

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

#1 Avril 2019

www.2cr2d.ch

| Éditorial

**Une revue professionnelle au service
des enseignants d'éducation physique**

| Thématiques

Affiliation

Interdisciplinarité

Coopération

Mouvement en classe

Troubles du comportement alimentaire

| News

Publications récentes

Congrès

Formations

Table des matières

ÉDITORIAL.....	2
LA CRÉATION D’AFFILIATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE.....	4
POURQUOI L’INTERDISCIPLINARITÉ À L’ÉCOLE ?	9
LE JIGSAW EN ÉDUCATION PHYSIQUE	14
LE MOUVEMENT EN EPS.....	19
ET SI NOUS PARLIONS DE NUTRITION EN ÉDUCATION PHYSIQUE	26
NEWS.....	31
PUBLICATIONS RÉCENTES.....	31
CONGRÈS	33
FORMATION	34
APPEL À COMMUNICATIONS..	36

Prochain numéro : « Les camps sportifs à l'école »

N'hésitez pas à nous faire part de vos soumissions :

ep-en-mouvement@hepl.ch

Éditrice : Vanessa Lentillon-Kaestner

Responsable rédactionnel :
Benoît Tonnetti

Comité de relecture : Bréau Antoine,
Chaba Lisa, Descoedres Magali, Drouet
Océane, Lentillon-Kaestner Vanessa,
Méard Jacques, Ottet François, Saugy
Jonas, Tonnetti Benoît

Éditorial

Une revue professionnelle au service des enseignants d'éducation physique

Nous sommes très heureux de vous proposer ce premier numéro de la revue professionnelle « L'Éducation physique en mouvement ».

Ce projet s'inscrit dans la dynamique initiée par *Swiss Universities* de développer les didactiques dans les différentes branches d'enseignement et notamment en éducation physique. Les financements ont permis le développement du « Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire » (2CR2D) et plus spécifiquement le « Réseau de Formation et Recherche Romande en Didactique de l'EPS » (FORRDEPS) qui regroupe l'ensemble des partenaires et instituts de formation en didactique de l'éducation physique de Suisse romande (IUFÉ, HEP Valais, HEP BEJUNE, HEP et université de Fribourg, ISSUL et HEP Vaud). Ces derniers souhaitent, à travers les collaborations mises en place, les formations proposées et les rencontres professionnelles et scientifiques organisées, unir leurs forces afin de développer une éducation physique de qualité en Suisse romande.

Avec le soutien de *Swiss Universities* et de la HEP Vaud, des ressources humaines et temporelles ont pu être déployées pour développer cette revue professionnelle, qui répond à un besoin et une préoccupation réelle : l'amélioration des liens entre les pratiques de terrain et les recherches développées en éducation physique. Suite à un long travail de réflexions autour des possibles, une revue professionnelle en ligne nous a semblé le meilleur vecteur pour atteindre cet objectif.

Les chercheurs en éducation physique sont pour la plupart des enseignants d'éducation physique qui ont souhaité poursuivre leurs études en doctorat afin de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer l'enseignement, l'apprentissage ou la formation en éducation physique. Ils ont dans l'exercice de leur métier du temps pour réfléchir sur ces problématiques, faire un état des lieux des connaissances actuelles dans des domaines précis et mettre en place des projets de recherche visant à améliorer les pratiques d'enseignement et de formation et la qualité de manière générale en éducation physique.

Les enseignants d'éducation physique doivent faire face au quotidien des classes d'éducation physique et trouver des solutions aux problèmes qui surviennent. Les décisions en classe sont prises en lien avec les connaissances et compétences acquises, soit dans le cadre de formations initiales et continues, soit dans l'exercice de leur métier au quotidien. Certaines pratiques s'avèrent efficaces, d'autres non. Cette revue a pour objectif de créer des ponts entre ces deux corps de métier interdépendants et complémentaires qui œuvrent pour la même

cause, promouvoir des enseignements de qualité en éducation physique. D'une part, le chercheur a besoin des connaissances et des retours des enseignants (sur les possibles, ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas) et une collaboration étroite avec eux pour la mise en place d'études. D'autre part, les connaissances développées dans le cadre des recherches peuvent permettre de valider, questionner, voire remettre en question des conceptions, pratiques usuelles chez les enseignants d'éducation physique.

Cette revue se veut ainsi un espace de réflexions et de propositions, au regard de thématiques variées en lien avec l'enseignement, l'apprentissage et la formation en éducation physique.

Ce premier numéro n'a pas de thématique spécifique et les articles proposés tournent autour de thèmes aussi riches que variés : l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif, l'affiliation et la nutrition.

Le second numéro prévu en octobre portera sur « les camps en milieu scolaire », thématique des dernières journées cantonales de formation continue qui ont eu lieu en février 2019 à Leysin (organisées par l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Didactique de l'Éducation Physique et Sportive (UER-EPS), HEP Vaud). À ce propos, vos contributions sont les bienvenues : partage d'expériences en lien avec la mise en place de camps sportifs ou en lien avec l'animation et la participation à certains ateliers lors de ces journées de formation continue, ainsi que tout type de propositions et de réflexions en lien avec les camps en milieu scolaire (voir [« appel à communication »](#)).

La parution de ce premier numéro se veut un travail d'équipe, et je tiens à remercier tout particulièrement Jonas Saugy et Benoît Tonnetti qui ont œuvré en tant que rédacteurs en chef dans le cadre de la réalisation de ce premier numéro. Je remercie également le photographe de la HEP Vaud, Lucien Agasse, les enfants et leurs responsables qui ont accepté de réaliser et figurer sur les photos d'illustration pour cette revue. Et enfin, je tiens à remercier l'ensemble des auteurs qui ont accepté de prendre le temps de partager leurs recherches, leurs connaissances sur un

domaine précis. Un grand merci à tous ! En tant qu'éditrice de cette revue, je ne peux que me réjouir du travail collaboratif de qualité qui a été réalisé pour la parution de ce premier numéro.

Nous espérons que cette revue permettra de répondre à vos questionnements, attentes, et éveillera votre curiosité sur des domaines qui sont plus ou moins éloignés de vos pratiques ou préoccupations actuelles.

Nous restons à disposition pour des informations complémentaires. Cette revue est faite pour vous et nous avons besoin de votre aide : n'hésitez pas à prendre contact avec nous si vous avez des idées pour diffuser au mieux cette revue en ligne et pour toutes propositions d'amélioration.

Salutations sportives,

**Prof. Dr Vanessa
Lentillon-Kaestner, éditrice**

Contact :
ep-en-mouvement@hepl.ch



centre de compétences romand
de didactique disciplinaire

FoRDEPS 
Formation et Recherche Romande en Didactique de l'EPS

**ABONNEZ-VOUS GRATUITEMENT
À LA REVUE EN LIGNE !
Cliquez ICI !**



La création d'affiliation en éducation physique

Mises en œuvre de principes pédagogiques et didactiques porteurs d'affiliation entre élèves et groupes d'élèves en éducation physique

Résumé

L'affiliation entre élèves est prépondérante dans de nombreuses problématiques scolaires comme la motivation, le climat scolaire, les discriminations, le harcèlement et l'inclusion scolaire et sociale. En nous appuyant sur les déterminants psychosociaux de l'affiliation interpersonnelle et intergroupe, nous identifions les principes pédagogiques et didactiques qui, en éducation physique (EP), soutiennent l'affiliation. Nous illustrons ces principes au travers d'une séance inclusive basée sur la gymnastique artistique. Cette séance a été construite spécifiquement pour apaiser des relations difficiles entre les élèves de classes venant faire leur dernière année de primaire dans une nouvelle école suite à une restructuration scolaire (arrivants) et les élèves des classes habituelles de cet établissement (accueillants). Les changements d'attitudes et de comportement entre élèves documentent scientifiquement l'efficacité des principes identifiés. Ancrés sur des éléments communs aux activités physiques et sportives, ces principes sont didactiquement transposables à d'autres activités et à d'autres problématiques relationnelles.

Introduction

La création d'affiliation entre les élèves durant les cours d'Éducation Physique (EP) facilite la vie collective de la classe, l'entraide, les apprentissages coopératifs et des attitudes positives entre les élèves dans la classe, mais aussi ailleurs et plus tard (Margas & Rull, 2016). L'affiliation est donc un pilier pour de nombreuses

problématiques scolaires comme l'inclusion (Loreman, 2007) et la prévention des discriminations et du harcèlement (Pellegrini & Bartini, 2000). En tant que source de motivation durable pour l'activité physique (Ntoumanis, 2001) et en tant que besoin humain fondamental (Leary & Baumeister, 1995), l'affiliation permet aussi, à long terme, l'accès au bien-être et à la santé (pour revue, McLaughlin & Clarke,

2010). Créer de l'affiliation au sein de sa classe constitue donc un enjeu considérable pour l'enseignant d'EP.

Les déterminants de l'affiliation entre élèves en EP

Les déterminants qui peuvent être manipulés dans toutes les disciplines scolaires.

Tout d'abord, la mise en place d'interactions sociales et de contacts entre élèves est évidemment nécessaire à la création d'affiliation entre eux. De plus, lorsque les appartenances de groupes sont saillantes lors du contact (p. ex., contacts entre élèves d'une classe ordinaire et élèves à besoins particuliers intégrant la classe à temps partiel), celui-ci modifie les jugements et les comportements non seulement vis-à-vis de l'élève en contact, mais aussi vis-à-vis de l'ensemble des individus de son groupe d'appartenance (Pettigrew & Tropp, 2008). Toutefois, ces contacts peuvent aussi engendrer le rejet et doivent être étayés via d'autres variables.

La nature du contact est en effet déterminante dans la construction de l'affiliation ou du rejet. Les coopérations font émerger un destin commun à l'origine de meilleures relations interpersonnelles ou intergroupes (Pettigrew & Tropp, 2008). La création d'affiliation en EP nécessite donc de dépasser les normes de sélection et de compétition, prégnantes dans les activités physiques et sportives (APS), pour privilégier les coopérations. Le climat motivationnel de maîtrise plutôt que de compétition, la pédagogie coopérative (Buchs, 2017), et le traitement didactique des activités sont des voies de réponse.

Les émotions à l'égard de l'autre sont aussi déterminantes. Ainsi, faire baisser l'anxiété avant un contact (Pettigrew & Tropp, 2008), réduire l'incertitude en imaginant le contact à venir (Crisp, Stathi, Tuner, & Husnu, 2009) et en apportant des connaissances sur l'autre (notamment sur les caractéristiques méconnues), se mettre à la place de l'autre en inversant les rôles, en s'entraînant, pour

favoriser l'empathie sont des éléments qui soutiennent l'affiliation.

Les déterminants spécifiques à la discipline EP.

L'EP, en multipliant les interactions sociales, permet déjà de s'appuyer fortement sur les déterminants précédents. Mais elle possède en plus des éléments spécifiques particulièrement porteurs d'affiliation.

Tout d'abord, l'engagement corporel la différencie des autres disciplines. Il induit du risque perçu (penser qu'on peut se blesser en chutant), nécessaire à l'acquisition de certaines compétences (savoir chuter en combat, savoir assurer en escalade), même si les activités se déroulent en sécurité (Rull & Margas, sous presse). Or ce risque perçu est affiliatif lorsqu'il est partagé et source de rejet s'il ne l'est pas (Rull & Margas, 2016). Face au risque, la proximité des personnes rassurantes est recherchée et l'apport de sécurité (aide, parade) et le support social



(i.e., encourager, rassurer, soutenir) sont donc affiliatifs.

Ensuite, apprendre par corps en EP implique des émotions particulièrement intenses et fréquentes (peur de voler en escalade, échange interminable en volley-ball), voire des douleurs (en course de durée, en musculation). Or, partager de tels états affectifs est source d'affiliation entre individus (Livingstone, Spears, Manstead, Bruder, & Shepherd, 2011). De même, les contacts physiques entre élèves, lorsqu'ils sont bienveillants (aide, parade) et encore plus face à une situation d'engagement corporel partagé (par exemple en rugby), sont sources d'affiliation (Hertenstein, Verkamp, Kerestes & Holmes, 2006).

Mise en œuvre didactique lors d'une séance inclusive de gymnastique en primaire

Suite à une restructuration scolaire dans le canton de Genève, deux classes d'élèves (arrivants) ont dû réaliser leur dernière année de primaire (11-12 ans) dans un établissement voisin, entraînant des relations difficiles avec les élèves des classes

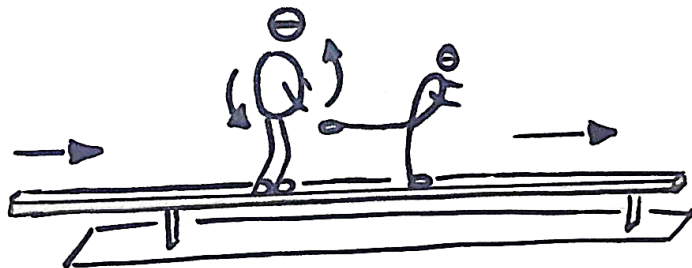


Figure 1

habituelles de l'école (accueillants). Nous avons collaboré avec l'équipe enseignante de l'école et notamment l'enseignante d'EP pour mener une intervention visant à transformer cette dynamique. Une séance affiliative d'EP en gymnastique artistique, regroupant des moitiés de classes arrivantes et accueillantes a donc été construite. Dans le descriptif qui suit, les principes sont rappelés entre parenthèses.

L'enseignante d'EP commence par présenter les uns aux autres les élèves arrivants et les élèves accueillants avant d'expliquer le déroulement de la séance (connaissance de l'autre, baisse de l'anxiété intergroupe) et d'indiquer les binômes constitués d'un élève de classe arrivante et d'un élève de classe accueillante qui réaliseraient ensemble les ateliers gymniques (destin commun).

En échauffement, les élèves trottinent en écrivant leur prénom que le partenaire essaie de découvrir (connaissance de l'autre, coopération), se mobilisent mutuellement certaines articulations (contact bienveillant, destin commun), se déplacent à deux dans l'espace en brouette (contact physique

bienveillant, joie partagée). Avant de présenter les trois ateliers qui composent le corps de séance, l'enseignante rappelle les dangers associés à la gymnastique (risque perçu partagé) et explique en conséquence que les exercices seront faits tour à tour et que lorsqu'un élève exécute l'exercice, le partenaire est responsable de la sécurité de l'autre et l'accompagne, l'aide et le rassure, avant inversion des rôles (support social et sécuritaire, coopération, empathie).

Le premier atelier (Figure 1) est une traversée de poutre avec pirouette et planche faciale à réaliser les yeux bandés (risque subjectif partagé). Le partenaire doit guider, dire quand réaliser les exercices, encourager, rassurer, et aider si nécessaire (support, coopération).

Même si une surface de tapis plus que suffisante assure la sécurité, le partenaire est dit responsable de la sécurité et à la parade (apport perçu de sécurité face au risque) avant que les rôles ne soient inversés (empathie).

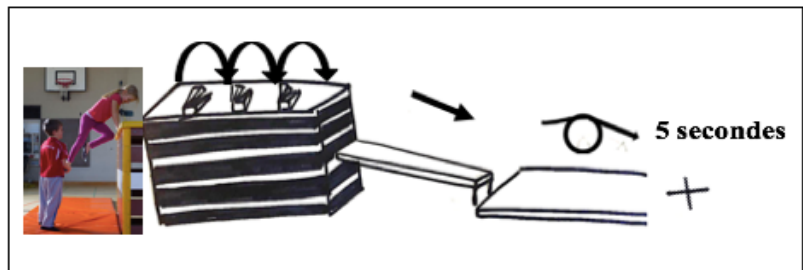


Figure 2

Le second atelier (Figure 2) est réalisé aussi les yeux bandés (risque perçu partagé). Le partenaire aide physiquement son binôme à monter sur le caisson et lui tient la main durant le parcours en hauteur. Il l'informe des obstacles puis de la descente sur le banc incliné (coopération, contact physique bienveillant). Le parcours se termine par un demi-tour suivi d'une roulade arrière et d'un appui tendu renversé, toujours aidé du partenaire avant inversion des rôles (empathie, coopération).

Le troisième atelier est un cochon pendu à réaliser sur la barre haute des barres asymétriques qui nécessite la parade de

l'enseignante (risque perçu partagé). L'élève monte s'asseoir sur la barre haute puis se renverse vers l'arrière en cochon pendu. Le partenaire doit l'encourager à le faire, le rassurer et le soutenir (support social) avant inversion des rôles (empathie). La séance se termine par un retour au calme, des étirements communs, un bilan et le rangement, toujours en binôme, du matériel.

Conclusion

Si on peut discuter de l'intérêt didactique des tâches proposées pour les acquisitions gymniques, l'enjeu est ici de créer de l'affiliation interclasses. La comparaison des effets de cette séance affiliative avec ceux d'une séance également réalisée par binôme interclasse, basée sur les mêmes acquisitions motrices, mais n'utilisant pas les principes affiliatifs (par ex. moins d'engagement corporel, moins de contacts, moins de coopération et de soutien réciproque) montrent que la séance affiliative génère chez les élèves arrivants (1) plus d'affiliation envers l'élève « accueillant » avec qui ils étaient en binôme, mais aussi (2) envers l'ensemble des élèves « accueillants » et (3) un sentiment d'appartenance à l'école accru (Margas, Buchs, Cazin, & Babel, 2018). Ces mesures, obtenues via un questionnaire spécifiquement conçu et validé pour appréhender ces construits chez des élèves

de primaires, attestent donc les principes affiliatifs décrits dans cet article.

Même si certaines logiques internes d'APS semblent plus propices à la création d'affiliation, ces principes sont transposables à d'autres APS et à d'autres problématiques relationnelles interpersonnelles (arrivée d'élève, harcèlement) ou intergroupes (inclusion d'élèves à besoins particuliers). Identifier ces principes permet de mieux comprendre la spécificité affiliative de l'EP (Margas & Bernard, 2017) et ouvre sur des réponses aux problématiques de climat scolaire, d'inclusion scolaire, de harcèlement, de lutte contre les discriminations, tout en restant intégré dans le programme scolaire et l'essence de l'EP. Cela recentre d'ailleurs sur l'importance des spécificités corporelles et affectives de l'EP au sein du système éducatif.

Nicolas Margas¹, Céline Buchs², Claire Cazin¹
¹UNICAEN, CESAMS, EA 4260, France
²Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation, Suisse



Contact : nicolas.margas@unicaen.fr

Bibliographie

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne: Peter Lang.
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N. and Husnu, S. (2009). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1-18.
- Hertenstein, M. J., Verkamp, J. M., Kerestes, A. M., & Holmes, R. M. (2006). The communicative functions of touch in humans, nonhuman primates, and rats: A review and synthesis of the empirical research. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 5-94.
- Livingstone, A. G., Spears, R., Manstead, A. S. R., Bruder, M., & Shepherd, L. (2011). We feel, therefore we are: Emotion as a basis for self-categorization and social action. *Emotion*, 11(4), 754-767.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3, 22-38.
- Margas, N., & Bernard, R. (2017). Les effets spécifiques de l'EPS pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : approche selon le modèle du contenu du stéréotype. Congrès international de l'ACAPS. Dijon, France, 29-31 octobre.
- Margas, N., Buchs, C., Cazin, C., & Babel, C. (2018). L'engagement corporel en EPS comme levier particulier pour l'intégration scolaire dans un contexte relationnel difficile lié à l'accueil d'élèves nouvellement arrivés. Biennale Romande de la Recherche en Éducation Physique et Sportive. Lausanne, Suisse, 17 mai.
- Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, &

- P-P. Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris : Editions revue EPS.
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91-103.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Pelligrini, D., A., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Rull, M., & Margas, N. (2016). La dimension sociale de l'engagement corporel en EPS. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris: Editions revue EPS.



http://christianitymalaysia.com/wp/wp-content/uploads/2014/09/iStock_000018252059Small.jpg

Pourquoi l'interdisciplinarité à l'école ?

Donner du sens aux apprentissages et mettre l'école en lien avec la réalité

Résumé

La collaboration entre enseignants et le transfert de connaissances entre les disciplines sont de plus en plus préconisés au sein de l'école. L'un des moyens d'y arriver est l'interdisciplinarité. Mais de quoi parle-t-on en évoquant l'interdisciplinarité ? Quels sont les apports d'une telle pratique ? Dans cet article, nous essayons d'éclairer le lecteur en proposant une définition de l'interdisciplinarité scolaire et en proposant une liste non exhaustive des avantages qu'elle représente pour les élèves et pour les enseignants, que ce soit au niveau des apprentissages, de la relation ou de la collaboration. Enfin nous nous intéresserons aux différents freins qui empêchent la mise en place de ce genre de méthode et dans une certaine mesure à la façon de les surmonter.

Bien que cette approche puisse être utilisée dans toutes les disciplines, nous tisserons, dans ce texte, des liens entre l'éducation physique (EP) et les autres branches d'enseignement notamment avec un exemple concret de projet interdisciplinaire.

Introduction

« On ne peut borner le vent. On ne peut cloisonner la pensée, on ne peut pas simplifier le complexe sans couper les ailes de la capacité créatrice, qui est le signe distinctif de l'espèce humaine, sans mutiler l'imagination, l'invention, la capacité d'innovation ». Ces premiers mots de Federico Mayor dans la préface d'ENTRE SAVOIRS, l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats (Portella, 1992, p.11), illustre bien la complexité du monde dans lequel nous vivons et à quel point il est difficile de comprendre cette réalité en la simplifiant et en morcelant ses composantes entre les différentes disciplines scolaires.

L'interdisciplinarité scolaire peut apporter des réponses dans l'étude de ces phénomènes complexes, pour autant qu'elle soit utilisée à bon escient. Pour la majorité des auteurs, dont (Choi & Pak, 2006), on peut définir, fondamentalement trois types d'interdisciplinarité (*Multiple disciplinary*), (1) la pluridisciplinarité (*multidisciplinarity*) qui est une juxtaposition de différentes disciplines sans intégration des connaissances ; (2) l'interdisciplinarité (*interdisciplinarity*) qui est la synthèse d'au moins deux disciplines et qui induit la mise en place d'un nouveau niveau d'intégration et de discussion des connaissances ; et (3) la transdisciplinarité (*transdisciplinarity*) où les disciplines

n'apparaissent plus et où on étudie la dynamique de systèmes entiers. Il est évident dès lors que la transdisciplinarité est difficilement applicable dans le cadre scolaire suisse au regard de son organisation disciplinaire. La nuance entre pluridisciplinarité et interdisciplinarité est cependant plus ténue et Klein (2010) apporte un éclairage supplémentaire en affirmant qu'un projet devient interdisciplinaire lorsque l'intégration et l'interaction des différentes disciplines deviennent proactives (Klein, 2010), autrement dit lorsque les membres sont toujours attachés à leur discipline tout en travaillant de concert afin de résoudre un problème commun.

Il est important de préciser que la mise en place d'un projet interdisciplinaire ne remet pas forcément en cause la notion de discipline, bien au contraire. La complémentarité entre disciplinarité et interdisciplinarité est essentielle dans la création d'un projet interdisciplinaire (comprendre les parties pour comprendre le tout et comprendre le tout pour comprendre les parties). Il ne peut y avoir de projet interdisciplinaire scolaire sans l'apprentissage disciplinaire des notions de base. Si l'on veut comprendre un phénomène global dans son entier et aller dans une compréhension en profondeur, des lacunes dans les savoirs disciplinaires seraient un problème majeur.

Les avantages de l'interdisciplinarité scolaire

Pour l'élève

De nombreux auteurs ont souligné les avantages de l'interdisciplinarité scolaire (D'Hainaut, 1986; Gajic & Zukovic, 2013; Henriques, Baptista, Oliveira, & Jesuino, 2017; Klein, 2010; Lattuca, Voight, & Fath, 2004; Lenoir & Sauvé, 1998; McPhail, 2018).

L'interdisciplinarité en milieu scolaire permet de développer et d'améliorer plusieurs compétences chez l'élève, qui vont l'aider à la fois dans la construction de son savoir et de son être.

Selon la littérature, l'interdisciplinarité va avoir un effet sur **l'apprentissage cognitif** notamment en développant des compétences ou habiletés cognitives avancées, comme l'évaluation, la pensée créative et originale, la pensée critique, l'esprit de synthèse et d'intégration, la compréhension des concepts difficiles, la mémoire conceptuelle ou encore les capacités d'argumentations scientifiques. Toutes ces habiletés ou compétences ont un niveau taxonomique élevé (Bloom, 1956) et sont souvent difficiles à mettre en place.



<https://ecolededemain.wordpress.com/tag/interdisciplinarite/>

L'interdisciplinarité nous permet donc d'avoir une connaissance plus enrichie du sujet étudié, une meilleure perception du rôle des disciplines scolaires et aide donc l'élève dans la structuration de ses connaissances et du savoir global.

La motivation est souvent un des problèmes majeurs dans l'enseignement et mettre en lien les apprentissages avec la réalité permet notamment de capturer l'intérêt et d'entretenir la curiosité des élèves. L'EP en profite clairement, on sait grâce à la théorie de l'intérêt en situation concernant la motivation (Chen & Darst, 2001), qu'une tâche dont les demandes physique et cognitive sont élevées implique une augmentation de l'intérêt en situation chez l'élève, ce qui touche directement aux **attitudes** de ces derniers. **Les capacités sociales** de l'élève peuvent aussi être développées grâce à la complexité des tâches ; en effet les interactions sociales entre les élèves ou entre l'élève et l'enseignant sont aussi bien développées, car une approche interdisciplinaire favorise l'humilité, l'écoute et la tolérance et permet ainsi de limiter l'esprit d'individualisme au profit de l'esprit de groupe et de collaboration. De plus, elles laissent la possibilité à l'enseignant d'octroyer plus de liberté à l'élève et ainsi de développer son autonomie et son sens des responsabilités.

Mais l'interdisciplinarité se démarque véritablement des autres approches par sa capacité à favoriser le **transfert de connaissances** entre les différentes disciplines. En facilitant le processus d'intégration, elle facilite le processus d'apprentissage. En effet, l'intégration des disciplines scolaires induit à une meilleure compréhension de la réalité globale et contemporaine, elle permet aussi d'assurer la transférabilité des apprentissages scolaires dans la vie de tous les jours et donc d'interpréter le sens de leur réalité. Ce lien avec le réel tend à rendre l'apprentissage plus significatif et plus satisfaisant pour l'élève. Une fois encore, l'EP a une carte importante à jouer autant pour développer les attitudes et capacités sociales, que pour favoriser le transfert de connaissances. En effet, les contacts entre pairs ou avec l'enseignant et les activités possibles dans la salle de sport sont sensiblement différents qu'en salle de cours et certainement plus riches. L'EP a énormément à apporter aux autres disciplines, car elle a les moyens de mettre en place des activités qui relient les savoirs scolaires à la réalité. Les apprentissages dans les deux branches sont améliorés et les élèves peuvent grâce à cette approche avoir une vision plus globale de la situation.

Prenons l'exemple d'un projet interdisciplinaire entre l'EP et la Géographie. Nous pourrions imaginer un lien entre la course d'orientation et la lecture de carte. L'EP apporterait la possibilité de mettre en pratique et en lien avec la réalité le travail effectué par l'enseignant de géographie. De son côté, la géographie apporte entre autres des savoirs et des compétences indispensables aux élèves afin qu'il puisse s'orienter correctement. Au travers d'une course d'orientation précédée ou suivie d'une analyse géographique du terrain, les élèves peuvent donc développer leurs compétences **cognitives** en retenant et en utilisant les connaissances théoriques et **en les transférant** d'une branche à l'autre. Mais on observe que **leurs compétences sociales** sont également sollicitées puisqu'ils doivent collaborer avec leur groupe pour trouver le plus rapidement possible des postes. Ceci pourrait

être la base d'un projet interdisciplinaire que l'on peut complexifier en fonction des classes, des niveaux ou encore de l'âge. En ajoutant, par exemple, des questions à chaque poste concernant les chapitres précédents ou encore en ajoutant d'autres branches comme la biologie (physiologie, analyse d'écosystème ...), on rend la tâche encore plus complexe et plus globale.



<http://www.martouret.net/classe-de-decouvertes/>

Pour l'enseignant

Mais l'approche interdisciplinaire n'est pas seulement riche et profitable pour l'élève, elle l'est aussi pour l'enseignant et pour l'établissement. Après quelques années de pratique ou même en début de parcours professionnel, les enseignants sont souvent demandeurs de **nouvelles méthodes ou approches** à mettre en place afin de gérer un problème de classe, de faire évoluer leur enseignement ou simplement de casser la routine. L'interdisciplinarité a cette qualité de proposer des dispositifs riches et différenciés en lien avec le milieu lors de l'organisation d'activités pédagogiques. Ces activités peuvent être particulièrement motivantes pour l'enseignant et permettent de lui offrir **un défi** à la hauteur de ses attentes. De par sa nature, l'interdisciplinarité demande aussi une grande **collaboration** au sein du corps professoral et ces possibilités de partage sont essentielles pour stimuler la réflexion, favoriser les échanges de savoirs et d'expériences, dépasser la culture du « privatisme » (Baluteau, 2004, p.180), atténuer le sentiment de solitude, surtout lors de moments difficiles ou de faiblesses. Dans le cas particulier de l'EP, souvent perçue comme une branche à part, ce type d'échange avec les autres branches peut également lui faire gagner en légitimité.

Les échanges ne se font pas uniquement d'enseignant à enseignant et l'interdisciplinarité permet aussi d'améliorer **la relation entre l'élève et l'enseignant** et ainsi d'instaurer un climat de classe propice au travail et au respect de chacun.

Enfin, à plus large échelle, l'interdisciplinarité peut être un avantage dans **l'organisation d'une institution**. À long terme, elle permet de tendre vers une unité du curriculum et ainsi traiter de sujets ou thèmes plus complexes comme l'écologie, la santé, la croissance économique... Par sa nature à vouloir relier les savoirs scolaires et ceux de la vie de tous les jours, l'interdisciplinarité est une approche qui prend en compte les besoins socio-économiques et culturels de la société. Enfin, pour les institutions, c'est une approche économique d'appropriation du savoir. En effet, face à l'explosion exponentielle des connaissances, le fait d'avoir une approche holistique permet d'éviter la répétition de sujet entre les matières et favorise ainsi un système de support mutuel entre les disciplines scolaires.

Les freins à l'interdisciplinarité

Dès lors, pourquoi l'interdisciplinarité n'est-elle pas plus répandue ? Sans doute parce que les freins sont multiples. Mais comme nous allons le voir, aucun n'est réellement insurmontable.

Certaines résistances peuvent venir **des parents** qui n'ont pas envie que leurs enfants soient les cobayes de nouvelles méthodes et que ces expériences péjorent leur éducation et mettent en péril leur avenir. Il est évident que cette crainte n'est pas fondée puisqu'il ne s'agit pas de transformer complètement le système éducatif, mais simplement de le faire évoluer en y ajoutant un nouvel outil complémentaire à l'éducation disciplinaire.

Les enseignants ont aussi quelques réticences notamment, car cela demande de leur part de se mettre en situation de déséquilibre face à leur sentiment de prestige (incollable dans leur(s) domaine(s)) ou face à leur incompétence dans les domaines de leurs collègues. Travailler en interdisciplinarité demande aussi un

investissement de l'enseignant qui doit notamment prendre connaissance des programmes de ses collègues, prendre connaissance de la globalité de la thématique se réunir en groupe avec ses collègues et trouver de nouvelles façons d'évaluer, qui reste une difficulté en interdisciplinarité. Mais rien d'insurmontable, les formations initiales et continues devraient être capables dans les années à venir de combler les lacunes des enseignants à ce niveau-là.

Le cadre institutionnel ne fait pas forcément tout non plus pour favoriser l'interdisciplinarité, et la rigidité des horaires, l'absence de guide, le manque de méthodologie à suivre est souvent un frein majeur. Il est cependant possible, même dans les institutions les plus fermées de toucher à l'interdisciplinarité ou au pire à la pluridisciplinarité avec des projets plus simples et moins engageants.

Conclusion

Bien que l'interdisciplinarité ne soit pas facile à mettre en place dû au cadre institutionnel, aux réticences des enseignants ou des parents, aux sentiments d'incompétence et de déséquilibre ou encore à la charge de travail à court terme, aucun de ces freins n'est insurmontable. Une formation est cependant nécessaire afin de bien saisir les enjeux et de profiter pleinement des bénéfices de cette méthode à la fois pour les élèves concernant leurs apprentissages cognitifs, leurs attitudes et capacités sociales et leur capacité à transférer leurs connaissances, mais aussi pour les enseignants qui vont développer la collaboration avec leurs collègues, découvrir de nouvelles méthodes d'enseignement ou encore améliorer leurs relations avec les élèves. Une méthode d'application au terrain est en train d'être développée dans le cadre d'un doctorat à la HEP Vaud. Les premières données devraient être collectées lors de l'année scolaire 2019-2020. Ce projet aura pour but de mettre en place des séquences interdisciplinaires dans des classes du secondaire 2 et de définir si la méthode a un impact positif sur l'apprentissage, la motivation et la

participation des élèves. Dans le cas où certains enseignants seraient intéressés à tester l'efficacité de cette méthode d'enseignement dans leurs classes, n'hésitez pas à prendre contact avec les auteurs de cet article.

Benoît Tonnetti,
Vanessa Lentillon-Kaestner
UER-EPS, HEP Vaud

Contact : benoit.tonnetti@hepl.ch



Bibliographie

- Baluteau, F. (2004). Les dispositifs interdisciplinaires dans les collèges: les enjeux de l'engagement. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 34(34), 171-186. doi:10.3406/spira.2004.1359
- Bloom, B. (1956). A taxonomy of cognitive objectives. *New York: McKay*.
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72(2), 150-164.
- Choi, B. C., & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29(6), 351.
- D'Hainaut, L. (1986). L'interdisciplinarité dans l'enseignement général. *Paris: Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, UNESCO*. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf.
- Gajic, O., & Zukovic, S. (2013). Integrativity and interdisciplinarity in religious and literary education. *European Journal of Science and Theology*, 9(4), 61-76.
- Henriques, A., Baptista, M., Oliveira, H., & Jesuino, L. (2017, Nov 16-18). *Prospective teachers' perspectives about an interdisciplinary learning scenario involving physics and statistics*. Paper presented at the 10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI), Seville, SPAIN.
- Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, 15, 15-30.
- Lattuca, L. R., Voight, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education*, 28(1), 23-+. doi:10.1353/rhe.2004.0028
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question [2- Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement]. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 109-146.
- McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56-76. doi:10.1080/00220272.2017.1386234
- Portella, E. (1992). *Entre savoirs, l'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, résultats*. Toulouse:.



Le *Jigsaw* en éducation physique

Comment rendre l'élève compétent en éducation physique

Résumé

Rendre les élèves compétents en éducation physique (EP) est l'une des missions et préoccupations de l'enseignant. Diverses stratégies pédagogiques sont envisageables pour engager les élèves, les faire apprendre et les rendre plus compétents dans une activité particulière. Les méthodes d'apprentissage coopératif et notamment la méthode *Jigsaw* placent les élèves au centre de l'apprentissage. Les élèves sont à la fois apprenant et enseignant, ils participent à leur apprentissage et également à celui d'autrui. Cette méthode a fait ses preuves dans d'autres branches d'enseignement et actuellement, un travail de doctorat teste les effets de cette méthode en éducation physique. Les premiers résultats montrent l'efficacité de cette méthode dans différentes activités physiques, comme en athlétisme, en gymnastique ou encore en volleyball. Les élèves apprennent mieux, plus rapidement, et développent des compétences motrices, cognitives et sociales.

Introduction

Un élève compétent dans une tâche d'apprentissage est « capable de mobiliser de façon adaptée l'ensemble des ressources permettant d'être efficace dans cette tâche » (Delignières & Garsault, 1999, p. 2). Ces ressources sont multiples, d'ordre moteur, cognitif et social. L'une des préoccupations de l'enseignant d'EP est de favoriser le

développement social, moteur et cognitif des élèves. C'est à l'aide de stratégies d'enseignement qu'il/elle favorise l'engagement des élèves dans les activités physiques proposées. Par exemple utiliser le travail collectif comme les méthodes d'apprentissage coopératif semble un bon moyen pour créer un environnement de travail et d'apprentissage sain. La méthode *Jigsaw*, déjà utilisée dans d'autres branches

d'enseignement (O'Leary, Wattison, Edwards, & Bryan, 2015 ; Sahin, 2010), semble être une méthode prometteuse afin d'atteindre cet objectif en EP. Nos recherches s'y intéressent (Drouet & Philippot, 2019).

Devenir compétent grâce à la méthode *Jigsaw*

Dans les méthodes d'apprentissage coopératif, les élèves participent à une action, une œuvre collective où l'objectif est d'atteindre un but commun. Avec la méthode *Jigsaw* (*puzzle en anglais*), la contribution de chaque élève est essentielle à la réalisation du travail (Casey, 2004) (cf. figure 1). Cette méthode cherche à rendre tous les élèves d'une part compétents et autonomes et d'autre part dépendants de leurs camarades pour apprendre et progresser. L'acquisition des compétences méthodologiques et sociales (comme négocier, communiquer, s'entraider) favorise l'apprentissage des élèves. Elles sont également un déterminant de la réussite scolaire et contribuent aux processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus (Arslan, 2016).

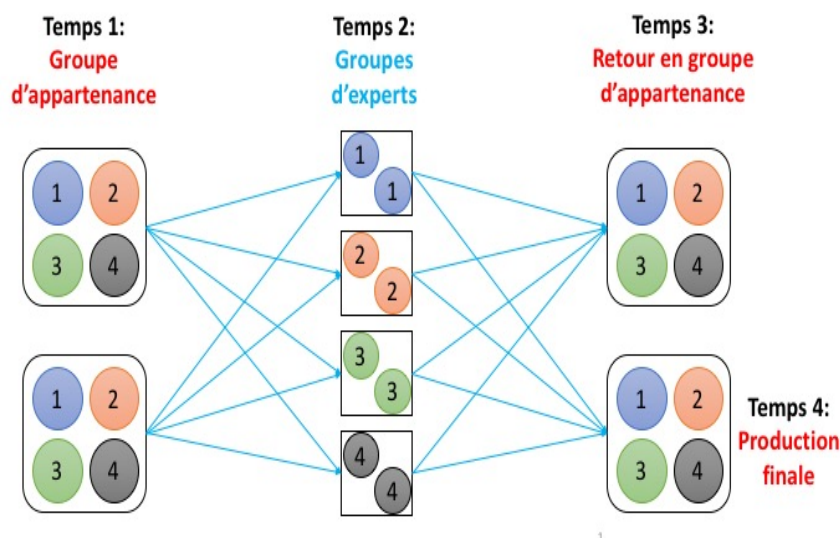


Figure 1. Schéma de la méthode *Jigsaw*

Les étapes incontournables en EP

Pour rendre compte de l'efficacité du *Jigsaw* en EP, cette méthode a été mise en place pendant trois séquences d'enseignement avec 178 élèves (six classes) âgés de 12 à 16 ans. La méthode *Jigsaw* a été testée dans différentes activités comme en gymnastique, course de relais en athlétisme, volley-ball. Cette étude est réalisée dans le cadre d'un doctorat en cours au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse).

La mise en place de la méthode *Jigsaw* en EP nécessite quatre étapes :

(1) les enseignants doivent dans un premier temps placer les élèves dans des groupes d'appartenance de quatre à six élèves. Ces groupes sont constitués en début de séance, lors de l'échauffement où les élèves travaillent sur une situation collective en fonction de l'activité physique enseignée.

(2) Lors de la première leçon, l'enseignant définit des rôles d'expert différents pour chacun des élèves du groupe d'appartenance par rapport à l'objectif de fin de séquence visé. Par exemple, dans la séquence de volleyball,

les objectifs de fin de séquence étaient : « Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe. Être solidaire de ses partenaires et respectueux de ses adversaires et de l'arbitre. Observer et coarbitrer ». Nous avons alors choisi de nous focaliser sur quatre habiletés techniques, tactiques et stratégiques qui correspondent alors aux groupes d'experts : (1) la passe à 10 doigts ; (2) la passe en manchette ; (3) le travail tactique ; (4) l'organisation du jeu à partir du règlement et de l'observation des joueurs.

Chaque élève du groupe d'appartenance travaille une habileté spécifique, en se répartissant dans les différents ateliers prévus pour chaque groupe d'experts. Il a la responsabilité d'apprendre en s'entraînant afin de devenir « Expert » de son atelier, et ainsi de devenir le plus compétent possible. Chaque groupe d'experts a une fiche de niveaux qui évolue au fur et à mesure des leçons (cf. figure 2). Ces fiches se veulent une aide pour les élèves afin de progresser dans leur habileté.

L'objectif est que les experts par la connaissance de l'habileté travaillée puissent transmettre et partager leurs expériences vécues au travers des actions à réaliser (via les consignes, les critères de réalisation, les critères de réussite) afin de rendre leurs camarades compétents dans ce domaine. Pour faciliter l'enseignement aux autres membres du groupe, les élèves utilisent l'instruction au sosie. L'instruction au sosie facilite la transmission du savoir entre les élèves sous la forme d'un jeu de rôle. Il est demandé aux élèves de décrire précisément toutes leurs actions de façon à ce que leurs camarades puissent réaliser l'élément à l'identique. La consigne qui leur est donnée est : « Tu vas être remplacé par ton camarade. Dis-lui tout ce qu'il doit savoir et faire pour qu'il soit ton sosie et que personne ne puisse s'en rendre compte ». Les contenus d'apprentissage sont alors donnés de manière implicite et transmise en langage élève.

(3) Chaque élève retourne dans son groupe d'appartenance et a la responsabilité d'enseigner et d'expliquer à ses pairs du groupe d'appartenance la tâche qu'il/elle avait en charge de réaliser dans le but de les rendre compétents à leur tour.

(4) Les élèves des groupes d'appartenance travaillent ensemble pour atteindre le meilleur niveau lors du travail final commun de fin de leçon (par exemple, un match ou une chorégraphie) ; c'est alors un moment d'intégration et d'évaluation. Un bilan est réalisé à la fin de la leçon. Le but de ce moment est d'officialiser les apprentissages, de rendre compte du travail effectué et de renforcer les liens au sein des groupes. Comme chaque apprenant du groupe de travail coopératif est responsable d'une petite partie de l'apprentissage et l'enseigne aux autres membres, le sentiment d'être responsable le place au centre du processus de création du savoir.

Des recommandations

Afin de mettre en place la méthode *Jigsaw* en EP, quelques recommandations nécessitent d'être respectées. Dans un premier temps, il est important de planifier l'ensemble de la séquence d'enseignement en amont.

Ceci implique un travail de planification couteux en temps, toutefois ce temps est « gagné » par la suite. Le choix de la constitution des groupes doit être réfléchi. Plusieurs possibilités sont envisageables en fonction du niveau des élèves et de l'activité enseignée. Dans tous les cas, la formation des groupes doit tenir compte du développement social et cognitif des élèves et pas seulement de leurs capacités pratiques ou psychomotrices (O'Leary et al., 2015). Dans l'activité danse, les élèves ont été regroupés en fonction de leur capacité à travailler à plusieurs, à oser s'exprimer. Ainsi des élèves qui osaient prendre la parole ont été mélangés avec des élèves plutôt réservés, mais qui étaient à l'aise avec leurs camarades. Tandis qu'en athlétisme

Figure 2. Fiche de travail en volley-ball

EXPERT 2 – PASSES (HAUTE ET MANCHETTE)

Atelier 4 : Routine

Objectif de la situation : Réussir à jouer à deux en coopérant contre un adversaire

Dispositif :

2 élèves contre 1 élève avec un observateur. Les 3 élèves sont en coopération.

Match en 5 services, le serveur est toujours pour celui qui est seul.

L'observateur, observe l'équipe de 2.

Consignes :

1 sert sur les deux autres joueurs.

Les deux joueurs doivent prendre la bonne décision d'utiliser la manchette ou d'utiliser la passe haute.

J'ai réussi l'exercice si :

- Je réceptionne en manchette quand le ballon est sous mes yeux à la réception
- Je réceptionne en passe haute si le ballon est au-dessus de ma tête
- Sur 5 services : prendre au moins 3 fois la bonne décision.

et en ultimate, les groupes d'appartenance et d'experts ont été réalisés avec des élèves de niveaux différents (groupes de niveaux hétérogènes), puisque les élèves avaient un niveau assez proche les uns des autres. Dans ce contexte, le rôle d'expert est facilement accepté par les camarades. A contrario, dans d'autres activités, les différences de niveaux peuvent être très marquées entre les élèves. Ceci a été observé notamment en tennis de table. Afin que tous les élèves progressent et qu'il n'y ait pas de situations conflictuelles entre eux, les élèves ont été regroupés en groupes de niveaux homogènes pour les groupes d'experts et en groupes de niveaux hétérogènes pour les groupes d'appartenance.

En faisant travailler les élèves ensemble, des interactions émergent : elles peuvent être positives, mais aussi négatives. Pour faciliter la gestion des conflits en classe et leur apparition, faire travailler collectivement les élèves est recommandé (Metzler, 2011). Le développement de compétences méthodologiques et sociales favorise la gestion autonome de l'apprentissage. Les apprenants doivent accepter leurs rôles et responsabilités. Pour travailler ces compétences, nous avons par exemple mis en place des jeux coopératifs où les élèves devaient élaborer et négocier ensemble des règles pour jouer sans conflit en basket-ball (cf. figure 3).

Un autre point essentiel dans la méthode *Jigsaw* est le rôle de l'enseignant qui diffère des méthodes d'enseignement plus traditionnelles. L'enseignant doit être en retrait. Cette posture a été difficile à accepter au début par les enseignants avec qui nous avons travaillé. Guider les élèves sans être le transmetteur du savoir déstabilise l'enseignant. Le but est de cadrer les leçons afin que les

élèves soient autonomes. En intervenant seulement par l'intermédiaire des élèves, il/elle

appuie la posture de ceux-ci afin qu'ils prennent confiance en eux, qu'ils se sentent compétents pour enseigner à leurs camarades. Lorsque tout est en place et que les élèves ont compris le fonctionnement général de la classe, alors l'enseignant, en ayant du recul, a plus de temps pour individualiser ses retours pédagogiques (Sahin, 2010).

Ces recommandations facilitent l'utilisation de la méthode *Jigsaw*. Du temps est nécessaire pour s'approprier la méthode et pour observer des effets positifs sur l'engagement des élèves, leur apprentissage et leur développement de compétences en EP.

Figure 3. Situation collective en basket-ball

JOUER AVEC FAIRPLAY ET BIENVEILLANCE : MATCH

Objectif de la situation : Gagner le match sans conflit et avec fairplay

Dispositif :

2 élèves contre 2 élèves avec un observateur.

Match en 10 points.

Consignes :

Tirer au panier sans dribbler.

À chaque panier marqué, « temps mort » pour discuter de ce qui s'est passé.

Possibilité d'ajouter deux règles par temps mort.

Test des règles ajoutées

J'ai réussi l'exercice si :

- Je marque des points
- Le jeu se déroule sans conflits et avec respect
- Les règles choisies sont testées et approuvées par tous les joueurs.

Conclusion

L'utilisation de la méthode « *Jigsaw* » dans différentes activités physiques proposées en EP (athlétisme, escalade, gymnastique, volley-ball, basket-ball, etc.) promeut des effets positifs sur les élèves. Les enseignants qui ont été impliqués dans ce travail de doctorat ont adhéré à cette approche au fur et à mesure des séquences. Cette méthode permet de porter un regard sur ses pratiques pédagogiques en EP et de les remettre en question au besoin. Être accompagné et formé à cette approche pédagogique facilite son utilisation en EP. Des cours de formation continue sur les approches coopératives sont proposés au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

Océane Drouet,
Vanessa Lentillon-Kaestner
UER-EPS, HEP Vaud

Contact:
oceane.drouet@hepl.ch



Bibliographie

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arslan, A. (2016). Effect of Jigsaw I technique on teaching Turkish grammar. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 635.
- Casey, A. (2004). Piece-by-piece cooperation: pedagogical change and jigsaw learning. *British Journal of Teaching Physical Education*, 35(4), 11-12.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue eps*, 280, 43-47.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique* : Ed. Revue EPS.
- O'Leary, N., Wattison, N., Edwards, T., & Bryan, K. (2015). Closing the theory–practice gap: physical education students' use of jigsaw learning in a secondary school. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194.
- Sahin, A. (2010). Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 777



Le mouvement en EPS

Observation de la quantité de mouvement pendant une leçon d'EPS à l'aide de podomètres

Résumé

La quantité de mouvement est un des paramètres importants d'une leçon d'éducation physique et sportive (EPS) réussie. Le podomètre est de nos jours un objet très courant. L'idée d'utiliser des podomètres afin de relever la quantité de mouvement des élèves pendant les cours d'EPS a été mise en œuvre dans une recherche avec des classes primaires de 1^{re} à 6^e année Harnos. Cette recherche s'appuie sur des relevés auprès de 1000 élèves et indique un nombre de pas par minute (ppm) moyen pour un élève lors d'une leçon d'EPS. L'intérêt de ces résultats est d'inciter l'enseignant à se questionner sur le comportement de ses élèves et sur l'efficacité de son enseignement sur le plan de la quantité de mouvement. Suite à cet auto-questionnement, le regard sur certains élèves ou sur certaines pratiques d'enseignant peut évoluer.

Introduction

L'intensité semble être un des paramètres indispensables à une leçon d'éducation physique et sportive (EPS) de qualité. Siedentop (1994) nous parle de l'importance du temps d'engagement. De nombreux auteurs mettent l'accent sur le temps de pratique pour favoriser les apprentissages. Cette intensité peut se mesurer par la quantité de mouvement. Le Manuel fédéral 3 pour l'enseignement en Suisse (Bucher & Stocker, 1998) présente trois critères principaux pour une leçon d'EPS

réussie : *Apprentissage, Intensité et Plaisir* (Manuel 3 br.1 p.14).

Comment relever de manière simple la quantité de mouvement de chaque élève lors d'une leçon d'EPS ?

Partant de cette interrogation, l'idée de relever le nombre de pas effectués par chaque élève est apparue. Actuellement, de nombreux types d'appareils (accéléromètres, podomètres) permettent d'effectuer ces relevés. Le service de l'éducation physique et du sport de canton du Vaud (SEPS) met gratuitement à disposition

des lots de podomètres pour les classes ; ils sont d'une grande simplicité d'emploi et d'une bonne fiabilité.

Le but de ces relevés est :

- de comparer le nombre de pas réalisés entre plusieurs leçons données sur différents thèmes (*musique, équilibre, grimper, courir, sauter, lancer, jouer, autre*)
- d'observer le nombre de pas réalisés par des élèves de différents âges (années scolaires)
- de comparer le nombre de pas réalisés par chaque élève d'une même classe pendant la même leçon (différence entre élèves, entre filles et garçons)
- de comparer le nombre de pas réalisés entre des leçons données par divers enseignants (spécialistes, généralistes, étudiants enseignants en formation)
- de permettre à chaque enseignant d'autoévaluer de manière simple une leçon sous l'angle de la quantité de mouvement

Qualité de l'enseignement de l'EPS

Les résultats de ces relevés sont un indicateur de la qualité de la leçon. Il est évident que ce n'est qu'un des paramètres de la qualité d'une leçon, mais ce paramètre est souvent lié à la motivation des élèves en particulier pour les plus jeunes, « *le plaisir du mouvement* » (Manuel 3 br.1 p. 5). De plus, les résultats obtenus dépendent de nombreux facteurs. Par exemple le thème de la leçon, les résultats d'une leçon sur le thème de *la course d'endurance* ne vont certainement pas être identiques à une leçon sur le thème de *l'équilibre*, ou une leçon d'évaluation n'offrira pas la même quantité de mouvement qu'une leçon d'entraînement plus répétitif.

Mise en place de la recherche

Les premiers essais de prises de données ont permis de relever quelques points importants afin d'obtenir des données fiables. Outre la

gestion des podomètres et le relevé des données avec les plus jeunes élèves, nous avons remarqué qu'il est important de placer les podomètres à la ceinture entre le nombril et la hanche afin d'éviter des données erronées. Un placement différent donne des résultats parfois supérieurs, parfois inférieurs.



Méthodologie

Cette recherche est proposée par une équipe d'animation pédagogique durant le semestre d'automne 2016, dans le but de permettre à l'enseignant de confronter l'image qu'il se fait de ses élèves avec le résultat obtenu par chacun d'entre eux. Et ainsi de se questionner sur la quantité de mouvement réalisée pendant une leçon par chaque élève. Les élèves ont entre 4 et 11 ans, venant de classes de 1^{re} à 6^e année Harmos. Les résultats sont relevés séparément pour les filles et les garçons. Afin de pouvoir exploiter ces données, la durée et le thème principal de la leçon sont spécifiés. La même proposition est faite à quelques étudiantes en formation pendant le semestre de printemps 2017.

Cela a permis d'obtenir une grande quantité de données, au total 23 enseignants, 56 leçons et 974 sujets (résultats-élève) ont été récoltés. Les enseignants sont des maîtres de classe généralistes, des animateurs EPS avec les classes de leurs collègues généralistes, et des étudiants de la HEP Vaud dans la filière de formation d'enseignants généralistes avec leur classe de stage.

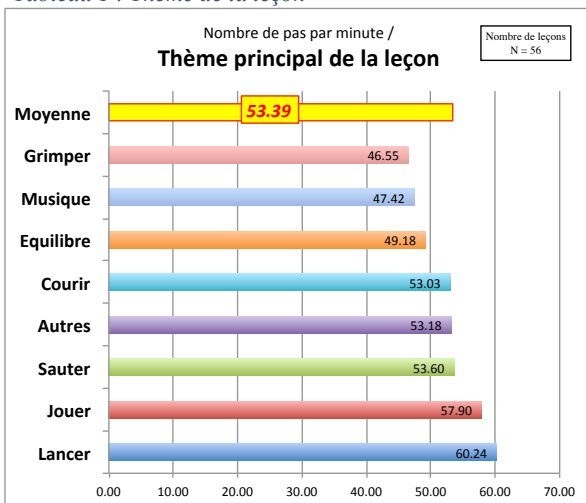
Résultats et discussion

Afin de pouvoir comparer les résultats, le nombre de pas pour chaque sujet a été divisé par la durée de la leçon de manière à obtenir pour chacun le nombre de pas moyen par minute (*ppm*). Les résultats suivants permettent de répondre aux différentes questions auxquelles cette étude s'intéresse.

Thèmes de la leçon

Le thème de la leçon a-t-il une influence sur la quantité de mouvement des élèves (voir tableau 1) ? Les thèmes sont classés dans l'ordre de leur impact sur le mouvement. La première constatation concernant l'influence du thème de la leçon sur le nombre de ppm est, contrairement à ce que nous pouvions

Tableau 1 : Thème de la leçon



supposer, le faible écart (moins de 15 ppm) entre le thème provoquant le plus de mouvement et celui en provoquant le moins. Le thème Lancer occasionne le plus de pas avec 60 ppm et le thème Grimper génère le moins de pas avec 45 ppm. Un autre élément à relever est l'ordre de ce classement : s'il n'est pas surprenant de constater que des thèmes comme grimper, musique ou équilibre engendrent un peu moins de ppm que les autres thèmes, il est intéressant de constater que courir se situe juste dans la moyenne avec 53 ppm et que lancer provoque la plus grande quantité de ppm avec 60 ppm. Une explication possible concernant le thème courir peut être le fait que cette dénomination regroupe courir longtemps et courir vite et que dans l'entraînement de la vitesse les distances de course sont courtes et que le temps de récupération doit être important, ce qui induit moins de ppm.

Dans ce premier tableau, nous relevons que la moyenne du nombre de pas par minute de l'ensemble des leçons est de **53.39 pas par minute (ppm)**. Ce résultat permet une auto-évaluation simple de la qualité d'une leçon d'EPS. Ce résultat est intéressant, bien que certainement un peu réducteur, car il ne tient

pas du tout compte de la raison du nombre de ppm. Par exemple, si celui-ci est en lien avec l'apprentissage ou s'il est influencé par des activités parasites (sautillement sans raison, hyperactivité ...). Mais il donne un point de comparaison intéressant pour l'enseignant en fonction d'une moyenne et surtout, il lui permet de se questionner sur sa leçon en fonction de différents paramètres (thème, organisation, âge des élèves, conditions, durée, objectifs ...).

Âge des élèves - Années scolaires

Comparant la quantité de mouvement entre les différentes années scolaires (1-2H / 3-4H / 5-6H ; voir tableau 2), nous constatons que les différences ne sont pas très élevées. L'augmentation entre les deux premières années et les deux suivantes semble logique, avec l'âge les élèves augmentent leur potentiel physique tout en gardant un grand besoin de mouvement, ils obtiennent un résultat plus élevé. En 5-6H, la moyenne de ppm diminue légèrement. Cette constatation est confirmée par les résultats de l'étude de l'équipe genevoise (Cheval et al., (2016)).

Tableau 2 : Filles-Garçons selon les années scolaires

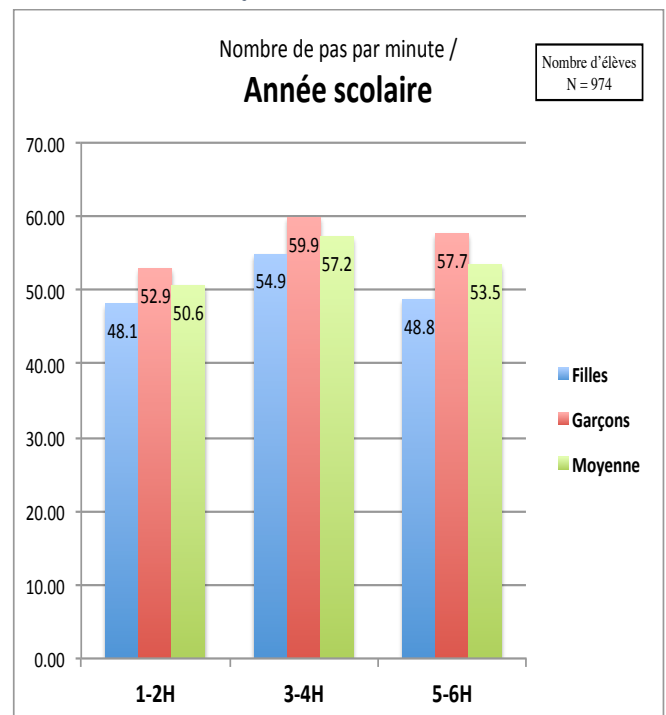
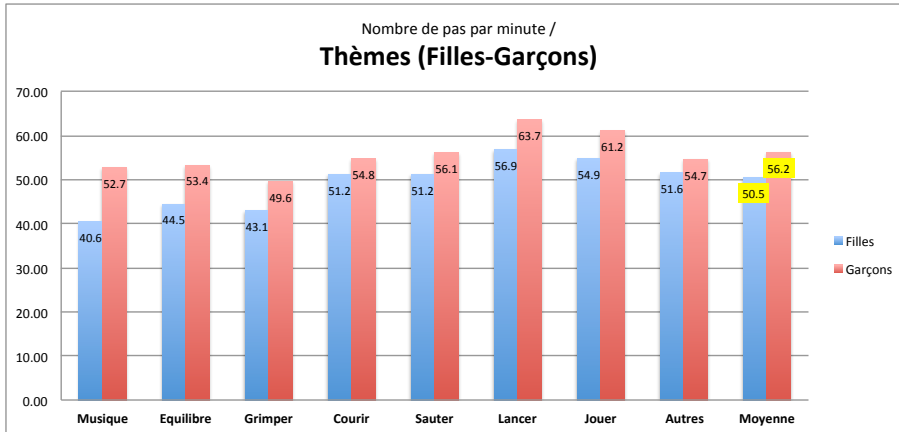


Tableau 3 : Différences Filles - Garçons selon le thème de la leçon



L'explication avancée est une diminution de l'envie de bouger des enfants avec l'âge.

Différences filles-garçons

Nous comparons ensuite le nombre de *ppm* entre les filles et les garçons en fonction des différentes années scolaires (voir tableau 2). Les années scolaires sont groupées comme suit : 1-2H / 3-4H / 5-6H. Nous pouvons constater que dans tous les cas les garçons réalisent plus de *ppm* que les filles (environ 5 à 9 % de plus). Cela confirme les résultats d'autres études (Cheval, Delphine, Courvoisier, & Chanal, 2016) et repose la question des causes de cette particularité. Plusieurs pistes peuvent être évoquées, par exemple : hyperactivité des garçons, mise en retrait des filles par timidité, attitude de l'enseignant dans la gestion de la classe, rôle attribué aux garçons ... Cette étude n'amène aucune réponse, uniquement des constatations et des hypothèses.

Cette constatation est également valable en fonction de l'âge des élèves, la différence entre les deux groupes sur les quatre premières années de la scolarité (1-4H) est stable, environ 5 *ppm*. L'écart devient plus important dans les deux années suivantes (5-6H) avec près de 9 *ppm*. Ce résultat semble aller dans le même sens que ceux de l'étude de Cheval et al. (2016) réalisée sur des élèves de 8 à 12 ans : la quantité de mouvement tend à diminuer avec l'âge et cela plus fortement chez les filles que chez les garçons. Une explication avancée est le sentiment de compétence pour l'activité physique en général. Les élèves se sentant

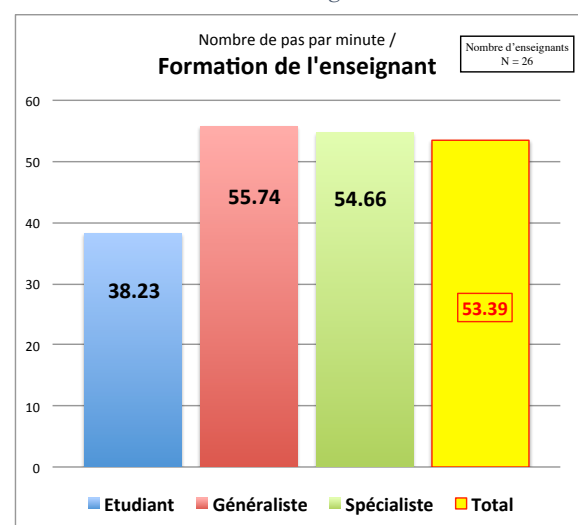
moins compétents auraient tendance à avoir de moins en moins de mouvement.

Différences filles-garçons en fonction du thème

De nombreuses recherches montrent que certaines activités sont plus prisées en fonction du sexe des élèves. Des activités « genrées », telles que la *musique*, devraient être plus appréciées par les filles et d'autres plus appréciées par les garçons (Lefort, 2008).

Nous pourrions nous attendre à ce que les résultats de cette étude mettent en évidence ces différences entre les filles et les garçons. En comparant les résultats par thèmes de leçon (voir tableau 3), nous pouvons remarquer que dans tous les cas, les garçons obtiennent en moyenne plus de pas que les filles, et que par exemple, de manière surprenante, les résultats du thème *musique* montrent un écart plus important (12 *ppm*) en faveur des garçons que pour les autres thèmes de leçon. Le choix d'un thème de leçon en fonction des préférences genrées ne semble pas influencer favorablement le nombre de *ppm* des filles. Ces résultats montrent même le contraire en primaire. Il est fort probable qu'en secondaire,

Tableau 4 : Formation de l'enseignant



avec la puberté, les différences entre les filles et les garçons soient plus marquées selon la connotation genrée de l'activité.

Formation de l'enseignant

La formation de l'enseignant a une influence sur la quantité de mouvement des élèves (voir tableau 4). L'écart entre les enseignants chevronnés, généralistes ou spécialistes est faible, moins de 1 *ppm* de différence. Par contre, les leçons dirigées par des enseignants en formation (étudiants) provoquent nettement moins de *ppm* que les leçons dirigées par des enseignants chevronnés. La différence moyenne est importante plus de 16 *ppm* par minute, soit environ 30% de pas en moins. Une des explications principales de ce déficit de mouvement est certainement la crainte de la perte du contrôle de la classe. Laisser les élèves beaucoup bouger peut provoquer un sentiment de perte de maîtrise pour l'enseignant et engendrer un sentiment d'insécurité doublé par la crainte de l'augmentation du risque d'accident. Lors de leçons dirigées par des enseignants novices, on observe régulièrement le besoin d'introduire des moments plus calmes, où il est plus facile de voir ce que font tous les élèves, de maîtriser la classe. L'enseignant débutant est tenté de diminuer les déplacements, de laisser peu d'autonomie aux élèves et de limiter le nombre d'élèves en mouvement en même temps. Ces paramètres entraînent certainement un nombre de *ppm* inférieur pour chaque élève. Un autre paramètre est d'ordre organisationnel : la mise en place du matériel, l'explication de la tâche, les consignes ... ces éléments prennent souvent beaucoup de temps. Pendant ce temps, les élèves sont souvent peu actifs. La conscience de l'importance du besoin de mouvement des enfants est peut-être également moins présente chez les jeunes enseignants.

Biais et limites

Cette recherche n'observe qu'un des aspects de la qualité d'une leçon d'EPS, la quantité de mouvement des élèves. De plus, ces résultats ne donnent qu'un aspect global de la quantité de mouvement, plusieurs facteurs provoquant du mouvement peuvent prêter à discussion.

Le nombre important de sujets observés (élèves) ne doit pas cacher certaines limites de ces résultats, ces résultats n'ont pas été validés

statistiquement. Par exemple, l'influence que peuvent avoir certaines catégories sous représentées sur les résultats globaux (type d'enseignant, thème de leçon).

De plus, une augmentation du nombre de pas due au dispositif de recherche : lorsqu'un élève met un podomètre, il aura tendance à bouger plus qu'à son habitude, en particulier les élèves plus âgés. Certains élèves perçoivent cette prise de donnée comme un concours. Ils souhaitent souvent faire mieux que leurs camarades, cela entraînant des mouvements supplémentaires. Ces mouvements sont peut-être parfois parasites pour la leçon. Par exemple, il arrive que certains élèves sautillent sur place pendant les consignes. De même, certains enseignants sont tentés de plus faire bouger les élèves lorsqu'ils équipent les élèves de podomètres, en choisissant des activités ou une organisation particulière.

Conclusion

Cette recherche dresse un aperçu de la quantité de mouvement des élèves pendant les leçons d'EPS dans plusieurs situations. Le résultat principal est la mise en évidence du nombre de pas moyen effectué par un élève pendant une leçon d'EPS : **il est d'environ 54 pas par minute** (tableau 1 et 4).

Ce résultat devrait permettre à chaque enseignant d'évaluer sa leçon sous l'angle de la quantité de mouvement des élèves. Sans que ce résultat ne soit une norme à atteindre, il permet une comparaison intéressante. Déjà avec trois à cinq podomètres, l'enseignant peut relever des indications utiles et objectives sur la leçon et l'activité des élèves, cela doit lui permettre de se questionner sur sa leçon et ses pratiques d'enseignant.

Cette auto-évaluation devrait porter non seulement sur la quantité de mouvement réalisée par les élèves, mais surtout sur l'origine de ces résultats. Les causes peuvent être très variées : organisation de la leçon (matériel, mise en place, consignes, recherche d'autonomie ...), objectif de la leçon (nouvel apprentissage, entraînement), thème de la leçon, comportement des élèves, autonomie et responsabilisation des élèves. Il pourra dès lors

tenter de modifier certains éléments pour influencer la quantité de mouvement des élèves.

Ce questionnement peut également révéler des différences, parfois élevées, entre les élèves d'une même classe ayant suivi la même leçon. L'enseignant pourra alors se questionner sur ces différences, l'attitude ou la motivation de l'élève, l'organisation de la classe, la relation entre les élèves, peuvent en être la cause.

De nombreux enseignants participant à cette recherche se sont tout naturellement posé des questions en relevant les résultats et ont échafaudé des hypothèses, en particulier sur leurs pratiques d'enseignant (gestes professionnels) et les conséquences sur l'élève, par exemple :

- *La façon d'enseigner d'un jeune enseignant a complètement changé après avoir remarqué le peu de mouvement proposé à l'ensemble de ses élèves. L'organisation a été repensée, les élèves ont eu plus d'autonomie, ce qui a provoqué un nombre de pas important pour chaque élève, tout en laissant un temps plus important à l'enseignant pour se consacrer à l'observation et à l'apprentissage des élèves.*
- *Un autre enseignant s'est questionné sur la différence de ppm entre les élèves, en particulier entre les filles et les garçons lors de jeux de poursuite dans une classe de 1-2 H. Les rôles attribués étaient-ils équitablement répartis ? Après réflexion, il fut constaté que l'une des élèves ayant moins de pas courait de manière particulièrement efficace, en cherchant à prévoir la course du pourchassé afin de le toucher sans trop courir, plutôt que de suivre la même trajectoire que le pourchassé comme c'est souvent le cas à cet âge.*
- *Dans une autre classe, un élève avait beaucoup moins de pas que les autres lors d'une leçon sur la course d'endurance. Tout au long de l'activité, il avait semble-t-il participé*

normalement. Après réflexion, cet élève s'était beaucoup impliqué dans la gestion de la leçon sans que l'enseignant le lui demande. Il avait souvent rappelé les consignes à ses camarades, il avait remis en place les cônes délimitant le parcours ... Ce comportement était-il dû à une stratégie d'évitement pour moins courir ou une volonté d'aider l'enseignant ?

Cet auto-questionnement amène non seulement une meilleure vision de la réalité de la leçon, mais il pourrait entraîner une modification des pratiques de l'enseignant.

Alain Melly
UER-EPS, HEP Vaud

Contact :
alain.melly@hepl.ch



Bibliographie

- Brunelle, J., Tousignant, M., & Godbout, P. (1996). *Le temps d'apprentissage*. (©. éducative, Éd.) Canada.
- Bucher, W., & Stocker, R. (1998). *Éducation physique, 1ère-4e année scolaire* (Vol. 3). (O. c. matériel, Ed.) Berne, Suisse: Commission fédérale de sport.
- Cheval, B., Delphine, S., Courvoisier, B., & Chanal, J. (2016). Trajectoires du développement de l'activité physique au cours de l'éducation physique de l'école élémentaire. *Preventive Medicine*, 87, 170-174.
- Lefort, B. (2008, décembre). *Les Adolescents des collèges et des lycées ... et le cours d'EPS*. Récupéré sur Éducation Physique et Sportive Lycées Professionnels: <http://bernard.lefort.pagesperso-orange.fr/elevesLP/elevesLP.htm>
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. (G. Morin, Ed.) Montréal.



<https://cliniqueproaction.com/wp-content/uploads/2014/02/anorexie.jpg>

Et si nous parlions de nutrition en éducation physique

Activités physiques et troubles du comportement alimentaire

Résumé :

L'école et plus précisément l'enseignant d'éducation physique a un rôle à jouer dans la prévention des troubles du comportement alimentaire chez les élèves. Les troubles du comportement alimentaire associés à la pratique sportive sont multiples et peuvent se manifester de trois manières différentes : le sport au service de la minceur, la minceur au service du sport, et la recherche de prise de masse musculaire. Il semble important que les enseignants connaissent ces troubles afin de mieux les prévenir et aider les élèves potentiellement en souffrance. Cet article permet de faire un point sur ces troubles et de proposer des pistes d'action pour l'enseignant au regard des troubles du comportement alimentaire reliés à la pratique sportive.

Introduction

« La santé est un état de complet bien-être physique, psychologique et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». L'école assume « une mission globale et générale de formation

qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (Déclaration de la CIIP² du 30 janvier 2003).

¹ Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la

Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948. Cette définition n'a pas été modifiée depuis 1946.

² Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Le Plan d'Études Romand fait une large place à la santé pour contribuer au projet global de formation de l'élève, notamment dans la Formation générale sous « Santé et bien-être » et plus spécifiquement dans le domaine disciplinaire « Corps et Mouvement » qui inclut l'éducation physique et l'éducation nutritionnelle (Figure 1) (<http://plandetudes.ch>).



Figure 1. Le domaine « Corps et Mouvement » du plan d'études romand

Si dans le canton de Vaud, l'éducation physique est dotée d'un volume horaire hebdomadaire (3 périodes hebdomadaires et un après-midi tous les 15 jours dès la 3^e année), l'éducation nutritionnelle n'a pas de dotation horaire en primaire et en secondaire, elle reste optionnelle. Ainsi, il est important de l'aborder dans les différentes branches d'enseignement et notamment en éducation physique, par la mise en place de projet santé ou de campagnes de prévention en milieu scolaire (e.g., Lentillon-Kaestner, 2011).

L'activité physique et la nutrition sont intimement liées. Le sport est reconnu comme « bon pour la santé », s'il est pratiqué sans excès. Néanmoins, les dérives dans le sport sont multiples et elles peuvent notamment conduire à des dérives alimentaires.

Les troubles du comportement alimentaire dans la pratique sportive

Les troubles du comportement alimentaire dans le domaine du sport sont variés et ils peuvent s'exprimer de trois manières différentes.

La minceur au service du sport

Certains sports sont reconnus à risque dans le développement de troubles du comportement alimentaire et plus particulièrement des troubles anorexiques. Plus précisément, quatre catégories de sports à risques ont été identifiées (e.g., Dosil, 2008 ; Filaire et al., 2007) : les sports à catégorie de poids (p. ex., judo, boxe), les sports à déplacements verticaux (p. ex., saut à ski, escalade), les sports esthétiques (p. ex., danse, gymnastique), et les sports endurants (p. ex., athlétisme, cyclisme).

Les troubles anorexiques développés dans le cadre de ces pratiques sont plus communément appelés « anorexie athlétique ». L'anorexie athlétique ne regroupe pas tous les symptômes de l'anorexie mentale. Elle est associée à des troubles au niveau de l'alimentation, de l'image corporelle, de l'estime de soi, des émotions, etc. Ces troubles sont plus présents chez les sportives, mais les sportifs ne sont pas épargnés (e.g., Lentillon-Kaestner, 2013). Ces troubles apparaissent prioritairement chez les compétiteurs. Ils recherchent un poids corporel idéal faible pour performer (p. ex., sauter plus loin en saut à ski, courir plus vite en athlétisme, ou la finesse en danse), et avec le développement des troubles d'anorexie athlétique, le but de performance devient secondaire au but de continuer à perdre du poids (e.g., Dosil, 2018 ; Filaire et al., 2007).

Les prévalences des troubles du comportement alimentaire dans ces sports à risques sont assez élevées : 25% en judo, 22.3% en gymnastique,

16.7% en natation synchronisée, 30.7% en cyclisme (p. ex., Filaire et al., 2007)

L'anorexie athlétique peut se transformer dans les cas les plus sévères en anorexie mentale (DSM-V, 2013) caractérisée par des critères diagnostiques précis (Figure 2).

Critères diagnostiques de l'anorexie mentale (DSM-V, 2013)

A. Poids

- Restriction de l'apport énergétique par rapport aux exigences menant à un poids corporel significativement faible par rapport à l'âge, au sexe, à la courbe de développement et à la santé physique de l'individu.

B. Phobies et comportements associés

- Peur intense de prendre du poids ou devenir gros, ou comportement persistant qui interfère avec la prise de poids, alors que le poids est inférieur à la normale.

C. Perception du corps

- Altération de la perception du poids ou de la forme de son propre corps, influence excessive du poids ou de la forme corporelle sur l'estime de soi, ou déni de la gravité de la maigreur actuelle.

remise en forme sont utilisés par les filles souffrant de troubles du comportement alimentaire en phase de rémission, notamment les cours de relaxation afin d'apprendre à accepter à nouveau leurs corps et les sensations corporelles. Parfois, ces sports ne sont pas



Troubles anorexiques et pratiques sportives

pratiqués par les filles atteintes de troubles du comportement alimentaire à cause des miroirs, de l'ambiance « trop féminine », et de la comparaison permanente et incontournable avec le corps des autres filles. Aussi, les cours collectifs de remise en forme sont parfois perçus comme trop restrictifs, contraignants, à cause des horaires imposés. Les filles, qui veulent perdre du poids et développent des troubles anorexiques, se dirigent prioritairement vers des activités physiques libres de

types cardio-vasculaires comme la course à pied, le cyclisme, la natation, etc. Aussi, toute activité est perçue comme un moyen de perdre du poids : faire le ménage, promener le chien, faire des abdominaux en lisant, ne jamais s'asseoir, etc.

Figure 2. Définition de l'anorexie mentale (DSM-V, 2013)

Le sport au service de la minceur

Dans d'autres cas, des personnes souffrantes de troubles anorexiques notamment de type restrictif utilisent la pratique sportive pour perdre du poids (e.g., Carrera et al., 2012). Les personnes les plus concernées par ces troubles sont de sexe féminin (e.g., Guéguen, 2003).

Une étude réalisée en Suisse montre la position ambivalente des cours collectifs de remise en forme au regard du développement des troubles du comportement alimentaire chez les filles (Allain, Lentillon-Kaestner, & Ohl, 2012 ; Lentillon-Kaestner, Allain, & Ohl, 2013 ; Lentillon-Kaestner, Allain, & Ohl, 2015). Ces contextes de pratique sont idéaux pour les filles à la base non sportives qui veulent perdre du poids : elles peuvent pratiquer du sport de manière anonyme et enchaîner différents cours sans aucun prérequis au niveau physique. La prévalence des troubles du comportement alimentaire dans les cours collectifs de remise en forme s'élève à 8%. Parfois, les sports de

La recherche de prise de masse musculaire : la dysmorphie musculaire

Les troubles du comportement alimentaire ne se limitent pas aux troubles anorexiques, le phénomène inverse est observé dans certains sports et notamment en musculation très prisée par les jeunes hommes, la dysmorphie musculaire (e.g., Chaba et al., 2018a, 2018b). Certains auteurs parlent d'« anorexie inversée ». Afin d'atteindre les idéaux de beauté masculine (corps avec des muscles saillants), les hommes s'adonnent à la pratique de la musculation avec parfois l'adoption des régimes alimentaires très stricts. Ces derniers sont essentiellement constitués de protéines sous forme alimentaire (p. ex., œufs, blancs de poulet) ou de compléments (p. ex., gélules, poudre) et en quantité très importante. Comme pour l'anorexie mentale, la dysmorphie

musculaire s'accompagne d'une insatisfaction corporelle très élevée, mais également d'une faible estime de soi, d'un manque de confiance en soi, et un perfectionnisme élevé. Ces sportifs atteints de dysmorphie musculaire organisent toute leur vie autour de la recherche de prise de masse musculaire, et s'infligent des restrictions drastiques quotidiennes (p. ex., rythme et contenus des repas toujours similaires, pas de sorties et excès). Ces restrictions au quotidien les conduisent souvent à des repas, appelés « *cheat meals* », durant lesquels les aliments « interdits » (e.g., pizzas, burgers) sont mangés en quantités démesurées. Ces déviances alimentaires en lien avec la recherche de prise de masse musculaire sont plus marquées avec l'engagement compétitif et le niveau d'expertise en musculation (p. ex., prises de compléments alimentaires et de produits dopants) (e.g., Chaba et al., 2018a).

Le rôle de l'enseignant d'éducation physique

Le sport n'est pas toujours synonyme de santé et il semble important que les enseignants d'éducation physique soient les promoteurs d'une pratique sportive saine (e.g., Lentillon-Kaestner, 2011).

L'enseignant d'éducation physique est souvent un modèle pour les élèves. Le statut « à part » de l'éducation physique permet à certains élèves de mieux se confier à cet enseignant qu'à un autre enseignant. Ainsi, il est important de rester à l'écoute des élèves et de repérer les élèves qui ont besoin d'aide et de conseils. Le fait d'être conscient des risques de troubles du comportement alimentaire associés à la pratique sportive permet de mieux les prévenir et de mieux répondre aux besoins et attentes des élèves.

Les troubles du comportement alimentaire et notamment ceux anorexiques sont souvent le résultat de conflits avec la mère. Il semble important, avant d'informer les parents, de guider l'élève vers des personnes-ressources au sein de l'école (p. ex., l'infirmière, psychologue ou le médiateur scolaire) ou à l'extérieur de l'école vers des structures spécialisées dans les troubles du comportement alimentaire. L'Association de Boulimie-

Anorexie (ABA) est un centre ressource où les personnes souffrant de troubles du comportement alimentaire peuvent poser des questions de manière anonyme et être prises en charge par des experts (<http://www.boulimie-anorexie.ch>).

Aussi dans la classe d'éducation physique, il est important d'éviter les feedbacks positifs/négatifs en rapport avec la perte de poids et/ou l'apparence physique et de se concentrer uniquement sur le contenu de la prestation des élèves (et non le contenant).

Il est également important de mettre l'accent sur le plaisir ressenti dans la pratique et non sur la dépense énergétique ou la performance sportive (associés au développement de troubles du comportement alimentaire dans le sport). Dans le canton de Vaud, les enseignants d'éducation physique priorisent en général, le plaisir, la santé, la pratique en dehors de l'école (Lentillon-Kaestner et al., 2008) et ces visées à long terme sont préventives au regard des troubles du comportement alimentaire susceptibles de se développer dans le cadre de la pratique sportive.

Enfin dans le cadre d'interventions sur la nutrition et notamment la mise en place de projet santé en milieu scolaire, il semble important de porter les interventions sur l'alimentation équilibrée et non sur le poids, afin d'éviter l'adoption de restrictions alimentaires excessives et à l'inverse la stigmatisation des élèves en surpoids. Quelques ressources pratiques peuvent être trouvées sur <https://www.guide-ecole.ch>. Cette plateforme, à destination des enseignants, des directeurs d'école et des équipes de santé, propose des informations, conseils, recommandations au niveau de l'alimentation, l'activité physique et l'image corporelle positive, et met à disposition des exemples de projets réalisés par des établissements / classes.

Pour conclure, les enseignants d'éducation physique ont un rôle très important à jouer afin de prévenir les risques de troubles du comportement alimentaire, de par les relations étroites entre les troubles du comportement alimentaire et la pratique sportive et le statut

particulier de l'éducation physique (non notée) qui permet d'avoir une relation privilégiée entre l'enseignant et les élèves (e.g., Lentillon-Kaestner et al., 2018). Il faut souligner toutefois que les formations restent limitées dans ce domaine (p. ex., des cours à choix dans la formation initiale, des cours en formation continue possibles) et qu'elles méritent d'être développées. De plus, il est important de relayer rapidement le problème auprès d'experts du traitement des troubles du comportement alimentaire.

Vanessa Lentillon-Kaestner,
UER-EPS, HEP Vaud

Contact:
vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



Bibliographie

- Allain, M., Lentillon-Kaestner, V. & Ohl, F. (2012). Troubles anorexiques et pratiques sportives-I (TAPS-I): le sport au service de la minceur. *Rapport de recherche financée par l'Office Fédéral de la Santé Publique (OFSP). Lausanne: Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne (ISSUL). Novembre. Retrieved from* <http://www.aramis.admin.ch/Dokument.aspx?DocumentID=3017>
- Carrera, O., Adan, R. A. H., Gutierrez, E., Danner, U. N., Hoek, H. W., van Elburg, A. A., & Kas, M. J. H. (2012). Hyperactivity in anorexia nervosa: warming up not just burning-off calories. *PloS ONE*, 7, e41851.
- Chaba, L., D'Arripe-Longueville, F., Scoffier-Mériaux, S., & Lentillon-Kaestner, V. (2018a). Investigation of eating and deviant behaviors in bodybuilders according to their competitive engagement. *Deviant Behavior*. Published online 26 March 2018. Doi: 10.1080/01639625.2018.1437652
- Chaba, L., Scoffier-Mériaux, S., Lentillon-Kaestner, V., & D'Arripe-Longueville, F. (2018b). Recherche de prise de masse musculaire et dysmorphie musculaire chez les bodybuilders : une revue de littérature anglophone/ The drive for muscularity and muscle dysmorphia in bodybuilders : English literature review. *Revue STAPS*, 119, 65-79. Doi : 10.3917/sta.119.0065
- Dosil, J. (2008). *Eating disorders in athletes*. Chichester, UK: John Wiley.
- DSM-V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*, 5e édition.
- Filaire, E., M. Rouveix, et al. (2007). Prévalence des troubles du comportement alimentaire chez le sportif. *Science & sports*, 22, 135-142.
- Guéguen J. (2003). L'anorexie mentale : une pathologie féminine. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n 51(1), 81-86.
- Lentillon-Kaestner, V. (2011). Conduites à risque en sport, le rôle de l'école : le cas des troubles alimentaires et des conduites dopantes. In D. Churchot-Ruedi, P.A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.). *Santé psychosociale des élèves* (pp.189-216). Québec : PUQ.
- Lentillon-Kaestner, V. (2013). Eating disorders among male athletes: a psychological perspective. In Mohiyeddini, Changiz (dir.), *Contemporary Topics and Trends In the Psychology of sports* (p.177-200). NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Lentillon-Kaestner, V., Allain, M., Ohl, F. (2013). The role of fitness classes in the development of eating disorders among females. In Peter B. Harris (ed.), *Health Behaviour: New Research*. (pp. 1-28). NY : Nova Science Publishers, Inc.
- Lentillon-Kaestner, V. (2015). Male and female eating disorders in fitness sports. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(6), 1039. Retrieved from: <http://www.jscimedcentral.com/SportsMedicine/sportsmedicine-2-1039.pdf>
- Lentillon-Kaestner, V., Allain M., & Ohl F. (2015). Troubles du comportement alimentaire et pratique des sports de remise en forme. *Revue STAPS*, 110, 75-92.
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.

News

Publications récentes

Santé

Chaba, L., d'Arripe-Longueville, F., Lentillon, V., & Mériaux-Scoffier, S. (2018). French adaptation and validation of the Drive for Muscularity Scale in Male athletes (DMS-FR). *PlosOne*, 1, 1-15. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1087>

Chaba, L., d'Arripe-Longueville, F., Scoffier-Mériaux, S., & Lentillon, V. (2018). Investigation of eating and deviant behaviors in bodybuilders according to Their competitive Engagement. *Deviant behavior*, 1, 1-17. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1086>

Chaba, L., Scoffier-Mériaux, S., Lentillon, V., et d'Arripe-Longueville, F. (2018). Prise de masse musculaire et dysmorphie musculaire chez les bodybuilders : revue des facteurs & des conséquences associés. *Staps - Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 119, 65-79. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1088>

Enseignants et Formation

Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., Martinent, G., & Cece V. (2018). Validity and Reliability of Questionnaire on Perceived Professional Identity among Teachers (QIPPE) Scores. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 235-243. Doi: [10.1016/j.stueduc.2018.09.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.003)

Ottet, F. & Méard, J. (2018). Les liens entre engagement corporel et développement professionnel de l'enseignant-e d'éducation physique novice : étude exploratoire. *Revue SSRE*, 40(1), 175-190, <http://www.rsse.ch/past-issues/40-1-2018-transfer-und-transformationen-von-paedagogischem-wissen/?lang=fr>

Weber, S. & Méard, J. (2018). L'analyse de situations professionnelles au service de la formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 14, 22-27.

Élèves et Motivation

Lentillon-Kaestner, V. & Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and*

Sport Pedagogy, Published online first: 20 February 2019, doi: [10.1080/17408989.2019.1571186](https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186)

Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Development, validity and reliability of a French Expectancy-value questionnaire in physical education (FEVQ-PE). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 50(3), 127-135. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1441>

Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J., Flamme, X., Devilliers, Y., Dupont, J.-P. (in press). The Effects of Video-Feedback on Students' Situational Interest in Gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*

Genre et Différenciation

Bréau, A., Hauw, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Plus libres sans les garçons ? Une approche énaïve de la construction du genre au sein de classes non mixtes en EPS. *Éducation & Formations*, 98, 5-21.

Bréau, A., Schoch, L., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non-mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'éducation*, 45, 154-168. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1143>

Descoedres, M., et Marron, S. (2018). Tous les élèves apprennent et ont du plaisir en EPS. *Journal of the Comenius Association*, 27, 35-37. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2137>

Méard, J. (2018). La prévention des inégalités à grande échelle : étude exploratoire des alliances induites par le contexte français de la Réforme des Rythmes scolaires, In V. Angelucci & C. Tièche-Christinat, *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives* (pp.79-96). Louvain la Neuve : EME Editions.

THÈSE DE DOCTORAT

Bréau, A. (2018). *Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes.* (Doctorat en Sciences du Sport et de l'Éducation Physique). Université de Lausanne, Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1681>

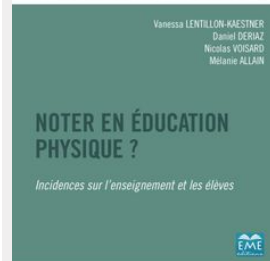
Évaluation

Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale*, 61, 3-17.

OUVRAGE

Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., et Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique: EME éditions.

<http://hdl.handle.net/20.500.12162/159>



Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves.

Cet ouvrage permet d'apporter des connaissances nouvelles et une consistance scientifique au débat largement idéologique sur la notation en éducation physique. Il permet de mettre en exergue les incidences de l'évaluation sommative et de ses différents modes de communication (note certificative, note non certificative, absence de note)

sur des facteurs reliés à l'enseignement, l'apprentissage et la reconnaissance de l'éducation physique et de ses enseignants à l'école. Vous trouverez la référence de cet ouvrage dans la rubrique évaluation.

Congrès



24 et 25 Avril
5^e Colloque international sur les inégalités scolaires

Les 24 et 25 avril 2019 aura lieu le 5^e colloque international sur les inégalités scolaires, sur le thème : **construire un avenir pour chaque élève**, à la HEP Vaud. Délai d'inscription : 11 avril 2019 Voir la page Web



30 Avril
Vernissage d'ouvrage

Vernissage de l'ouvrage : « **Une aventure pédagogique et didactique en compagnie du Loup. Français et interdisciplinarité** »

Lebrun, M., Boil, M., Flury, G., Lenglet, E., Rerat, J., Villars, F. (2019)



15 Mai
Quel futur pour l'éducation

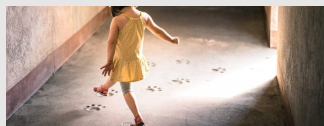
Demi-journée d'études sur les **Capacités transversales et progression des apprentissages** : quel futur pour l'éducation ? à la HEP BEJUNE (Bienne)



21 au 23 Août
DOPS PEPS

Dans le prolongement du Congrès 2018 à Lausanne, le thème de 2019 s'articule autour de :

Alignement curriculaire – Innovative Lehr-Lern-Prozesse in der Ausbildung, et aura lieu à Macolin/ Magglingen dans le cadre du Jubilaire des 75 ans de l'Office Fédéral du Sport



12 et 13 Septembre
Colloques du CAHR

Le colloque abordera la thématique de **la trace dans la formation et la recherche en éducation** par le biais de trois axes de questionnement :

1. Formes et types de traces dans les dispositifs de recherche en sciences de l'éducation.
2. Fonctions et statut de la trace dans les formations à l'enseignement, et plus généralement dans les instituts de formation.
3. Méthodologies des traitements des traces dans les recherches sur la formation et l'enseignement.



Automne 2020
2^e Biennale de la recherche en EPS

En cours de planification, HEP Vaud, Lausanne

Formation

Offre de Formation continue

HEP Vaud	Journées Cantonales	Les prochaines journées cantonales de formation continue auront lieu le 10 et 11 septembre 2019 sur le thème de la collaboration-coopération en EPS.		Lien : Formation continue HEP Vaud
	FC EPS au Catalogue	Inscription individuelle ou collective (à partir de 8 personnes) Retrouvez le programme des cours en utilisant lien ci-contre.		
	FC Négociées	Des formations négociées peuvent être organisées sur demande des enseignants dans différents domaines : Le genre et la mixité ; la différenciation ; la collaboration et les approches collaboratives ; l'interdisciplinarité ; la santé ; la nutrition ; les formes de groupement ...		
HEP Fribourg	FC pour les enseignants du cycle 1 et 2	08.07.2019	- 5136 L'alimentation du sportif	Lien : Formation continue Fribourg
		09.07.2019	- 5171 Courir, sauter, lancer les bases de l'athlétisme en 1-2 H - 5175 Dynamisez votre échauffement et terminez la leçon sur une bonne note - 5063 vers une alimentation plus complète et parfois végétarienne à l'école	
		10.07.2019	- 5152 Leçon d'agrès avec les 1-2H : mission impossible ? - 5174 Planification d'un cycle d'enseignement en EPS - 5172 Jouer en 1-2H, un grand défi !!!	
		11.07.2019	- 5178 Adaptation et inclusion en sport : Activités Physiques Adaptées - 5173 Jouer au volley-ball au cycle 2	

Offre de Formation



MADEPS

Vous êtes particulièrement intéressé-e par l'enseignement de l'éducation physique et du sport ?

Vous souhaitez approfondir vos connaissances en didactique de l'éducation physique et obtenir un titre de Master ?

Vous vous intéressez à la formation des futurs enseignants dans cette discipline ?

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

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

ABONNEZ-VOUS GRATUITEMENT !

Abonnez-vous gratuitement à la revue en ligne « **L'éducation physique en Mouvement** » en envoyant un mail à :

ep-en-mouvement@hepl.ch

L'Éducation Physique
en Mouvement
 Revue professionnelle en ligne

Appel à communications

Délai de soumission : **15 juillet 2019**

Le second numéro prévu en octobre 2019 portera sur « Les camps en milieu scolaire », thématique des dernières journées cantonales de formation continue qui ont eu lieu en février 2019 à Leysin. À ce propos, vos contributions sont les bienvenues : partage d'expériences en lien avec la mise en place de camps sportifs ou en lien avec l'animation et la participation à certains ateliers lors de ces journées de formation continue, ainsi que tout type de propositions, témoignages, réflexions en lien avec les camps en milieu scolaire.

Vous trouverez ci-dessous un lien vers **les normes d'écriture**.

Si vous souhaitez également faire l'annonce de publications (scientifiques ou professionnelles), d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrage récents (2018-2019), d'évènements, de congrès ou de formations continues, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante :

Contact :

ep-en-mouvement@hepl.ch

Normes d'écriture :

<https://www.2cr2d.ch/portfolio-item/revue-professionnelle-en-ligne-leducation-physique-en-mouvement/>