

# **La place de la relaxation dans les choix didactiques en EPS**

Pour quelles raisons les enseignant-e-s d'EPS au secondaire I délaissent-ils/elles les moments dits de relaxation ?

---

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche (TER) de Lionel Leite

Sous la direction de Sheila Padiglia

Bienne, 31 mai 2024

## Remerciements

A travers ces quelques mots, je tiens à remercier toutes les personnes, amis-es et étudiants-es avec qui j'ai pu échanger lors de la réalisation de ce travail.

J'adresse de sincères remerciements à Sheila Padiglia pour l'encadrement de ce travail ainsi que pour ses précieux conseils.

Je remercie également les enseignants d'EPS qui ont accepté de participer à cette recherche et qui ont fait preuve d'un grand professionnalisme.

Je profite également de remercier toute ma famille, particulièrement ma mère et ma sœur, pour m'avoir soutenu tout au long de mes études.

Mes remerciements se dirigent bien évidemment vers Lisa qui a été d'un soutien sans faille, qui m'a toujours écouté et qui m'a motivé dans l'avancement de ce travail.

A mon père, Manuel Leite – 2019 †  
Tu resteras pour toujours dans  
mon cœur et dans mes pensées.

A ma fille, Alma Leite – 2023 ☺  
Tu me rends si fier et  
heureux chaque jour.

## Résumé

Alors que certaines pratiques en Éducation physique et sportive (EPS) sont constamment proposées par les enseignant-e-s, d'autres activités physiques en pleine émergence sont encore et toujours délaissées. Si les Plans d'étude, notamment pour le Secondaire I, orientent grandement les choix des enseignant-e-s, ces dernier-ères se voient tout de même accorder une liberté dans la programmation des séquences dédiées à la fois au *Corps* et au *Mouvement*. Pourtant, une uniformisation des activités sportives apparaît dans les leçons d'EPS avec parfois des pratiques « indispensables » et des pratiques « négligées ». Ainsi, les moments de relaxation s'insèrent à part entière parmi les activités corporelles émergentes dans notre société mais dont l'exportation en milieu scolaire est moindre. Cependant, la littérature souligne les bienfaits de celles-ci pour les élèves et permet d'aboutir au questionnement suivant : « *Pour quelles raisons les enseignant-e-s d'EPS au secondaire I délaissent-ils/elles les moments dits de relaxation ?* ». Concrètement, les résultats obtenus dans cette recherche démontrent que des déterminants Institutionnel, Personnel et Public jouent un rôle dans les choix didactiques des enseignant-e-s en EPS et influencent l'intégration ou non de moments de relaxation.

## Mots-clés

Enseignement – Éducation physique et sportive (EPS) – Relaxation – Choix didactique – Secondaire I.

## Table des matières

Remerciements .....	i
Résumé.....	ii
Mots-clés .....	ii
Introduction.....	4
1 Problématique et question de recherche .....	6
1.1 Le point de départ de la réflexion .....	6
1.2 Les choix didactiques en EPS .....	6
1.3 Question et objectifs de la recherche.....	9
2 Démarche méthodologique .....	11
2.1 Description de la démarche.....	11
2.2 Outils de recueil des données.....	12
2.3 Apports .....	13
2.4 Limites.....	13
3 Résultats.....	15
3.1 Présentation et analyse des résultats.....	15
3.1.1 Les choix didactiques des participants .....	15
3.1.2 Le règlement institutionnel .....	16
3.1.3 Le manque de connaissances .....	17
3.1.4 Les coutumes professionnelles .....	18
3.1.5 Les craintes de l'enseignant .....	19
3.1.6 Considération de la relaxation .....	20
4 Apports et limites de la recherche .....	21
Conclusion .....	22
Liste des figures.....	23
Bibliographie .....	24
Annexe : Guide d'entretien – Focus group .....	I

## Introduction

Depuis quelques temps, le domaine de la relaxation en milieu scolaire apparaît pour moi comme un thème à développer. Avant cela, j'ai moi-même suivi avec enthousiasme une activité de relaxation lors de mon cursus universitaire. Toutefois, je me rappelle surtout avoir vécu, tout jeune, à l'école primaire des activités qui permettaient déjà de canaliser l'énergie débordante de ce fidèle footballeur que j'étais. A ce jour, je garde encore un merveilleux souvenir de ces moments proposés par le corps enseignant. Parmi ces activités, j'ai en tête ces moments de lecture libre dans la petite bibliothèque située au coin de la classe et composée de plusieurs poufs colorés sur lesquels se trouvaient de nombreux coussins ou encore ces périodes de bricolages et de dessins qui laissaient parler ma créativité et mes pensées. Ces exemples m'apaisent et me donnent envie d'y retourner.

Cependant, une activité bien précise a marqué ma scolarité. L'enseignante d'Éducation physique et sportive (EPS) que j'ai eue durant deux années successives à l'école primaire adorait la musique et jouait d'un instrument. Par conséquent, cette dernière avait une quantité d'activités, d'exercices et de jeux en lien avec la musique. Parmi, les rituels de fin de leçon, il y avait celui réalisé avec un tambourin en bois. Très simplement, mes camarades et moi étions silencieusement installés sur le ventre avec les yeux fermés dans la salle de sport alors que l'enseignante jouait son instrument de percussion. Le but était d'identifier à quel instant l'enseignante passait son tambourin exactement au-dessus de notre tête pour nous autoriser à rejoindre individuellement les vestiaires. J'appréciais dans cet exercice le fait d'être bercé par le rythme donné par l'enseignante ainsi que l'éloignement et le rapprochement constant du son instrumental. Cela me procurait un sentiment de patience et un bref ressenti d'évasion.

Aujourd'hui, je suis en passe de finir ma formation pédagogique pour devenir enseignant d'EPS et de géographie pour le secondaire I et II. Mon expérience professionnelle, parsemée entre des remplacements réalisés lors de mes études et mon emploi actuel en EPS dans un établissement scolaire, m'ont permis à maintes reprises d'expérimenter et d'échanger sur la place de la relaxation à l'école. Certes, les activités qui découlent du domaine de la relaxation sont nombreuses, elles ne sont apparemment que peu transposés en milieu scolaire. Dès lors, mon regard d'enseignant d'EPS se questionne sur le statut et l'utilisation de telles pratiques dans une discipline qui a toutes les vertus pour les valoriser et les exercer.

A travers cette recherche, je souhaite faire un état des lieux des pratiques de relaxation en EPS en prenant soin de feuilleter les divers règlements institutionnels pour connaître les encouragements et/ou les contraintes prescrits à l'égard de telles pratiques mais aussi comprendre le point de vue ainsi

que la pratique professionnelle d'enseignant-e-s d'EPS. Ce travail prend donc une approche descriptive et compréhensive d'une pratique sportive dans un cadre scolaire.

Pour ce faire, le travail est réalisé selon une structure conventionnelle. En premier lieu, je développe une problématique à l'aide d'ouvrages scientifiques, avant de présenter ma question et mes objectifs de recherche. En deuxième lieu, je précise la méthodologie employée et révèle ses apports ainsi que ses limites. En troisième lieu, je présente les résultats obtenus et analyse ces derniers. Finalement, je conclus en abordant les apports et les limites de ce travail, en revenant à ma question de recherche et en proposant des ouvertures possibles.

# 1 Problématique et question de recherche

Cette partie permet de poser les fondements de la recherche en expliquant le point de départ et les questions initiales qui m'ont amenées à développer une problématique. En plus de cela, une rubrique est destinée à présenter la question et les objectifs de la recherche ainsi que le système d'hypothèses.

## 1.1 Le point de départ de la réflexion

Ces dernières années, j'ai beaucoup apprécié étudier les individus et ce qui les entoure de manière générale, à savoir leurs pratiques, leurs perceptions, leurs regards, leurs choix ou encore leurs actions. Mes premières années d'étude en sociologie à l'Université m'ont influencé à questionner sans cesse les actes exercés par certaines personnes au détriment d'actes différents réalisés par d'autres individus. De telle sorte, je souhaite à travers ce travail me diriger vers une approche quelque peu différente mais dont les individus, ici les enseignant-e-s, seront tout-de-même au cœur de la recherche. Cependant, le regard initial de cette recherche se tourne davantage vers une pratique d'enseignement plutôt que vers les individus en tant que tels. Cette thématique m'est apparue suite à de nombreux échanges avec le personnel enseignant appuyés également par des constats sur le terrain. Ainsi, certaines pratiques en EPS sont constamment et inévitablement reprises chaque année alors qu'une multitude d'autres activités semble être laissée au second plan. Certes, les raisons de ces disparités didactiques peuvent parfois être de l'ordre logistique, pratique, réglementaire voire inappropriée au public cible et parfois tout simplement en lien avec l'individu qui encadre les activités. Toutefois, si l'enseignant-e se doit de « choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées<sup>1</sup> », il est commun d'observer que le corps enseignant en EPS favorise plus certaines pratiques sportives que d'autres et le justifie par le biais de diverses raisons que nous verrons dans la littérature ci-après. La réflexion initiale de ce travail a commencé par une telle interrogation : « *Pour quelles raisons certaines activités en EPS persistent-elles et d'autres ne se pratiquent-elles pas ou que très peu ?* ».

## 1.2 Les choix didactiques en EPS

De nos jours, les offres sportives sont telles qu'il est parfois difficile de pouvoir s'initier à toutes les activités existantes et émergentes. Cependant, en tant qu'enseignant-e d'EPS, il serait inadéquat de proposer constamment des activités connues par la majorité des élèves et d'abandonner l'idée

---

<sup>1</sup> Référentiel de compétences HEP-BEJUNE ([P2.1.4-329](#))

d'activités inédites dont les élèves ne connaissent que partiellement leur existence ou leur fonctionnement. Bien au contraire, dans l'idée promouvoir l'activité physique, l'EPS tient alors un rôle considérable pour la société et pour les institutions sportives. Par ailleurs, l'exemple de la gymnastique allemande au XIX<sup>ème</sup> siècle montre bel et bien les relations étroites entre activités sportives, scolaires, culturelles et politique voire militaire pour ce cas-ci. Cela dit, nous remarquons ainsi l'interaction considérable entre ce qui peut être réalisé en milieu scolaire et les pratiques extrascolaires.

Toutefois, Combaz et Hoibian (2009) révèlent qu'un fossé se creuse entre l'évolution des loisirs physiques dans la société et les activités proposées à l'école. Cela laisse quelque peu présupposer une discordance entre activités sportives pratiquées en dehors de l'école et activités sportives proposées à l'école. Cette observation donne a priori une importante considération à la place de l'EPS comme étant un complément d'envergure aux coutumes physiques de la population. Une richesse sportive offerte aux élèves qui permettrait de découvrir de nouvelles expériences sportives. Cependant, l'état actuel des leçons d'EPS semble ne pas être dans cette mesure de complémentarité sportive. De plus, certaines pratiques n'ont pas, ou peu été transposées à l'école (Cretin, 2019). Pour atténuer ce constat, il semble ici indispensable de rappeler que toutes les disciplines sportives ne conviennent pas, ou du moins sans adaptations, à la pratique scolaire et ce, pour de nombreuses raisons aussi diverses soient-elles. Ainsi, une sélection d'activités physiques est jugée plus digne que d'autres d'être enseignée (Combaz & Hoibian, 2009). A l'image des plans d'étude élaborés par les institutions cantonales, certaines pratiques sont à favoriser et d'autres nécessitent des précautions tant dans la pratique que dans la mise en place de ces dernières. Cela a pour incidence de se traduire par une uniformisation des pratiques réalisées et des enseignements proposés en EPS. L'école exerce des contraintes fortes sur les activités en termes de prescriptions qui sont souvent qualifiées d'officielles (Carnus & Loizon, 2014), ne laissant parfois qu'une infime marge de manœuvre aux enseignant-e-s qui se doivent de suivre les règlements en vigueur.

Malgré cela, les enseignant-e-s d'EPS, comme dans de nombreuses autres disciplines, bénéficient de liberté dans la programmation de leurs séquences didactiques et font donc face à un monde vaste et riche d'activités tant du domaine de « l'éducation physique » que de « l'éducation sportive ». Les choix didactiques et pédagogiques sont alors entre les mains des enseignant-e-s d'EPS de proposer telle ou telle activité et de pouvoir en justifier son importance, son utilité, son apport, ses limites et ses objectifs. Toutefois, Lenzen (2012) a démontré que les choix des activités physiques proposées dépendent incontestablement de déterminants Institutionnels, Personnels et Publics. Si le déterminant Institutionnel découle des plans d'étude et règlements internes et que le déterminant Public se compose des élèves et des classes pour lesquels les activités sont mobilisées, le déterminant



Personnel a un rôle considérable dans l'enseignement de l'EPS. Le déterminant Personnel influence fortement les choix didactiques des professeur-e-s d'EPS (Carnus & Loizon, 2014) dans le sens que les expériences, les connaissances, le savoir, les envies, les appréhensions, les craintes ou encore l'inconnu incitent grandement les enseignant-e-s à mettre sur pied ou non une séance d'EPS. Certes le contexte externe est à prendre en considération mais l'enseignant-e en tant qu'être humain, sportif-ive et accompagnant-e explique en partie les choix effectués dans leur profession. D'une approche sociologique, Combaz et Hoibian (2009) mentionnent la notion « d'habitus sportif » des enseignant-e-s comme l'impact qu'ont les pratiques extrascolaires de ces derniers-ères sur leur fonctionnement professionnel. Ainsi, un-e enseignant-e proposera davantage des séances d'EPS en étroite relation avec ses pratiques sportives et par conséquent, son expérience, ses habitudes, ses connaissances de celles-ci. De cette sorte, nous comprenons que les choix des enseignements en EPS coïncident parfois avec le contexte personnel et privé de l'enseignant-e.

A travers ces différents paragraphes, nous avons pu relever que certaines pratiques sont oubliées en raison de l'omniprésence de certaines activités physiques notamment dictées par des prescriptions institutionnelles. De plus, la posture et le contexte personnel, entre autres, de l'enseignant-e en EPS influencent sans doute certains choix d'enseignements et de pratiques lors de l'élaboration des séances. Cela dit, une solution serait de trouver un équilibre entre transmission d'un héritage patrimonial et prise en compte des formes culturelles les plus contemporaines (Combaz & Hoibian, 2009). En consultant les plans d'étude par discipline, l'EPS se structure en quatre axes, à savoir « Condition physique et santé », « Activités motrices et/ou d'expression », « Pratiques sportives », « Jeux individuels et collectifs ». De ce fait, nous remarquons un fort accent mis sur l'aspect physique, les capacités motrices ainsi que les séquences de jeux. Le Corps et Mouvement, repris du PER, regroupe ainsi essentiellement des « séances d'efforts » dans lesquels le corps prend bien souvent le dessus sur la santé, voire l'esprit (sens large).

Par opposition aux séances d'efforts, les séances dites « canalisantes » sont bien souvent négligées et peu proposées en milieu scolaire. A travers cette recherche, nous souhaitons aborder les pratiques canalisantes comme un pôle émergent dont l'exploitation est souvent moindre voire nulle dans les pratiques professionnelles de certain-e-s enseignant-e-s. Parmi ces pratiques, nous considérons les approches de bien-être. Cela comprend une multitude d'activités citées dans la littérature telles que celles de retour au calme, de respiration, de toucher, de méditation, d'écoute, d'expression corporelle, de souplesse musculaire, de mobilité et autres. Dès lors, nous avons désigné ces pratiques comme étant sources de séances de relaxation en EPS et nous les qualifierons ainsi dans la suite du travail. Cretin (2019) rajoute que la relaxation à l'école est devenue une nécessité pour répondre aux

contraintes observées en ce milieu, tels que le stress, les surcharges scolaires, les violences ou encore l'utilisation croissante de l'audiovisuel et de la technologie. Les bienfaits de la relaxation sont multiples : elle permet une meilleure écoute, une plus grande participation, une réceptivité accrue (Boski, 2008) et améliore le développement de la personnalité, la confiance en soi, la patience et l'équilibre (Herzog, 1995). Par conséquent, cette pratique agit tant sur les capacités intellectuelles, cognitives que physiques. La relaxation intègre donc « l'éducation à la santé » dont l'usage en EPS est trop souvent transversal. De plus, les programmes d'EPS ne laissent que très peu de place à des séances exclusivement dédiées à ces pratiques de relaxation. Par conséquent, le corps enseignant ne propose que rarement des expériences de relaxation aux élèves. Cependant, il semble avant tout important de préciser que les séances de relaxation ne sont de loin pas les seules pratiques délaissées par les enseignant-e-s. Toutefois, les séances canalisantes intègrent pleinement les activités contemporaines en pleine émergence dans notre société et montrent la discordance entre pratiques scolaires et sociétales. Bien que certain-e-s enseignant-e-s préparent des contenus en vue de séances de relaxation, aucune formation initiale ne leur est proposée (Cretin, 2019).

Pour ce travail, nous souhaitons nous intéresser aux raisons qui poussent concrètement les enseignant-e-s d'EPS à délaisser ces activités bien qu'elles soient toujours plus développées et pratiquées dans notre société. Le but sera d'observer et de confronter avec la littérature existante, les réticences, les contraintes, l'état des connaissances des enseignant-e-s et leur regard à propos de ces pratiques en milieu scolaire.

### 1.3 Question et objectifs de la recherche

Notre question de départ était formulée ainsi : « Pourquoi les activités d'efforts sont-elles plus exploitées que les activités canalisantes ? ». Cette première formulation était volontairement large au début de la recherche et la littérature a permis de l'affiner. L'objectif de la recherche est d'enquêter auprès des personnes concernées par la considération ou non de séances de relaxation et de comprendre qu'elles sont les raisons qui expliquent tel ou tel cas de figure. Pour ce faire, la question de recherche est rédigée de cette manière : « **Pour quelles raisons les enseignant-e-s d'EPS au secondaire I délaissent-ils/elles les moments dits de relaxation ?** ». L'intention de ce questionnaire doit permettre d'obtenir des catégories de réponses en lien avec des hypothèses préalablement élaborées et soutenues par la littérature.

Pour ce faire, nous avons conçu un système d'hypothèses qui s'appuie sur des lectures et des témoignages parcourus lors de la période exploratoire. Celui-ci propose quatre hypothèses générales qui reprennent les déterminants Institutionnel, Personnel et Public que propose Lenzen (2012) quant

aux choix didactiques des enseignant-e-s. Par conséquent, nous avons rédigé les hypothèses comme suit :

Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car ...

1. Cette pratique ne figure pas dans le règlement institutionnel (Lenzen, 2012).
2. Ils/elles manquent de connaissances dans ces disciplines (Cretin, 2019).
3. Ils/elles suivent leurs habitudes professionnelles (Carnus & Loizon, 2014).
4. Ils/elles craignent cette pratique face à la classe (Cretin, 2019).

## 2 Démarche méthodologique

Ce chapitre présente la démarche et les principes méthodologiques en détaillant l'orientation choisie pour cette recherche, puis justifie l'instrument de recueil de données avant d'aborder ses apports et ses limites.

### 2.1 Description de la démarche

L'orientation de ce travail prend source à travers un type de recherche en éducation proposé parmi quatre distincts. Définie par Sprenger-Charolles (et al.) et repris par Astolfi (1993, 6), la recherche descriptive incite à « *décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (...). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer* ». Cette approche correspond bel et bien aux attentes et aux perspectives vers lesquelles ce travail de recherche souhaite se diriger.

En effet, ce travail s'appuie sur deux protocoles réflexifs volontairement associés pour cette recherche. Dans un premier temps, il s'agit de décrire les activités potentiellement liées au domaine de la relaxation ainsi que d'identifier leur place tant dans la société actuelle qu'en milieu scolaire. Dans un second temps, il s'agit cette fois-ci d'aller au-delà des aspects descriptifs et d'expliquer puis comprendre pour quelles raisons ces pratiques ne sont que très peu proposées et réalisées à l'école. En reprenant les propos mentionnés ci-avant, la recherche se tourne donc davantage vers la compréhension et l'explication des comportements de certains individus, à savoir les enseignant-e-s d'EPS. Ainsi, la visée de ce travail ne se contente pas uniquement de dresser un constat quant à la faible mobilisation d'activités en lien avec la relaxation à l'école mais bel et bien de relever les principales retenues des enseignant-e-s d'EPS face à ces pratiques.

Pour ce faire, la méthodologie choisie se calque sur une démarche hypothético-déductive. Comme le rappelle Hamon (2015, 13) :

*« Le but de toute recherche quel qu'en soit le contexte est de répondre à un questionnement qui a trait au pourquoi ou/et au comment d'un phénomène. Ce questionnement étant le plus souvent formulé sous la forme d'une hypothèse. Les hypothèses peuvent être définies comme des prédictions résultant soit de l'observation, soit de données antérieurement acquises ; on parle alors soit d'hypothèses induites, soit de théories dont il faudra vérifier la validité. De ce fait, toute hypothèse se doit d'être une prédiction réfutable et facilement opérationnalisable, c'est-à-dire qui puisse être mise sans ambiguïté à l'épreuve des faits ».*

Tirées de la littérature, les hypothèses formulées dans la problématique présentent les grandes contraintes observées par divers scientifiques en lien avec notre question de recherche. Ces dernières sont au cœur même de l'ouvrage puisqu'elles doivent servir, dans un deuxième temps, à la confrontation avec les faits observés sur le terrain. Par conséquent, si la recherche se veut à petite échelle, la récolte de données se doit, quant à elle, d'être optimale en vue de valider, de soutenir voire d'enrichir les hypothèses.

## 2.2 Outils de recueil des données

D'un point de vue plus concret, la méthode retenue pour recueillir les données se classe parmi les formes qualitatives. En effet, la partie exploratoire de ce travail se réalise par le biais de *focus group* avec les enseignant-e-s identifiés et disposés à ce procédé. Cette technique convient bien à l'idée d'obtenir des informations auprès de professionnels-elles actifs-ves quotidiennement en salle de sport. Pour ce procédé, un guide d'entretien structuré en fonction de la problématique et des hypothèses s'inscrit comme fil conducteur de la discussion. Si l'intégralité des échanges est enregistrée puis retranscrite, les données recueillies par ce biais induisent une sélection des informations et une codification des sources. Il conviendra donc d'utiliser les propos enregistrés lors du focus group et de faire le parallèle avec les hypothèses et la littérature scientifique.

**« L'entretien présente un type de communication assez particulier. Il est suscité, voulu d'un côté, plus ou moins accepté ou subi de l'autre »** (Albarelo et al., 1995, 67).

Pour y parvenir, le choix de la population enquêtée prend alors une importance considérable et nécessite une attention toute particulière. La volonté première dans cette recherche est d'identifier un groupe d'acteurs-trices par homologie avec l'objet d'étude (Lefébure, 2011), à savoir des enseignant-e-s d'EPS, dont les profils se distinguent passablement et dont le champ d'action diffère. Autrement dit, il serait préférable de contacter des professionnels-elles provenant de centres scolaires, de formations voire de sports de prédilection variés, tout comme d'années d'expérience, d'âge et de genre différents. Pour ce faire, nous avons trouvé judicieux et pertinent d'approcher des spécialistes dont les fonctions se situent principalement au secondaire I. Cette orientation provient tout simplement du fait que les établissements du secondaire I agissent à travers le Plan d'étude romand (PER) et coordonnent ainsi les activités de ses membres. Dès lors, enquêter auprès d'une population qui a priori suit des directives communes et ordonnées par les institutions prend sens pour une telle recherche.

L'échantillon se compose donc de quatre enseignant-e-s d'EPS, à savoir trois hommes et une femme qui exercent leur profession au secondaire I dans des centres scolaires du Littoral neuchâtelois. Ces

personnes travaillent tant au cycle 2 qu'au cycle 3 et enseignent également une seconde discipline (Histoire, Géographie et Français). Leur profil se distingue les uns des autres puisque leur expérience dans l'enseignement varie de 5 à 13 ans, leurs titres académiques proviennent de différents établissements et leurs sports de prédilection sont divers. Ainsi, le focus group s'inscrit comme un espace de partage et d'échange entre professionnels d'EPS dont l'identité et le quotidien diffèrent.

### 2.3 Apports

Une méthode de recueil de données tel qu'un focus group comprend de nombreux avantages. Dans le cadre de cette problématique, cette approche méthodologique vise à donner la parole à des expert-e-s professionnels-elles pour détailler leurs choix didactiques ainsi que la réalité du terrain. Par son biais, nous souhaitons mieux comprendre les opinions, les contraintes ou les comportements de ces derniers. De plus, la dynamique du groupe doit permettre d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion (Moreau et al., 2004). Tant les questions du guide d'entretien que les propos des membres du groupe s'inscrivent comme des éléments d'argumentations, d'ouvertures et d'orientations vers des sujets ou des thèmes pertinents à la recherche.

Quant aux séquences de discussion, elles font office de matière première pour l'analyse et prennent toute leur importance une fois traitées avec les hypothèses. Chaque prise de parole suscite un intérêt particulier pour l'enquêteur et pour les participant-e-s. En effet, tous les éléments mentionnés peuvent être considérés et utiles à la construction du travail. A travers cette démarche, nous remarquons bien que les informations récoltées offrent une richesse diverse et complémentaire à la littérature ou tout autre recueil de données.

### 2.4 Limites

Ce dispositif tient tout-de-même plusieurs limites. Premièrement, il semble évident de souligner que le nombre de participant-e-s sollicités pour une telle étude n'est pas entièrement représentatif d'un groupe sociodémographique. En d'autres mots, les enseignant-e-s d'EPS convoqués, aussi nombreux soient-ils, ne représentent pas la totalité de leur homologue, ceux-ci sont davantage un échantillon à partir duquel un constat direct peut être tiré et moins d'une théorie générale englobant tous leurs compères. Deuxièmement, le profil des personnes peut parfois influencer le discours. Moreau et al. (2004) parlent même de « leader d'opinion » du fait qu'un-e membre monopolise le discours atténuant ainsi les échanges, la diversification d'opinions et la motivation des autres. Troisièmement, dans une situation pareille, certains propos peuvent être délicats à exprimer en raison du regard des autres, de la peur d'envenimer le débat, de s'exposer à des contradictions ou autre. En effet, un groupe de discussion focalisée peut être vu comme un parloir dans lequel des inconnus se côtoient pour la

première fois et abordent un sujet commun. Le rôle d'animateur-trice est donc capital pour contrôler les interactions, orienter la discussion vers des thèmes, relancer la discussion, s'assurer de la compréhension et bien d'autres points.

## 3 Résultats

### 3.1 Présentation et analyse des résultats

Finalement, trois hommes ont participé à l'enquête et une femme s'est désistée pour des raisons privées. La discussion a duré un peu moins d'une heure et l'entier du guide d'entretien a pu être parcouru. Les participants ont facilement répondu à cette thématique avec parfois des propos pertinents pour plusieurs questions abordées. En fin d'entretien, ces derniers m'ont confié avoir apprécié le sujet choisi et le regard porté sur leur pratique professionnelle.

A ce stade, nous allons présenter les résultats obtenus lors de la discussion de groupe. Pour ce faire, nous avons retranscrit les propos des participants et cité les moments importants de façon à rendre visuels les véritables résultats. Ceux-ci font également office d'aide à l'interprétation des hypothèses. L'analyse des résultats s'organise de cette manière : Premièrement, nous allons exposer les résultats de l'exercice introductif du guide d'entretien pour cerner davantage la pratique professionnelle des participants. Par la suite, nous allons aborder chaque hypothèse les unes après les autres et vérifier si celles-ci peuvent être confirmées ou non. En dernier, nous proposons une rubrique supplémentaire que nous avons trouvée pertinente et qui a émergé lors de l'échange avec les participants.

#### 3.1.1 Les choix didactiques des participants

Cette première partie reprend la partie introductive du guide d'entretien. Celle-ci supposait une réflexion initiale des participants quant aux activités physiques proposées à leurs classes. La tâche première consistait à mentionner l'activité la plus enseignée dans leur pratique professionnelle en EPS ainsi que celle la moins enseignée, pour autant que cela soit réalisable. La seconde tâche demandait de classer ces deux activités selon les quatre axes du PER pour cette discipline, à savoir : « Condition physique et santé », « Activités motrices et/ou d'expression », « Pratiques sportives », « Jeux individuels et collectifs ».

Ci-après, la *figure 1* reprend les résultats de l'exercice introductif auquel les participants ont répondu. Cet étape paraît anodine en guise d'introduction mais a déjà permis aux répondants de porter un regard sur leur enseignement et, plus précisément, sur le type d'activités physiques qu'ils proposent. De plus, cela nous laisse entendre que l'échantillon avec lequel nous travaillons présente une pratique professionnelle différente.



	« Condition physique et santé »	« Activités motrices et/ou d'expressions »	« Pratiques sportives »	« Jeux individuels et collectifs »
Participant VO	+	-		
	Cycle de condition physique ( <i>bouger</i> )	Partie d'étirements ( <i>retour au calme</i> )		
Participant PE	-			+
	Condition physique ( <i>approche individuelle</i> )			Sports d'équipe
Participant BD		-		+
		Danse (rythme)		Basketball

Figure 1 : Choix didactiques des participants

Parmi les activités les plus enseignées en EPS (+, cases en vert), nous remarquons que pour l'orientation du participant VO se tourne davantage vers des activités qui font « bouger » et qui appartiennent à l'axe de la Condition physique et de la santé. De manière plus collaborative, le participant PE dit favoriser les sports d'équipe pour mettre en avant « le plaisir et le jeu ». Quant aux activités physiques les moins enseignées en EPS (-, cases en orange), PE mentionne les approches individuelles telles que la « condition physique pure » qu'il juge que peu ludique et dont ses classes ne raffolent pas. Le participant VE soulève ignorer les parties d'étirements, sous-entendu de souplesse du corps, et les pratiques de retour au calme. Ainsi, nous observons déjà que le champ d'action des participants varie passablement et que leur vision de l'EPS se fonde sur des objectifs multiples de la discipline.

### 3.1.2 Le règlement institutionnel

Cette rubrique reprend l'hypothèse selon laquelle *Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car cette pratique ne figure pas dans le règlement institutionnel (Lenzen, 2012)*. Les résultats présentent plusieurs éléments intéressants. Premièrement, le participant PE soulève l'absence de cette pratique dans deux manuscrits : « *A ma connaissance, il n'y a aucune sollicitation de notre institution. La relaxation ne fait pas vraiment partie du plan d'étude, ce n'est pas explicité dans le règlement ni dans nos directives internes* ». Ainsi, l'hypothèse semble se vérifier puisque chacun mentionne suivre les lignes directrices du plan d'étude roman ou du plan d'établissement auxquels ils sont soumis dans leur pratique professionnelle. En fin de compte, il paraît évident que la plupart des enseignant-e-s d'EPS se tiennent aux règlements, et plus précisément aux activités physiques proposées par les organes compétents, afin d'organiser les contenus de leur leçon.

Toutefois, un aspect mentionné par le participant VO suppose que l'intégration de moments de relaxation en EPS est pensée et organisée librement par les enseignant-e-s. Par conséquent, « *il n'y a pas de directives, oui alors des temps de retour au calme mais ce n'est pas une obligation, c'est plutôt au bon vouloir de chacun. Je pense qu'il faut le mettre de temps en temps pour sensibiliser un peu les jeunes mais ce n'est pas une priorité (VO)* ». Ces propos sont également intéressants puisqu'ils abordent la notion de sensibilisation à une pratique encore peu commune dans les programmes d'EPS. Certes, si la présence explicite de cette pratique dans les règlements institutionnels fait défaut, il semblerait quand même que certain-e-s enseignant-e-s d'EPS se dévouent à l'introduire en milieu scolaire et valoriser ses bienfaits auprès d'un public nouveau.

Finalement, cette hypothèse approuvée par les participants reflète un constat déjà présent dans l'étude de Combaz et Hoibian (2009). En effet, cette dernière évoquait la relaxation et d'autres activités comme des pratiques de substitution aux activités prescrites et déjà bien ancrées en EPS. De plus, les auteurs soulignaient l'enthousiasme de nombreux enseignant-e-s à l'idée d'intégrer et d'expérimenter ces nouvelles pratiques avec leurs élèves. Malgré cela, la réalité du terrain démontrait que peu de concrétisations significatives de ces nouvelles pratiques dans les pratiques pédagogiques. Pour conclure, nous souhaitons soulever que « *cette focalisation persistante des activités sportives classiques, considérées par les textes officiels comme des "sports de base"* » (ibid : 102) semble perdurer et ne laisse que très peu de place aux pratiques sportives émergentes.

### 3.1.3 Le manque de connaissances

A travers ces quelques lignes, nous allons aborder l'hypothèse *Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car ils/elles manquent de connaissances dans ces disciplines (Cretin, 2019)*. Les discours de chaque participant permettent de confirmer cette hypothèse. La déclaration du participant BD répond bien à celle-ci : « *Je n'en fais pas beaucoup avec les élèves parce que moi-même je n'ai jamais vraiment fait de la relaxation* ». Bien que les enseignant-e-s d'EPS ont tendance à avoir une polyvalence de pratiques sportives (Roux-Perez, 2004), les participants reconnaissent s'adonner que faiblement au domaine de la relaxation. Comme le complète PE, cela semble impacter les activités enseignées à l'école : « *Je pense qu'on fait moins certaines activités par manque de connaissances et de maîtrise du sport. C'est vrai que les activités où je suis à l'aise et que moi-même je trouve cools, je vais les faire beaucoup plus volontiers* ». En effet, la maîtrise d'une pratique sportive tient un poids considérable dans la pratique professionnelle de l'enseignant d'EPS.

Toutefois, pour favoriser l'enseignement d'activités non-maîtrisées, VO insiste sur l'idée de suivre une formation afin d'acquérir de nouvelles connaissances ciblées et de les transposer en leçons d'EPS. Ainsi, ce dernier précise « *qu'il y a certaines activités où on est plus à l'aise que d'autres et je pense que*

*par la formation d'activités nouvelles, je me sentirais moi-même plus adepte de pouvoir l'enseigner par la suite. Typiquement des sports que l'on ne fait pas ou peu à l'école ou en groupe. Je pense que c'est quand même important d'être formé au préalable pour pouvoir encadrer ce genre de cours ».*

D'ailleurs, l'enquête réalisée par Roux-Perez (2004) démontre que l'identité de l'enseignante en EPS serait tournée vers « l'enseignante-formatrice » et que celle de l'enseignant serait davantage centrée sur la « compétence sportive ». Dès lors, nous comprenons bien que les savoirs – compétences disciplinaires – de l'enseignant-e en EPS prime fortement sur le contenu et sur la pratique ou non d'une activité physique à l'école.

### 3.1.4 Les coutumes professionnelles

Pour cette partie, il s'agit de répondre à la troisième hypothèse qui postule que *Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car ils/elles suivent leurs habitudes professionnelles (Carnus & Loizon, 2014)*. Celle-ci suppose donc que les enseignants ne proposent pas ou que faiblement de nouvelles pratiques sportives, ici la relaxation, en raison de leur orientation sportive, de leur programme d'EPS déjà bien rodé ou encore de leur expérience. Les participants ont à maintes reprises soulevé cette tendance dans leur pratique professionnelle et confirment ainsi cette hypothèse.

**« Plus j'ai l'habitude d'un sport, plus je vais me sentir à l'aise de l'enseigner » (BD).**

Cette phrase résume à elle-même ce que soulignent les participants ainsi que les auteurs. Carnus et Loizon (2014) précisent que la notion de « déjà-là », désignant le rapport personnel de l'enseignant avec une activité réalisée antérieurement (enfance, adolescence, en club, etc.), s'inscrit comme un élément considérable dans les choix didactiques. De même, le participant VO alimente cette observation : *« Tout simplement, je pense que c'est mon expérience de vie qui m'amène à justifier les activités que je fais avec mes élèves. Donc très axé sur l'activité physique en adaptant toujours au public qu'on a devant nous. Avant, je parlais des expériences personnelles ou professionnelles de mon passé qui m'amènent à avoir un style de cours mis en place et dans lequel je ressens que les élèves sont à l'aise et répondants »*. Ces quelques lignes dessinent une nouvelle fois une pratique d'enseignement modelée par l'expérience et l'expertise de l'enseignement (Touboul, Carnus & Terrisse, 2011).

Toutefois, il semble important de compléter cette tendance en mentionnant que les enseignants d'EPS ne se cantonnent pas uniquement à des pratiques sportives qui leur sont chères et qui apparaissent comme une évidence dans leur enseignement. Ainsi, PE démontre aussi une part de souplesse dans sa pratique professionnelle : *« J'essaye un peu de sortir de ma zone de confort mais c'est vrai que ce n'est pas des choses que je fais volontiers. Je le fais aussi si on me le demande ou bien si je sais que j'ai une*

*classe qui va se prêter à ça* ». Finalement, nous comprenons bien que les enseignant-e-s sont de toute évidence capables d'adapter leur programme en proposant ou en introduisant des nouvelles pratiques mais que cela n'est pas récurrent.

### 3.1.5 Les craintes de l'enseignant

La dernière hypothèse à traiter suggère que *Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car ils/elles craignent cette pratique face à la classe (Cretin, 2019)*. Si les craintes de l'enseignant-e en EPS peuvent être multiples, dans ce cas-ci il s'agit surtout de la perception et du jugement que les élèves se font envers une activité particulière. Une fois de plus, les participants confirment cette hypothèse puisqu'ils avouent ne pas enseigner des séances de relaxation en raison du comportement des élèves. Justement, PE signale : *« Je ne le fais pas très souvent parce que j'ai l'impression que les élèves ne sont pas très preneurs. Par exemple, des leçons de yoga, de pilate ou d'étirements, moi j'aime bien mais à chaque fois les élèves râlent. Ils ont envie de bouger, de jouer et de se dépenser. Là, c'est surtout les élèves qui ne veulent pas trop* ». En fin de compte, un enseignant-e prêt-e à introduire une nouvelle pratique sportive a tendance à se retenir voire refuser de passer à l'action par peur des remarques des élèves.

**« Les élèves disent : "On n'a pas envie de rester sur un tapis à regarder le plafond" » (PE).**

VO remarque également que les élèves *« n'arrivent pas à se relaxer. Ils ont une connotation qui est plutôt "gym-bouger" donc si on met en plus ça dans le cours de gym, je remarque que ça rigole plus qu'autre chose et c'est pris à la rigolade alors que ça a une certaine importance quand même pour leur corps* ». Ces dits illustrent un type de réactions des élèves en salle de sport face à une telle activité qui ne laisse que peu d'enthousiasme aux enseignant-e-s d'EPS quant à l'intégration ponctuelle de moments de relaxation dans leur pratique professionnelle.

En plus de craindre le regard porté par les élèves sur les séances de relaxation, les enseignant-e-s d'EPS craignent que ces pratiques ne soient pas en étroite relation avec leurs intentions. En effet, chaque enseignant-e conçoit son programme d'EPS selon une morale et une éthique qui bien souvent lui sont propres. Premièrement, VO estime que *« les élèves sont assez sédentaires dans leur vie, enfin certains sont peut-être plus actifs que d'autres mais [...] ils sont déjà assis toute la journée à l'école. Donc ce type d'enseignement demande quand même une certaine activité dans la journée* ». Cela démontre bien l'ajustement réalisé entre la pratique enseignée et la vision portée aux élèves par le corps enseignant. De la même manière, PE ajoute *« J'ai aussi l'impression qu'on leur demande déjà beaucoup, qu'il y a beaucoup de stress à leur âge, donc pour moi le sport c'est aussi une façon de se*

*libérer, de s'évader, de jouer. Moi, je pense qu'avec nos élèves c'est plus intéressant de jouer, de bouger et de prendre du plaisir ».*

En fin de compte, lors de la préparation de leur leçon, les enseignant-e-s d'EPS veillent à deux éléments pour atténuer les potentielles craintes face à la classe. Premièrement, ils font le nécessaire pour que cela donne envie aux élèves de participer et de s'investir dans l'activité choisie. Deuxièmement, ils ajustent les contenus de leurs leçons pour que cela soit en symbiose avec leur vision et leurs objectifs de l'EPS. Ainsi, la relaxation qui semble déplaire aux élèves en plus de ne pas être dans la finalité de la pratique sportive à l'école est passablement délaissée dans les choix didactiques.

### 3.1.6 Considération de la relaxation

Cette section vise à éclaircir un élément apparu lors de la retranscription. Bien que les participants avouent ne pas prévoir des séances de relaxation dans leur programme d'EPS, nous avons remarqué que ces derniers considèrent tout de même les moments de relaxation et parfois bien plus puisque certains appliquent de manière irrégulière des activités de ce type. A ce propos, PE explique : *« Je fais beaucoup à la fin de mes leçons, ce qu'on appelle le retour au calme. C'est cinq minutes où on se retrouve au centre de la salle, on respire, on fait descendre les poulx, on s'étire un peu. Ça permet aussi de délaissier les tensions qui parfois peuvent se créer quand on joue ou qu'il y a eu de l'enjeu ».*

De plus, tous les participants reconnaissent les bienfaits de ces activités et que *« des leçons ou simplement des moments de relaxation permettent de s'apaiser et rester tranquille »* (VO). Ils estiment également que cela est bénéfique pour la santé mentale, pour la concentration en classe ou même pour le bien-être général. Ainsi, nous constatons que le regard professionnel qu'ils portent sur ce type d'activités est plutôt positif.

En outre, BD dit être *« ouvert à découvrir et à faire découvrir de nouvelles pratiques autant pour moi que pour les élèves »*. Par conséquent, cette ouverture nous laisse supposer que les séances de relaxation figureront peut-être un jour ou l'autre dans la pratique professionnelle de celui-ci. Quant à PE, il se rappelle que : *« Dernièrement, j'ai été amené à enseigner des activités que je n'avais jamais enseigné. Au début, ça demande quand même pas mal d'engagement et de la préparation mais après coup c'est enrichissant parce qu'on a de nouvelles compétences, on a des nouvelles leçons »*. Ces quelques mots montrent que l'intégration et l'enseignement de nouvelles pratiques sportives constituent finalement une richesse pour les enseignants.

## 4 Apports et limites de la recherche

Suite à de nombreuses lectures, nous avons remarqué que cette recherche s'inscrit quelque peu comme un complément à d'autres études centrées sur la relaxation en EPS. Dans notre cas, les résultats sont intéressants puisqu'ils vont dans le sens des hypothèses et permettent de confirmer les observations de différent-e-s auteur-e-s. L'approche qualitative a quant à elle permis de décrire et comprendre suffisamment la vision et la pratique professionnelle d'experts en EPS. L'ensemble des thèmes à traiter ont été discutés avec les participants et ont même permis d'illustrer la considération de la relaxation par ces derniers.

Toutefois, cette recherche qualitative est de petite envergure. En effet, il serait pertinent d'interroger davantage d'enseignant-e-s en EPS afin de comprendre mieux voire autrement leur vision et leur utilisation des séances de relaxation avec des élèves. L'échantillon étant composé de seulement trois hommes, il faudrait étoffer ce nombre et le profil des participants pour pouvoir considérer les résultats comme n'étant pas le fruit du hasard. A propos des hypothèses, il semblerait intéressant de les compléter par une dimension

En guise d'ouverture, une telle recherche établie au secondaire II pourrait être utile pour voir ce que les enseignant-e-s d'EPS de ce niveau pensent des séances de relaxation et à quel point le pratiquent-ils/elles avec leurs élèves. De même, il serait curieux d'interroger des enseignant-e-s d'EPS qui s'activent à enseigner ces pratiques sportives nouvelles au même degré que les sports « classiques », afin d'exposer leur expérience.

## Conclusion

Pour conclure, ce travail reflète des résultats en adéquation avec la littérature scientifique et les hypothèses élaborées. Chaque hypothèse a pu être confirmée et validée à travers les propos des participants. Les données ont réussi à démontrer que les choix didactiques dépendent bien de déterminants Institutionnel, Personnel et Public tels que le préconise Lenzen (2012).

S'il fallait proposer une hiérarchie décroissante des hypothèses en relation avec les arguments donnés par les participants, il en conviendrait ainsi :

*Les enseignant-e-s d'EPS délaissent les moments de relaxation, car ...*

1. *Ils/elles suivent leurs habitudes professionnelles (Carnus & Loizon, 2014).*
2. *Ils/elles craignent cette pratique face à la classe (Cretin, 2019).*
3. *Ils/elles manquent de connaissances dans ces disciplines (Cretin, 2019).*
4. *Cette pratique ne figure pas dans le règlement institutionnel (Lenzen, 2012).*

En effet, il semble que le déterminant Personnel influence fortement les activités physiques proposées par l'enseignant-e d'EPS qui finalement ne mobilise que très peu les moments de relaxation. En seconde place, le déterminant Public tient une place majeure puisque les enseignant-e-s d'EPS semblent particulièrement sensibles aux climats de classe et aux retours des élèves lors/après une telle activité. En dernière position, le déterminant Institutionnel apparaît avoir une influence moindre dans l'intégration de séances de relaxation en EPS.

Toutefois, je reste assez surpris que des activités du domaine de la relaxation, pourtant aujourd'hui émergentes, soutenues et bien connues dans le milieu sportif, ne soient pas plus présentes dans les directives institutionnelles mais surtout dans les pratiques professionnelles des enseignant-e-s d'EPS. Je ressens parfois un léger décalage entre les pratiques contemporaines de la société et celles enseignées, entraînées et, par conséquent, évaluées en EPS. Certes, les séances de relaxation ne plaisent pas à tout le monde, enseignant-e-s comme élèves, mais les bienfaits sont si divers que celles-ci méritent d'être considérées. Ainsi, dans quelques décennies, j'espère quand même voir, entendre ou lire que ces pratiques soient désormais pleinement inscrites dans les leçons d'Éducation physique et sportive.

**« Nous avons besoin de relaxation parce que nous ne pouvons pas travailler en continu.**

***La relaxation n'est donc pas une fin, car elle est prise pour l'activité »* Aristote.**

## Liste des figures

Figure 1 : Choix didactiques des participants .....	16
---	----



## Bibliographie

- ALBARELLO, L. et al. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Armand Colin.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- BOSKI, S. (2008). *La relaxation active à l'école et à la maison*. Paris : Retz.
- CARNUS, M.-F. & LOIZON, D. (2012). Chap. 10 – Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS : Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In *Carlier, G., Borges, C., Marie, C., & Cécile, D. (Eds.), Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Presses universitaires de Louvain.
- CARNUS, M.-F. & LOIZON, D. (2014). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 33, 30-48.
- COMBAZ, G. & HOIBIAN, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 1(1), 93-124.
- CRETIN, E. (2019). *La pratique de la relaxation à l'école*. Académie de Besançon : ESPE.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- HAMON, J.-F. (2015). La démarche de recherche en sciences humaines et sociales. *Travaux & documents, Actualité de la recherche en Sciences de l'Éducation dans l'océan Indien*, 49, 11-18.
- HERZOG, M.-H. (1995). *Psychomotricité, relaxation et surdité*. Paris : Masson.
- JORRO, A. (2007). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 – CNAM, Paris.
- LEFÉBURE, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques : Composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61, 399-420.
- LEGAT, S. (2005). *La relaxation à l'école : Pourquoi, où, quand, comment ?* Bourgogne : IUFM.
- LENZEN, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 1-28.

MORALES, Y. & TRAVAILLOT, Y. (2008). L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 42, 31-42.

MOREAU, A. et al. (2004). Méthode de recherche : s'approprier la méthode du focus group. *La Revue du Praticien*, 18, 382-384.

PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

ROUX-PEREZ, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63(1), 75-88.

Site du Plan d'étude romand (PER) : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/education-physique/>

TOUBOUL, A., CARNUS, M. & TERRISSE, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, 12, 47-63.

## Annexe : Guide d'entretien – Focus group

### Guide d'entretien – Focus group

Vendredi 3 mai 2024 – 12h00 – Bureau Service des Sports CPNE

- Accueil et remerciements
- Présentation des personnes – tour de table
- Présentation du Focus group

*Il s'agit d'un espace de partage et d'échange entre professionnels de l'enseignement où la prise de parole est libre, où vos opinions, vos ressentis, vos expériences et autres sont les bienvenus et vont permettre de construire la discussion d'environ une heure.*

*Chaque personne est libre de s'exprimer et évidemment il ne s'agit pas de se juger ou de juger les autres mais d'aborder un sujet commun en lien avec votre pratique professionnelle.*

*Différents thèmes seront abordés à travers des questions mais vous pouvez très bien revenir sur des aspects qui vous tiennent à cœur et discuter de ce qui vous semble essentiel.*

*Enregistrement – Anonymat et Confidentialité – Langage compréhensible – Écoute.*

- Matériel : Dictaphone, Feuilles, Post-It, Fiche « Axes du PER », Stylos, Boisson et Snacks
- **Thème du jour** : Les choix didactiques des enseignant-e-s d'EPS, vos pratiques, vos expériences et votre perception de certaines disciplines, votre enseignement
- **Introduction** : Exercice pour prendre conscience de sa pratique professionnelle

Écrire sur un Post-It un mot pour (1) l'activité que vous pratiquez le plus avec vos classes et (2) l'activité que vous pratiquez le moins avec votre classe (réalisable dans votre centre).

Énoncer vos deux mots à tour de rôle et classer l'activité selon les axes du PER :

« Condition physique et santé », « Activités motrices et/ou d'expression », « Pratiques sportives », « Jeux individuels et collectifs ».

L'enquêteur inscrit l'activité sur l'axe annoncé. Point de situation comme observation.

- **Thème 1 : Choix didactiques et pratiques sportives**

- Selon vous, qu'est-ce qui justifie que certaines activités sont plus présentes que d'autres dans votre enseignement ?
  - *Qu'est-ce qui vous pousse à pratiquer une activité en particulier plutôt qu'une autre ?*
  - *Est-ce qu'une telle ambivalence semble se présenter chez une majorité des enseignant-e-s en EPS ? (Par exemple beaucoup de jeux collectifs et peu d'expressions corporelles)*
  - *Voyez-vous des raisons à proposer ou non une pratique sportive à vos élèves ?*
  - *Quels types d'activités sont omniprésents/absents de votre enseignement ?*
  - *Comment choisissez-vous les activités proposées ?*

- **Thème 2 : Expériences et enseignement**

- Quel lien existe-t-il entre les activités proposées dans votre enseignement et votre expérience personnelle (études, pratique quotidienne, connaissances ou autres) ?
  - *Comment vous sentez-vous dans une activité que vous avez l'habitude ou appréciez enseigner ?*
  - *Êtes-vous ouvert et engagé à découvrir, faire découvrir et enseigner de nouvelles pratiques ?*
  - *Dans quelles mesures seriez-vous prêt à introduire de nouvelles activités dans votre enseignement ?*

- **Thème 3 : Relaxation en EPS**

- Quelle place (temps, importance, approche) accordez-vous à des moments de relaxation dans votre enseignement ?
  - *Pour quelles raisons utilisez-vous beaucoup/peu cette pratique ?*
  - *Dans quel but utilisez-vous ou envisageriez-vous cette pratique dans votre enseignement ?*
  - *Voyez-vous des bénéfices à proposer une telle activité ?*
  - *Voyez-vous des contraintes à proposer une telle activité ?*
- Quel degré de sollicitation votre institution donne-t-elle aux moments de relaxation en EPS ? (Est-ce poussif, peu présent, absent/ignoré ?)

- Avez-vous connaissance de contraintes ou d'encouragements de votre institution à une telle pratique ?
- Selon vous, votre institution devrait-elle valoriser les moments de relaxation ?
  
- Quels ressentis avez-vous personnellement lorsque vous proposez ou pensez à planifier des moments de relaxation dans votre enseignement ? (Enthousiasme, réticence, plaisir, peur, découverte, créativité, etc.)
  
- Quelles attentes ou craintes avez-vous des élèves lors des moments de relaxation ?