

Journée de formation des enseignants

III Journée de formation + EF
Capas-Cité / Capas-Ciudad

Huesca 26 de novembre 2016

Registre des procès-verbaux

Coordonnateurs:
Javier Zaragoza
Eduardo Generelo
José Antonio Julián



Projet cofinancé par le FEDER



Journée de formation des enseignants

III Journée de formation + EF
Capas-Cité / Capas-Ciudad

Huesca 26 de novembre 2016

REGISTRE DES PROCÈS-VERBAUX

Coordonnateurs:

Javier Zaragoza

Eduardo Generelo

José Antonio Julián

Editeur: CAPAS-Cité/CAPAS-Ciudad
ISBN: 978-84-697-4716-2
D.L.: HU 312-2017

Tous droits réservés. Toute forme de reproduction, distribution, communication publique ou transformation de ce travail ne peut être réalisé qu'avec l'autorisation de ses titulaires sauf exception prévue par la loi. Allez à CEDRO (www.cedro.org [1]) si vous avez besoin de photocopier ou de scanner un fragment de ce travail.

Index

TITRE	PAG.
Présentation.....	5
Capas-ciudad et sa contribution à la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Eduardo Generelo Lanaspa et Javier Zaragoza Casterad	7
l'approche de coopédagogie motrice. apprendre à coopérer en éducation physique et sportive. Carlos Velázquez Callado	15
éducation physique émotionnelle. Irene Pellicer Royo	33
“Montaña Segura”: la randonnée comme projet interdisciplinaire dans le domaine scolaire. Eduardo Ibor Bernalte et José Antonio Julián Clemente	44



Présentation

La journée de formation des enseignants Capas-Cité/Capas-Ciudad/ III Journée de formation +EF a eu lieu le 26 novembre 2016, à Huesca. Ces journées organisées par le projet européen Capas-Ciudad (Centre pyrénéen pour l'amélioration et la promotion de l'activité physique pour la Santé) et par le collectif des professeurs d'éducation physique et sportive « +EF » ont réuni plus de 180 professeurs d'éducation physique et sportive afin de réfléchir et partager des expériences autour de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Ce rendez-vous est l'occasion de mettre l'accent sur l'éducation physique et sportive et sur ses enseignants, sans le moindre doute sur la valeur de la discipline et sur ce que les professeurs transmettent, en vue de contribuer à former des personnes plus engagées, plus heureuses, plus saines et plus respectueuses. Comme souligne le rapport du Parlement européen sur la fonction du « sport » dans l'éducation :

« ... l'éducation physique est la seule matière scolaire qui vise à préparer les enfants à un style de vie sain et qui se concentre sur leur développement physique et mental global, et à leur inculquer d'importantes valeurs sociales telles que l'honnêteté, l'autodiscipline, la solidarité, l'esprit d'équipe, la tolérance et le fair-play.»

Il est ainsi demandé aux « États membres de rendre l'éducation physique obligatoire dans les écoles primaires et secondaires, d'accepter le principe que le programme scolaire devrait comporter aux moins trois périodes par semaine consacrées à l'éducation physique et d'inciter les écoles à dépasser dans la mesure du possible ce minimum requis. »

CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité s'engage ainsi à soutenir activement les initiatives cohérentes avec ses objectifs de travail. Dans le processus de promotion de l'activité physique au profit de la santé, il est essentiel d'identifier toutes les ressources de la société et d'établir les synergies indispensables pour atteindre les objectifs proposés.

Les journées de formation ont débuté par une conférence d'inauguration intitulée « De l'apprentissage coopératif à l'approche de la coopédagogie motrice » donnée par Carlos Velázquez. Le projet Capas-Cité/Capas-Ciudad a ensuite été présenté afin d'expliquer ce dont il s'agit et la manière dont le projet peut devenir un outil pour les professionnels de l'éducation physique et sportive. En plus des conférences, 3 ateliers différents ont été proposés lors des journées de formation :

- 1.- « Montaña segura (la montagne en toute sécurité) : la randonnée comme projet interdisciplinaire dans le domaine scolaire » dispensé par José Antonio Julián et Eduardo Ibor,
- 2.- « L'éducation physique émotionnelle » dispensé par Irene Pellicer,
- 3.- « Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre en éducation physique et sportive » dispensé par Carlos Velázquez.

Le document présenté ci-après est le résultat de ces journées de formation. Il cherche à recueillir les différentes expériences afin de devenir une source d'informations utile pour toutes les personnes intéressées. Le document est divisé en 5 parties ou chapitres :

Le chapitre 1 présentera Capas-Ciudad (Centre pyrénéen pour l'amélioration et la promotion de l'activité physique pour la santé), en démontrant la manière dont ce centre peut et doit devenir un outil qui facilite la formation et le rapprochement des professionnels de l'éducation physique et sportive autour de la promotion de l'activité physique. Le chapitre 2 résumera la conférence d'inauguration intitulée « De l'apprentissage coopératif à l'approche de coopédagogie motrice » ainsi que l'atelier dispensé sur ce thème. Les chapitres 3 et 4 décriront quant à eux les autres ateliers pratiques réalisés. Tous les chapitres seront structurés de la même manière : après l'introduction, ils exposeront les situations d'apprentissage-clé puis finiront par une série de conclusions et la présentation des références bibliographiques utilisées pour étayer le contenu.

Nous espérons que ce document sera utile aux professeurs d'éducation physique et sportive.

Les coordonnateurs (Eduardo Generelo, Javier Zaragoza, José Antonio Julián)

CAPAS-Cité et sa contribution à la Formation des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive

Eduardo Generelo Lanaspá et Javier Zaragoza Casterad
Universidad de Zaragoza - Grupo de recherche EFYPAF
generelo@unizar.es; zaragoza@unizar.es

Résumé

Selon certaines études, l'éducation physique et sportive et le professeur d'éducation physique et sportive peuvent promouvoir des environnements de pratique qui favorisent la perception de compétence, l'autonomie et les relations sociales et inciter la pratique de l'activité physique chez ses élèves. Pour cela, il faudra que l'établissement scolaire se soit engagé dans des politiques et des projets de promotion, impliquant différents domaines et professeurs. Mais si l'établissement scolaire doit être un environnement actif dans la promotion de l'activité physique, les professeurs auront non seulement besoin d'enthousiasme mais aussi d'une formation appropriée et du soutien nécessaire. La création de CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité permettra de rapprocher les agents et les acteurs, d'établir des synergies entre eux et de faciliter leur formation afin de favoriser la promotion de l'activité physique..

Mots-clés: CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, formation, enseignants, éducation physique et sportive, activité physique.

Les bienfaits de l'activité physique (AP) sur les jeunes ont fait l'objet de multiples documents (USDHHS, 2009), tout comme le rôle que peuvent jouer l'établissement scolaire et l'éducation physique et sportive (EPS), en vue de réduire la sédentarité et de promouvoir des habitudes de vie saine (IOM, 2013 ; Rachele et al., 2012 ; Cale, Harris, 2005; Salmon, et al., 2007). Les établissements scolaires ont la responsabilité de promouvoir l'AP dans leurs programmes (bien que ces derniers dépendent des normes académiques correspondantes) (Corbin, 2002) et de contribuer à former des citoyens « éduqués du point de vue physique ». (Charles & Thomas, 2008).

Comme nous l'avons souligné dans des travaux précédents (Generelo, et al., 2009; Julián, et al., 2014, Abarca-Sos et al., 2015), l'EPS peut jouer un rôle essentiel dans la promotion de l'AP. En cherchant à construire des climats motivationnels adaptés lors de l'intervention didactique (Julián, 2012), nous pouvons favoriser des expériences satisfaisantes chez nos élèves qui éveilleront leur intérêt pour la pratique d'AP. Notre discipline offre de grandes possibilités pour promouvoir l'AP et la santé (Stratton et al., 2008; Cardon, De Bourdeaudhuij, 2002) ainsi que pour motiver l'adoption et le maintien d'un mode de vie sain en dehors du milieu scolaire puisque les différents contextes où l'élève pratique une AP sont étroitement liés (González-Cutre, et al., 2013).

Les fortes attentes vis-à-vis de l'établissement scolaire, et notamment de la propre EPS, en tant que contextes favorables à la promotion de l'AP, ne garantissent

pas leur efficacité (Cardon, De Bourdeaudhuij, 2002), compte tenu, d'une part, du fait que les objectifs des programmes à respecter en EPS dépassent les préoccupations relatives à la promotion de l'AP (Cale et al., 2016), et, d'autre part, de sa place dans les programmes scolaires (Armour, Harris, 2013).

Le statut marginal de l'AP et sa promotion dans les programmes de nombreux pays ont été mis en évidence dans différentes recherches (Alfrey et al., 2012; McMullen et al., 2015) et certaines études font même part des opinions d'enseignants qui affirment que l'établissement scolaire ne doit endosser aucune responsabilité dans la promotion de l'AP (Cale et al., 2016). Compte tenu de la fréquence et de la durée limitées des cours d'EPS, il est aberrant d'imaginer que ces derniers puissent contribuer efficacement à faire respecter les recommandations relatives à la pratique quotidienne d'AP (un total de 60 minutes d'activité physique modérée et/ou élevée). Il est donc nécessaire d'attendre que les professeurs encouragent aussi leurs élèves à pratiquer une AP en dehors des heures de cours.

En Aragon, l'introduction de la LOMCE (Arrêté du 16 juin 2014, BOA du 20 juin 2014) fait référence au nouveau rôle que doivent jouer les éducateurs, les encourageant à devenir les facilitateurs et les promoteurs d'un mode de vie actif et sain, cohérent avec le modèle pédagogique d'EPS et de Santé (Haerens, et al., 2011). Mais est-ce que le professeur d'EPS a vraiment une influence sur les niveaux d'AP des jeunes ? La question n'est pas encore résolue (Ferreira, et al., 2007). Certaines études ont démontré que le professeur d'EPS, en analysant les contextes de pratique qui favorisent la perception de compétence, l'autonomie et les relations sociales (Cox, et al., 2008), peut avoir une capacité d'influence et encourager la pratique d'AP chez les jeunes (Vilhjalmsson, et al., 1998). Dans notre pays, l'étude réalisée par Ramos et al., (2007), renforce l'influence des enseignants sur les niveaux de pratique d'AP chez les jeunes. En revanche, d'autres travaux indiquent que cette capacité d'influence est réduite (Sallis, et al., 2000) et des études vont même jusqu'à prétendre que le professeur peut aussi exercer une influence négative (Trudeau, et al., 2005). Dans notre environnement immédiat, il convient de citer le travail d'Abarca-Sos et al., (2013), qui a observé une relation inverse, en analysant l'influence du professeur d'EPS, quant à la perception de compétence et de divertissement alors que l'influence des parents et des amis était quant elle positive. Cette étude révèle que dans une certaine mesure, les professeurs d'EPS ne contribuent pas toujours à favoriser la perception de compétence et de plaisir dans la pratique d'AP des adolescents, ce qui peut avoir des conséquences négatives au moment d'opter pour un mode de vie actif et sain.

Il est néanmoins essentiel de comprendre que le professeur d'EPS ne doit pas être le seul responsable dans la mise en place de programmes de promotion de l'AP (Cale, Harris, 2013). Il faut que l'établissement scolaire soit engagé dans des politiques et des projets de promotion, impliquant différents domaines et professeurs (Cardon et al., 2012). D'autre part, il serait bon que la section d'EPS et ses professeurs puissent diriger de tels projets qui dans tous les cas devraient être interdisciplinaires (Julián, Ibor, Aibar, Agualeles, 2017). Conformément au modèle écologique, les établissements scolaires devraient définir un modèle intégral de promotion de l'AP qui implique et rapproche les différents acteurs chargés de la promotion de l'AP.

Si l'établissement scolaire doit être un environnement actif dans la promotion de l'AP, les enseignants auront non seulement besoin d'enthousiasme mais aussi d'une formation appropriée (Cale et al., 2016). Certaines études révèlent le manque de connaissances et de préparation des enseignants pour aborder les problèmes liés à la santé des adolescents ainsi qu'une compréhension limitée de la manière d'appréhender la promotion de l'AP dans le cadre scolaire (Cale, 2002), et dans certains cas, un manque de compétences pour réussir à mettre en place des projets de promotion de l'AP. (Torill et al., 2013).

La formation des enseignants est l'une des variables qui aura le plus d'influence sur la probabilité de mise en place de programmes de promotion de l'AP dans le domaine de l'éducation (Samdal, Rowing, 2011). Il sera nécessaire de former les enseignants afin qu'ils comprennent toutes les variables, individuelles, sociales, environnementales qui peuvent conditionner et influencer la pratique de l'AP chez les jeunes et de leur fournir les outils et les stratégies pour que la pratique de l'AP soit introduite dans les modes de vie de leurs élèves (Haerens et al., 2011). Certains travaux ont suggéré que les futurs professeurs d'EPS, outre le fait d'enseigner les contenus de la discipline et des compétences pédagogiques, devraient être formés pour effectuer des interventions autour de l'AP et de la santé publique (Charles, Thomas, 2008; McKenzie et Kahan, 2004) de manière à pouvoir jouer le rôle de facilitateur (Rachele et al., 2016).

Ces différents arguments qui prennent appui, comme nous l'avons vu, sur la littérature scientifique, nous placent face à deux prémisses essentielles : les centres scolaires sont d'une part un lieu privilégié pour la promotion de l'activité physique et les enseignants constituent d'autre part une pièce maîtresse dans cette tâche.

De la même manière, nous sommes confrontés à **deux autres réalités qui constituent des obstacles difficiles à franchir**. La première est la disponibilité réelle des enseignants. Le quotidien d'un établissement scolaire est caractérisé par une activité frénétique. Nous n'énumérerons pas les innombrables tâches des équipes de direction, des départements d'orientation ou de tout professeur mais quiconque a vu le fonctionnement d'une école ou d'un collège reconnaît qu'assumer certaines tâches avec la rigueur exigée peut très vite dépasser les possibilités d'un dévouement professionnel raisonnable. En deuxième lieu, l'orientation conventionnelle qui est donnée à la recherche spécialisée dans le domaine de la promotion de l'activité physique et de la santé s'attache plus à décrire des phénomènes liés au domaine d'étude auquel nous faisons référence qu'à apporter des solutions concrètes, efficaces et durables.

Dans différents forums professionnels, nous avons longuement discuté sur le fait qu'il serait bon de disposer de structures qui facilitent l'intégration des éléments mentionnés, donnant lieu aux prétentions suivantes qui ont presque fait l'unanimité :- Conseguir que los centros de enseñanza sean escenarios eficaces para la promoción de la actividad física.

- Réussir à faire des établissements scolaires des lieux efficaces de promotion de l'activité physique.
- Adapter convenablement les différentes solutions à chaque contexte au moyen de procédés rigoureux.

- Impliquer les propres acteurs des établissements scolaires pour leur permettre de devenir les moteurs de changement en vue de la promotion de l'activité physique et de la santé.
- Relier les efforts des établissements scolaires aux stratégies du domaine communautaire qui apparaissent dans les différentes communes et communautés de communes.
- Relier et diffuser les solutions ou les contributions qui apparaissent dans différents contextes.

Que peut apporter le projet CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité?

À partir de l'analyse documentée de la dimension du problème de la promotion de l'activité physique, en passant par la réflexion sur les principales difficultés que nous devons affronter, nous avons défini des prétentions qui de notre point de vue seraient indispensables pour marquer un tournant décisif dans les stratégies de promotion de l'activité physique orientée vers la santé. Nous avons ainsi réussi à énumérer certains objectifs qui nous ont incités à proposer la création du Centre pyrénéen pour l'amélioration et la promotion de l'activité physique pour la santé (CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité). Grâce à cette introduction, nous pensons être en mesure de mieux expliquer ce qu'est et ce que n'est pas CAPAS-Ciudad et de justifier son rôle dans la formation des enseignants d'éducation physique et sportive.

CAPAS-Ciudad/ CAPAS-Cité est un projet transculturel qui unie les volontés de deux villes situées d'un côté et de l'autre des Pyrénées. Huesca et Tarbes sont en quelque sorte des villes symétriques sur l'axe pyrénéen et partagent de multiples faiblesses et problèmes mais aussi de nombreuses forces. Ce sont notamment deux villes universitaires. Les universités de Saragosse et de Pau et des Pays de l'Adour développent une partie de leur activité économique et de recherche sur deux campus dont les caractéristiques sont à nouveau comparables.

CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité est un centre qui a été créé pour favoriser et stimuler la qualité de vie de la population des deux villes, en concentrant ses actions sur un des déterminants de la santé, l'activité physique. Il s'agit d'un centre novateur pour la promotion de la santé qui cherche à adapter ses actions aux besoins réels de la population du contexte socioculturel où il se trouve.

Quelques opportunités potentielles de la création de CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité seront d'encourager la coordination et l'établissement de synergies entre les différents acteurs chargés de la promotion de l'activité physique et de favoriser le suivi, l'évaluation et le contrôle des différentes variables qui interviennent dans le champ du travail comme les niveaux d'activité physique ou la sédentarité. L'amélioration de la qualité de vie de la population devrait permettre de réaliser des économies en conduisant vers la diminution des dépenses de santé.

Outre les villes de Huesca et de Tarbes et les universités de Saragosse, Pau et des Pays de l'Adour, les structures administratives régionales de la santé, de l'éducation, de la culture et des sports sont aussi des partenaires du projet.

Enfin, les mairies de Jaca et de Teruel participent également en tant que partenaires collaborateurs. Il est essentiel d'expliquer l'importance de ces partenaires car cela justifie le choix du projet de s'inscrire dans des modèles socio-écologiques. Si pour la promotion de la santé, nous acceptons un jeu complexe d'influences qui va des facteurs personnels (microsystème) aux facteurs propres à l'environnement culturel dans lequel nous vivons (macrosystème), il semble opportun de mettre en place progressivement des actions qui centrées tout d'abord sur des environnements immédiats élargiront ensuite leur portée vers des domaines similaires d'environnements voisins.

Le centre est doté de deux antennes complémentaires en vue d'optimiser les ressources et d'essayer d'identifier les problèmes communs pour apporter des solutions confirmées et adaptées, en exigeant que l'apport de preuves scientifiques se base sur l'action et profite immédiatement à celle-ci. L'antenne de Tarbes travaillera à la création d'un centre médical pour la promotion de l'activité physique et la santé et l'antenne de Huesca s'est fixée comme objectif de développer des espaces destinés à un service pour l'évaluation de programmes de promotion de l'activité physique et de la santé.

Ainsi, pour répondre aux questions précédentes portant sur ce qu'est et ce que n'est pas CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, le Centre pyrénéen doit être un outil qui ne remplace aucune structure existante que nous identifions comme agents de promotion de l'activité physique et de la santé. CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité a pour vocation de relier, renforcer et encourager tous les efforts qui sont réalisés actuellement en surmontant les contraintes et les difficultés que nous rencontrons comme nous l'avions annoncé dans l'analyse fondamentale de la situation. CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité est un pari évident pour la promotion de l'activité physique à partir d'une perspective sociocritique. Il est indispensable de relier les efforts institutionnels et personnels à la rigueur de la méthode scientifique. Les interventions dans ce domaine doivent faire l'objet d'une évaluation, avec un suivi continu de leur efficacité quant à l'engagement d'adapter de manière intégrée les nouvelles propositions et solutions.

La progression de CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité doit suivre des coordonnées indispensables comme la recherche participative, l'émancipation et la traduction intégrée de la connaissance.

Le projet européen qui soutient le centre exige que sa structure soit définie d'ici trois ans et que toutes les interventions qui le définissent aient été mises en œuvre. Ainsi, projets de recherche, journées de formation ou stratégies de diffusion comme dans notre cas se succéderont. Une des actions engagées s'intitule « promoción y sensibilización de la salud a través de la actividad física en población infantil y adolescente ». Cette action coordonnée par l'Universidad de Zaragoza, bien qu'avec l'intervention d'autres partenaires, prétend promouvoir la santé par l'AP, à partir de deux domaines qui de toute évidence seront reliés : le domaine scolaire, considérant l'établissement scolaire comme une voie de pénétration efficace pour la mise en place d'interventions (le programme « Sigue la Huella » serait un exemple d'action sur ce terrain) et le domaine communautaire, au moyen d'un diagnostic et d'une intervention postérieure pour encourager le déplacement actif vers l'établissement scolaire dans la ville de Huesca. Ces actions impliquent la

participation dans la formation des enseignants en général et en particulier des enseignants d'EPS en tant qu'agents favorisant le développement d'habitudes de vie saine. Nous citerons par exemple l'activité de formation qui a été réalisée au cours de l'année scolaire 2016/2017, lors du Séminaire permanent d'Éducation Physique (CIFE Ana Abarca de Bolea, Huesca). Cette activité de formation a eu pour but de sensibiliser, fournir des ressources et partager des expériences autour de la problématique de la mobilité active vers l'établissement scolaire, à partir d'une perspective interdisciplinaire reliant par conséquent les apprentissages académiques aux références sociales et communautaires. Cette formation s'achèvera avec la présentation d'un atelier destiné aux professeurs qui ont participé à cette formation intitulée « De camino al cole: proyecto promoción del desplazamiento activo al centro escolar » et qui aura lieu lors des prochaines journées régionales d'EPS à Jaca en septembre 2017.

Dans le contexte géographique de CAPAS-Ciudad, le journal « El Diario de Huesca » (1916), il y a exactement cent ans, relatait curieusement la tenue d'un premier congrès d'éducation physique à Madrid. Le congrès qui avait lieu « sous l'égide de sa majesté le roi Don Alfonso XIII » et « la présidence honoraire » du gouvernement constituait une « table d'honneur » où étaient conviés « l'évêque de Madrid Alcalá, les autorités civiles et militaires ainsi que les présidents de différents centres d'éducation physique ».

Comme nous l'avons affirmé, cent après et dans un contexte très différent, nous continuons d'avancer sur un terrain de connaissances passionnant et nous estimons que CAPAS-Ciudad peut être un outil pour l'éducation physique et sportive. C'est d'un tel désir que ce projet a vu le jour.

Eduardo Generelo Lanaspá et Javier Zaragoza Casterad
Universidad de Zaragoza. Grupo de Investigación EFYPAF.
generelo@unizar.es, zaragoza@unizar.es

Bibliographie

- “El Diario de Huesca”, (novembre 1916). Congreso de Educación Física.
- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J.A., Zaragoza, J., Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la Actividad Física? *RETOS*, 28, p. 155-159. 2015.
- Abarca-Sos, A., Bos, J., Zaragoza J., Generelo, E., Julián J. (2013). Ecological correlates of physical activity in youth: Importance of parents, friends, physical education teachers and geographical localization. *Int. J. Sport Psychol.*, 2013; 44: 63.
- Alfrey L, Cale L and Webb L (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(5): 477-491.
- Armour KM and Harris J (2013). Making the case for developing new PE-for-health pedagogies. *Quest* 65(2): 201-219.
- Cale, L. (2002). Physical Activity Promotion in Schools PE Teachers' Views. *European Journal of Physical Education*, 5(2), 158-168
- Cale L, Harris J (2005) (eds). *Exercise and Young People. Issues, Implications and Initiatives.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cale L and Harris J (2013). Physical education and health: considerations and issues. In: Capel S and Whitehead M (eds) *Debates in Physical Education*. Oxon: Routledge, p.74-88.
- Cale, L., Harris, J., Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues?. *European Physical Education Review* 1-19.
- Cardon GM, Van Acker R, Seghers J, et al. (2012). Physical activity promotion in schools: Which strategies do schools (not) implement and which socioecological factors are associated with implementation? *Health Education Research* 27(3): 470-483.
- Cardon G., De Bourdeaudhuij I (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education* 7(1): 5-18.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2011 Centers for Disease Control and Prevention. 2011. School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 60(5): 27-33.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2).
- Cox, A. E., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Charles, B. C., & Thomas, L. M. (2008). Physical Activity Promotion A Responsibility for Both K-12 Physical Education and Kinesiology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(6), 47.
- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth – A review and update. *Obesity Review*, 7(2), 129-154.
- Generelo, E., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio*. Madrid. Inde.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Beas-Jiménez, M. y Hagger, M. S. (2013). «Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents», en *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63:3, 321-338.
- Institute of Medicine [IOM], 2013. Institute of Medicine(2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*, Washington, DC.
- Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. y García, L. (2014). Un Tree-Athlon como excusa «saludable» para potenciar las relaciones entre el contexto escolar y el contexto social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 33-41.
- Julián, J. A. (2012). «Motivación e intervención docente en la clase de educación física» en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.
- Julián, J.A. Ibor, E., Aibar, A. & Aguilerales, I. (2017). *Educación Física, motor de proyectos*. Tándem, Didáctica de la Educación Física, 56, 7-15.
- McKenzie, T. L., & Kahan, D. (2004). Impact of the surgeon general's report: Through the eyes of physical education teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 300-317.
- McMullen J, Chroinin D, Pogorzelska M, et al. (2015) International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest* 67: 384-399.
- Rachele, J. N., McPhail, S. M., Washington, T. L., & Cuddihy, T. F. (2012). Practical physical activity measurement in youth: a review of contemporary approaches. *World Journal of Pediatrics*, 8(3), 207-216.
- Rachele, J. N., Cuddihy, T. F., Washington, T. L., & McPhail, S. M. (2016). School-Based Youth Physical Activity Promotion: Thoughts and Beliefs of Pre-Service Physical Education Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5).
- Ramos, R., Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico-deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorad. Revista de Currículum y formación profesorado*, 11(2), 1-18.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.

- Salmon J, Booth ML, Phongsavan P, et al. (2007) Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews* 29: 144-159.
- Samdal O and Rowling L (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education* 111(5): 367-390.
- Seabra, A.F., Mendonça, D.M., Thomis, M.A., Malina, R.M. & Maia, J.A. (2011). Correlates of physical activity in Portuguese adolescents from 10 to 18 years. *Scand J Med Sci Sports.*, 21(2):318-323.
- Stratton G, Fairclough SJ and Ridgers N (2008). Physical activity levels during the school day. In: Smith AL and Biddle SJH (eds) *Youth Physical Activity and Sedentary Behaviour. Challenges and Solutions*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.321-350.
- Torill, L., Oddrun, S., & Hege, T. (2013). Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-10.
- U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS], 2009, U.S. Department of Health and Human Services. 2009. 2008 physical activity guidelines for Americans, Washington DC.
- Vilhjalmsson, R., & Thorlindsson, T. (1998). Factors related to physical activity: a study of adolescents. *Social Science & Medicine*, 47(5), 665-675.
- Wallhead T, Buckworth J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56 (3), 285-301.

L'approche de coopédagogie motrice. Apprendre à coopérer en éducation physique et sportive

Carlos Velázquez Callado
CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid) - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
carlos.velazquez.callado@uva.es - researchgate.net/profile/Carlos_Velazquez-Callado

Résumé

Ce travail cherche à intégrer le modèle pédagogique de l'apprentissage coopératif dans les différentes propositions orientées vers le développement de la coopération que les enseignants travaillent en classe. Pour cela, nous proposons un possible modèle appelé « approche de coopédagogie motrice » structurée par un processus progressif en cinq étapes : (1) le conflit, (2) la compréhension de la logique de la coopération, (3) l'application ludique de la coopération, (4) l'apprentissage coopératif et (5) l'autonomie et le transfert. À partir de ces principes, nous présentons quelques exemples de situations d'apprentissage qui ont un lien avec les quatre premières étapes, développés lors de l'atelier pratique des journées +EF-CAPAS qui ont eu lieu à Huesca en novembre 2017.

Mots-clés: apprentissage coopératif; coopédagogie motrice; éducation physique et sportive; inclusion; apprentissage actif

Introduction

Actuellement, en éducation physique et sportive, les conceptions méthodologiques basées sur l'apprentissage de différents contenus des programmes scolaires semblent dépassées et une pratique beaucoup plus intéressante pour les élèves est proposée, reposant sur ce que l'on appelle les modèles pédagogiques (Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011). Les modèles pédagogiques peuvent être définis comme les différentes manières dont un enseignant intègre dans un tout, de manière globale et cohérente, les différents facteurs qui interviennent dans un processus d'enseignement afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves (Velázquez, 2015a). Un modèle pédagogique requiert une conception éducative déterminée et par conséquent définit les domaines d'incidence prioritaires : moteur, social, cognitif ou affectif. De plus, il contient une argumentation théorique qui justifie les stratégies qui sont mises en pratique pour favoriser les apprentissages attendus. Ces stratégies requièrent des processus dûment planifiés et le développement organisé de tâches appropriées aux caractéristiques des élèves. Enfin, un modèle pédagogique comprend des processus d'évaluation visant, d'une part, à vérifier dans quelle mesure les résultats attendus ont été atteints, et, d'autre part, à évaluer le degré de fiabilité de la mise en pratique du propre modèle.

L'apprentissage coopératif est un des modèles pédagogiques qui a été le plus largement diffusé et différents auteurs le considèrent comme un des modèles fondamentaux dans les cours d'éducation physique et sportive tant dans la société anglo-saxonne (Casey & Goodyear, 2015; Kirk, 2013; Metzler, 2011) que dans l'espagnole (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016; Peiró et Julián, 2015) (Cf. figure 1.)

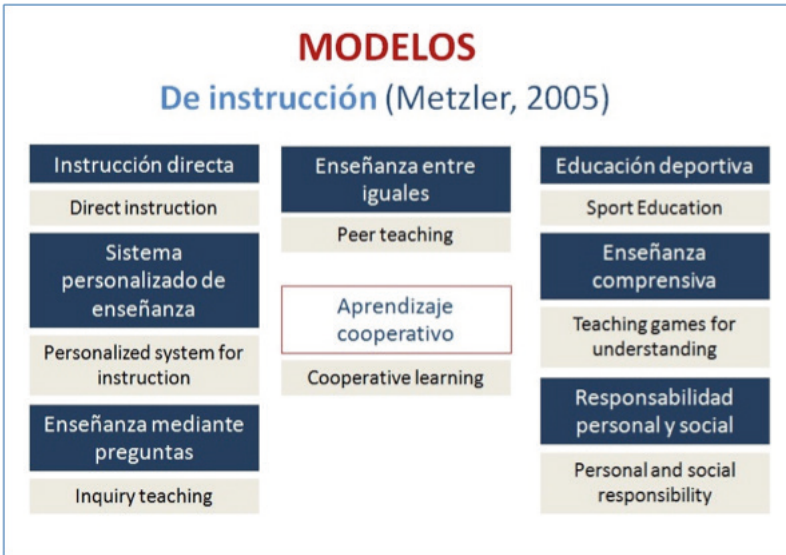


Figure 1. Modèles pédagogiques selon Metzler (2005).

L'apprentissage coopératif peut être envisagé comme un modèle pédagogique où les élèves forment de petits groupes hétérogènes et apprennent avec, de et pour leurs camarades (Metzler, 2011). Dans cette définition, nous devons souligner que la différence entre l'apprentissage coopératif et le travail de groupe est précisément la double responsabilité que les élèves acceptent et endossent : apprendre et faire en sorte que les autres apprennent aussi (Velázquez, 2015b).

Afin de promouvoir cette double responsabilité pendant le travail de groupe, conformément à l'approche conceptuelle de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2009), il convient de réunir de cinq éléments indispensables :

1. L'interdépendance positive. Chaque élève doit comprendre que la réussite dépend de son propre travail mais aussi du travail des autres membres du groupe. De cette façon, si un individu n'atteint pas ses propres objectifs, les autres ne pourront pas le faire non plus. Des phrases telles que « tous pour un et un pour tous », « nous périssons tous ensemble ou nous nous sauvons tous ensemble » permettent de définir cet élément.
2. L'interaction promotrice. Le travail en groupe donne lieu à des débats portant

sur la manière de réaliser le travail ou sur ce qui est nécessaire pour que les actions appliquées réussissent. Il faut résoudre des problèmes et les membres du groupe n'ont pas tous les mêmes caractéristiques. Certains auront parfois besoin d'aide. Une interaction promotrice consiste à aider, soutenir, encourager... au lieu de critiquer de manière destructrice ou de se fâcher contre la personne qui a des difficultés pendant l'activité.

3. La responsabilité individuelle. Elle consiste à réaliser le travail à faire et à ne pas se cacher derrière le travail des autres membres du groupe. Si nous dépendons tous les uns des autres, tout le monde est nécessaire. Et si tout le monde est nécessaire, le fait que quelqu'un ne s'acquitte pas de ses responsabilités entraînera l'échec du groupe.
4. Les compétences interpersonnelles et travailler en petit groupe. Parfois, les problèmes qui surgissent pendant le travail de groupe ne sont pas dus à un manque de volonté mais au fait que certains élèves ne savent pas travailler en équipe. Participer activement à l'activité, écouter les autres, discuter et argumenter, accepter que les idées des autres peuvent être meilleures que les siennes, s'entendre... font partie de ces capacités qui s'apprennent et sont développées lors du travail en groupe si ce dernier est bien structuré et adapté au niveau des élèves.
5. L'auto-évaluation du groupe. Il s'agit du processus de verbalisation et d'évaluation du groupe qui sert à déterminer quelles conduites sont apparues lors du travail effectué et leur incidence, positive ou négative, sur le résultat de ce dernier. Ce processus permet aux groupes de consolider les conduites qui ont été positives pour atteindre les objectifs proposés et d'identifier au contraire celles qui ont été négatives. Les groupes peuvent ainsi établir des stratégies d'amélioration visant à modifier les comportements négatifs.

À partir de ces approches, une séance de cours développée à partir du modèle d'apprentissage coopératif impose d'établir clairement des objectifs moteurs mais aussi d'autres de nature sociale et cognitive. Ces objectifs devront être atteints au moyen de processus d'apprentissage actif des élèves, divisés en petits groupes hétérogènes où l'enseignant définit des stratégies qui visent à promouvoir une interdépendance positive.

Pendant que les élèves effectuent les activités d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur de l'apprentissage. Dans ce sens, les professeurs évaluent ce qui se passe dans les différents groupes et interagissent avec les élèves si ces derniers ont des difficultés qui les empêchent de progresser dans leur apprentissage. Enfin, un cours organisé selon les principes du modèle d'apprentissage coopératif requiert la planification et le développement de tâches qui encouragent la responsabilité individuelle des élèves, ce qui suppose également l'intégration de processus d'auto-évaluation et de co-évaluation avec un caractère de formation. Sans cela, nous ne pourrions pas parler d'apprentissage coopératif. (Dyson & Casey, 2012, 2016).

Différentes études associent l'apprentissage coopératif à l'apprentissage moteur (Bähr, 2010; Casey, 2010; Darnis & Lafont, 2015; Huang et al., 2017), à l'amélioration des habiletés sociales, aux relations interpersonnelles (Casey, Dyson & Campbell,

2009 ; Goudas & Magotsiou, 2009), à l'inclusion des élèves handicapés dans les cours d'éducation physique et sportive (André, Louvet, & Deneuve, 2013 ; Dowler, 2012 ; Velázquez, 2012a) ou encore à la motivation pour la pratique motrice (Fernández-Río, 2003 ; Velázquez, 2006).

Or, la plupart des professeurs d'éducation physique et sportive tendent à penser qu'ils appliquent l'apprentissage coopératif dans leurs cours car ils introduisent : « des jeux coopératifs », « des travaux en groupe », « des activités différentes »..., incitent leurs élèves plus adroits à aider ceux qui ont moins d'habiletés motrices, encouragent verbalement un ensemble de valeurs associées à la justice, l'empathie ou l'égalité ou parce qu'ils introduisent des contenus ou des activités non compétitives comme l'expression corporelle ou l'acrosport (Velázquez, 2013a). Dans ces cas, pour les professeurs, le rôle de l'éducation physique et sportive dans les programmes scolaires est de contribuer à atteindre des objectifs moteurs mais aussi sociaux, affectifs et motivationnels. Bien que les enseignants ne connaissent pas la plupart des études, ils sont néanmoins capables de baser leurs actions sur des théories qui relient l'apprentissage coopératif à l'apprentissage moteur et surtout à la réussite sociale. De cette façon, ils justifient les stratégies qu'ils introduisent dans leurs cours, même si elles ont un caractère exceptionnel, afin de promouvoir des apprentissages attendus.

Par conséquent, les professeurs se rapprochent, du point de vue philosophique, du modèle théorique de l'apprentissage coopératif, au moins sur certains points, même si le fait que leurs actions ne fassent pas partie d'un processus global dûment planifié et justifié permet de rejoindre Dyson & Casey (2016) sur l'idée que dans de telles conditions, on ne peut pas affirmer que les professeurs s'investissent vraiment dans l'apprentissage coopératif.



Figure 2. Caractéristiques de la séance en apprentissage coopératif.

Le problème vient du fait que les professeurs identifient leurs actions à l'apprentissage coopératif sans aller au-delà ni approfondir cette question au moyen d'une formation qui leur permettrait de progresser dans leur travail. D'autre part, le modèle théorique exclut ces petites séquences que les professeurs introduisent dans la pratique, les considérant trop éloignées du modèle idéal (figure 2).

À notre avis, il est indispensable d'encourager une approche réelle entre la théorie et la pratique. Pour ce faire, nous envisageons de simplifier autant que possible le modèle à condition de préserver ses caractéristiques essentielles tout en recherchant à aider les professeurs à l'appliquer progressivement au moyen de l'établissement d'un ensemble d'étapes de mise en œuvre.

Ceci éviterait des situations où les enseignants tendent à généraliser les concepts, en identifiant des termes qui ne sont pas synonymes ou en pensant qu'ils travaillent un modèle pédagogique alors qu'ils n'utilisent en fait que quelques outils de ce dernier. D'autre part, cela permettrait aux professeurs de savoir à quel niveau d'application du modèle ils se situent en fonction de leur expérience de ce dernier tout en leur fournissant des outils pour travailler avec leurs élèves. (Velázquez, 2016a, p. 41-42).

La mise en place d'un nouveau modèle pédagogique requiert énormément de temps et de travail de la part des enseignants, surtout s'il s'agit de processus d'apprentissage autonomes (Casey et Dyson, 2009). L'établissement d'étapes cherche à faciliter une application progressive du modèle, en évitant d'autres problèmes comme le manque d'expérience des élèves quant à la structure des activités cohérentes avec le modèle ou la surcharge initiale de travail de l'enseignant liée à l'introduction d'un changement de méthodologie. De cette façon, la transformation des pratiques commencerait par les principes de base du modèle pour se rapprocher progressivement du modèle idéal au fur et à mesure que les enseignants et les élèves acquièrent de l'expérience.

Ainsi, notre proposition passe par l'approche de coopédagogie qui est définie comme « l'approche éducative visant à encourager les élèves à apprendre à coopérer et à utiliser les possibilités que la coopération leur offre pour assimiler efficacement les différents savoirs scolaires » (Velázquez, 2014, p. 45). Une fois cette approche mise en œuvre en éducation physique et sportive, nous pouvons parler de coopédagogie motrice.

L'approche de coopédagogie motrice est basée sur le fait qu'il existe une preuve empirique suffisante permettant d'affirmer que l'organisation coopérative de l'apprentissage est supérieure à l'organisation individualiste et compétitive (Johnson & Johnson, 2011). Pour ce faire, il est toutefois indispensable que les élèves aient développé un ensemble d'habiletés sociales et de comportements de travail en équipe qui incitent à penser dans une logique de coopération. Cependant, le modèle social dominant et par conséquent éducatif tend à encourager une réussite qui se base sur des comportements individuels et compétitifs. C'est pourquoi il convient de créer des processus visant à modifier cette mentalité et atteindre la conclusion selon laquelle la coopération est la meilleure solution pour tous dans un groupe d'individus. Ainsi, sans le moindre doute sur le fait que la logique coopérative est avantageuse pour les autres et pour soi-même, il est possible de mettre en place un processus organisé en différentes étapes, qui apprend aux

élèves à coopérer et les conduit à utiliser les habiletés coopératives développées pour réussir à apprendre des contenus académiques appartenant dans notre cas à l'éducation physique et sportive.

Dans ce sens, l'approche de coopédagogie motrice est divisée en cinq étapes (cf. figure 3) :



Figure 3. Étapes pour aborder l'approche de coopédagogie motrice.

1. **Conflit.** Un des principaux problèmes que rencontrent les professeurs lorsqu'ils essaient de travailler de manière coopérative dans leurs cours est lié à la mentalité individualiste ou hyper-compétitive de certains élèves (Velázquez, 2013b). Cette situation oblige l'enseignant à faire face à des résistances initiales qui se manifestent en cours de différentes manières. Par exemple, nous pouvons rencontrer des élèves qui rejettent des camarades moins habiles car ils les considèrent comme un frein à la réussite du groupe (Velázquez, 2012b). Pour cela, « dans des groupes peu ou pas du tout habitués à coopérer ou composés de personnes excessivement individualistes ou compétitives, il semble évident que la première étape sera de mettre en doute toutes les idées reçues des élèves.» (Velázquez, 2015b, p. 237).

Pour cela, le principal outil dont nous disposons consiste en des activités à structure partagée (Velázquez, 2004). Une activité à structure partagée réunit au moins quatre conditions:

- Une approche sous forme de problème.
- Les participants partagent le même espace physique.
- Les objectifs des participants ne sont pas incompatibles entre eux mais ne

sont pas nécessairement interdépendants.

- Certains participants ne disposent pas des ressources nécessaires pour atteindre l'objectif proposé.

2. Compréhension de la logique de coopération. Apprendre à coopérer commence par la compréhension des principes de la logique de coopération, ce qui se traduit au sein du groupe par la création d'une ambiance sociale coopérative, favorable aux relations et à l'apprentissage. Le processus est régi par deux règles fondamentales. Premièrement, aucun élève ne doit se sentir mal à l'aise en classe. Par conséquent, je ne dois porter tort à personne et le cas échéant, je dois m'en rendre compte pour pouvoir changer d'attitude. Ceci passe par le respect. Deuxièmement, nous devons tous faire attention aux autres, ce qui signifie que j'aiderai quelqu'un s'il me le demande ou si j'estime qu'il en a besoin ou je défendrai les personnes qui se sentent mal à l'aise, pour ne citer que quelques exemples. Cette règle requiert une action. Par conséquent, un climat social coopératif est caractérisé par le fait de créer une responsabilité individuelle à partir des principes de respect mutuel et d'action face aux éventuelles situations injustes qui pourraient survenir dans le groupe.

De cette façon, la première étape sera d'identifier en classe les situations injustes ou contraires aux fondements d'une ambiance sociale coopérative pour décider avec les élèves d'un ensemble de règles raisonnées qui permettront de passer progressivement de l'ambiance de la classe actuelle à celle que nous aimerions avoir.

De tels principes nous permettront de progresser dans le respect des règles convenues en classe, dans l'explicitation de situations injustes lors des jeux (par exemple, la participation inégale pendant l'activité) ou dans la résolution autonome des conflits par les élèves.

3. Application ludique de la logique de la coopération. Cette étape est caractérisée par la mise en relief de l'approche de propositions motrices qui impliquent la résolution coopérative de problèmes ou des activités et des jeux coopératifs. Le but est que les élèves s'amuse en coopérant tout en développant des habiletés sociales et des compétences de travail en équipe.
4. Apprendre au moyen de la coopération : apprentissage coopératif. Les élèves doivent être capables d'appliquer les aptitudes de travail en équipe acquises lors des étapes précédentes pour favoriser l'apprentissage de contenus propres au domaine de l'éducation physique et sportive. En d'autres termes, il faut appliquer maintenant l'apprentissage coopératif comme modèle pédagogique tel qu'il est considéré par les références théoriques (Casey & Dyson, 2012; Metzler, 2011). Les professeurs peuvent commencer par introduire dans leurs cours différentes techniques structurées d'apprentissage coopératif comme « le tableau de score collectif » (Orlick, 1990), « Je fais - nous faisons » (Velázquez, 2004) ou « trois vies » (Velázquez, 2012c). D'autres propositions peuvent donner lieu à des activités plus complexes de résolution coopérative de problèmes qui requièrent le processus de « pense-partage-agit » (Grineski, 1996), comme les défis physiques coopératifs (Glover et Midura, 1992 ; Fernández-Rio et Ve-

lázquez, 2005). Progressivement, on peut avancer vers des techniques moins structurées d'apprentissage coopératif comme le « puzzle » (Aronson, Blaney, Stepanh, Sikes et Snapp, 1978) ou les « équipes d'apprentissage » (Grineski, 1996). De cette façon, les élèves deviennent de plus en plus compétents pour développer des concepts et des habiletés motrices au moyen de l'apprentissage coopératif tout en progressant dans le développement d'habiletés sociales plus complexes. Tout cela est réalisé au moyen de processus d'apprentissage de plus en plus autonomes mais toujours en présence de l'enseignant.

5. Autonomie et transfert. La dernière étape qui est envisagée dans l'approche de coopédagogie motrice oblige les élèves à démontrer leurs capacités à s'organiser et à travailler en équipe de manière autonome afin de réaliser un projet défini sans la supervision de l'enseignant. En d'autres termes, ils doivent être capables de transférer tout ce qu'ils ont appris en classe à des situations où ils sont complètement autonomes. Dans ce sens, nous conseillons de proposer des activités de groupe avec un défi d'un certain niveau, qui vont au-delà de ce qui a été travaillé en classe de sorte que les élèves puissent les réaliser en dehors des cours. Par conséquent, les deux caractéristiques principales de ce type de tâches sont la volonté et la motivation. Afin que tous les élèves qui le souhaitent puissent s'intégrer dans les groupes, il semble bon de proposer un nombre de personnes maximum par groupe au lieu de définir un nombre fixe par équipe. (Pérez-Pueyo, 2005). Enfin, pour renforcer le travail développé, il est intéressant que les projets réalisés soient exposés aux autres élèves.

Nous avons présenté l'approche de coopédagogie motrice qui prétend, d'une part, intégrer les différentes actions d'enseignement encadrées dans la logique de coopération, et, d'autre part, faciliter aux enseignants la mise en pratique en structurant le processus d'application selon les cinq étapes que nous avons indiquées et qui seront développées progressivement. Nous allons exposer ci-après quelques exemples de situations d'apprentissage en rapport avec les quatre premières étapes, développés lors de l'atelier pratique des journées +EF-CAPAS.

Situations d'apprentissage-clé de l'atelier

Étape 1. Le Conflit

Objectifs :

- Mettre en évidence les différentes réponses face à un même problème.
- Mettre en rapport les réponses et leurs conséquences pour soi-même et pour les autres.
- Encourager la réflexion sur la différence existante entre les réponses les plus fréquentes et les réponses les plus efficaces.

Exemple d'activité : la ferme (jeu à structure partagée).

Tous les participants s'assoient sur des chaises au centre d'un terrain de basket. Le professeur distribue à chacun une carte où figure un animal : un chien, un chat, une vache ou un mouton. Il s'agit des animaux d'une ferme qui a été inondée et qui doivent rejoindre leur refuge correspondant sans toucher le sol. Le refuge de chaque

groupe d'animaux se trouve aux différents angles du terrain de basket. D'autre part, les animaux ne peuvent évidemment pas parler mais doivent émettre leur propre cri : aboyer, miauler, meugler ou bêler.

Lorsque tous les participants ont atteint leur refuge, une étape d'évaluation du groupe est instaurée pour analyser les comportements qui se sont manifestés lors du jeu. Il se peut que certains participants aient essayé de se déplacer tout seul sur leur chaise et nombreux seront ceux qui seront arrivés au refuge sans aucune aide. D'autres n'auront certainement pas été capables de se déplacer plus de 2 mètres en sautant sur leur chaise. Quelles réactions ont eu les participants capables de réussir individuellement envers ceux qui ont eu des problèmes ?

La première personne à atteindre le refuge a peut-être attiré l'attention de l'enseignant pour lui montrer qu'elle était arrivée avant tout le monde. Il se peut que le premier groupe à atteindre le but ait crié : « on est les champions, on est les champions ! » ou chanté : « we are the champions » (nous sommes les champions).

Il se peut également que deux participants ou plus aient conjugué leurs efforts en partageant leurs chaises et se soient aidés pour avancer ensemble. Parfois cette conduite se manifeste lorsqu'un participant capable d'avancer individuellement observe un camarade en difficulté ; mais dans d'autres cas, l'aide mutuelle apparaît entre deux personnes ou plus qui toutes seules n'arrivent pas à progresser vers leur objectif.

Cette analyse nous permet de constater qu'il y a trois types de réponses au problème posé dans le jeu de la ferme. La première est une réponse individuelle. L'objectif du jeu est que nous arrivions au refuge, par conséquent si « je » suis capable de le faire et les autres « je » composant le groupe le font également, nous y arrivons tous. Cette solution n'est valable que pour les personnes qui disposent des ressources suffisantes pour résoudre le problème posé. Par contre, si l'un des membres du groupe n'est pas doté de ces ressources, le groupe ne parviendra pas à réaliser l'activité demandée.

Un deuxième type de réponses comprend celles de type compétitif. Dans ce cas, il s'agit d'atteindre l'objectif tout en interprétant que nous devons y arriver avant les autres même si l'enseignant n'a pas donné une telle consigne. Le groupe réclame alors l'attention de l'enseignant et des autres participants dès qu'il a atteint son refuge avant les autres. Le cas extrême est celui des individus qui oubliant même qu'un objectif collectif a été fixé interprètent que le jeu consiste à déterminer qui est le premier à atteindre l'objectif fixé. Ce type de réponses à caractère compétitif est souvent accompagné de conduites telles que l'infraction aux règles, le mépris envers les autres groupes voire envers les coéquipiers qui ont des difficultés car ils sont considérés comme empêchant l'individu de « gagner ». Dans ces cas, le résultat a plus de valeur que les personnes dans l'esprit de certains participants.

Un troisième type de réponses sera celles de type coopératif. Dans cet état d'esprit, le plus important est de résoudre le problème pour que nous atteignons tous le refuge, ce qui se traduit par le partage des ressources, l'aide, les encouragements... sans ne prêter trop d'attention à ce que font les autres groupes ou s'ils vont atteindre l'objectif avant ou après. Bien que cela ne soit pas habituel, une telle collabora-

tion peut avoir lieu entre des personnes de différents groupes car en fin de compte, dans une logique coopérative, le fait que d'autres groupes atteignent leurs refuges n'empêche pas le nôtre d'y arriver.

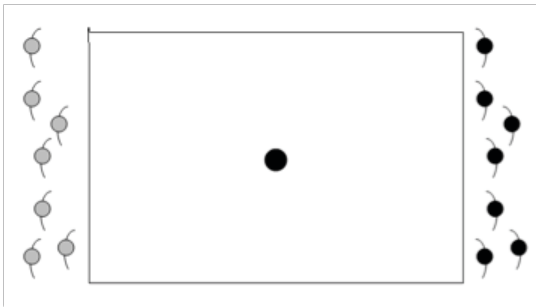
La question essentielle serait de savoir laquelle de ces trois options est la plus avantageuse pour tous. Logiquement, si nous ne posons pas la question individuellement mais au groupe dans son ensemble, la réponse est toujours la solution coopérative. Ainsi, la question suivante à laquelle personne ne risque de répondre est de savoir pourquoi la solution coopérative n'est pas retenue si elle semble la plus efficace.

Cette réponse permet de progresser vers l'établissement des premiers principes de la logique de coopération : personne ne peut se sentir mal à l'aise et nous devons tous faire attention aux autres sans aucune exception. sin excepción.

Étape 2. La compréhension de la logique de la coopération

Objectifs :

- Distinguer les stratégies en fonction de la structure du jeu.
- Établir les processus de transformation progressive de jeux à structure compétitive en jeux coopératifs.
- Créer des processus de réflexion sur des situations de jeu juste (et injuste) lors de la mise en pratique des jeux.



Exemple d'activité : éloigner le ballon.

Sur un terrain de jeu carré ou rectangulaire, les participants sont répartis en deux équipes, l'une en face de l'autre, à une certaine distance. Un ballon médical est posé au centre du terrain. Des joueurs des deux équipes ont également un ballon.

Les deux équipes doivent essayer de faire passer le ballon médical derrière la ligne de l'équipe adverse. Les participants ne peuvent pas pénétrer sur le terrain et doivent faire avancer le ballon médical à l'aide des ballons que les joueurs des deux équipes lanceront.

À la fin de la partie, on passera à l'étape d'évaluation du groupe en vue d'analyser les conduites qui se sont manifestées lors du jeu, en s'intéressant au nombre de fois que les participants ont lancé les ballons contre le ballon médical: est-ce

qu'ils ont tous lancé le même nombre de fois ? Est-ce que deux coéquipiers se sont disputés le ballon ?...

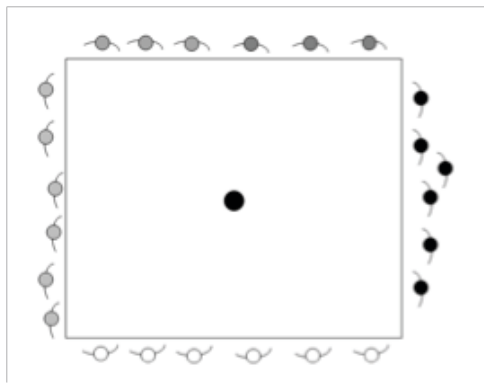
Ce sera également l'occasion de renforcer les conduites où certaines personnes ont passé un ballon à un camarade pour qu'il le lance : qui t'a passé le ballon ? À qui as-tu passé le ballon ?...

Un deuxième élément d'analyse est l'existence ou non de stratégies collectives. Est-ce que l'équipe a mis en place une stratégie pour essayer de gagner la partie ou est-ce qu'elle s'est limitée à lancer le ballon pour toucher le ballon médicinal ?

Un troisième élément d'évaluation correspond aux conduites d'aide. Qui a donné des informations à un coéquipier sur la manière de mieux lancer le ballon ou lui a indiqué quand il fallait le lancer ?

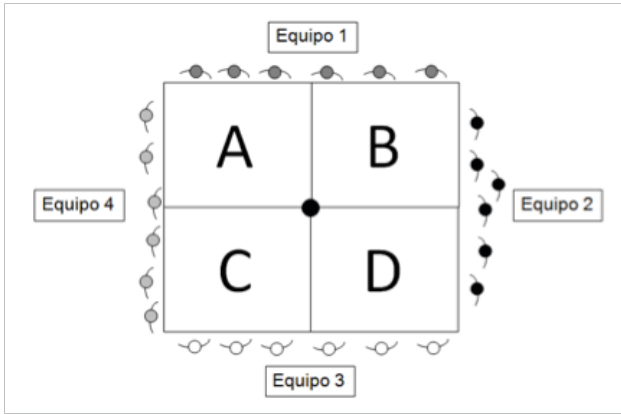
À partir de l'analyse de ces réponses, mises en rapport avec le respect ou pas des règles fondamentales de la classe qui sont consolidées en permanence - personne ne doit se sentir mal à l'aise et nous devons tous faire attention aux autres -, on progresse vers une modification du jeu.

Le terrain de jeu est maintenant carré et il y a quatre équipes au lieu de deux qui défendent les différents côtés du carré et attaquent les trois autres. Maintenant, chaque équipe a trois vies. Chaque fois que le ballon médicinal dépasse la ligne de défense d'une équipe, celle-ci perd une vie.



Le problème se pose lorsqu'une équipe a perdu ses trois vies : est-elle éliminée ? Est-ce que l'équipe qui est éliminée respecte les règles fondamentales de la classe ? Pouvons-nous proposer d'autres solutions ? Par exemple, une éventuelle solution est qu'elle prenne la place d'une autre équipe et récupère les trois vies, les autres équipes continuant à jouer avec leur nombre de vies correspondant. De cette façon, chaque fois qu'une équipe n'a plus de vie, elle réalise cette action.

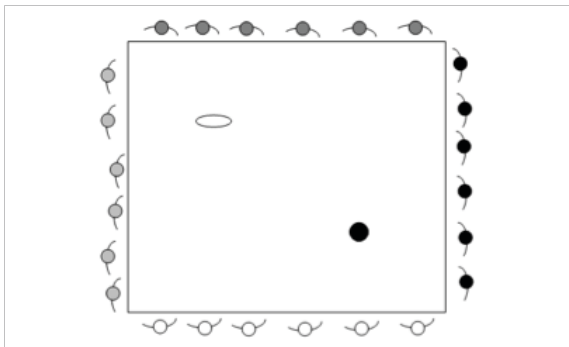
Dans la troisième étape du jeu, chaque équipe doit défendre la moitié du terrain de jeu.



Ainsi, l'équipe 1 défendra les zones A et B, l'équipe 2 les zones B et D, l'équipe 3 les zones C et D et l'équipe 4 les zones A et C. Il y aura ainsi des zones de défense communes entre deux équipes adverses et deux équipes perdront une vie.

Comme dans les cas précédents, l'évaluation du groupe, outre le fait d'insister sur les processus tactiques développés, met en relief les conduites justes et injustes qui se sont manifestées au cours du jeu. Normalement, les premières ont dû augmenter et les deuxièmes diminuer.

Enfin, on propose une modification du jeu avec une structure coopérative. Les participants forment une seule équipe qui essaie d'introduire le ballon médical à l'intérieur d'un cerceau posé dans le carré de jeu. Le groupe perd si le ballon médical sort du carré.



L'évaluation du groupe insiste sur les stratégies utilisées en les comparant à celles des versions précédentes de sorte que les élèves analysent dans quels cas il n'était pas possible de coopérer, dans quels cas il était possible de coopérer et dans quels cas la coopération était indispensable.

Étape 3. L'application ludique de la logique de coopération

Objectifs

- Approfondir les caractéristiques des activités à structure coopérative.
- Développer des compétences de communication et de travail en équipe de forme ludique.
- Résoudre des problèmes simples de manière collective.

Exemple d'activité : faire rebondir un ballon à deux.

Les participants se mettent par deux et ont chacun un ballon. Ils doivent se déplacer, main dans la main, tout en faisant rebondir leur propre ballon. Le professeur peut donner des consignes : « changement de côté » auquel cas les deux participants changent de position, « le joueur de droite change de partenaire », les participants qui font rebondir le ballon avec la main droite doivent chercher un nouvel équipier, « le joueur de gauche change de partenaire » même changement pour les participants qui font rebondir le ballon avec la main gauche.

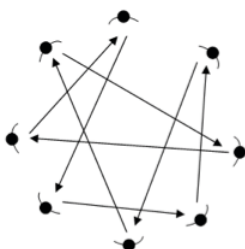
L'enseignant peut introduire différentes difficultés qui requièrent la résolution de problèmes. Par exemple, il peut limiter l'espace dans lequel les joueurs se déplacent ou y poser différents obstacles.

L'étape d'évaluation du groupe vise à verbaliser la manière dont les participants les plus habiles tout en faisant rebondir leur ballon se sont adaptés à ceux qui avaient le plus de difficultés ; quelles actions ont facilité l'activité des participants ayant le plus de difficultés ? Quels commentaires leur ont été faits ?

Exemple d'activité : la séquence.

Les participants se répartissent pour former un cercle. Un des participants a un ballon et le lance à un autre participant (il ne doit pas choisir la personne qui se trouve juste à côté de lui), ce dernier le passe à un autre et ainsi de suite jusqu'à ce que le ballon revienne au premier participant. De cette façon, à la fin de cette étape, le groupe aura établi une séquence de passes. Chaque participant doit toujours recevoir le ballon d'une même personne et le renvoyer à la même personne.

Le groupe introduit un deuxième ballon et recommence la séquence avec deux ballons. S'il parvient à réaliser la séquence sans qu'aucun ballon ne tombe par terre, un troisième puis un quatrième ballon est introduit...Combien de ballons peuvent passer dans le groupe pour compléter la séquence ?



Le groupe peut arrêter le jeu pour parler et résoudre les problèmes qui apparaissent au fur et à mesure que la difficulté augmente.

L'étape d'évaluation du groupe vise à déterminer quelles difficultés ont été rencontrées lors de l'activité, quelles stratégies ont été employées et surtout quelles décisions ont été prises dans le groupe : est-ce qu'ils ont tous participé à la prise de décisions ? Y a-t-il eu différentes idées ? Est-ce que toutes les opinions ont été prises en compte ?...

Étape 4. Apprendre au moyen de la coopération : l'apprentissage coopératif.

Objectifs :

- Présenter différentes structures fondamentales d'apprentissage coopératif : tableau des scores collectif, trois vies...
- Résoudre des problèmes complexes de manière collective.
- Utiliser des documents imprimés pour la présentation des activités aux élèves.
- Proposer du matériel d'auto-évaluation et de co-évaluation des capacités pour travailler en équipe manifestées pendant les activités.

Exemple d'activité : Passes (tableau de scores collectif).

Plusieurs cerceaux sont posés dans l'espace de jeu. Les participants forment des groupes de 3 à 5 personnes. Chaque groupe a un ballon.

Au signal, chaque groupe se fait des passes en respectant deux règles : (1) la personne qui a le ballon ne peut pas se déplacer et (2) le ballon ne peut pas toucher le sol. L'objectif du jeu est qu'un des participants reçoive une passe lorsqu'il se trouve à l'intérieur du cerceau. Chaque fois qu'il y parvient, le groupe marque un point. Chaque équipe doit essayer d'obtenir le plus de points possible en un temps imparti, par exemple, trois minutes.

Si une des normes précédentes n'est pas respectée, même accidentellement, le groupe doit revenir au dernier cerceau où il a marqué un point et repartir de cet endroit. À la fin du temps imparti, les points obtenus par chaque groupe sont calculés pour obtenir la note globale de la classe.

Si les étapes du processus de coopération motrice ont été respectées, il est peu probable qu'il y ait une comparaison entre les groupes mais le cas échéant, l'intervention lors de l'évaluation du groupe devra être orientée pour déterminer si les groupes qui ont obtenu le plus de points sont ceux qui ont le plus travaillé. La réponse sera logiquement négative et dépendra des caractéristiques des membres du groupe. Si dans une classe il y a un élève en chaise roulante, son groupe va sûrement marquer moins de points mais contribuera au résultat global. Par conséquent, tout le monde est utile.

Exemple d'activité : passes (trois vies).

À partir de la note collective obtenue par la classe lors de l'activité précédente, on peut progresser vers une structure à « trois vies » (Velázquez, 2012c). Ainsi, après avoir obtenu un résultat qui sert de note de base, les participants changent de

groupe et recommencent l'activité en essayant d'améliorer la note de base. Si la classe y parvient, la nouvelle note devient la nouvelle note de base ; dans le cas contraire, elle garde la note précédente et la classe perd une vie.

On recommencera le processus mais pas forcément lors de la même séance jusqu'à ce que la classe perde ses trois vies. Quelle est la note définitive de la classe ? Quel taux d'amélioration a-t-elle obtenu par rapport à la note initiale ? Quelles conduites ont favorisé la réussite ? De telles questions à la fin de l'activité serviront à la réflexion lors de l'étape d'évaluation du groupe.

Exemple d'activités : défis physiques coopératifs (pense - partage - agit).

Les défis physiques coopératifs sont des activités coopératives qui ont un objectif clairement défini et sont proposées sous forme de défi collectif où le groupe doit résoudre un problème à solutions multiples. (Velázquez, 2016b).

Pour le développement d'une séance de défis, à ce stade du processus de coopération motrice, nous organisons le travail par petits groupes hétérogènes de 6 à 10 personnes qui resteront ensemble pendant toute l'unité didactique (entre 6 et 8 séances). D'autre part, nous proposons que les défis ne soient pas posés verbalement mais sous forme de fiches qui décrivent l'activité et les règles à respecter. De cette façon, les élèves progressent vers des processus d'apprentissage de plus en plus autonomes.

Un exemple de défi présenté sous forme de fiche est le suivant :

ATRAVESAR EL ARO HORIZONTAL

Propósito:
Todos debéis atravesar el aro de sin tocarlo con ninguna parte del cuerpo en ningún momento.

Reglas y penalizaciones:

1. No se puede tocar el aro en ningún momento.
2. El aro debe atravesarse entrando por arriba y saliendo por abajo.
3. La persona que incumple cualquiera de las normas debe volver a empezar y el grupo se anota un error.
4. Si el grupo acumula 7 errores todos deben comenzar el desafío de nuevo.

SIENTE – PIENSA – COMPARTE - ACTÚA

Il est à noter que le défi termine par les verbes « sent - pense - partage - agit ». Ainsi, avant d'entreprendre quoi que ce soit, chaque personne doit identifier ses sensations (est-ce qu'une situation me fait peur ? Est-ce que je vais avoir des difficultés ? Est-ce que je vais pouvoir aider...) et essayer de se mettre à la place des autres membres de l'équipe. À partir de là, nous pourrions trouver la solution appropriée pour notre équipe. Cette solution dépendra des caractéristiques individuelles de nos partenaires. Des solutions seront valables pour des groupes mais ne conviendront pas à d'autres. L'étape suivante permettra d'échanger les solutions qui ont été trouvées, de les mettre en commun et d'en retenir une pour le

groupe. C'est seulement après tout cela que l'équipe réalisera l'action convenue, évaluera le résultat et agira en conséquence pour arriver à relever le défi proposé.

L'autonomie dans le processus d'apprentissage doit être associée à un processus d'auto-évaluation des capacités de travail en équipe manifestées au sein du groupe par chaque membre. Un document que peut proposer l'enseignant pour faciliter cette auto-évaluation est par exemple le suivant :

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN		Fecha:				
<p>Hola lee las frases de abajo y pon una cruz en la que creas que te corresponde. Recuerda ser sincero, si vas a mentir es mejor que no contestes.</p> <p>En la sesión de desafíos de hoy:</p>						
		Siempre	A veces	Pocas veces	Nunca	
He escuchado sin interrumpir cuando otra persona hablaba						
He expuesto mis ideas para resolver los desafíos						
He criticado a alguien						
He animado a mis compañeros						
He ayudado a mis compañeros						
He pedido ayuda cuando la he necesitado						
Me he centrado en los desafíos y no me he distraído con otras cosas						
He pensado más en NOSOTROS que en YO						
<p>¿Alguna sugerencia para mejorar los desafíos de hoy? Escribe por detrás de la hoja</p>						

L'auto-évaluation individuelle permet d'établir des processus d'auto-évaluation du groupe de manière à définir collectivement les points à améliorer et corriger lors des séances suivantes.

Conclusions

L'atelier a été l'occasion d'aborder, au moyen de fragments d'activité, les différentes étapes considérées dans l'approche de coopération motrice. L'idée est de relier les actions des enseignants et le degré de coopération des élèves, en évitant de proposer des activités qui dépassent leurs compétences. De cette façon, les élèves partent d'un conflit cognitif et à partir de sa résolution, progressent vers le développement de la logique de coopération, en commençant par la définition des règles, en poursuivant par l'apprentissage de compétences sociales et de travail en équipe et en finissant par l'application de ces habiletés dans l'acquisition des savoirs scolaires.

Bibliographie

- André, A., Louvet, B. & Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693. doi: 10.1080/01411926.2012.674102
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (149-163). Barcelona: INDE.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (187-199). Barcelona: INDE.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199. doi: 10.1177/1356336X09345222
- Casey, A., Dyson, C. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407-423. doi: 10.1080/09650790903093508
- Casey, A. & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. doi: 10.1080/00336297.2014.984733
- Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. doi: 10.1080/17408989.2013.803528
- Dowler, W. (2012). Cooperative Learning and interactions in inclusive secondary-school physical education classes in Australia. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach* (150-165). London: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012) (Ed.). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Londres: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity. A practical introduction*. Londres: Routledge.
- Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J. & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Glover, D. R. & Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T. & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2011). Intellectual legacy: cooperation and competition. En Coleman, P. T. (Ed.), *Conflict, interdependence, and justice. The intellectual legacy of Morton Deutsch* (41-63). Nueva York: Springer.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 973-986. doi: 10.1080/00131857.2013.785352
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Peiró, C. & Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 9-15.
- Pérez Pueyo, A. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE. (Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes). [Tesis doctoral]. León: Universidad de León.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2006). Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2012a). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem*, 39, 75-84.

Velázquez, C. (2012b). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in Physical Education. *Qualitative research in education*, 1(1), 80-105. doi: 10.4471/qre.2012.04

Velázquez, C. (2012c). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.

Velázquez, C. (2013a). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Velázquez, C. (2013b). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Vélez Málaga - Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio (44-60). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.

Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Velázquez, C. (2016a). El enfoque de coopedagogía motriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física. En VV.AA. *Actas 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona 1 al 4 de julio de 2016 (32-70). Barcelona: ICE. UAB.

Velázquez, C. (2016b). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem*, 54, 54-59.

Pour en savoir plus

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Éducation Physique Émotionnelle

Irene Pellicer Royo

Jesuites Casp

irene@neuro-motion.es / Twitter: @Irene_n_Mov / FB & LinkedIn: Irene Pellicer Royo

Résumé

L'éducation des émotions à partir de l'action motrice occupe désormais une place plus significative dans le domaine de la motricité dû au fait que les émotions sont ressenties dans le corps. En fait, la réaction émotionnelle a lieu tout d'abord dans le corps, entraînant des modifications au niveau physique et neurochimique. Ce phénomène convertit notre domaine en un milieu idéal pour le développement des compétences émotionnelles qui forment des personnes plus saines, avec un meilleur bien-être et de meilleures ressources pour la vie.

Mots-clés: Émotions ; corps ; motricité ; éducation émotionnelle.

Introduction

L'éducation physique émotionnelle naît du constat du grand potentiel de l'action motrice quant au développement des compétences émotionnelles.

Elle est basée sur le cadre théorique développé par Bisquerra (2000) qui affirme que les apprentissages qui sont retenus et perdurent sont ceux qui sont associés à une émotion, ce qui est d'autant plus facile si les apprentissages s'appuient sur l'expérience.

Le fait que l'éducation physique et sportive soit une des rares matières à être absolument basée sur l'expérience en fait une discipline idéale pour aborder cette question. Dans nos cours d'école et nos gymnases, les émotions apparaissent spontanément ; c'est pourquoi cet apprentissage représente une excellente opportunité pour les enseignants d'éducation physique et sportive (Pellicer, 2011).

Une des premières questions qui justifient le développement émotionnel à partir de l'action motrice est que les émotions sont ressenties dans le corps. Une étude réalisée par l'université d'Aalto en Finlande (figure 1) met en rapport l'expérience émotionnelle et la dimension corporelle, en tenant compte principalement de la température et de la partie du corps où l'émotion est ressentie. Cette étude a conclu que la sensation corporelle et émotionnelle est la même quels que soient le sexe et la provenance des personnes (Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen, 2013).

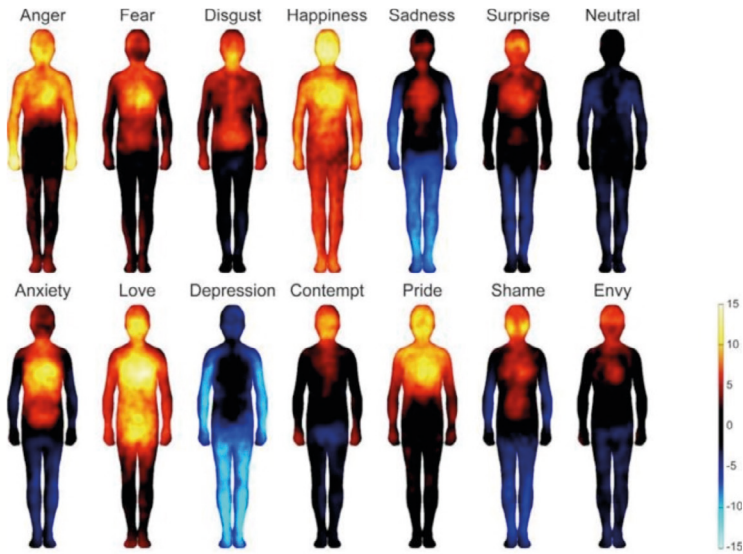


Figure 1. Carte corporelle des émotions (Nummenmaa et al. 2013, p. 2).

En fait, le processus d'une émotion est le suivant : l'émotion arrive tout d'abord dans une partie concrète du cerveau, l'amygdale. Elle atteint ensuite le cortex préfrontal (notre chef d'orchestre), partie qui permet de comprendre l'expérience émotionnelle. Après le passage par l'amygdale et grâce à une autre structure cérébrale, l'hypothalamus (figure 2), le corps se prépare à agir et commence à réagir (Casafont, 2014) ; en d'autres termes, nous sentons (dans le corps) avant de comprendre ce que nous sentons (dans l'esprit).

Outre la température corporelle, le mécanisme émotionnel dans le corps est constaté grâce à d'autres variations comme l'augmentation ou la diminution des fréquences cardiaques et respiratoires, les variations de la tension artérielle et musculaire, les variations des neurotransmetteurs cérébraux, etc. Le fait que l'émotion arrive tout d'abord dans le corps et que l'on comprenne ensuite ce que l'on ressent nous offre la possibilité d'améliorer notablement l'autocontrôle, à partir de la consolidation de l'écoute corporelle et émotionnelle.

Un deuxième argument pour poser ce regard sur l'éducation physique et sportive est lié à la dernière variation évoquée : les changements que l'action motrice provoque au niveau de la chimie du cerveau sont très bénéfiques pour notre santé.

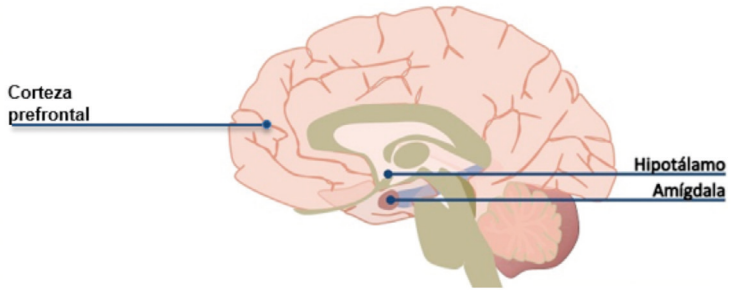


Figure 2. Image du cerveau avec le cortex préfrontal, l'amygdale et l'hypothalamus (Image modifiée extraite de [cienciadevida.com](http://pujsemilleroneneurociencias.blogspot.com.es/) sur <http://pujsemilleroneneurociencias.blogspot.com.es/>)

En premier lieu, nous avons vu que la pratique de l'activité physique freine la ségrégation de glucocorticoïdes dont le plus connu est le cortisol. Ce dernier est associé au stress. Aujourd'hui, nous savons que le stress chronique est responsable de graves maladies de nature physique comme les cardiopathies et l'atrophie cérébrale. Des neuroscientifiques comme Mora (2010) affirment que l'exercice est un véritable antidote et que seul vingt minutes suffisent pour profiter des bienfaits de l'exercice.

D'autre part, l'activité physique stimule la ségrégation des endorphines (figure 3) connues comme les hormones du bonheur. Elles sont responsables également de l'augmentation du niveau de sérotonine qui favorise le calme, la patience et l'autocontrôle. La dopamine est un autre neurotransmetteur qui est stimulé par la pratique physique et a un rapport direct avec la motivation. La norépinéphrine favorise les capacités d'attention et de perception. Pour ce qui est de l'ocytocine, plus connue sous le nom de l'hormone du câlin, elle augmente également grâce à l'activité physique (Pellicer et al. 2015; Ibarrola, 2013 ; Mora, 2010 ; Bisquerra, 2009 et Ratey, 2008).

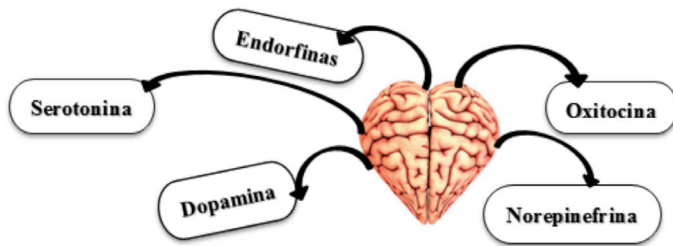


Figure 3. Neurotransmetteurs qui génèrent des émotions positives grâce à l'activité physique (Pellicer et al. 2015, p. 85).

Un troisième argument qui vient justifier cette vision est le rôle important de la pratique physique sur l'épanouissement personnel. Cet épanouissement est perçu dans l'importance qui est prêtée à l'activité physique lors de périodes compliquées comme une dépression ou pour guérir d'une addiction comme la dépendance aux drogues (Ratey, 2008). L'action motrice révèle de grandes valeurs personnelles qui sont peut-être en crise actuellement comme l'effort et la capacité de dépassement. C'est à partir d'un amour profond de soi que l'on obtient une mobilisation réelle et durable.

Comme l'estime de soi est l'axe qui permet de déployer tout son potentiel personnel et de briller, s'intéresser au développement d'une estime de soi saine constitue un des principaux enseignements à inculquer aux élèves.

Il est certain que le rôle de l'éducation physique et sportive dans le développement des compétences sociales est indéniable. L'importance de cette dimension prend désormais tout son sens, voire plus, si on met en relief le rapport entre les habiletés sociales et la santé mentale. Dans la proposition de Mora (2010) où les douze clés pour maintenir le cerveau en bonne santé sont résumées, six d'entre elles ont un caractère socio-émotionnel (figure 4). Les études de Blakemore et Frith (2006) mettent en lumière la corrélation qui existe entre les problèmes de rapport social et de comportement à l'adolescence et le développement de maladies mentales comme la schizophrénie chez l'adulte.

L'être humain est un être social, le développement des compétences sociales dans la société actuelle, toujours plus tangible virtuellement mais peut-être moins évident du point de vue physique, fait de cet apprentissage un autre point à privilégier dans le développement intégral de la personne.

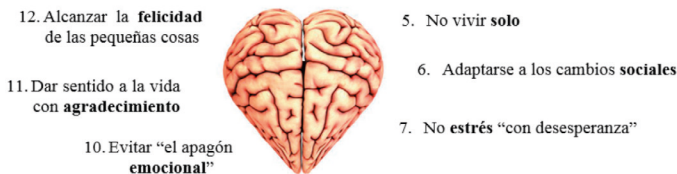


Figure 4. Clés socio-émotionnelles pour maintenir le cerveau en bonne santé (Pellicer et al. 2015, p. 27).

D'autre part, le rapprochement entre la neuroscience et le domaine de l'éducation, par le biais par exemple de la proposition de Francisco Mora (2013) valorise la proposition étant donné que ce qui ne passe par l'émotion ne sert pas à l'apprentissage, ajoutant que le jeu est le déguisement de l'apprentissage. L'éducation physique et sportive est une fois de plus la discipline idéale pour l'action éducative.

En fait, le développement émotionnel peut être même considéré comme une question obligatoire dans tous les domaines en raison de l'augmentation des troubles émotionnels. Un des objectifs de cette approche est l'apprentissage de

la gestion émotionnelle comme par exemple la tolérance de la frustration, autre problème croissant dans la société actuelle. À partir de l'action motrice, après avoir identifié mon émotion (par ma réaction corporelle), j'apprends à gérer ce que je ressens, en favorisant le choix de conduites plus saines pour moi et mon entourage, comme la liberté personnelle qui émane de la capacité d'autocontrôle.

Il est facile d'observer des réactions émotionnelles disproportionnées dans différents contextes de sport scolaire ou de haut niveau ; cet apprentissage est donc devenu de toute évidence un besoin incontournable.

Situations d'apprentissage-clé de l'atelier.

À partir du processus de croissance professionnelle, selon López González (2007), créateur du programme TREVA, une séance d'éducation physique émotionnelle comprend actuellement 5 séquences :

1. Dynamique d'attention
2. Dynamique de libération énergétique et émotionnelle
3. Dynamique de mouvement
4. Dynamique de senso-perception
5. Dynamique de quiétude

Avant et après ces dynamiques, on demande aux participants comment ils se sentent ici et maintenant afin qu'ils constatent que l'état émotionnel devient plus positif grâce à la séance d'éducation physique.

Pour pouvoir répondre à cette question, on utilise un instrument créé par le centre d'intelligence émotionnel de l'Université de Yale (dirigé par Peter Salovey depuis 2008) appelé mood meter (figure 5).

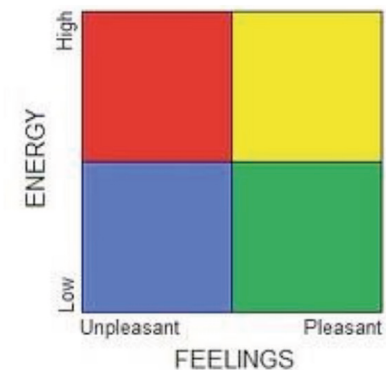


Figure 5. Mood meter (source : pinterest.com)

Cet instrument est utilisé à partir de la dimension corporelle. Pour cela, on invite les participants à fermer les yeux et à se concentrer sur leur axe énergétique. On leur demande d'identifier quel niveau d'énergie ont leur corps ici et maintenant et de s'installer dans une position qui s'adapte le mieux à leur niveau énergétique, en sachant qu'un corps fatigué est attiré vers le sol alors qu'un corps énergétique tend vers le haut ou a peut-être besoin de bouger.

Une fois l'axe énergétique exploré, on s'intéresse à l'axe émotionnel et les participants doivent observer s'ils ressentent en eux une prédominance d'émotions ou de sensations agréables ou désagréables.

Une fois les deux axes identifiés, on leur demande de se situer sur un tableau (en levant la main lorsqu'ils entendent la couleur qui s'adapte le mieux à leur ici et maintenant) :

- Rouge, s'ils ont un corps énergétique avec une prédominance d'émotions désagréables.
- Bleu, s'ils ont un corps fatigué avec une prédominance d'émotions désagréables.
- Vert, s'ils ont un corps fatigué avec une prédominance d'émotions agréables.
- Jaune, s'ils ont un corps énergétique avec une prédominance d'émotions agréables.

Chaque séquence de la séance est ensuite approfondie.

1.1. Dynamique de l'attention.

L'objectif de cette dynamique est d'identifier et de renforcer le niveau d'attention des élèves. Pour ce faire, après avoir fini l'exercice, on pose les questions suivantes aux élèves : « qui a constaté que son niveau d'attention est aujourd'hui plutôt bas, moyen, élevé ? ».

Un exemple de dynamique de l'attention est le jeu des consignes motrices (figure 6) où chaque chiffre est associé à une action motrice :

- Au chiffre 1, il faut faire un saut créatif en regardant l'enseignant qui fera semblant de le prendre en photo. À chaque répétition du chiffre 1, le saut doit être différent.
- Au chiffre 2, il faut sauter et taper dans les mains de deux personnes différentes (une personne du même sexe et une autre du sexe opposé).
- Le chiffre 3 consiste à faire le petit train avec trois personnes puis trois sauts. Le saut peut être exécuté version salsa ou Paquito Chocolatero.
- Au chiffre 4, ils doivent s'aligner par groupe de quatre et faire une ola avec les bras (accompagnée d'une expression verbale pertinente).
- Le chiffre 5 invite les participants à sauter et à entrelacer les bras avec cinq personnes différentes.
- Le chiffre 6 indique la formation d'un petit train de six personnes et la réalisation

tion d'un massage de six secondes. Au bout des six secondes, les participants doivent se retourner et faire un massage de six secondes au partenaire de devant. Ainsi tous les participants vivent la même expérience.

- Le chiffre 7 invite les participants à faire un câlin de 7 secondes à une personne ou un câlin collectif avec sept personnes.

Les chiffres sont introduits progressivement, en commençant par le 1, le 2 et le 3 puis en fonction du groupe, un ou deux chiffres supplémentaires sont introduits pour arriver jusqu'au 7.



Figure 6. Photo de la présentation du livre NeuroEF, à La Casa del Libro de Barcelone.

1.2. Dynamique de libération énergétique - émotionnelle.

L'objectif de cette séquence est de libérer le corps des tensions et des émotions négatives qui ont besoin d'être exprimées. Pour ce faire, les activités explosives, et notamment celles de force et de résistance, sont recommandées.



Figure 7. Photo de l'atelier d'éducation physique émotionnelle de la 2ème rencontre de conEftados organisé par l'Instituto nacional de Educación Física de Madrid.

Un exemple de cette dynamique est le jeu de l'omelette (figure 7). Une personne est allongée sur le ventre et son partenaire doit la retourner sur le dos. La personne allongée fera tout son possible pour rester sur le ventre.

Cette activité peut être réalisée à deux ou à trois. Dans ce cas, chaque personne a un chiffre (1, 2 ou 3) et agit de la sorte : l'enseignant indique un chiffre, les personnes associées à ce chiffre s'allongent (ce sont les omelettes). L'enseignant indique ensuite un deuxième chiffre, ce sont les personnes chargées de les retourner. Elles disposent d'une minute. Si une omelette résiste, elles peuvent coopérer pour essayer de la retourner. Une fois la minute écoulée, l'enseignant indique un autre chiffre qui jouera le rôle de l'omelette et un deuxième chiffre qui sera chargé de la retourner.

1.3. Dynamique de mouvement.

C'est la période qui aborde l'objectif principal de la séance et qui par conséquent dure en général plus longtemps. Il s'agit d'identifier ses propres émotions au moyen du jeu. Pour cela, il faudra se concentrer sur son corps car comme nous l'avons expliqué, les émotions sont ressenties dans le corps. La manière d'identifier ces émotions sera la lecture corporelle : derrière chaque onomatopée, il y a toujours une émotion. Pendant le jeu, l'enseignant indiquera les onomatopées exprimées aux élèves. Elles seront répétées verbalement et corporellement et il leur demandera quelle émotion se cache derrière chacune d'elle. Si l'élève n'arrive pas à la trouver, l'enseignant lui proposera des émotions qui peuvent correspondre à ce qu'il a vu.

Ce processus d'étiquetage émotionnel est très important car l'émotion « je ne sais pas » ne peut pas être gérée. Par contre, si je suis capable d'identifier que ce que je sens est de la colère, du stress, de la frustration ou de la tristesse... en sachant ce qui se passe en moi, je peux choisir une technique ou une autre pour libérer ou calmer cette émotion.

Il existe de nombreuses pratiques visant à approfondir cette identification émotionnelle ; un exemple de jeu peut être une variante du ballon prisonnier où il y a 3 ballons de couleurs différentes qui ont chacun un rôle :

- Le ballon rouge permet de toucher et tuer.
- Le ballon vert permet de sauver. Si un élève arrive à faire tomber un des cônes situés sur un côté du camp adverse, ses partenaires qui ont été tués ressuscitent.
- Le ballon jaune permet d'effectuer un transfert. Si un joueur est touché par le ballon jaune, il change d'équipe.

Lors du jeu, l'enseignant demande aux élèves de rester à l'écoute de leurs sensations intérieures pour identifier les onomatopées exprimées et identifier ainsi les émotions ressenties.

L'étape suivante est la verbalisation de l'émotion identifiée à partir du langage corporel. On peut leur demander d'indiquer également l'intensité de l'expérience émotionnelle (de 0 à 10).

1.4. Dynamique de senso-perception et quiétude.

En fonction de la durée de la séance, ces deux aspects peuvent être mélangés pour créer une dynamique de sensoquiétude. L'objectif principal de cette dernière partie est de profiter des bienfaits offerts par la relaxation et la méditation et de favoriser l'écoute corporelle afin de mieux reconnaître les sensations internes et les messages que le corps nous envoie.

Toutes les publications actuelles sur la neuroscience se penchent sur ce sujet car on a découvert que le repos favorise l'apprentissage et la mémoire (Morgado, 2014). L'exemple de la dynamique proposée utilise une technique concrète qui dans ce cas est la relaxation (López, 2007). Parmi les trois étapes qui sont envisagées dans cette technique, la première a été abordée : il s'agit du lâcher prise / laisser tomber (figure 8).



Figure 8. Photo de l'atelier d'éducation physique émotionnelle de la 2ème rencontre de conEFtados organisé par l'Instituto nacional de Educación Física de Madrid.

À deux. Un des partenaires s'allonge par terre, sur le dos et essaye de se relâcher complètement en suivant les consignes techniques de relaxation indiquée par l'enseignant :

- Nous allons fermer les yeux peu à peu. (Si un étudiant ne souhaite pas fermer les yeux, il peut utiliser un foulard ou un vêtement pour couvrir son visage. Une autre solution est de lui proposer notre compagnie. En fermant les yeux, nous nous connectons à notre monde intérieur. Si nous n'aimons pas ce que nous voyons, nous les ouvrons. Il est important de ne pas forcer les élèves qui ne souhaitent pas le faire).

- Nous allons nous concentrer sur la respiration pour qu'elle devienne plus détendue et plus profonde, tout en restant naturelle.
- Ensuite, nous ferons un scanner corporel de la tête aux pieds en cherchant la sensation de laisser aller. (Le relâchement de la mâchoire et de la langue est ici essentiel car la tension prépare le cerveau à être en éveil alors qu'un corps détendu lui indique qu'il peut se détendre (Ratey, 2008)). Pour le relâchement de la mâchoire : les lèvres doivent être légèrement séparées et la langue doit reposer sur la mâchoire inférieure, il faut rechercher une sensation de langue en train de fondre).

Une fois les corps détendus au sol, le partenaire doit aider la personne allongée à se lâcher. Pour cela, il fera bouger doucement les quatre extrémités ainsi que la tête de la personne allongée.

Ces mouvements doivent être doux afin que mon partenaire me livre son corps. Il est plus facile de comprendre ce dont le corps a besoin pour se relâcher si les manipulations se font les yeux fermés.

Après avoir fini la mobilisation des différentes parties, le partenaire doit trouver une manière agréable de dire adieu au corps de la personne allongée. Une fois que tout le monde a fini, l'enseignant donne des indications pour que les personnes détendues sortent peu à peu de leur état de relaxation :

- Effectuez deux ou trois respirations un peu plus profondes.
- Bougez doucement les pieds et les mains.
- Concentrez-vous sur le goût que vous avez dans la bouche maintenant.
- Écoutez si votre corps a besoin de bouger ou si vous avez envie de bailler.
- Peu à peu, tournez-vous sur un côté, sur l'épaule (afin d'éviter tout vertige).
- Ouvrez les yeux.
- Lorsque vous sentez que votre corps est prêt, asseyez-vous doucement.

Ensuite, les partenaires changent de rôle.

Conclusions.

Aujourd'hui, alors que les experts affirment que « 65 % des étudiants actuels exerceront des métiers qui n'existent pas encore » (Information relevée dans le journal El País le 12 mars 2017) et que les compétences techniques requises sont inconnues, le développement de la dimension émotionnelle est un élément-clé pour affronter de tels défis. D'autre part, le rythme frénétique du monde actuel où la plupart des individus (quel que soit l'âge) se sentent stressés fait de l'art du calme intérieur un véritable impératif tant pour rester efficace qu'en bonne santé. Notre expérience dans ce domaine au cours des dix dernières années approuve l'approche de l'Éducation Physique et Sportive sous cet angle. Le feedback des élèves peut être résumé par le mot remerciements puisqu'ils constatent que de tels apprentissages seront des apprentissages pour leurs propres vies.

Bibliographie.

- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2006). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- López-González, L. (2007). *La relajación en el aula*. Barcelona: Wolters Klumer.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar, olvidar*. Barcelona: Ariel.
- Mora, F. (2010). *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? 12 claves*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2013). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. DOI: 10.1073/pnas.1321664111.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pellicer, I., López-González, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M. & Ruiz-Omeñaca, J.V. (2015). *NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown & Company.

Pour en savoir plus.

- En ce qui concerne la recherche, nous recommandons le travail réalisé par le groupe de recherche GREJE dirigé par le professeur de l'INEFC de Lleida, Pere Lavega.
- En ce qui concerne le développement des compétences émotionnelles des élèves, nous recommandons l'ouvrage suivant : Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE

“Montaña segura” (la montagne en toute sécurité) : la randonnée comme projet interdisciplinaire dans le domaine scolaire.

La randonnée en tant que catalyseur de projets éducatifs.

Eduardo Ibor Bernalte et José Antonio Julián Clemente
Universidad de Zaragoza. Frupo de Investigación EFYPAF
eiborb@unizar.es; jajulian@unizar.es

Résumé

Le projet a vu le jour pour occuper un espace dans la formation des professeurs d'éducation physique et sportive et d'école primaire. En tant qu'auteurs du présent document, nous avons jugé bon de concevoir des outils didactiques pour inciter les professeurs à initier les élèves aux activités de plein air en général et à la randonnée en particulier, au moyen d'un projet éducatif.

Le projet souhaite mettre en lumière tout le matériel de la campagne « Montaña segura » (la montagne en toute sécurité) et de l'adapter au milieu scolaire grâce à une approche méthodologique actuelle comme le travail par projets. Le document est destiné aux enseignants et se base sur le travail des enseignants. Le résultat est un ensemble important d'outils didactiques afin de se rapprocher de l'environnement naturel et découvrir le potentiel éducatif de ces activités.

Le document de base de l'atelier est le matériel qui a été préparé par les coordonnateurs Julián et Ibor (2016). Il est disponible pour toutes les personnes intéressées à l'adresse suivante :

<http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinarios/montanasseguras.html>

Mots-clés: projet interdisciplinaire, formation des professeurs, activités en plein air.

Introducción.

L'atelier cherche à aborder les trois questions essentielles du document de base qui a été présenté et préparé par les coordonnateurs Julián et Ibor (2016) :

- 1) **Montaña segura** (la montagne en toute sécurité) : nom de la campagne menée par le Gobierno de Aragón.
- 2) **Randonnée** : c'est l'activité physique en plein air que nous avons travaillée même si nous pensons que de nombreux points abordés dans ce document sont extrapolables à d'autres activités pratiquées dans un milieu incertain comme le VTT par exemple.
- 3) **Projet interdisciplinaire** : l'apprentissage basé sur des projets est la méthodologie retenue dans ce groupe de travail afin de tirer le meilleur profit des espaces d'apprentissage dans le domaine scolaire.

L'ouvrage qui sert de base à l'atelier est divisé en trois parties :

- **La première partie est consacrée aux références du projet.** Elle présente les données du projet, souligne l'importance des activités en plein air qui peuvent être à l'origine de projets interdisciplinaires et expose le cadre réglementaire de ce genre d'activités ainsi qu'une série de considérations préalables pour garantir la réussite du projet.
- **Dans la deuxième partie, nous avons approfondi les situations d'apprentissage** avec les élèves, avant, durant et après notre sortie de randonnée. Nous avons également préparé 4 propositions d'organisation temporelle du projet dans différents contextes.
- La troisième partie fait référence à la **révision des idées** à évaluer dans les projets de nature interdisciplinaire.

2. Situations d'apprentissage-clé de l'atelier.

El taller tuvo tres momentos diferentes intentando abordar los aspectos más relevantes de la propuesta de Julián e Ibor (2016).

2.1. Critères de choix de l'itinéraire. De la réglementation au potentiel éducatif.

Le premier critère retenu pour la réalisation d'une randonnée avec des élèves de primaire est que la sortie soit obligatoirement inscrite dans les documents de programmation de l'établissement et communiquée à l'Inspection générale de l'Éducation au moyen de l'annexe de communication d'activités complémentaires (le lecteur est invité à lire le chapitre 3 du document).

Une fois cette formalité accomplie, l'étape suivante dans le critère de choix concerne le potentiel éducatif offert. En avançant le critère selon lequel une sortie de l'établissement scolaire est une opportunité pédagogique et non une simple promenade, nous devons garantir un choix de randonnées qui s'écartent des choix du professeur et se rapprochent des possibilités de nouveaux apprentissages pour nos élèves ou pour consolider les enseignements en classe dans un contexte naturel.

2.2. Choix et préparation des itinéraires pour les élèves.

En prenant comme référence Arazo et Genestar (2000), nous pouvons développer la randonnée à l'école sur trois niveaux :

- **La randonnée dans l'établissement scolaire pendant le cours d'éducation physique et sportive (EPS)** où nous travaillerons les enseignements dont nous avons besoin dans la nature dans des espaces modifiés.
- **La randonnée dans les environnements proches de l'école ou petits itinéraires** que nous pouvons réaliser au départ de l'établissement sans besoin de transport. À ce niveau, nous pouvons inclure des contenus liés à la sécurité routière, au port du sac à dos et au matériel dont nous avons besoin pour une plus longue randonnée.
- **La randonnée dans des environnements différents, peu habituels et peu connus**, avec la recherche d'itinéraires plus longs, avec un potentiel éducatif ; il s'agit dans ce cas de sorties d'une journée qui sont traitées en tant qu'activité complémentaire.

Pour la planification des randonnées selon Ibor (2010), nous commencerons par des itinéraires proches et familiers pour progresser vers les plus éloignés et les moins connus. Pour ce faire, il faudra tenir compte des questions relatives à la méthodologie et à la planification de la randonnée à l'école :

- 1. Objectifs clairs** : comme dans toute pratique d'activité physique, pendant la planification de la randonnée, il faut définir clairement si les objectifs sont éducatifs, récréatifs, sportifs, mixtes ou complémentaires car ils conditionnent la planification et la réalisation de l'activité.
- 2. Milieu** : le niveau d'incertitude du milieu ne sera pas le même dans les randonnées dans un environnement familier ou proche comme un chemin rural ou un sentier balisé.
- 3. Caractéristiques du groupe** : en tenant compte de critères comme l'âge, le nombre d'élèves, les expériences, etc., le travail avec un groupe réduit d'une école rurale à plusieurs classes sera différent de celui réalisé avec des élèves de 6ème d'un collège de Saragosse. Il est essentiel pour ce type de sorties que les enseignants impliqués connaissent les éventuelles allergies ou maladies des élèves et les traitements dont ils ont besoin.
- 4. Coordination avec les techniciens spécialisés** : si le professeur d'EPS ne se charge pas de l'activité en raison d'un manque de connaissances ou s'il décide de faire appel à des spécialistes afin qu'ils dirigent la randonnée ou les activités, il faudra souscrire une assurance de responsabilité civile (RC) spécialement pour l'activité. Mais son travail ne s'arrêtera pas là. En tant que responsable du groupe, il devra surveiller l'activité et définir les exercices à effectuer afin qu'ils ne dépassent pas le contexte éducatif. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de son cours d'EPS, pendant les heures de classe ; il doit donc rester avec son groupe afin de contrôler la progression de ses élèves.
- 5. Itinéraire maîtrisé** : parcourir l'itinéraire choisi autant de fois que nécessaire avant la sortie afin de maîtriser les points critiques, les voies de secours, les fontaines, les arrêts, etc. Informer l'établissement, les parents et faire participer les élèves dans le choix et la localisation.
- 6. Autorisation des parents et autres demandes** : il faut effectuer toutes les demandes comme celle de la sortie de l'établissement scolaire et faire signer également les autorisations de sortie à tous les parents d'élèves. Nous pouvons également en profiter pour demander les autorisations de nuitée le cas échéant, les autorisations de passage ainsi que des dossiers à l'autorité compétente, communauté des communes, gendarmerie, etc. Nous rappelons que les sorties de randonnée scolaire doivent être inscrites dans la programmation générale annuelle de l'établissement et pourront avoir lieu pendant les heures scolaires ou en tant qu'activité complémentaire ou extrascolaire selon le contexte (école de campagne, ville, école unitaire, etc.). Nous recommandons la révision du chapitre 3 afin de ne laisser aucun point souligné au hasard.
- 7. Matériel** : nous réaliserons une présentation du matériel à utiliser lors des sorties afin de créer des attentes chez les étudiants et de donner le temps aux familles de se le procurer. D'autre part, les professeurs se chargeront de la location, du prêt et de l'utilisation de ce dernier.

8. **Présentation de l'itinéraire** : nous présentons l'itinéraire aux élèves et nous créons à nouveau des attentes, des incertitudes tout en attirant leur intérêt pour une activité que nous allons réaliser dans un environnement inconnu. Nous choisissons les endroits pour faire une pause et se ravitailler, les zones de pique-nique et d'activités, les usages et les interdictions, les zones d'évacuation en cas d'accident, les itinéraires alternatifs en cas de mauvaises conditions climatiques, de blessures ou de pannes mécaniques.
9. **Transport** : gestion des moyens de transport le cas échéant (autobus, train, etc.)
10. **Gestion des ressources humaines (RH)** : savoir sur qui nous pourrions compter lors de la sortie. S'il n'y a pas de soutien de la part des autres professeurs d'EPS du collège, nous pouvons impliquer les professeurs principaux, les parents, les élèves du secondaire, etc. Il faut toujours respecter le nombre recommandé de professeur par élèves pour ce type d'activités, à savoir 1 responsable pour 10 élèves après le consentement informé du Service d'inspection de l'Éducation. Si la gestion de l'activité est indirecte ou mixte, avec l'intervention de spécialistes sportifs pour sa réalisation, le nombre des responsables de l'établissement pourra être diminué.
11. **Premiers soins et assurances** : c'est un point important pour ce genre d'activités. Il faut emporter plusieurs trousse à pharmacie en fonction du nombre d'élèves avec lesquels nous allons travailler, prévoir les assurances spécifiques lors de l'intervention de sociétés ou de guides professionnels et disposer d'une liste de téléphones utiles et des services d'aide médicale les plus proches.
12. **Longueur des randonnées**. Une des questions qui a suscité un vif débat dans le groupe de professeurs des écoles et des spécialistes qui ont participé à cet ouvrage concerne la capacité de marche des enfants, la distance qu'ils peuvent parcourir, les itinéraires appropriés à leur âge, etc. La réponse n'est pas simple et il est bien entendu difficile de trouver la solution idéale qui s'adapte à tous les contextes. En revanche, lors de l'organisation de la randonnée, nous ne devons pas oublier que nos élèves ne sont pas des alpinistes et que dans un contexte éducatif, il faut s'adapter aux différents niveaux de condition physique et d'aptitudes de nos classes. Penser à tous les élèves est un principe essentiel. Lors du processus de planification, il faut songer aux élèves qui auront le plus de difficultés, ce qui nous aidera notablement à créer des expériences positives chez nos élèves et à ne pas nous tromper dans le choix de l'itinéraire.

Si nous prenons le MIDE (méthode d'information des randonnées) comme méthode d'évaluation des difficultés techniques et physiques d'une sortie en plein air avec un groupe scolaire, l'échelle d'évaluation obtenue devra être toujours comprise entre 1 et 2 sur 5, la valeur de la difficulté du milieu $M=1$, l'orientation pendant la randonnée $I=1-2$, la difficulté de déplacement $D=2$ et l'effort nécessaire $E=2$. Ceci se traduit par des itinéraires qui présentent un certain risque, des randonnées sur des chemins ou des sentiers sans « gradins » avec des balises de continuité et d'une durée de 1 à 3 heures, avec des arrêts prévus toutes les 30 ou 45 minutes.

MIDE (Método de Información De Excursiones)

MIDE es un sistema de comunicación entre excursionistas para valorar y expresar las exigencias técnicas y físicas de los recorridos. Su objetivo es unificar las apreciaciones sobre la dificultad de las excursiones para permitir a cada practicante una mejor elección.

 Medio. Severidad del medio natural	<ol style="list-style-type: none"> 1 El medio no está exento de riesgos 2 Hay más de un factor de riesgo 3 Hay varios factores de riesgo 4 Hay bastantes factores de riesgo 5 Hay muchos factores de riesgo 	
 Itinerario. Dificultad de orientarse en el itinerario	<ol style="list-style-type: none"> 1 Caminos y cruces bien definidos 2 Sendas o señalización que indica la continuidad 3 Exige la identificación precisa de accidentes geográficos y de puntos cardinales 4 Exige técnicas de orientación y navegación fuera de traza 5 La navegación es interrumpida por obstáculos que hay que bordear 	
 Desplazamiento. Dificultad en el desplazamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1 Marcha por superficie lisa 2 Marcha por caminos de herradura 3 Marcha por sendas escalonadas o terrenos irregulares 4 Es preciso el uso de las manos para mantener el equilibrio 5 Requiere pasos de escalada para la progresión 	
 Esfuerzo. Cantidad de esfuerzo necesario	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hasta 1 h de marcha efectiva 2 Más de 1 h y hasta 3 h de marcha efectiva 3 Más de 3 h y hasta 6 h de marcha efectiva 4 Más de 6 h y hasta 10 h de marcha efectiva 5 Más de 10 h de marcha efectiva 	Calculado según criterios MIDE para un excursionista medio poco cargado

El MIDE está recomendado por la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME), Federación Aragonesa de Montañismo (FAM), Protección Civil del Gobierno de Aragón y otras entidades.

Más información: www.montanasegura.com

Figure 1. Légende MIDE. Extraite de Julián et Ibor (2016)

Enfin pour éclairer le choix des itinéraires les plus appropriés pour nos élèves, nous avons utilisé un tableau de Fernández García (1995) et l'avons modifié ; il indiquait l'âge des élèves, le poids du sac à dos et la distance qu'ils sont capables de parcourir. Dans notre cas, nous avons créé un nouveau tableau (cf. figure 2) en tenant compte des expériences que nous avons réalisées avec des élèves au cours de ces dernières années et en y ajoutant la variable du dénivelé positif.

Edad	Peso Mochila/Kg.	Distancia/Km.	Desnivel +
6-8 años	1 - 1,5 kg.	Desde 1 hora hasta 6 km.	Hasta 100 m.
8-10 años	1 - 2 kg.	6 - 8 km.	0 - 200 m.
10-12 años	1 - 3 kg.	8 - 10 km.	200 - 400 m.

Figure 2. Rapport âge-poids-distance dénivelé Ibor (2016).

2.3. Construction de la notion de GROUPE.

La conduite de groupes de scolaires en plein air peut s'avérer particulièrement complexe si certains points importants soulignés dans le chapitre des considérations préalables avant la sortie ont été laissés au hasard. Une fois en marche, Arazo, Guillén et Lapetra (2003) proposent une série de réflexions dont le respect et la réalisation conditionneront la réussite de la sortie. Sur cette base, nous avons préparé les remarques suivantes :

1. **Début de la marche** : il est essentiel de réaliser un échauffement avant de commencer tout effort physique ; les premières minutes de marche doivent servir à s'adapter à un effort prolongé ; nous appliquerons un vieux dicton populaire des montagnards : « commencer à marcher comme un vieux pour arriver à la cime comme un jeune ».
2. **Rythme de la marche** : lors des 15 premières minutes, il faudra effectuer un petit arrêt pour ajuster le matériel, les sacs à dos et les chaussures principalement et nous inviterons les enfants à se couvrir ou à enlever un des vêtements avec lesquels ils ont commencé la marche.

Le rythme doit être commode et doit permettre aux élèves qui ont une condition physique inférieure de profiter de la randonnée. Il faudra placer les élèves les moins habiles, qui ont mal dormi, qui ont eu une blessure ou une maladie récente, en tête du groupe. Il faut rappeler que l'envie qu'ont les enfants de réaliser l'activité font qu'instinctivement les plus hardis occupent les premières places du groupe, imposant un rythme déséquilibré pour la marche et entraînant une rupture du groupe. Ce même principe sera appliqué si un élève a eu un incident pendant la randonnée, l'élève blessé ou fatigué devant marquer le rythme du groupe.

Pendant la randonnée, il est vivement recommandé de changer la position des élèves qui mènent le groupe afin que tout le monde marche au milieu et en queue du groupe. En tant qu'enseignants, nous devons essayer de créer la meilleure interaction et la meilleure cohésion possible dans le groupe en incitant les participants à ne pas rester qu'entre amis et à interagir également avec les autres pour s'entraider. (Ibor, 2010).

3. **Répartition du groupe** : la notion de GROUPE doit être maintenue pendant toute la sortie, tout le monde marchant ensemble et attentif pour venir en aide aux camarades qui en ont besoin. Le groupe pourra être étiré uniquement dans des montées très prolongées où nous pourrions créer de petits groupes de niveau, dans des passages étroits, dangereux ou avec des risques de chute de pierre.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, le nombre de professeur par élèves pour les activités complémentaires et extrascolaires n'est pas défini en Aragon. Dans d'autres communautés autonomes, la recommandation est un professeur pour quinze élèves. Si la nature de l'activité ou les caractéristiques de nos élèves le requièrent, nous pouvons demander un rapport inférieur, recommandant un professeur pour 10 élèves pour nos sorties en plein air, après en avoir fait la demande auprès du Service d'inspection de l'Éducation. Si nous respectons le rapport mentionné professeur/élève recommandable pour les sorties en plein air avec des élèves (1-10), les professeurs se placeront en tête et en queue du groupe et un autre professeur ou responsable pourra être intercalé au milieu du groupe.

4. **Arrêts et pauses** : il est difficile d'établir une fréquence des arrêts. Cela dépendra de l'itinéraire choisi, de l'âge et de la capacité des élèves, de l'époque de l'année, etc. Avec des groupes scolaires de 10-11 ans, les arrêts seront prévus en général toutes les 30 ou 45 minutes maximum. **Nous profiterons de chaque pause pour rappeler à nos élèves qu'il est important de boire avant d'avoir soif, de manger avant d'avoir faim et de se couvrir avant d'avoir froid.** Les arrêts auront été planifiés et peuvent être associés à une activité à contenu éducatif ou récréatif (cahier de l'élève, jeux de théâtralisation, rallye photo, « chino-chano » ou activités de géo-caching). Les arrêts auront lieu dans la mesure du possible à des points emblématiques de la randonnée, larges, sans dénivelé ni précipices, en évitant de s'arrêter à des endroits exposés ou gênant le passage d'autres randonneurs. La plupart des arrêts réalisés doivent être de courte durée pour ne pas se refroidir et ne pas casser le rythme de la marche.

2.4. Valeur éducative de la notion de GROUPE.

Un des apprentissages les plus importants de la randonnée à l'école est le potentiel éducatif de la notion de GROUPE. Nous sommes un groupe et nous nous comportons comme tel, en respectant l'environnement naturel, les personnes et les animaux rencontrés au cours de notre aventure.

Pour ce faire, dans les situations d'apprentissage réalisées dans nos séances en gymnase ou pendant des sorties de courte durée, nous apprendrons la notion de groupe à nos élèves selon les idées-clés suivantes :

Idee-clé 1 : le manque de responsabilité individuelle a des répercussions sur le plaisir du groupe lors de la sortie. Cette responsabilité sera travaillée en amont en classe à deux niveaux : la sécurité active (mon comportement dans la nature) et la sécurité passive (l'état et le matériel emporté pour la sortie).

Idee-clé 2 : nous partons tous ensemble et nous revenons tous ensemble. Nous devons nous aider en tant que groupe pour relever tous les défis et être compréhensifs lors de situations d'inégalités. Le succès de la sortie réside dans le fait que tous les élèves sans distinction en profitent, en créant des expériences positives et des souvenirs chez les jeunes randonneurs.

Idee-clé 3 : en cas d'accident ou de blessure, nous rentrons tous ensemble à l'école. Ce n'est pas une décision facile et certains cas sont particuliers mais nous devons nous poser la question suivante : quelle est la valeur éducative d'avoir une partie du groupe qui profite de la sortie pendant qu'un des membres souffre ? C'est pourquoi, nous devons préparer des situations de travail alternatives pour que les enfants qui sont légèrement blessés puissent interagir avec leurs camarades. Par exemple, si un élève s'est fait une légère entorse à la cheville et que nous ne pouvons pas continuer la randonnée, nous rentrons tous ensemble pour qu'il puisse recevoir les soins nécessaires et participer aux situations que nous travaillerons avec ses camarades, en aidant le professeur, en prenant des notes, en observant ou participant de manière passive dans un groupe.

Idée-clé 4 : ce n'est qu'en cas de manque de responsabilité continue concernant la sécurité active que nous pourrions envisager d'écarter un élève du groupe.

3. Formes de dynamisation d'une randonnée.

La notion d'éduquer dans la nature prend toute son importance dans ce chapitre, en recherchant à mettre en rapport et à relier tout ce qui a été appris en classe, dans un contexte nouveau et motivant tel que la nature, où le soleil devient le néon, les troncs d'arbre les bureaux et le chant des oiseaux la sonnerie qui nous indique qu'il est temps d'apprendre...

Le rapport interdisciplinaire avec d'autres domaines, l'utilisation des nouvelles technologies ainsi que les orientations et les méthodologies actuelles de travail en éducation physique et sportive nécessitent plusieurs ingrédients indispensables pour que notre recette s'éloigne de la notion de promenade ou de sortie de l'établissement scolaire où les élèves sont « proménés » et n'apprennent qu'une pratique ponctuelle, pour en faire une expérience mémorable d'apprentissage.

Nous présentons ci-après 5 dynamiques qui ont été établies dans l'ouvrage de Julián et Ibor (2016) pour transformer les « promenades » en projets éducatifs.

3.1. Dynamique 1. Rallye photo.

Un rallye photo est une dynamique de travail d'orientation qui conjugue la recherche de lieux pour réaliser des actions et les photographier et le fait de profiter de l'environnement où l'activité est réalisée. Cette dynamique est l'alliance de l'orientation urbaine et de la récréation.

Du point de vue éducatif, le rallye photo nous permet de travailler trois points :

- 1) **le programme d'éducation physique et sportive** : l'orientation est une activité de l'unité 4. Actions dans la nature. Dans cette situation, l'élève se familiarise avec la lecture d'un plan, apprend à se déplacer à partir de points connus et à effectuer un parcours d'orientation de manière autonome.
- 2) **La compétence, conscience et expression culturelle** : cette activité offre la possibilité de découvrir le patrimoine naturel et culturel, les principaux faits historiques de l'itinéraire et d'autres aspects intéressants du lieu de l'activité.
- 3) **La compétence sociale et citoyenne** : si nous voulons que les élèves apprécient le patrimoine culturel et adoptent des attitudes responsables et engagées pour sa conservation, il faut qu'ils observent, découvrent, interagissent et réfléchissent sur ce dernier.este.

3.2. Dynamique 2. Géocaching.

Le géocaching est un jeu intéressant qui allie les nouvelles technologies, l'orientation sportive, la coopération et l'évolution dans des environnements naturels. Il s'agit d'un jeu de chasse aux trésors en plein air, dans un monde réel, avec l'utilisation de GPS ou d'applications mobiles de géolocalisation. Les participants se dirigent vers des coordonnées GPS définies et essaient de trouver le géocaché (trésor).

3.3. Dynamique 3. Jeu de rôle- théâtralisation.

Comme nous l'avons vu dans le document, les activités physiques en milieu naturel (AFMN) peuvent être abordées dans différents domaines et orientées vers différents objectifs. Si nous prenons l'occupation du temps de loisir et la récréation comme référence, nous pourrions constater que ces activités ont une fin en soi, l'objectif étant de passer un bon moment et d'améliorer la satisfaction personnelle (Volkwein, cité dans Guillén, 2005, 60-61).

Un autre objectif pour aborder ces activités selon Ewert (cité dans Guillén, 2005, 60-61) fait référence à la sociabilisation des participants, la camaraderie, se sentir partie intégrante du groupe et participer à des situations de coopération face à un défi de groupe. Riera (1995) nous révèle l'intérêt que suscitent les AFMN en tant que moyen d'échapper à la monotonie, d'appréhender le rapport à l'aventure et d'assumer d'autres rôles pour l'affronter.

C'est là que les **jeux de rôle et la théâtralisation** prennent tout leur sens, apportant une nouvelle tournure aux activités physiques en milieu naturel et devenant un précieux outil pour dynamiser les itinéraires et alléger la marche.

Lorsque nous évoquons les jeux de rôle où différents personnages apparaissent le long de l'itinéraire, ce serait une erreur de penser qu'il s'agit d'activités dénudées de tous contenus éducatifs. En principe, ces activités ont un **fil conducteur** et ont un rapport avec des personnages historiques ou avec le folklore de la région de la randonnée. Nos élèves pourront ainsi s'instruire sur la région de l'itinéraire de manière ludique et récréative.

Un des principaux inconvénients de ce type de jeux est la difficulté d'organisation et la caractérisation des personnages ainsi que le manque de bénévoles prêts à affronter la peur de la scène et à se présenter devant les élèves ou les enfants dans la peau d'un personnage historique ou fictif.

3.4. Dynamique 4. Cahier de bord.

Un **cahier de bord** est une bonne manière de consigner les sorties en montagne. L'élève devra le remplir à chaque arrêt comme un vrai naturaliste, éco-détective ou explorateur. Il peut dessiner par exemple l'écorce d'un arbre ou des feuilles, y coller des échantillons de plantes et de fleurs (mais sans les arracher dans le but de compléter à tout prix le cahier), des photos, faire des schémas de l'itinéraire ou écrire des textes qui relatent les expériences vécues.

Les cahiers de bord représentent un **outil efficace pour articuler les apprentissages recherchés**, en intégrant des contenus qui vont de l'histoire-géographie aux sciences naturelles en passant par l'éducation physique et sportive. Le travail du cahier de bord peut être commencé avant la sortie (quelques jours ou semaines avant) mais se présente comme une possibilité de relier les apprentissages travaillés en classe ou dans les manuels scolaires et les situations d'apprentissage réelles et d'évaluation authentique.

3.5. Dynamique 5. Film de l'itinéraire « Chino-Chano ».

Quel sera l'objectif de cette dynamique avec les élèves ? Le même que le programme télévisé Chino-Chano, c'est-à-dire décrire les principales caracté-

ristiques de chaque itinéraire et mettre l'accent sur les différents points d'intérêt qui apparaissent tout au long de la marche. Le sac à dos de nos élèves servira à recueillir les différentes curiosités du chemin, des informations sur la culture du lieu, des épisodes historiques et autres informations intéressantes pour réaliser le projet et le raconter devant la caméra ! Enfin, une fois tout le matériel recueilli, il faudra réaliser un montage vidéo (film ou mélange de photos et de vidéos) pour l'exposer aux autres camarades.

4. De « mes unités didactiques » à « notre projet » : réussir à intégrer les élèves au projet.

L'organisation des projets interdisciplinaires que nous proposons lorsque les pratiques motrices sont à la base de la réalisation (selon différentes expériences, par exemple, Julián et Ibor, 2013 et 2016) se fait en 10 étapes reliées entre elles (Cf. figure 3)

Étape 1. Préparation du projet dans l'établissement.

Étape 2. Thème et titre.

Étape 3. Présentation du projet.

Étape 4. Besoins d'apprentissage.

Étape 5. Organisation temporelle des situations d'enseignement-apprentissage.

Étape 6. Réalisation des situations d'enseignement-apprentissage.

Étape 7. Récapitulation des apprentissages.

Étape 8. Préparation du produit pour la communauté éducative.

Étape 9. Évaluation et qualification des apprentissages du projet.

Étape 10. Révision du projet et propositions d'enrichissement.

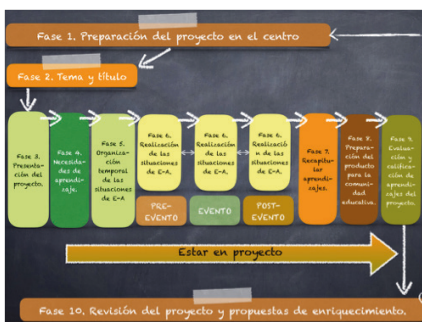


Figure 3. Exemple de distribution des situations d'E-A dans un projet interdisciplinaire.

L'étape 6 est la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage (E-A) et elle est liée aux programmes scolaires. Cette étape est organisée en trois périodes pédagogiques en tenant compte de l'événement, qui guide le projet (sortie scolaire, course populaire organisée par la ville, représentation artistique à l'occasion de la semaine culturelle, etc.) et ce qui est fait avant (pré-événement) et après ce dernier (post-événement). Les apprentissages de chaque étape et le moment pédagogique doivent être nécessairement

reliés aux apprentissages des autres périodes et étapes car dans le cas contraire nous réduirions tout le potentiel éducatif du projet (cf. figure 4).



Figure 4. Interconnexion des étapes et des périodes de projets interdisciplinaires lorsque l'éducation physique et sportive agit comme catalyseur.

Comme nous l'avons évoqué (Julián, Ibor, Aibar et Aguarales, 2017), une des questions qui inquiètent le plus les enseignants d'éducation physique et sportive est la place de « mes unités » didactiques dans une approche interdisciplinaire. Les apprentissages liés à l'éducation physique et sportive doivent être intégrés au projet comme les autres situations proposées par les étudiants. Si l'événement proposé a un potentiel éducatif, les élèves ont dû être capables de verbaliser le besoin d'apprendre certaines caractéristiques de l'activité en question (courses longues, tennis, expression corporelle, randonnée ou basketball). Normalement dans les apprentissages liés à l'éducation physique et sportive, il faut réaliser des situations d'apprentissage lors du pré-événement, pendant l'événement et lors du post-événement (cf. figure 5 et situation 5) et les relier à d'autres qui ont lieu en parallèle tout au long de l'application du projet.



Figure 5. Exemple de distribution des situations d'E-A dans un projet interdisciplinaire.

Les professeurs en général et celui d'éducation physique et sportive en particulier deviennent des médiateurs pédagogiques entre les élèves et les objets de connaissance qui sont les savoirs à acquérir. L'enseignant prendra par conséquent le rôle d'accompagnateur et de guide de l'élève. À partir de cette idée, l'intérêt de l'élève pour le projet est renforcé par le degré de participation et d'implication dans le développement des situations d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, le développement de l'autonomie et des questions d'autocontrôle liées à la possibilité du choix de contenus, aux tâches d'enseignement, à la liberté d'opinion sur le processus d'éducation, à la verbalisation des besoins d'apprentissage, etc. (à partir de l'étape 3 et 4 du projet) (Núñez et León, 2015).

Cette manière de procéder de l'enseignant à ce stade du processus d'enseignement est appelé « être dans le projet » et consiste à placer les élèves au centre du processus d'apprentissage où ils deviennent les principaux constructeurs de leurs savoirs. Les élèves avec l'aide de l'enseignant fixent les objectifs et la manière de procéder pour pouvoir les atteindre.

5. Conclusions

Ce chapitre a cherché à exposer les principaux points de l'atelier des journées de formation +EF qui ont eu lieu à Huesca en novembre 2016.

L'atelier s'est achevé sur deux mentions spéciales : la première pour l'équipe d'enseignants qui ont participé à l'élaboration du livre. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, un groupe de travail a été formé pour préparer le matériel didactique qui est mis aujourd'hui à votre disposition. Le groupe de travail était formé par Alberto Abarca Sos (Universidad de Zaragoza), Inés Aguarreles Abós (CEIP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo en Teruel), Noelia Carrasquer (CRA Monegros-Hoya de Huesca), Alfonso Cortés (CEIP Rector Mamés Esperabé de Ejea de los Caballeros en Zaragoza), Coral Elizondo Carmona (Directora del CAREI), Sergio Estevez (CRA Somontano Bajo Aragón en Teruel), Marta Ferrer (Campaña Montaña Segura), Eduardo Ibor Bernalte (Universidad de Zaragoza), José A. Julián Clemente (Universidad de Zaragoza), Asunción Langa López (CEIP Mariano Castillo de Villamayor de Gállego en Zaragoza), Pedro Lucha (Universidad de Zaragoza), Ángel Navarro Vicente (CEIP María Moliner de Zaragoza), Ignacio Polo Martínez (Inspector de educación), José Luis Rodríguez Cabanillas (CRA Maestrazgo-Gúdar de Mosqueruela en Teruel), Francisco Javier Rodríguez Castells (CRA Las Viñas de Fuendejalón en Zaragoza), Laura Salvatierra (CRA Bajo Gállego de Ontinar del Salz en Huesca), Rosa M. Serrano (CEIP Gloria Arenillas de Zaragoza) et enfin mais non moins important, Sergio Vidal Pallarés (CRA L'Albada de Bujaraloz en Zaragoza).

La deuxième mention est pour le dramaturge George Bernard Shaw qui a dit un jour : « Si tu as une pomme, que j'ai une pomme, et que l'on échange nos pommes, nous aurons chacun une pomme. Mais si tu as une idée, que j'ai une idée et que l'on échange nos idées, nous aurons chacun deux idées ». Ce principe est peut-être ce qui a guidé notre groupe de travail. Au sein du groupe,

nous avons tous une grande envie de partager nos idées et notre matériel didactique pour nous améliorer du point de vue personnel et professionnel. Mais garder ces idées chacun pour soi ne sert à rien. C'est pourquoi nous souhaitons les partager dans ce document pour les faire grandir. Continuons à partager et continuons à apprendre ensemble.

Bibliographie.

Arazo, G. & Genestar, T. (2000 septiemb). Senderismo Escolar. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Provinciales de Educación Física, Benasque, Huesca, España.

Arazo, G., Guillén, R. & Lapetra, S. (2003). El senderismo: una actividad para todos en todos los entornos. Guía Praxis de Profesorado. Ed. Física, 618, 1-66.

Fernández García, J.C. (1995). Temario de las XX Jornadas sobre Educación Física Escolar. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Guillen, R., & Lapetra, S. (2005). La motricidad de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. La función recreativa de su práctica en la sociedad contemporánea. Apuntes de Educación Física y Deportes, 80, 53-62.

Ibor, E. (2010). Lo que no se aprende en los libros. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca.

Julián, J.A & Ibor, E. (coords.) (2013): Tree-Athlon. Un proyecto educativo para la conservación del medio ambiente y la promoción de la actividad física. Huesca: Comarca Hoya de Huesca. Recuperado de: <http://efypaf.unizar.es/recursos/tree-athlon.html>

Julián, J.A & Ibor, E. (coords.) (2016): Montaña Segura: El senderismo como proyecto interdisciplinario en el ámbito escolar. Zaragoza: Prames. Recuperado de: <http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinarios/montanasseguras.html>

Julián, J.A. Ibor, E., Aibar, A. & Aguarales, I. (2017). Educación Física, motor de proyectos. Tándem, Didáctica de la Educación Física, 56, 7-15.

Núñez, J.L. & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275-283.

Riera, R. (1995). Estudio del impacto antropocultural por la construcción de la estación invernal de Baqueira Beret en el Valle de Arán. En Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación (Comp.) (pp. 239-246). Lérida: INEFC-Lérida.

Pour en savoir plus.

Número monográfico número 56 de la Revue Tándem, Didáctica de la Educación Física, dedicado a los Proyectos Interdisciplinarios. <http://www.grao.com/revistas/tandem/56-proyectos-interdisciplinarios>
Majó, F. & Baquero, M. (2014). 8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios. Barcelona: Graó



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



Universidad
Zaragoza



Ayuntamiento
de **Huesca**

