENA a montré que sur un échantillon de plus de deux milles adolescents sur tout le pays, 64,8 % utilisaient un déplacement actif pour rejoindre leur établissement scolaire. Selon Rodríguez-López et al., (2013), 62,4 % des personnes interrogées se déplaçaient de manière active alors que selon González et al. (2012), ils n'étaient que 57,5 % à utiliser le déplacement actif. Les deux études ont été réalisées en Espagne, sur un groupe de filles et de garçons âgés de 6 à 12 ans.

De plus, il semble que le comportement d'aller à l'école à pied est moins répandu chez les filles que chez les garçons (Pabayó, Gauvin, 2008) ou les garçons de familles bénéficiant d'un meilleur statut socio-économique (Spallek, Turner, Spinks, Bain, McClure, 2006).

1.2- Les facteurs qui influencent le déplacement actif.

La connaissance et l'identification des facteurs qui influencent le déplacement actif dans un contexte déterminé et dans un secteur particulier de la population nous permettront de concevoir et de mettre en place des stratégies qui favoriseront ce comportement. Dans notre cas, la connaissance des facteurs qui influencent les enfants en âge scolaire est déterminante pour pouvoir aborder des stratégies et des projets interdisciplinaires (Julián et al., 2017).

La littérature montre que les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le déplacement actif sont multiples (Panter, Jones, Sluijs, 2008). Bien qu'il y ait plusieurs modèles qui essaient de les expliquer, le modèle socio-écologique nous propose un cadre de référence qui met en relation ces différents facteurs d'influence (Sallis, Owen, Fisher, 2008). Différentes études ont utilisé ce cadre théorique de référence pour examiner les programmes de promotion de la santé et de l'activité physique (A.P.).

Le modèle socio-écologique identifie les facteurs qui ont une influence sur l'A.P. selon différents niveaux. Le premier niveau inclut les facteurs intrapersonnels (par exemple, l'âge, le sexe, le statut socio-économique...) ainsi que des facteurs psycho-

logiques (attitudes, croyances, perception de compétence...). Le deuxième niveau fait référence aux perceptions de l'environnement social (interaction et influence de la famille, amis, professeurs...) et physique (caractéristique du quartier, sécurité). Le troisième niveau représente les différentes dimensions du comportement de l'A.P. : l'activité physique récréative ou lors des loisirs, le déplacement actif, les activités domestiques et/ou occupationnelles. Ces domaines sont importants et doivent être pris en compte car ils peuvent tous être influencés par différentes variables. (Carver, Timperio, Crawford, 2008). Le quatrième niveau représente l'interaction entre la personne et son environnement. Le cinquième niveau représente la politique environnementale qui régit les comportements.

1.2.1.- Les facteurs individuels.

L'âge est peut-être le facteur d'influence le plus important dans le déplacement actif des enfants et des adolescents, montrant un effet modéré sur cette conduite (McGrath, Hopkins, Hinckson, 2015). En particulier, les sujets âgés de 11 à 14 ans utilisent plus fréquemment des formes actives de déplacement que les sujets plus jeunes de moins de 11 ans.

Le sexe est un autre facteur individuel qui a fait l'objet de nombreuses études. La plupart d'entre elles indiquent que ce sont les garçons qui adoptent habituellement des formes actives de déplacement pour aller à l'école, par rapport aux filles (Klinker, Schipperijn, Toftagera, Kerr, Troelsen, 2015). Le résultat est différent si l'on évoque l'influence du niveau socio-économique. Alors que certaines études montrent son influence sur le déplacement actif (Børrestad, Andersen, Bere, 2011), d'autres études ne la mettent pas en avant. (Mandic et al., 2015).

En dehors de ces facteurs sociodémographiques, nous devons tenir compte d'autres facteurs d'ordre psychologique, comme l'intention d'utiliser des formes actives de déplacement, dont l'influence a été démontrée dans certaines études tant chez les enfants que chez les adolescents (Lemieux, Godin, 2009). Mais peu d'études ont introduit les variables psychologiques lors de l'analyse des influences sur le déplacement actif. Examiner les facteurs psychologiques liés au déplacement actif est nécessaire pour mettre en place des interventions efficaces car certaines recherches ont démontré la capacité prédictive de ces facteurs (attitudes, perception de barrières, perception de compétence...) dans la promotion de l'A.P. en général (Van Der Horst, Paw, Chin, Twisk, Van Mechelen, 2007). En plus de cette intention, d'autres variables comme la perception de compétence (notamment pour le déplacement en vélo), la perception d'indépendance ou de liberté par rapport aux parents, ont démontré leur capacité d'influence sur le déplacement actif vers l'établissement scolaire (Deforche, Van Dyck, Verloigne, De Bourdeaudhuij, 2010; Panter et al., 2008).

D'autres facteurs liés à la situation familiale comme par exemple le statut socio-économique (Molina-García, Queralt, 2017) ou le fait d'avoir un vélo chez soi ont démontré également leur capacité d'influence sur le déplacement.

1.2.2.- Les facteurs de l'environnement social.

Les parents jouent un rôle important dans la décision sur la manière dont leurs enfants iront et reviendront de l'école. Ce sont eux très souvent qui

prennent la décision en fonction, par exemple, de leurs propres croyances ou de leur perception de l'environnement (Pabayo, Gauvin, Barnett, 2011). Différentes études ont montré que le soutien et le rôle modèle des parents sont des facteurs associés au fait qu'un enfant utilise ou pas des moyens actifs de déplacement (Deforche, Van Dyck, Verloigne, De Bourdeaudhuij, 2010) bien que peu d'études analysent l'influence de l'environnement social sur le déplacement actif chez les jeunes (Chillon et al., 2014). Parmi les différentes dimensions de l'environnement social, le soutien des parents a été le facteur qui a le plus fort pouvoir d'influence sur le déplacement actif chez les jeunes bien qu'avec de petits effets (Yao, Rhodes, 2015). Un autre facteur d'ordre social est la perception qu'ont les parents de l'environnement physique, des caractéristiques du quartier et de sa sécurité (Muthuri, Wachira, Onyvera, Tremblay, 2015).

Les amis notamment à l'adolescence peuvent constituer un important facteur d'influence au moment d'envisager le déplacement actif. Avoir des amis qui vont à l'école à pied ou à vélo peut être un facteur qui a une influence positive sur ce comportement. (Mandic et al., 2015).

1.2.3.- Les facteurs de l'environnement physique.

Lorsque nous parlons d'environnement physique, nous faisons référence aux caractéristiques du contexte physique où les enfants et leurs parents vivent et passent la plupart de leur temps.

Les facteurs liés à l'environnement physique (comme la distance de l'école, les conditions climatiques, etc.) sont peut-être les principales barrières au transport actif (Chillon, Panter, Corder, Jones, Va Sluijs, 2015; Chillon, et al., 2014). Selon Panter (2010), les principales variables environnementales recueillies dans les différentes études peuvent être classées en 2 catégories:

les caractéristiques du quartier: les quartiers qui favorisent le déplacement actif sont généralement des secteurs où les distances pour rejoindre les zones commerciales ou les espaces de loisirs sont courtes. Ces quartiers présentent un plus grand nombre de personnes qui ont un comportement actif.

Le sécurité: considérée selon 2 dimensions, la sécurité personnelle et la sécurité des itinéraires. En ce qui concerne la première dimension, la littérature montre un désaccord quant à l'influence de cette dimension. En ce qui concerne la deuxième dimension, des faits indiquent que l'existence d'itinéraires considérés comme dangereux a une influence et fait diminuer la tendance à se rendre à l'école à pied chez les enfants, indépendamment de la sécurité rapportée par ces derniers ou par leurs parents.

L'environnement construit constitue une variable qui influence le déplacement actif. Aux USA, l'existence d'une forte densité de circulation aux carrefours est associée à des barrières pour aller à l'école à pied alors qu'en Australie et bien que les enfants ont été aidés pour tracer des itinéraires plus directs, réduisant ainsi leur exposition au trafic, cette situation n'a pas favorisé le déplacement à l'école à pied (Timperio, Crawford, Telford, Salmon, 2004). La perception que

les parents ont du quartier est importante. Une étude réalisée chez des enfants australiens âgés de 10 à 12 ans a montré que ces derniers étaient moins décidés à aller à l'école à pied si leurs parents pensaient qu'il y avait de nombreuses rues à traverser lors du trajet (Timperio et al., 2004). La proximité entre la maison et l'école est un autre facteur important (Timperio et al., 2006). De nombreux enfants vont à l'école à pied si elle n'est pas loin du domicile. (Merom et al., 2006).

Un facteur environnemental qui a une grande capacité d'influence sur le déplacement actif est la distance, dans notre cas entre la maison et l'établissement scolaire. Les résultats montrent une association inverse entre la distance de l'école et le déplacement actif (Kallio, Turpeinen, Hakonen, Tammelin, 2016).

1.3.- Les barrières au déplacement actif.

La perception de barrières ou de limites à l'accès aux modes de transport actif constitue un des principaux points qui peuvent avoir une influence sur le déplacement actif jusqu'à l'établissement scolaire (Villa-González et al., 2012).

Il existe des preuves scientifiques flagrantes qui démontrent que l'environnement où nous vivons peut influencer notre comportement, y compris la propre pratique d'A.P. (Lake & Townshend, 2013). Les barrières sont des facteurs qui devraient être analysés dans les différents contextes socio-culturels qui caractérisent les villes modernes (Lu et al., 2014).

Salmon, et al., (2007) ont réalisé une étude des barrières individuelles, sociales et environnementales au déplacement scolaire à pied, sur un groupe d'enfants âgés de 4 à 13 ans. Les résultats montrent une association inverse entre les barrières mentionnées par les parents et le déplacement actif de leurs enfants à l'école. Les principales barrières mentionnées sont les suivantes : a) le fait qu'il n'y ait pas d'autres enfants pour aller à l'école à pied avec leur enfant, b) le fait qu'il n'y ait pas d'adultes pour accompagner les enfants à l'école à pied et c) les inquiétudes des parents quant aux éventuels risques que leurs enfants pourraient rencontrer sur le chemin de l'école. La principale barrière environnementale identifiée dans cette étude a été la distance entre le domicile et l'école et l'absence d'un itinéraire direct jusqu'à l'école. Wong, Faulkner, Buliung (2011) ont conclu que la distance entre le domicile et l'école est une barrière très importante notamment pour la tranche d'âges comprise entre 5 et 12 ans. Cette barrière pourrait expliquer 40 % de la variance du déplacement actif (Garnham-Lee, Falconer, Sherar, Taylor, 2016). En Espagne, peu d'études ont analysé les obstacles au transport actif vers l'école. Villa-González et al., (2012) ont réalisé une étude dans la province de Grenade constatant que les principales barrières étaient la distance, le temps, la circulation, le manque de trottoirs, la peur, le refus des familles, la fatigue et les conditions climatiques.

La plupart des études préalables qui ont analysé les barrières évoquées par les parents pour l'utilisation de formes actives de déplacement par leurs enfants ne font aucune différence entre les barrières des mères et les barrières des pères (Lu et al., 2014) malgré leur rôle différent au sein de la famille.

Il est important de constater que la plupart des études sur les facteurs d'influence ont été réalisées dans des pays anglo-saxons et sur des populations

adultes et/ou adolescentes. D'autre part, parmi les différents travaux qui ont étudié les facteurs qui déterminent le déplacement actif chez les jeunes, peu d'études se sont intéressées à l'analyse globale des différentes dimensions (individuelle, sociale, environnementale) du déplacement actif (Panter et al., 2010) et aucune ne fait la différence entre les garçons et les filles malgré le fait que les filles aient moins tendance à utiliser des formes de déplacement actif pour se rendre à l'école. (Fulton, et al., 2005).

Motivés par les nombreux facteurs qui peuvent avoir une influence sur ce comportement, différents modèles ou théories ont essayé d'expliquer pourquoi un sujet décide d'aller à l'école à pied ou à vélo. Selon Panter et al., (2008), il convient d'établir un cadre de référence spécifique au contexte et au groupe de population cible qui aide à expliquer et à comprendre les différents facteurs qui ont une influence sur la décision d'aller ou ne pas aller à l'école à pied. Ceci nous permettra d'établir des programmes d'intervention spécifiques et efficaces.

Après avoir examiné la littérature scientifique, nous disposons d'environ 22 modèles théoriques différents concernant le déplacement actif (Transportation Research Board, 2005). Nous allons présenter ci-après les principes théoriques qui ont été utilisés pour éclairer ce comportement (figure 6).

2.- Déroulement de l'atelier.

Dans la partie principale de l'atelier et après une brève exposition du déplacement actif, nous avons réalisé une dynamique d'apprentissage pour instaurer le déplacement actif dans les établissements scolaires.

Ensuite, en respectant les structures coopératives des groupes, nous leur avons demandé de concevoir un schéma/projet de déplacement actif qui devait être centré sur un contexte dans lequel un des professeurs du groupe travaillait.

Différentes recommandations pour la conception de projets ont été apportées aux différents groupes.

2.1.- La promotion du déplacement actif : les interventions.

Selon Chillon et al., (2011), les programmes d'intervention qui sont mentionnés dans la littérature scientifique afin de promouvoir le déplacement actif sont plutôt rares et sans grand intérêt. Les conclusions de la révision systématique de Pang, Kuback, Rundle-Thiele, (2017) sont les suivantes:

- » Très peu d'interventions ont été développées pour promouvoir le déplacement actif de 2010 à 2016.
- » Bien que différentes études soulignent l'importance de baser les interventions sur des modèles théoriques, seules 7 études d'intervention sur 18 ont utilisé un principe théorique pour fonder l'intervention. Le modèle socio-écologique, la théorie sociale et cognitive et la théorie de la conduite planifiée sont les modèles théoriques les plus utilisés pour développer des stratégies d'intervention.

Chillon et al., (2011) indiquent que les 3 agents clés pour créer des programmes d'interventions sont les parents, l'école et la communauté qui devront être intégrés dans les propositions d'intervention tant dans le processus

de genèse du programme que dans sa mise en place. Chillón et al (2011) affirment également que les analyses orientées sur l'intervention pour encourager le déplacement actif outre le fait d'impliquer les enfants, les parents, les écoles et la communauté, devront être axées sur les facteurs individuels : améliorer les perceptions des enfants et des parents sur la sécurité de l'itinéraire et réduire les effets négatifs de facteurs externes tels que la distance ou le climat

L'exemple d'intervention qui est proposé dans cet atelier pour favoriser le déplacement actif est étroitement lié à l'établissement scolaire, avec des apprentissages sous forme de standards et de critères d'évaluation propres au programme d'éducation primaire (Julián et al., 2017). Par conséquent, il faudra prévoir une intervention conçue et développée dans la propre classe au moyen d'un programme d'intervention interdisciplinaire, en favorisant d'une part un apprentissage globalisé et actif chez les élèves et d'autre part un apprentissage socialisé et productif pour le groupe. Ce programme d'intervention trouvera dans l'interdisciplinarité sa principale raison d'être, comprise comme un processus où interviennent différents domaines de connaissance et par conséquent différents enseignants afin de promouvoir le fait d'apprendre à être, à connaître, à faire et à cohabiter dans l'autonomie, la créativité, la pensée complexe et la réflexion dans la pratique. Kokotsaki, Menzies et Wiggins (2016), après avoir examiné l'efficacité de l'application des projets interdisciplinaires, ont indiqué concrètement que malgré les rares preuves scientifiques existantes, il semble qu'il y aurait des améliorations dans l'apprentissage que ce soit dans les conditions qui le favorisent que dans le taux d'amélioration d'un apprentissage concret.

Cette orientation de l'intervention repose sur une analyse préalable du programme d'éducation primaire où de nombreux standards d'apprentissage et de critères d'évaluation reliés à la question du déplacement actif ont été constatés.

Pour concevoir le programme d'intervention (qui devra être adapté à chaque établissement scolaire), on propose de suivre la structure suivante, adaptée au déplacement actif (Julián, Aibar e Ibor, 2017):

- » Nom du projet
- » Classe à laquelle il est destiné
- » Identification des actifs : qui vont être les actifs et comment les impliquer?
- » Domaines et apprentissages des programmes impliqués.
- » Plan d'action: définir les objectifs du projet ; indicateurs d'évaluation; diffusion du projet;
- » Définir des situations d'apprentissage pour les différentes étapes du projet
 - Étape de sensibilisation
 - Étape de diagnostic
 - Plan d'action
 - Événement final

À partir de cette structure, chaque établissement scolaire travaillera avec l'équipe de direction, les professeurs impliqués, les élèves et les parents afin de concevoir le projet interdisciplinaire pour favoriser le déplacement actif vers l'école.

3.- Les conclusions de l'atelier.

Dans la partie finale de l'atelier, les professeurs ont pu exposer leur projet et tirer de manière coopérative des conclusions sur la viabilité des projets interdisciplinaires dans leurs établissements.

Les contributions de l'atelier ont été exposées sous forme de conclusions:

- Sensibilisation des professeurs au déplacement actif.
- Dynamiques d'apprentissage coopératif.
- Comment réaliser un projet interdisciplinaire ?
- Comment contribuer à augmenter les niveaux d'activité physique ?
- Promouvoir la direction des projets à partir du domaine de l'éducation physique et sportive.

Bibliographie

- American Academy of Pediatrics, Council on Sports Medicine and Fitness; American Academy of Pediatrics, Council on School Health. (2006). Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, vol 117 (5), 1834- 1842.
- Andersen, L., Wedderkopp, N., Kristensen, P., Moller, N., Froberg, K., Cooper, A. (2011). Cycling to school and cardiovascular risk factors: A longitudinal study. *Journal of Physical Activity and Health*, vol 8 (8), 1025-1033.
- Børrestad, L.A, Andersen, B, Bere, E. (2011). Seasonal and socio-demographic determinants of school commuting. *Preventive Medicine*, vol 52 (2), 133-5.
- Chillón-Garzón, P. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. En *Deporte y actividad física para todos* vol. 4, 94-101. Granada.
- Chillon, P., Evenson, K., Vaughn, A. & Ward. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol 8(1),10.
- Chillón, P., Hales, D., Vaughn, A., Gizlice, Z., Ni, A., Ward D.S. (2014). A cross-sectional study of demographic, environmental and parental barriers to active school travel among children in the United States. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol 11, 61-68.
- Chillon, P., Herrador-Colmenero, M., Migueles, J.H., Cabanas-Sánchez, V., Fernández-Santos, J.R., Beiga, O.L., Castro-Piñero, J. (2017). Convergent validation of a questionnaire to assess the mode and frequency of commuting to and from school. *Scandinavian Journal of Public Health*, Volume 45 (6), 612-620.
- Chillon, P., Martínez-Gómez, D., Ortega, F.B., Pérez-López, I.J., Díaz, L.E., Veses, A.M., Veiga, O.L., Marcos, A., Delgado-Fernández, M (2013). Six year trend in active commuting to school in Spanish adolescents. *International Journal of Behavioral Medicine* vol 20, (4), 529-537.
- Chillon, P., Ortega, F.B, Ruiz, J.R, Veidebaum, T., Oja, L., Maestu, J., et al. (2010). Active commuting to school in children and adolescents: an opportunity to increase physical activity and fitness. *Scandinavian Journal Public Health*, 38, 873-9.
- Chillon, P., Panter, J., Corder K, Jones, A.P., Va Sliujs, E.M.F. (2015). A longitudinal study of the distance that young people walk to school. *Health Place*, vol 31, 133-137.
- de Nazelle A, Nieuwenhuijsen MJ, Anto JM, Brauer, J.M., Briggs, M., Braun-Faharlander, D., Cavill, et al. (2011). Improving health through policies that promote active travel: a review of evidence to support health impact assessment. *Environment International*, vol 37(4), 766- 777.
- Deforche, B., Van Dyck, D., Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I. (2010). Perceived social and physical environmental correlates of physical activity in older adolescents and the moderating effect of self-efficacy. *Preventive Medicine*, vol 50, 24-S29.
- Evenson, K.R., Catellier, D.J., Gill, K., Ondrak, K.S., McMurray, R.G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences*, vol 26, 1557-1565.
- Fulton, J. E., Shisler, J. L., Yore, M. M., Caspersen, C. J. (2005). Active transportation to school: Findings from a national survey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol 76, 352-357.
- Garnham-Lee, KP, Falconer, C.L, Sherar, L.B, Taylor, I.M. (2016). Evidence of moderation effects in predicting active transport to school. *Journal Public Health*, 38(2).
- González-Gross, M., Castillo, M.J, Moreno, L., Nova E., Gonzalez-Lamuño, D., Perez-Llamas, F., Gutiérrez, A., Garaulet, M., Joyanes, M., Leyva, A., Marcos, A. y grupo AVENA. Alimentación y Valoración del Estado Nutricional de los Adolescentes Españoles (Proyecto AVENA). (2003). Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. I. Descripción metodológica del estudio. *Nutrición Hospitalaria*, 18, 15-27.
- Julián, J. A., Ibor, E., Zaragoza, J., Belenguer, I., Laliena, M., Rivarés, M., Ibor, A. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.
- Julián, J. A., Aibar, A., Ibor, E. (2017). Desplazamiento Activo a la escuela como proyecto interdisciplinar. *Aula de Innovación Educativa*, 56, 17-21.
- Kallio, J., Turpeinen, S., Hakonen, H., Tammelin, T. (2016). Active commuting to school in Finland, the potential for physical activity increase in different seasons. *International Journal of Circumpolar Health*, 75:1-15.
- Klinker CD, Schipperijn J, Toftagera M, Kerr J, Troelsen J.(2015). When cities move children: Development of a new methodology to assess context-specific physical activity behaviour among children and adolescents using accelerometers and GPS. *Health & Place*, 31, 90-99.
- Kokotsaki, D.; Menzies, V.; Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19, 3, 267-277
- Lake, A.A, Townshend, T.G. (2013). Exploring the built environment, physical activity and related behaviours of young people attending school, college and those not in employment. *Journal Public Health*, 35, 57-66.
- Lemieux, M., Godin, G. (2009). How well do cognitive and environmental variables predict active commuting?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6:12-18.
- Lu, W., Lisako, E., Mckyer, J., Lee, Sh., Goodson, P., Ory, M.G., Wang, S.(2014). Perceived barriers to children's

- active commuting to school: a systematic review of empirical, methodological and theoretical evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11,140.
- Mandic, S., Leon de la Barra, S., García Bengoechea, E., Stevens, E., Flaherty, C., Moore, A., Middlemiss, M., Williams, J., Skidmore, P. (2015). Personal, social and environmental correlates of active transport to school among adolescents in Otago, New Zealand. *Journal Science Medicine Sport*,18(4), 432-7.
- McGrath, L.J., Hopkins, W.G., Hinckson, E.A. (2015). Associations of Objectively Measured Built-Environment Attributes with Youth Moderate-Vigorous Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 45, 841-865.
- Merom, D., Tudor-Locke, C., Bauman, A., et al. (2006). Active commuting to school among NSW primary school children: implications for public health. *Health Place*, 12, 678-87.
- Molina-García, J., Queral, A. (2017). Neighborhood built environment and socioeconomic status in relation to active commuting to school in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14, 761-765.
- Morency, C., Demers, M. (2010). Active transportation as a way to increase physical activity among children. *Child Care Health Development*, 36 (3), 421-7.
- Muthuri, S.K., Wachira, L.J., Onywera, V.O., Tremblay, M.S. (2015). Associations between parental perceptions of the neighbourhood environment and childhood physical activity: results from Iscole-Kenya. *Journal Physical Activity and Health*, 3, 15-22.
- NHS, (2009). Promoting physical activity, active play and sport for pre-school and school-age children and young people in family, pre-school, school and community settings. NICE public health guidance 17. London. National Institute for Health and Clinical Excellence.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). La intensidad de la actividad física. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/es/ (consultado en febrero, 2017).
- Pabayo, R., Gauvin, L., Barnett, T.A. (2011). Longitudinal changes in active transportation to school in Canadian youth aged 6 through 16 years. *Pediatrics*,128 (2),e404-13.
- Pabayo, R.A., Gauvin, L., Barnett, T.A., Morency P., Nikiéma, B., Séguin L. (2012). Understanding the determinants of active transportation to school among children: evidence of environmental injustice from the Quebec Longitudinal Study of Child Development. *Health Place*, 18 (2), 163-71.
- Pang, B., Kubacki, K.,Rundle-Thiele, S. (2017). Promoting active travel to school: a systematic review (2010-2016) *BMC Public Health*, 17, 638-653.
- Panther J, Jones A, Luijs E. (2008). Environmental determinants of active travel in youth: a review and framework for future research. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (34), 36-44.
- Panther JR. (2010). Towards an understanding of the influences on active commuting. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy School of Environmental Sciences, University of East Anglia, UK.
- Rodríguez-Lopez, C., Villa-González, E., Pérez-López, I. J., Delgado-Fernández, M., R. Ruiz, J. & Chillón, P. (2013). Los factores familiares influyen en el desplazamiento activo al colegio de los niños españoles. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (3), 756-763.
- Sallis, J.F, Owen, N., Fisher, E.B. (2008). *Ecological Models of Health Behavior*. In: *Health Behavior and Health Education*. 4 edition. United States of America: John Wiley and Sons, 465-485.
- Spallek, M., Turner, C., Spinks, A., Bain, C. and McClure, R. (2006). Walking to school: Distribution by age, sex and socio-economic status. *Health Promotion Journal of Australia*, 17, 134-138.
- Timperio, A., Crawford, D., Telford, A., Salmon, A. (2004). Perceptions about the local neighbourhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38, 39-47.
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., et al. (2006). Personal, family, social and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventative Medicine*, vol 30 (1), 45-51.
- Transportation Research Board (TRB) (2005). Does the Built Environment Influence Physical Activity? Examining the Evidence TRB Special Report 282 Committee on Physical Activity, Health, Transportation and Land use. Washington, D.C.: Transportation Research Board [Online]. Recuperado el 20 de Julio de 2017. Available at: www.TRB.org.
- Van Der Horst, K., Paw, M.J, Chin, A., Twisk, J.W.R, Van Mecheten, W. (2007). A brief review on orrelates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine Science Sports Exercise*, 39(8), 1241-50.
- Villa E. (2015). Efectos de un programa de intervención realizado en contexto escolar sobre el modo de desplazamiento al colegio de los niños. Tesis Doctoral Internacional. Departamento de Educación Física y Deportiva Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Granada.
- Villa-González, E., Rodríguez-López, C., Huertas, J., Tercedor P., Ruiz J., Chillón P. (2012). Factores personales y ambientales asociados con el desplazamiento activo al colegio de los escolares españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 2, 343-349.
- Wong, B.Y-M., Faulkner, G., Buliung, R. (2011). GIS measured environmental correlates of active school transport: A systematic review of 14 studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 39.

Un autre regard sur les cours de récréation: vers un espace plus naturel et plus éducatif

Inma Tena Porta.

Licenciada en Educación Física por el INEFC Lleida. Profesor a l'Universitat de Zaragoza, Facultat de Ciències Humanes y Educación de Huesca. Membre du groupe promoteur de la transformation de la cour de récréation du Colegio Santos Samper de Almodévar (Huesca). inmat@unizar.es

Les cours de récréation actuelles des écoles ont besoin d'être transformés en espaces plus naturels et plus éducatifs, permettant entre autres une motricité plus variée qui englobe les centres d'intérêt de la plupart des enfants. Des espaces qui pourraient être ouverts sur la ville et atteindre leur potentiel maximum s'ils étaient encouragés par la propre communauté éducative dans des processus participatifs, sur la base de la responsabilité et de l'engagement social.

Pour qu'une telle transformation soit possible, la cohabitation d'un espace de sports et d'un autre plus naturel est nécessaire ainsi qu'un équilibre entre les besoins de l'enfant et ceux de l'adulte et une réglementation urgente relative à sa réalisation

1. Introduction:

DE nombreuses expériences ont opté pour une transformation des espaces extérieurs des écoles afin que les cours de récréation deviennent des espaces de plein air qui donnent lieu à des expériences très variées, qui soutiennent et encouragent les apprentissages et qui apportent un bien-être aux enfants, tout en permettant entre autres une motricité diverse et spontanée chez les enfants selon leurs propres centres d'intérêt. Mais de nombreuses écoles possèdent encore aujourd'hui des cours de récréation ennuyeuses, bétonnées, ne donnant lieu qu'à de rares apprentissages, source d'une motricité monotone. Les enfants perdent ainsi une belle occasion de vivre des expériences enrichissantes.

Au nord de l'Europe, il est courant de voir des cours de récréation qui permettent de multiples expériences, dans des espaces naturels où l'on fait confiance aux enfants, où on leur donne une liberté de choix, où ils gèrent la sécurité et le risque en toute autonomie. Des espaces où les actions motrices existantes sont très différentes, en fonction du type de sol, des dénivelés, des éléments vivants présents, du mobilier, des équipements et du matériel utilisé, tel que le souligne Burgaz (2016). En Espagne, il existe actuellement de nombreuses expériences de transformation des espaces extérieurs en espaces plus naturels et plus éducatifs; la plupart ont été menées en Catalogne mais elles s'étendent peu à peu à d'autres communautés autonomes y compris l'Aragon où de nombreux professeurs ont ce genre d'inquiétudes et posent un regard différent sur leurs cours de récréation qu'ils aimeraient transformer pour en faire des espaces plus éducatifs.

La cour de récréation transformée en un espace naturel et éducatif devrait aller

au-delà de la propre école et devrait être considérée comme un espace propre à toute la communauté éducative, un espace ouvert sur la ville, un espace communautaire et par conséquent un lieu de rencontre. Un lieu ouvert en dehors des horaires scolaires où tous les enfants pourraient jouer et rester en plein air, où les familles pourraient échanger et créer une communauté.

2. De la cour de récréation actuelle à un espace privilégié et communautaire en plein air doté d'un grand potentiel éducatif. Pourquoi transformer les cours de récréation actuelles? Quels sont les besoins de transformation?

La conception des cours de récréation correspond pour la plupart à l'époque de leur construction il y a 40 ou 50 ans et aux besoins du moment. Tel que l'indique IPA España (2010, p.20) "nous avons actuellement des cours de récréation dont les espaces, les conceptions et les équipements sont de plus en plus pauvres, en général peu agréables, peu motivantes et très éloignées de la nature..."

Mais cet espace que nous sommes nombreux à considérer comme privilégié, recélant un grand potentiel éducatif et qui a besoin d'être transformé, peut être également utilisé si l'espace le permet pour donner lieu à une motricité beaucoup plus variée, pour réaliser d'autres activités de plein air en relation avec différentes disciplines (sciences naturelles, expression plastique, expression musicale, mathématiques...) ou avec des projets de classe déterminés. Cet espace peut être communautaire afin de réaliser des activités de l'école avec l'ensemble des élèves et bien entendu, ouvert sur la ville et public.

Si nous voulons tirer parti de cet espace, avec une utilisation non seulement scolaire mais aussi ouverte à toute la communauté, il faut chercher l'engagement et la responsabilité de toute la communauté éducative : professeurs, familles, enfants, mairie et autres administrations. Le projet de transformation de l'espace qui surgirait de la propre communauté éducative serait idéal, toutes les parties assumant une part de cette responsabilité indispensable.

Ce qui se passe dans la cour de récréation est en partie dû à l'espace dont nous disposons bien que d'autres facteurs entrent évidemment en jeu : intervention de l'adulte, normes, matériel, caractéristiques des élèves, etc. Le propre espace va conditionner l'utilisation qu'il en sera faite, peut modifier les rapports entre les individus, les actions motrices qui auront lieu, les stratégies d'occupation, l'interaction avec l'espace, les conflits, etc. Si l'adulte n'intervient pas en organisant les durées de récréation (espaces séparés selon les classes, jeux différents selon les jours, récréations coopératives...), il est très courant de constater que dans les cours de récréation actuelles, le plus grand espace est réservé à un groupe réduit d'élèves, majoritairement des garçons (et quelques filles) qui jouent au football, les filles et quelques garçons occupent des espaces marginaux, les actions motrices sont peu variées et répétitives, les relations entre les enfants de sexe et d'âges différents sont rares tout comme les apprentissages et les expériences et l'espace ne répond pas aux besoins de l'ensemble élèves et génère des conflits.

Nous avons une même cour pour une société variée et la société actuelle a changé depuis quarante ou cinquante ans. Il est possible d'éduquer dans la cour de récréation et par conséquent il est urgent de disposer d'espaces extérieurs qui permettent d'agir, de jouer, d'apprendre, de créer, d'inventer, de découvrir, de respecter,

de soigner, d'observer, de décider... Dans la cour de récréation, il faudrait privilégier l'autonomie de l'enfant et les prises de décisions, le contact avec la nature, le développement d'une motricité naturelle et variée, les rapports égalitaires de genre, la créativité, la liberté, la responsabilité, la confiance, le respect, les relations positives et sereines, le jeu non structuré, la gestion risque-sécurité, etc. Un véritable défi très éloigné de la réalité actuelle.

Pour la transformation d'une cour de récréation actuelle en un nouvel espace extérieur, nous avons besoin des éléments suivants: a) la cohabitation de deux types d'espaces : un espace naturel et un espace de sport. Il faut que cet espace tienne compte des centres d'intérêt de tous les enfants et non seulement de ceux qui aiment faire un type d'activité physique. b) Une recherche d'équilibre entre les besoins de l'enfant (besoins de motricité, d'intimité, de recherche de défis...) et le besoin de contrôle et de sécurité de l'adulte, des enseignants et des familles. c) une voie qui permette d'inscrire ces deux espaces et les besoins des enfants et des adultes dans le règlement actuel des cours de récréation et des espaces de jeux en plein air. Une voie qui réunit la communauté éducative, l'administration locale et l'administration éducative (province et autonomie). Le besoin de nouvelles cours de récréation qui vient de la communauté éducative va bien au-delà de la régulation réglementaire existante et ce sérieux problème doit être résolu au plus vite.

3. Caractéristiques d'une cour de récréation naturelle et éducative

Dans un premier temps, de mon point de vue, il serait idéal que la cour de récréation dans sa globalité soit un espace naturel dans lequel l'espace sportif soit intégré; mais si nous partons de la réalité des cours de récréation actuelles pour mener à bien ces transformations, notre point de départ pourrait être un espace de sport comme ceux qui existent actuellement dans la plupart des écoles et un espace plus naturel qui permettrait d'autres possibilités de jeu, d'apprentissage et de relations.

Il est important de partir d'une vision globale de transformation. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions atteindre nos objectifs. Différents auteur(e)s (Larraz, 1988; Cols, 2007; Ritcher, 2006) ont défini les différentes parties d'une cour de récréation et sur cette lignée, à partir de ces contributions et des expériences, je pense que les principales parties pour un espace extérieur d'éducation primaire pourraient être les suivantes: 1) un espace de sport avec des équipements variés. 2) Un petit espace dégagé. 3) de petits espaces invitant à une motricité naturelle qui permettent de sauter, grimper, glisser, faire des équilibres, monter, descendre... 4) Un espace qui permet une motricité plus expressive et artistique, la présence d'une scène avec un petit jardin. 5) Un espace qui favorise l'expression musicale des enfants avec des instruments à découvrir et à utiliser de manière naturelle. 6) Un espace qui favorise l'expression plastique. 7) Un espace de manipulation de sable. 8) Un espace de manipulation d'eau. 9) Des espaces de jeu symbolique. 10) Un espace de construction. 11) Un espace de science. 12) Des zones de repos. 13) Une zone de lecture.

Bibliographie

Burgaz Arregui, B. (2016). *El patio escolar como espacio educativo: propuesta del patio como acercamiento a la naturaleza*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Zaragoza

Cols Clotet, C. (2007). Organitzar i viure els espais exteriors a l'escola dels petits. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 157, 12-19. Recuperado de: <http://www.elsafareig.org/jardiner/quinjardi/filosofia/organitzarespaiexterior.pdf>

IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Larraz, A. (1988). El condicionament de zones de joc per a infants: Elements que s'han de tenir en compte per a condicionar patis d'esbarjo o zones de joc per a infants. *Apunts*, 13, 10-18.

Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos: Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Le sport scolaire français. Une organisation unique en Europe

Frank Leclerc.
Professeur du Collège Desaix (Tarbes)

1. Introduction:

EN France, comme dans pratiquement tous les autres pays européens, l'Éducation Physique et Sportive est présente dans les programmes d'enseignement et obligatoire pour tous les élèves.

- En 6^{ème} pour 4 heures par semaine.
- En 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} pour 3 heures par semaine.
- En 2^{nde}, 1^{ère} et Tle pour 2 heures par semaine.

Même si certains pays présentent quelques spécificités, on peut dire, je crois, que les professeurs d'EPS travaillent de façon assez similaire dans tous les pays

La différence en France, c'est que les professeurs d'EPS ont l'obligation de proposer un certain nombre d'activités sportives supplémentaires dans leurs établissements pour les élèves qui souhaiteraient en faire plus ou accéder à la compétition.

C'est ce que l'on appelle le sport scolaire.

2. Organisation du sport scolaire en France

Ce sport scolaire en France est organisé au sein d'une fédération qui s'appelle l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) et qui présente les mêmes caractéristiques qu'une fédération sportive c'est-à-dire:

- Une direction nationale à Paris gérée par une dizaine de directeurs nationaux
- Des directions régionales gérées par 31 directeurs régionaux et 26 directeurs adjoints
- Des directions départementales gérés par 115 directeurs départementaux et 160 secrétaires réparties dans tous ces services.

Ces chiffres ne sont là que pour expliquer la taille de cette organisation nationale qui gère un million cent mille licenciés dont à peu près:

- 60 % de garçons
- 40 % de filles

Dans n'importe quelle fédération sportive de ce type pyramidal on trouve au bas de l'échelle les clubs dans lesquels sont licenciés les jeunes sportifs encadrés par des entraîneurs. Dans l'UNSS, au bas du système on retrouve les collèges et les lycées qui ont donc l'obligation de développer leur propre club appelé association sportive et encadré par les professeurs d'EPS de l'établissement pour 3 heures

chacun. Les professeurs d'EPS français doivent donc effectuer 17 heures de cours d'EPS et 3 heures de sport scolaire, soit 20 heures par semaine.

Au sein de l'association sportive les objectifs sont les suivants:

- Permettre à un certain nombre d'élèves une pratique sportive de loisirs en plus des cours d'EPS normaux
- Permettre à certains autres élèves plus motivés l'accès à la compétition au travers des compétitions scolaires organisées aux trois échelons précédemment définis
- Enfin des objectifs plus sociaux au travers des fonctions d'arbitres que l'on appelle les "jeunes officiels".

3. Les activités sportives pratiquées

Les professeurs, en relation avec leurs installations sportives peuvent proposer l'ensemble des activités sportives connues et reconnues : sports collectifs, athlétisme, natation, sports de combat, gymnastique, golf, équitation, tennis, badminton, rugby, escalade, canoë-kayak, etc.

150 championnats de France sont organisés tous les ans en France.

Nous-mêmes à Tarbes depuis quelques années avons déjà organisé les championnats de France d'escalade, de rugby féminin, de football en salle, de ski et au mois de mai dernier de basket féminin.

Ce sont toujours entre 200 et 400 compétiteurs qui participent à ces grands championnats pendant 3 à 4 jours dans la semaine.

Et cette organisation demande la présence d'une trentaine de professeurs d'EPS locaux dont les tâches sont non seulement d'organiser les rencontres sportives, mais aussi de prévoir les hébergements, les repas, les transports pour tout le monde, etc.

4. La formule des compétitions

Pendant de trop nombreuses années les compétitions scolaires ont ressemblé aux compétitions fédérales.

Depuis une quinzaine d'années et à tous les échelons, les compétitions scolaires sont des compétitions d'établissement qui ne décernent pas de titre individuel mais des titres d'équipes.

Un jeune officiel doit obligatoirement faire partie de l'équipe

Tous les compétiteurs ou arbitres qui terminent sur le podium des championnats de France scolaires sont considérés comme étant des "compétiteurs ou arbitres de haut niveau scolaire" et ont des points en plus pour leur examen du baccalauréat.

5. Les activités au Collège Desaix à Tarbes

Compte tenu de nos installations sportives intra-muros qui se résument à un grand gymnase pourvu d'un superbe mur d'escalade nous proposons dans le cadre de nos heures obligatoires liées au sport scolaire:

- l'escalade
- le badminton
- la gymnastique
- les sports collectifs de petit terrain
- l'athlétisme
- le ski

Toutes ces activités débouchent sur une pratique compétitive pour tous ceux qui le souhaitent. A peu près 25% des élèves du collège sont licenciés à l'association sportive, soit presque 150 élèves sous la responsabilité de 4 professeurs d'EPS.

Le collège Desaix a remporté les championnats de France scolaires en 2010.

Les conseils municipaux d'enfants et d'adolescents: apprendre à participer à la vie de la ville

Luis Alejandro Soravilla Fernández.

Coordinateur du Departamento de Juventud y del Plan Local de Infancia y Adolescencia. Ayuntamiento de Jaca.
lasoravilla@aytojaca.es

La participation des enfants et des adolescents à la vie de leur ville, au processus de prise de décisions qui les concernent et la contribution du regard des enfants sur les affaires de la ville sont en train de prendre une grande ampleur institutionnelle. Qu'il y ait une volonté ou une conviction politique ou pas, la Convention des droits de l'enfant de 1989 accorde aux enfants le droit à être entendus (art.12).

La norme internationale fait partie du droit interne espagnol depuis sa signature. (21.12.1990. BOE 30.12.1990)

Ce droit à être entendu a d'autres applications législatives qui garantiraient une audience efficace. Mais nous allons examiner ici les possibilités d'intervention dans la vie publique locale et la manière dont la municipalité de Jaca a mis en place une telle initiative.

Les conseils municipaux : institutionnaliser la pratique de la participation

LES conseils municipaux d'enfants et d'adolescents (ci-après CNNA) sont des organes prévus par la loi (art. 39 de la loi d'administration locale d'Aragon) qui servent à canaliser la participation citoyenne au niveau local. Ils disposent d'un règlement (BOP de Huesca du 31 mars), ce qui leur confère une meilleure capacité d'influence en leur évitant de devenir un simple instrument symbolique. Ils permettent également d'apprendre à participer (savoir faire) et à représenter ses semblables.

Qui fait partie du conseil municipal?

23 garçons et filles âgés de 9 à 14 ans.

Des représentants des différents groupes municipaux, des associations de parents d'élèves, des établissements scolaires et de l'UNICEF.

Les conseils municipaux d'enfants sont élus par tirage au sort parmi les enfants qui se sont portés volontaires après une séance de motivation dirigée par leur professeur principal.

Les conseils municipaux d'enfants ont leur propre séance de travail alternant des moments de jeux, de délibération et d'apprentissage. Ces séances ont lieu au moins tous les trois mois.

Les débuts: un premier manifeste pour un état des lieux de la ville:

Ce travail a été réalisé en juin 2016 : les conseillers élus ont fait une analyse de la ville en lançant chacun des idées pour dresser une liste des points positifs et négatifs.

Quelques exemples

Ce qui nous plaît à Jaca:

Les fêtes

La Ciudadela

La piscine

Retrouver nos amis sans avoir à faire attention aux voitures

La ville est très belle avec la plaza Biscos, la patinoire.

Comme c'est une petite ville, nous pouvons nous déplacer tout seuls.

Ce qui nous plaît le moins:

Les rues qui ne sont pas encore terminées

Ne pas pouvoir sortir tout seuls lors des fêtes à cause des personnes en état d'ivresse

Refaire toutes les rues de Jaca et non uniquement celles du centre ville

Absence de fontaines dans les stades

Rénovation des rampes du skatepark et le changer de place.

Feux d'artifice lors des fêtes. Gêne pour les daims du parc, cela leur fait mal aux oreilles

La méthode de travail: de la mission du maire à l'action visible sur le terrain

La mission est la méthode de travail la plus utilisée dans ces organes de participation. Après avoir été chargés par le maire de travailler sur une question particulière relative à la ville, les conseillers se réunissent et délibèrent autour du sujet ou du projet. Ils recueillent les avis de spécialistes et autres, étudient les différentes solutions puis soumettent leur proposition au maire.

Le conseil municipal a travaillé jusqu'à présent sur deux projets:

- un premier concernant le fort de Rapitán et son éventuelle utilisation comme espace de loisirs pour les familles. Les conseillers ont visité le fort pour évaluer les possibilités et formuler des propositions concrètes.
- un deuxième relatif au programme des fêtes: les conseillers ont soumis des propositions relatives aux activités pour les enfants.

Nous avons constaté que cette méthode bien que valable ne nous aide pas tellement à améliorer les habiletés de participation: observer, délibérer et s'organiser.

Plus d'action et de réflexion seraient nécessaires. C'est pourquoi il convient de:

- Sortir des schémas de la représentation, attirer l'attention sur une réalité concrète et laisser une empreinte.
- Faire une évaluation des parcs, évaluer la programmation culturelle municipale mais aussi travailler en équipe, assumer des responsabilités sur mesure et garantir une communication efficace.

Ceci devra être associé à un plan local pour l'enfance et l'adolescence comme mesure d'engagement de la ville envers les garçons, les filles et les adolescents.

D'autre part, nous pensons que la collaboration avec la famille et l'école est essentielle puisque nous voulons une ville éducatrice comme cadre d'action et comme concept. Mais il convient de faire référence à une éducation non formelle comme proposition de méthode et de contenu : une éducation par l'action (dans la lignée de Dewey), l'apprentissage par l'expérience (pour suivre la voie de Kolb) et en approfondissant l'approche socio-affective, un aspect étroitement lié au caractère universel de leurs droits que nous ne pouvons ni négliger ni oublier.

Quelle est notre aspiration, quelle tendance aimerions-nous marquer?

Viser un cadre de ville éducative pour le développement de la participation citoyenne et notamment des enfants et des adolescents.

Dans cette même lignée, approfondir le travail intergénérationnel en supposant que le regard des enfants sur la ville va au-delà de leurs propres intérêts et qu'une ville qui pense à l'enfance pense aussi à l'ensemble des citoyens, favorisant ainsi une vision inclusive.

Un changement progressif du rôle des acteurs (institutionnels et non institutionnels) dans la conception, la décision et la gestion des politiques locales. Passer progressivement d'une administration de fourniture à une administration relationnelle.

Des circuits vélo à Jaca: Instituto de Enseñanza Secundaria Pirineos

Mme Marta García Heras: professeur de mathématiques à l'IES Pirineos de Jaca.
M. Juan José Montaner Soria: professeur d'E.P.S. et cycle de formation supérieur AST à l'IES San Alberto Magno de Sabiñánigo

LA présente communication part d'un projet international Erasmus d'une durée de trois ans, le CIRCUIT SÉSAME, qui a commencé lors de l'année scolaire 2014-15 et a pris fin lors de l'année scolaire 2016-17. Nous sommes 5 pays à participer à ce projet et notre objectif commun est de tracer une piste VTT dans la ville et ses environs ou agrandir la piste existante pour créer et développer un site internet contenant les propositions des élèves, accessible à toute la communauté éducative et à la ville.

Dans la région où nous nous trouvons, il est difficile de trouver un circuit original et adapté à tous les publics. Les autres partenaires ont été confrontés au même problème et nous avons finalement décidé que le circuit soit représentatif de sa région.

En ce qui nous concerne, nous avons choisi le chemin de Saint Jacques de Compostelle et nous avons voulu montrer Jaca comme une ville stratégique du point de vue défensif mais aussi comme un site artistique et religieux.

La partie du chemin de Saint Jacques de Compostelle de Jaca à Canfranc est complétée par deux autres variantes : de Castiello à Iguácel, une boucle à Castiello par Bescós, retour sur Bergosa, Borau, San Adrián de Sasave.

Schéma-résumé

1. Diffusion du projet:

- Déchargement de l'application du projet au moyen du code QR.
- Accès au moyen du lien: www.goo.gl/5SXPNX
- Dépliants du circuit (disponibles à l'office du tourisme).

2. Brève exploration du site

- Description du projet.
- Dépliant du circuit à télécharger.
- Activités parallèles et complémentaires.
- Plan interactif du circuit

3. Plano interactivo: (Parte principal)

Reconnaissance et développement du circuit en VTT.

- Les circuits sont travaillés avec les élèves de 2^o ESO (13-14 ans) à 4^o ESO (15-15 ans); ces derniers préparent des vidéos et des fiches en documentant les points importants du circuit et filment les itinéraires en les parcourant en VTT.

- Nous avons reçu nos partenaires à trois occasions, en juin 2015, en février 2016 et en mars 2017, profitant de l'occasion pour leur faire découvrir les circuits et les parcourir à vélo ou à pied.

Les principales difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation du projet ont été les suivantes:

- Différents niveaux d'élèves. Nous avons cherché un circuit à la portée de tous les élèves et nous avons créé des variantes avec différents niveaux de difficultés.
- Accessibilité au départ de la ville pour réduire les coûts.
- Impossibilité de louer un nombre élevé de vélos ce qui oblige à utiliser les VTT des élèves et à procéder aux réparations et mises au point correspondantes.
- Voiture balai ou de surveillance pour les éventuels contretemps (pannes, blessures, accidents) et pour assurer la logistique (pique-nique).
- Chercher des itinéraires avec des points d'eau (eau potable).
- Tenir compte de l'époque de l'année (différents équipements) et surveiller les conditions météo adverses (possibilité de retarder la sortie).

Associées à la création et au développement du circuit, différentes unités didactiques sont réalisées en E.P.S. pour travailler des contenus tels que la mise au point, la réparation, l'utilisation, les habiletés et les jeux en VTT.

Notre pari a été d'intégrer différentes disciplines de manière transversale et offrir à nos élèves issus d'établissements de différents pays un apprentissage pratique qui en plus d'être une opportunité de connaître leur environnement, leur permettent de faire du sport et d'apprécier l'endroit où ils habitent.

Ouvrage:

Laparra, Jordi y García, Lluís (2015) *Gran travesía del Pirineo Occidental GTPO. De Aneto a Hondarribia en BTT*. Barcelona: Alpina

Menéndez Granados, Juan. (2012) *Camino de Santiago en BTT (2ª ED.)* Desnivel



Le projet a été cofinancé à hauteur de 65% par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER) dans le cadre du Programme Interreg V- A Espagne-France-Andorre (POCTEFA 2014-2020). L'objectif du POCTEFA est de renforcer l'intégration économique et sociale de l'espace frontalier Espagne-France-Andorre. Son aide est concentrée sur le développement d'activités économiques, sociales et environnementales transfrontalières par le biais de stratégies conjointes qui favorisent le développement durable du territoire



Partenaires de CAPAS-Cité

