

UNIVERSITE DE LAUSANNE  
FACULTE DES SCIENCES  
SOCIALES ET POLITIQUES

SESSION AOUT 2013

**L'éducation par l'expérience dans le cadre d'un camp itinérant  
proposé par l'ISSUL**

Mémoire de master en sciences du sport

Présenté par Florian Christinat

Directeur : Marco Astolfi

## *Table des matières*

<b>CHAPITRE 1</b>	<b>1</b>
<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 2</b>	<b>4</b>
<b>Théories et théoriciens de l'éducation par l'expérience</b>	<b>4</b>
La théorie psycho évolutive	4
Les théories nouvelles de l'éducation	5
Kurt Hahn précurseur moderne de l'éducation en plein air	5
John Dewey et le pragmatisme américain	6
Le rejet de l'éducation traditionnelle	7
La liberté	8
Le contrôle social	8
La continuité des expériences	9
Le projet	10
Kolb et la théorie de l'apprentissage par l'expérience	11
Le cycle de l'apprentissage par l'expérience	11
L'inventaire des styles d'apprentissage	13
<b>CHAPITRE 3</b>	<b>17</b>
<b>Principes de l'éducation par l'expérience</b>	<b>17</b>
Le professeur	20
L'élève	21
L'environnement	22
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>24</b>
<b>Le camp itinérant comme outil pédagogique</b>	<b>24</b>
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>28</b>
<b>Un camp itinérant à l'ISSUL</b>	<b>28</b>
Objectifs	29
Connaissances académiques	29
Connaissance de soi	30
Connaissance des autres	31
Déroulement du cours	32
Préparation du séminaire	32
Nombre de participants	33
Gestion des enseignants spécialistes	33
Déroulement du séminaire	34
Contenu	34
Rôle de l'enseignant durant le séminaire	45
Modalités d'évaluation	45

Débriefing / évaluation	46
Réflexion durant l'activité	47
Séances de débriefing	47
Journal de bord	48
Compte-rendu et évaluation finale	48
Confrontation avec les objectifs de l'ISSUL	49
Objectifs du master enseignement	49
Le camp remplit-il ces critères ?	50
<b>CHAPITRE 6</b>	<b>52</b>
<b>Conclusion</b>	<b>52</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>54</b>

## *Index des figures*

<i>Figure 1: modèle de l'apprentissage par l'expérience de Dewey</i>	<i>11</i>
<i>Figure 2: modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb</i>	<i>12</i>
<i>Figure 3: les styles d'apprentissage de Kolb</i>	<i>15</i>
<i>Figure 4: principes de l'éducation par l'expérience</i>	<i>18</i>
<i>Figure 5: axes de l'éducation par l'expériences</i>	<i>19</i>
<i>Figure 6: zoom professeur</i>	<i>20</i>
<i>Figure 7: zoom élève</i>	<i>21</i>
<i>Figure 8: zoom environnement</i>	<i>22</i>

## *Index des tables*

<i>Table 1: comparaison éducation traditionnelle et nouvelle</i>	<i>7</i>
<i>Table 2: planning du séminaire</i>	<i>36</i>

## *Chapitre 1*

### **INTRODUCTION**

Dans le cadre d'un semestre d'échange avec l'Université de Sydney, j'ai eu l'opportunité de suivre un cours traitant des bienfaits de l'expérience dans les processus d'apprentissage, avec un accent tout particulier sur les activités en extérieur. Ce cours offrait une large introduction aux différentes théories et méthodes utilisées par les enseignants d'éducation en plein air en s'appuyant sur les principes de la pédagogie par l'expérience. Cette dernière fait l'éloge de la pratique, du vécu, de l'exploration et de la découverte par soi-même en reconnaissant la supériorité de la nature sur la salle de classe. Elle soutient qu'une personne retiendra davantage de matière en réalisant une tâche ou en collectant des informations par soi-même sur le terrain qu'en suivant un enseignement académique ou en lisant un livre.

L'éducation en plein air (ou outdoor education) fait partie intégrante du programme scolaire de plusieurs états australiens, mais aussi d'autres pays anglo-saxons. Plusieurs universités forment spécifiquement des enseignants dans le domaine, en parallèle des maîtres d'éducation physique. Le format est propre à chaque école, certaines l'insèrent en périodes hebdomadaires, d'autres sous forme de camps d'une ou plusieurs semaines. « The Scots College », une école privée de Sydney organise un stage de six mois auquel tous ses élèves de neuvième année sont tenus de participer. Ils sont localisés au centre d'une vaste vallée et parc naturel à deux heures de route de la métropole, offrant ainsi de nombreuses possibilités et limitant les contacts extérieurs. L'ensemble du programme est basé sur la pédagogie par l'expérience, tant pour les cinq jours de cours que pour les deux autres d'activités diverses en plein air. Par l'intermédiaire du Dr. Ian Boyle, j'ai eu la chance d'observer et de participer activement à ce programme durant deux semaines.

Ces expériences ont façonné mon intérêt pour le sujet et la volonté d'en faire un thème de recherche, mais aussi de le rattacher à des domaines connus. La Suisse tout d'abord, puisqu'elle possède l'environnement naturel nécessaire pour proposer ce genre d'activités, puis le cursus universitaire d'enseignant

d'éducation physique. Cette formation, bien qu'académique, est déjà activement basée sur la pratique et se prête bien à l'utilisation de la pédagogie par l'expérience. L'objectif de ce travail est donc d'utiliser les connaissances acquises lors de mon séjour à l'étranger dans une démarche d'élaboration et de supervision d'un camp itinérant organisé sous l'égide de l'institut des sciences du sport. En comparant ensuite les objectifs de l'Université de Lausanne pour la formation des futurs enseignants dans le domaine du sport, avec les potentialités offertes par un tel cours, nous pourrions répondre à la problématique suivante : un camp itinérant basé sur l'éducation par l'expérience a-t-il sa place dans le cursus universitaire de sciences du sport mention enseignement ? Bien qu'un camp de ce type ait déjà été organisé à quelques reprises par le passé, il ne sera pas traité dans ce travail, le but étant d'aborder le sujet avec une approche théorique différente.

L'idée de travailler sur un camp pouvant être intégré au cursus d'étude que j'ai suivi me semble très intéressant et répond à mon envie de réaliser un projet concret et utile. Avec l'espoir, peut-être, de participer à l'élargissement du champ de possibilités offertes par l'institut mais aussi d'introduire des méthodes d'apprentissage moins utilisées. En effet, la prise d'initiative et de responsabilité des étudiants dans l'élaboration puis la concrétisation d'un projet qu'ils seront amenés à reproduire durant leur carrière offrirait une meilleure compréhension du sujet que par la mémorisation d'éléments théoriques reçus lors d'un cours académique. Cette expérience devrait également leur permettre de s'approprier la matière pour y intégrer un nombre important d'informations et de sensations récoltées tout au long du processus. Dans ce sens, la connaissance de soi, des autres et des interactions qu'ils engendrent font partie de l'apprentissage au même titre que le sujet étudié. La rétention s'en trouverait alors renforcée, grâce, entre autres, au fort lien entre la théorie et la pratique. Ainsi l'hypothèse centrale avance que ces éléments permettraient de répondre aux exigences de la faculté liées à la formation des futurs enseignants d'éducation physique. Une vérification sur le terrain ne sera malheureusement pas opérée dans le cadre de mon travail, puisqu'il se limite à la réalisation d'un outil pédagogique. Mais la suite logique à cette étude se situe évidemment dans

la mise sur pied du dit programme et l'analyse des différents apprentissages, communs et individuels, ainsi que de la façon dont ils sont transférés à la pratique du métier d'enseignant d'éducation physique.

## *Chapitre 2*

### **THEORIES ET THEORICIENS DE L'EDUCATION PAR L'EXPERIENCE**

#### **LA THEORIE PSYCHO EVOLUTIVE**

Bien que la pédagogie par l'expérience et l'éducation en plein air aient connu un développement théorique plutôt récent avec l'apparition de la Nouvelle Education, ces modes de pensée furent appliqués de manière récurrente tout au long de l'histoire de l'humanité. En effet, l'expérience a toujours été un outil éducatif privilégié de façon très naturelle afin de transmettre le savoir aux générations suivantes. James Neil (2004) avance que l'évolution moderne de l'éducation en plein air serait étroitement liée au fait que l'homme ait abandonné son environnement naturel en se barricadant entre des murs, mais aussi qu'il ait priorisé les livres comme mode de transmission de savoir aux dépens de l'expérience. Neil s'appuie sur la « Biophilia hypothesis » d'Edward O. Wilson, qui définit l'affinité innée de l'homme pour la nature et ses liens avec les organismes vivants comme un besoin biologique indispensable à sa croissance physique et mentale (Kellert, 1995), pour décrire l'arrivée des nouvelles théories de l'éducation et ce retour vers la nature comme une suite logique génétiquement écrite. Pour Neil (2004), cette reconnexion ne peut se faire que par une expérimentation directe avec les éléments et les systèmes naturels, à l'image de nos ancêtres, dans le but de faire émerger la conscience indigène enfouie dans les gènes de l'homme.

Malgré le caractère hypothétique et idéaliste de ces théories, elles étayent quelques idées particulièrement intéressantes. Premièrement, elles soutiennent que la pédagogie par l'expérience puisse faire partie des mécanismes d'apprentissage innés de l'homme. Deuxièmement, qu'une relation équilibrée avec la nature serait nécessaire au bon développement de son corps et de son esprit, profitant du terrain didactique illimité qu'offre l'environnement naturel. Troisièmement, que différents maux de notre époque seraient liés aux changements opérés dans le mode de vie de l'homme occidental et à la perte de



valeurs considérées comme centrales dans un lointain passé. Ainsi, l'apparition des théories nouvelles de l'éducation serait plus un « retour aux sources » qu'une réelle innovation.

## **LES THEORIES NOUVELLES DE L'EDUCATION**

La fin du XIXème siècle et le début du suivant marquent ce tournant dans l'histoire de l'éducation. Nous allons nous appuyer sur les idées de deux personnalités bien distinctes qui sont à l'origine de ces changements. Premièrement, Kurt Hahn, éducateur allemand, qui voit les activités en plein air, puis les aventures, comme un outil infaillible pour former et éduquer la jeunesse afin de remédier à son déclin. Deuxièmement, John Dewey, philosophe américain et fervent défenseur des bienfaits de l'expérience, qui a pu mettre ses théories à l'épreuve dans son école laboratoire à Chicago. Finalement, nous étudierons également les précisions que David Kolb a apportées à ces théories dans le sillage de Dewey. Si Hahn est l'instigateur des premiers programmes d'éducation en plein air, Dewey est lui l'auteur des principales théories de l'éducation par l'expérience et leurs héritages sont centraux quant à l'évolution actuelle des écoles progressives et des philosophies sur lesquelles elles s'appuient.

### **KURT HAHN PRECURSEUR MODERNE DE L'EDUCATION EN PLEIN AIR**

En désaccord avec le système éducatif traditionnel en place en Allemagne au début du XXème siècle, Kurt Hahn développe des principes pédagogiques liés au plein air et à l'expérience qu'il veut appliquer sur le terrain en tant qu'éducateur. Il s'est longuement inspiré de la vision qu'avait Robert-Stephensen Baden-Powell pour la jeunesse lorsque ce dernier a créé le scoutisme en 1907 en Angleterre (Capul, 2007), puisque ce mouvement se veut éducatif, mais par l'action, afin de pousser ses adeptes « à la découverte, à l'acquisition de compétences, à l'investissement, à la prise d'initiative » (cité dans Seyrat,, 2007, p. 360). La philosophie de Hahn est basée sur la responsabilité personnelle, l'égalité et la justice sociale, le respect ainsi que le service à la communauté (Boyle, 2002). Dans le respect de celle-ci, il fonde, à

partir de 1920, plusieurs écoles entre l'Allemagne et le Royaume-Uni dans lesquelles il intègre les aventures au programme scolaire (Veevers, 2011). D'après Hahn, elles ont l'avantage de ne pas créer de héros, à l'inverse des sports habituellement enseignés à l'école, mais de promouvoir l'entraide et le dépassement de soi (Veevers, 2011). Son engagement abouti sur la création d'« Outward Bound » en 1941, une école ayant pour but de préparer ses étudiants à des expéditions en mer et donc à affronter des conditions changeantes et difficiles. Les objectifs de l'institution se situent davantage au niveau du développement de la personnalité que sur l'acquisition de connaissances académiques, comme l'affirme Laurence Holt, co-fondateur d' Outward Bound : « il s'agit moins d'un entraînement pour la mer que d'un entraînement par la mer, profitant donc à tous les aspects de l'existence » (traduit de Miner et cité dans Boyle, 2002, p. 8). Kurt Hahn donne ainsi naissance à l'entraînement basé sur l'aventure (adventure-based training) et s'éloigne de l'éducation scolaire, mais reste fidèle à son objectif initial qui était d'apporter des remèdes au déclin de la jeunesse moderne (Veevers, 2011).

## JOHN DEWEY ET LE PRAGMATISME AMERICAIN

La pédagogie par l'expérience a connu un essor important à la fin du XIXème siècle, permettant son développement en tant que théorie de l'éducation, sous l'impulsion du « pragmatisme américain » et de ses philosophes. Ce courant place la pratique, les actions et les usages au centre de leur pensée. Ainsi, les conséquences réelles des concepts théoriques sont considérées avec plus d'attention que les idées elles-mêmes (Rozier, 2010) et un apprentissage ne possède de la valeur que s'il est utile dans la vie de tous les jours (Priest & Gass, 1997). Charles Sanders Peirce (1839-1914), un fondateur du mouvement, définit le savoir humain comme « le résultat d'un processus qui s'édifie dans le temps : il se développe à partir de ce qui a été construit et vérifié dans le passé, et prend son essor à partir des nouvelles expériences et des nouvelles situations vécues par l'espèce humaine » (Daval, 2001, p. 641). De par sa position préférentielle dans le milieu éducatif, John Dewey s'est vu remettre la responsabilité d'exprimer les différentes implications pédagogiques de la philosophie pragmatique, ce qui lui a valu d'être considéré comme le

fondateur de l'éducation par l'expérience et à ses théories d'être utilisées comme base pour de nombreux programmes éducatifs encore aujourd'hui (Boyle, 2002).

### **Le rejet de l'éducation traditionnelle**

Dans son livre intitulé « Expérience et éducation », Dewey dénonce l'éloignement entre l'école et la société engendré par le système éducatif traditionnel. Il définit l'école comme « une institution profondément décalée de toutes les autres institutions sociales », cherchant à transmettre des informations et des conduites « élaborées dans le passé » aux générations nouvelles en se basant sur la « docilité, la réceptivité et l'obéissance » des enfants (Dewey, 1938, p. 460). D'après le philosophe, l'apparition de « la Nouvelle Education et des Ecoles progressives résulte du mécontentement à l'égard de l'éducation traditionnelle » (Dewey, 1938, p. 460). Les différents principes de ces deux tendances décrits par John Dewey sont mis en évidence dans le tableau suivant.

<b>Education traditionnelle</b>	<b>Nouvelle éducation</b>
Savoir imposé du dehors.	Expression et culture de la personnalité.
Discipline externe.	Contrôle social
Enseignement par les manuels / livres.	Expérience
Acquisition d'aptitudes par dressage.	Acquisition d'aptitudes à des fins liées aux tendances profondes.
Préparation d'un avenir ± éloigné.	Saisie des possibilités qu'offre le présent.
Buts et manières statiques des programmes.	Interaction avec un monde en changement.

**Table 1: comparaison éducation traditionnelle et nouvelle**

John Dewey insiste sur le fait qu'un rejet pur et simple des principes de l'éducation traditionnelle serait source d'innombrables problèmes et synonyme d'un développement négatif. Il est vrai que les nouvelles théories refusent les formes d'organisation et d'autorité promues par l'école traditionnelle. Mais elles ne font pas l'erreur de s'y opposer simplement, puisqu'elles proposent des alternatives.

### **La liberté**

Les théories de Dewey contrastent fortement avec celles de l'éducation traditionnelle sur la part de liberté à offrir aux élèves. Elles définissent deux types de libertés largement bafouées par le système en place : la liberté interne ou intellectuelle et la liberté externe ou physique. La première permet l'observation et le jugement personnel. Elle est valorisée en encourageant l'étudiant à développer ses propres projets et à prendre des responsabilités plutôt que d'ingurgiter des connaissances prémâchées par l'enseignant. La seconde représente une liberté de mouvement, et Dewey la conçoit comme un moyen plutôt qu'une fin. Un moyen de vérifier la pertinence de ses idées, de tester, d'expérimenter. Il prétend que « les périodes de réflexions ne sont fécondes que si elles succèdent à des périodes d'activités où les mains et les autres parties du corps [sont] utilisées tout autant que l'esprit » (Dewey, 1938, p. 494). Cette tendance ne doit toutefois pas se traduire par une absence de contraintes, sous peine de donner naissance à une situation négative. Une forme de contrôle efficace doit agir sur la classe pour assurer son bon fonctionnement. Il peut être externe et imposé par le maître ou interne au groupe comme le propose Dewey.

### **Le contrôle social**

En effet, la volonté d'accorder plus de liberté aux élèves soulève immédiatement la question du maintien de l'ordre et de l'autorité par l'enseignant. La solution, d'après Dewey (1938) se trouve dans le choix « d'activités susceptibles de créer des situations qui tendent automatiquement à exercer un contrôle sur ce que fait chaque élève et sur la manière dont il le fait ». De plus, en prônant la collaboration entre les enfants au lieu de la compétition, la classe, jusqu'alors une addition d'individus, se transforme en

une communauté unie derrière un même projet. Pour participer à la vie de classe, les élèves doivent donc adhérer au projet et respecter un certain nombre de règles inhérentes à celui-ci. Ces dernières n'émanant pas de la volonté d'un individu cherchant à asseoir un contrôle sur le groupe, elles ne sont pas considérées comme contraignantes ou injustes. Le contrôle est « social » et interne. « La nature du travail est la source première de la discipline – travail entendu comme entreprise sociale à laquelle tous les membres ont l'occasion de contribuer et dont ils se sentent responsables » (Dewey, 1938, p. 488). Donc, selon ce principe, les interventions disciplinaires externes, émanant du professeur, doivent pouvoir être limitées au minimum grâce à un programme soigneusement préparé.

### **La continuité des expériences**

En effet, pour offrir à l'étudiant un parcours éducatif cohérent et efficace, les expériences doivent être préalablement structurées, soigneusement sélectionnées et ordonnées. La relation entre éducation et expérience n'est pas implicite et toutes les expériences ne possèdent pas les mêmes propriétés éducatives. Certaines sont néfastes au développement de l'élève ou incohérentes ayant comme conséquence de disperser l'attention et l'énergie de l'enfant dans une succession d'actions sans relations entre elles. A ce sujet, John Dewey (1938) écrit que « la qualité d'une expérience présente toujours deux aspects : un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable, et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir » (p. 467). Dans ce sens, la tâche de l'enseignant est « de disposer toutes choses de telle sorte que, sans décourager l'élève, mais, au contraire, en sollicitant ses activités, l'expérience soit autre chose que simplement et immédiatement agréable ; elle doit, par sa seule vertu, promouvoir après elle, des expériences désirables » (Dewey, 1938, p. 467). La recherche de cette continuité est primordiale pour sélectionner les expériences avec *valeur éducative* de celles qui n'en ont pas. Ainsi, par ses observations, l'éducateur doit pouvoir orienter l'élève dans un cheminement sensé, mais aussi lui permettre de tirer profit au mieux des opportunités offertes par le cadre physique et social dans lequel se déroule l'expérience (Dewey, 1938).

## **Le projet**

L'application des différents principes définis précédemment permet d'utiliser efficacement la forme de travail la plus complète et la plus performante de l'éducation par l'expérience d'après Dewey : le projet. En effet, il écrit que « c'est par un instinct très sûr qu'on identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets, de les traduire en actes » (Dewey, 1938, p. 497). D'autant que « cette liberté est, à son tour, identique à l'auto contrôle car la conception des buts et l'organisation des moyens sont le travail de l'intelligence » (Dewey, 1938, p. 497). La force du projet réside dans l'utilisation du désir de l'élève comme déclencheur du processus cognitif et comme « ressort de l'action » (Dewey, 1938, p. 500).

Ce processus éducatif nécessite donc une impulsion qui vient idéalement de l'élève lui-même, l'amenant à définir un but. L'objectif suivant est de préparer les actions qui vont permettre de l'atteindre. De ce fait, l'étudiant doit prévoir leurs conséquences sur l'impulsion de départ et sur les conditions environnantes. Ces prévisions sont réalisables grâce à une observation précise et à une compréhension de la situation sur la base des expériences précédentes et des informations récoltées auprès de personnes plus expérimentées. L'ensemble de ce déroulement doit être supervisé par l'enseignant qui coopère et échange avec l'élève, mettant à profit sa plus grande maturité et ses connaissances pour le conseiller et faire grandir son projet (Dewey, 1938).

Cette élaboration est suivie par sa mise en pratique, par la vérification des différentes prévisions, par l'expérimentation qui amorcent de nouveaux problèmes et de nouvelles réflexions et dirigent l'étudiant « vers des domaines plus vastes et plus organisés » (Dewey, 1938, p. 504). Le modèle décrit par Dewey, et schématisé ci-dessous par Kolb, définit donc le processus nécessaire pour passer d'une impulsion de départ à la réalisation d'un projet. La figure montre que l'intégration de l'action, mais aussi de l'observation et du jugement dans le déroulement est indispensable à son bon fonctionnement (Kolb, 1984, p. 23).

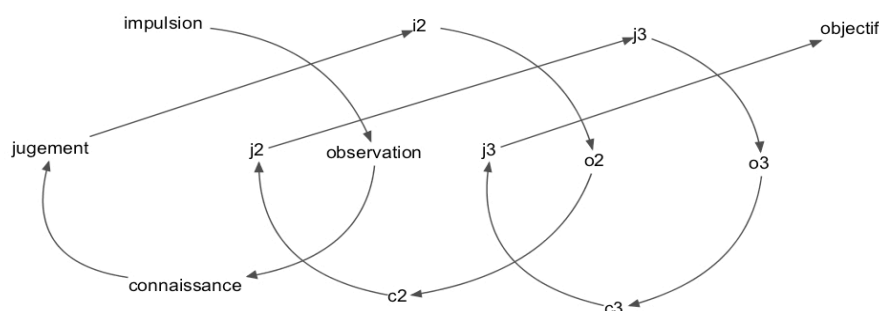


Figure 1: modèle de l'apprentissage par l'expérience de Dewey (Kolb, 1984)

## KOLB ET LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPERIENCE

Dans le courant du XXème siècle, un théoricien de l'éducation américain et fervent défenseur des bienfaits de l'expérience dans les processus d'apprentissage va développer ses différentes théories en se basant sur les principes de John Dewey. David A. Kolb (1984) affirme en effet dans son ouvrage intitulé *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development* que ses recherches et ses théories sur l'apprentissage sont indissociables du travail de son aîné (p. 20). Même si son interprétation des écrits de Dewey est remise en question (Miettinen, 2000), son modèle en quatre étapes explicitant l'apprentissage « est considéré comme un classique et un des fondements de la pédagogie par l'expérience » (Miettinen, 2000, p. 55).

### Le cycle de l'apprentissage par l'expérience

Ce modèle, nommé *Experiential Learning Cycle* (ELM), met en évidence le principe qu'une expérience peut être traduite en concepts sur la base d'observations et de réflexions. Ces derniers seront à leur tour utiles dans la réalisation et le choix des activités futures.

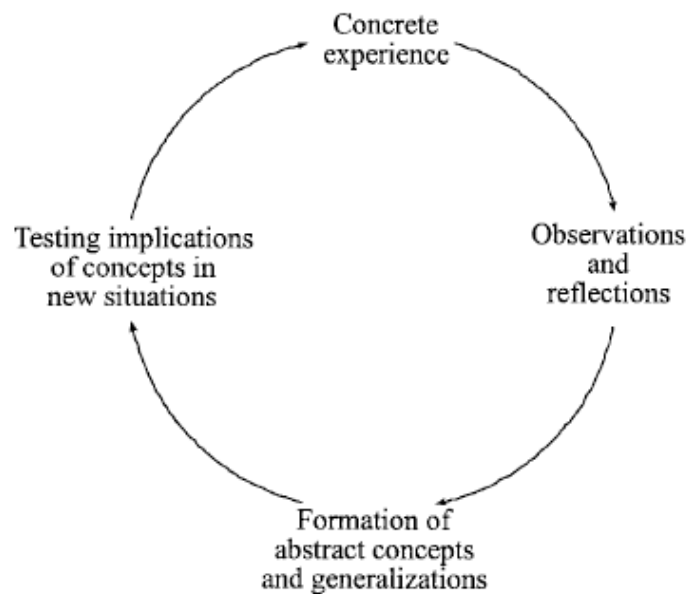


Figure 2: modèle de l'apprentissage par l'expérience de Kolb (Miettinen, 2000)

Les quatre étapes telles que proposées par Kolb sont :

- 1° l'expérience concrète : le cycle débute par une activité, une expérience favorisant l'apprentissage.
- 2° l'observation, la réflexion : analyse de la performance du participant par réflexion personnelle ou avec l'aide d'un avis extérieur.
- 3° la conceptualisation : le participant cherche à tirer des généralisations de son expérience et à comprendre comment il peut utiliser cet apprentissage dans le futur.
- 4° l'application, l'expérimentation active : le participant applique le fruit de ses réflexions à de nouvelles situations, testant ainsi la pertinence de ses concepts.

Le cycle peut être initié par n'importe quelle étape, mais l'ordre proposé par la séquence doit être respectée. De plus, pour favoriser un apprentissage, il doit être répété à plusieurs reprises pour permettre au participant d'améliorer sa compréhension des forces en présence et d'affiner ses concepts (Healey & Jenkins, 2000).



Kolb voit donc l'apprentissage comme un processus dont le but est de stimuler la soif de connaissance de l'enfant et de lui mettre à disposition les outils qui lui seront indispensables pour ses recherches tout en lui apprenant à adopter une vision critique face à ses découvertes. Il oppose cette vision aux principes de l'éducation traditionnelle qu'il accuse de récompenser les élèves capables de stocker le maximum d'informations et de réponses automatisées, aboutissant ainsi à un savoir statique (Kolb, 1984). Il privilégie l'expérience, car elle permet de se confronter à l'instabilité de l'environnement. Cette dernière provoque des différences entre la prévision et le résultat réel de l'action qui, d'après Kolb (1984), jouent le rôle de détonateur d'un apprentissage.

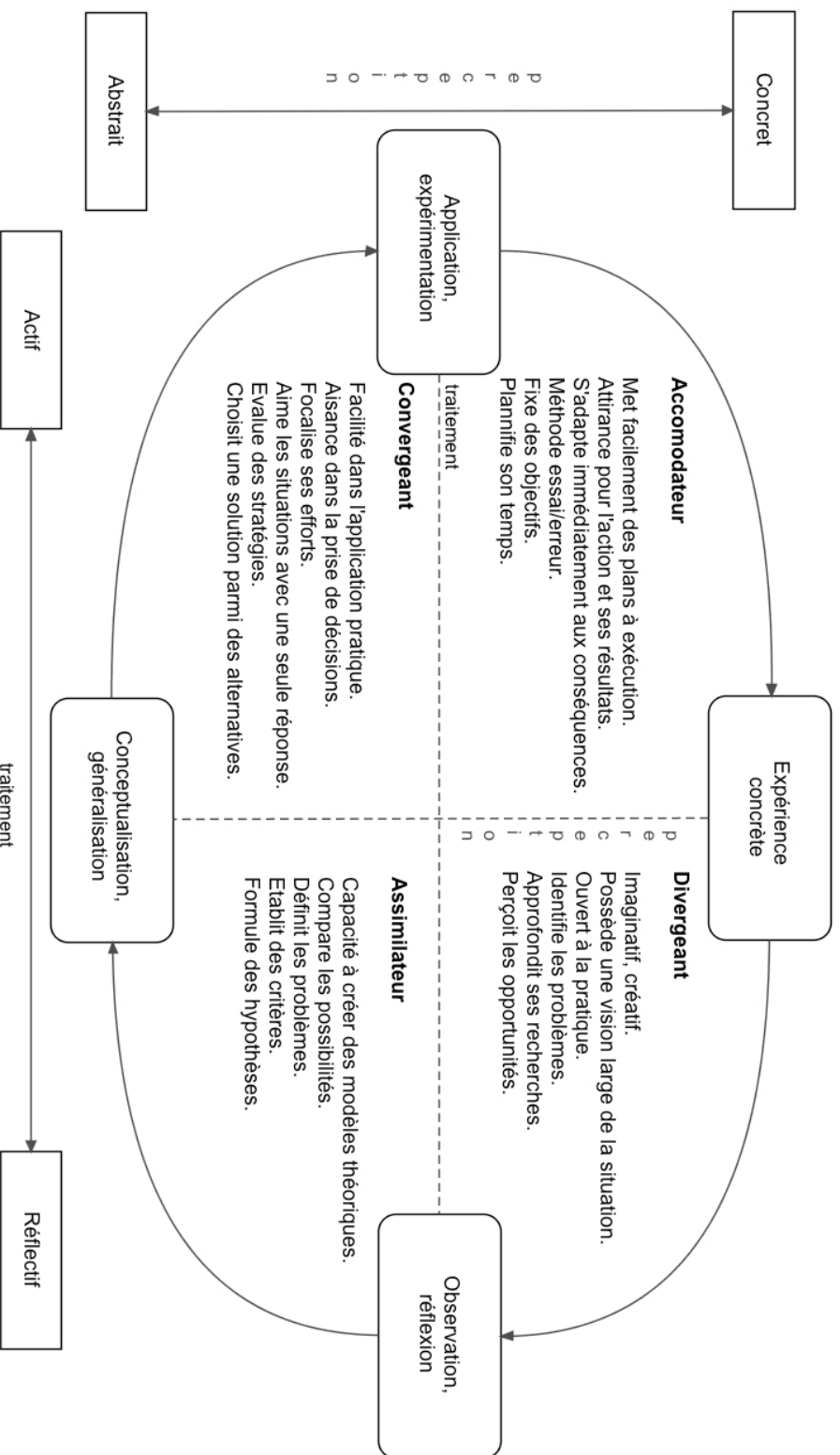
### **L'inventaire des styles d'apprentissage**

Kolb a également orienté ses recherches sur les styles d'apprentissage en développant un inventaire des styles d'apprentissage ou *Learning Styles Inventory* (LSI). En s'appuyant sur son cycle, il est parvenu à définir quatre profils distincts d'apprenants. Il avance que chaque étudiant possède un comportement de prédilection pour affronter un problème lié à une situation d'apprentissage, mais que celui-ci sera tout de même influencé par le type de tâche (Healey & Jenkins, 2000).

Le cycle met en évidence deux dimensions de l'apprentissage grâce à deux axes bipolaires tracés perpendiculairement, reliant expérience et conceptualisation d'une part, observation / réflexion et application d'autre part. En se basant sur les écrits de Kolb, Healey et Jenkins nous expliquent que cela représente les deux stratégies principales que nous appliquons pour apprendre. « La première relation définit la façon dont nous percevons et récoltons de nouvelles informations ou expériences, tandis que la seconde traite du processus de transformation de ce que nous avons perçu » (Healey & Jenkins, 2000, p. 187). Ces axes fonctionnent comme des échelles, qui, lorsque combinées, définissent les quatre profils que Kolb, nomme : convergeant, divergeant, assimilateur et accommodateur. Il les décrit de façon plus précise comme suit :

- Le style convergent : se base sur les concepts abstraits pour réaliser des expérimentations actives, la tâche est initialement comprise et des stratégies sont projetées.
- Le style divergeant : se base sur une expérience concrète et la transforme à l'aide d'observations réfléchies, fait preuve de créativité et d'imagination.
- Le style assimilateur : utilise ses observations pour les organiser, les expliquer, les généraliser et les transformer en concepts. Très attiré vers la théorie.
- Le style accommodateur : se base sur une expérimentation active pour créer de nouvelles expériences, il est tourné vers l'action avec une forte capacité d'adaptation (Cassidy, 2004, p. 431).

La figure suivante résume de façon pertinente les principales caractéristiques des différents profils tout en les situant dans le cycle d'apprentissage et sur les deux axes précédemment cités.



Source: Adapté de Kolb (1984, 86), Gibbs (1988, 20) et Healey & Jenkins (2000, 188).

Figure 3: les styles d'apprentissage de Kolb

De manière générale, chaque étudiant privilégie la stratégie qui lui paraît la plus naturelle, qui lui demande le moins d'effort et s'inscrit ainsi dans la catégorie lui correspondant le mieux. Parallèlement, le style d'apprentissage d'un professeur a de fortes de chance d'apparaître dans son enseignement et d'être en contradiction constante avec celui de plusieurs de ses élèves. L'utilisation du cycle de l'apprentissage par l'expérience permet de diversifier les approches au savoir et donc à chacun d'utiliser sa méthode de prédilection tout en améliorant ses capacités dans celles qui lui semblent moins efficaces. D'autant plus que Stice affirme qu'en maximisant le nombre de stratégies utilisées, l'apprentissage s'en trouve amélioré (cité dans Healey & Jenkins, 2000, p. 189).

## *Chapitre 3*

### **PRINCIPES DE L'EDUCATION PAR L'EXPERIENCE**

Les principes de l'éducation par l'expérience ne sont pas fixes ou définitifs, ni même unanimement reconnus. En effet, si les écrits de John Dewey sont généralement considérés comme étant les fondements du mouvement, nous avons vu que les interprétations de David Kolb, quant à elles, reçoivent un accueil plus mitigé. Nombreux sont les éducateurs à avoir exposé leur propre vision du concept. Pour illustrer ceci, il suffit, par exemple, de se pencher sur la variété de cycles cherchant à expliciter le processus d'apprentissage, à l'instar de celui de Kolb. Leur composition fluctue entre une et neuf étapes distinctes.

Lors de toute mise en pratique d'une théorie abstraite, une part d'interprétation personnelle vient inmanquablement s'immiscer dans les principes initiaux. Il n'est pas insensé de suggérer qu'il existe autant d'applications différentes de ces théories que de programmes éducatifs ou d'enseignants. Chaque situation nécessite une adaptation, aux moyens à disposition, à l'environnement, aux habitudes et aux expériences de l'enseignant, à la réceptivité des élèves.

Les principes théoriques de base utilisés dans ce travail sont ceux de Dewey et de Kolb, développés lors de la partie précédente, mais aussi l'interprétation faite par le responsable et les enseignants d'éducation en plein air que j'ai pu accompagner lors de mon stage dans l'école « Scots College ». Mes expériences personnelles sur le terrain, en tant qu'étudiant puis professeur, ont également façonné une vision propre. Cette dernière représente le troisième niveau d'influence qui vient compléter l'ensemble des principes présentés dans cette étude. Le schéma de la page suivante met en relation ces différentes inspirations pour décrire leurs connexions et leurs applications.



Le schéma est construit sur 3 axes principaux. Le premier définit les différents rôles du professeur et ses objectifs durant les étapes de son enseignement. Le second se focalise sur l'élève, relevant les points importants au bon déroulement de l'apprentissage. Le troisième axe permet la jonction entre les deux premiers puisqu'il représente les outils, les moyens et les processus proposés par l'éducation par l'expérience pour créer une situation d'apprentissage. Finalement, deux autres parties complètent ce diagramme en modélisant les connaissances acquises par l'élève et l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement.

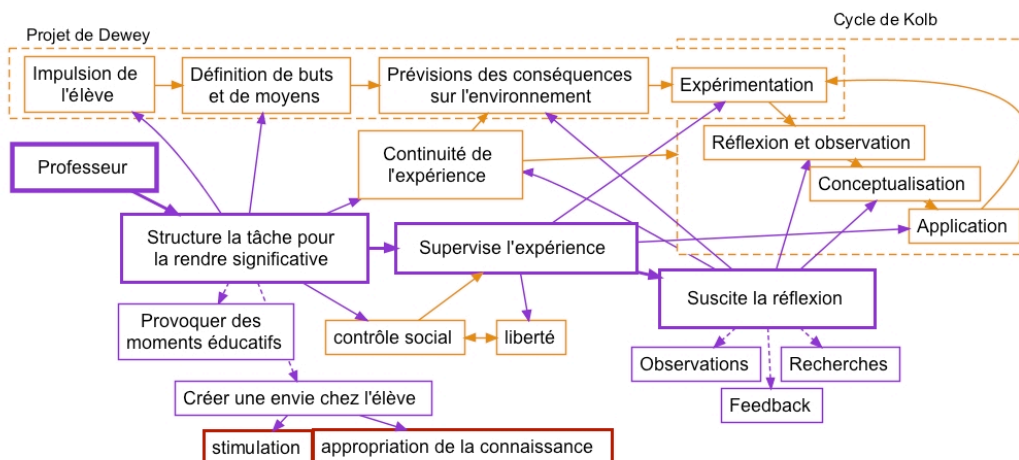
L'axe représentant les outils ne sera pas développé individuellement, car les différents concepts ont d'ores et déjà été présentés dans la partie précédente et les relations qu'ils entretiennent avec les deux autres axes seront traitées dans les analyses de ces derniers.



Figure 5: axes de l'éducation par l'expériences

L'expérience (case noire) correspond au centre de la structure. L'élève et l'enseignant sont mis en relation, en premier lieu, par l'expérience. Elle est la matière première que l'enseignant va devoir moduler et dont l'élève va se servir pour en extraire du savoir.

## LE PROFESSEUR



**Figure 6: zoom professeur**

La partie violette sur la figure met en évidence les objectifs et devoirs du professeur nécessaires pour générer une situation d'apprentissage efficace, adaptée à ses élèves. Le rôle de l'enseignant varie avec les différentes phases du processus, puisqu'il assurera, tour à tour, l'encadrement de la préparation, de l'expérimentation et de la réflexion. Le challenge de la phase initiale est d'utiliser l'impulsion de l'élève pour l'orienter sur une tâche significative tout en préservant son intérêt. Une activité correctement structurée permet d'offrir une liberté plus importante aux élèves car, comme décrit au chapitre précédent, l'autorité se manifeste de l'intérieur grâce au contrôle social. De plus, nous avons également relevé qu'une continuité équilibrée est indispensable pour mener une réflexion large et créer des connexions entre les différentes étapes.

Le rôle de supervision intervient particulièrement dans les phases d'expérimentation, durant lesquelles l'enseignant doit être capable d'identifier précisément les moments clés et amorcer le processus de réflexion chez l'étudiant, s'il ne le fait pas par lui-même. Il doit également gérer le degré de liberté accordé à l'élève, celui-ci dépend toujours de la force de contrôle interne créée par la tâche. Mais dans toute situation, il lui faut rester attentif aux limites liées à la sécurité et être intransigeant quant au respect de ces dernières, en particulier lors d'expérience potentiellement dangereuses.

Déclencher et favoriser la réflexion de l'étudiant par rapport à la situation qu'il prépare, qu'il expérimente ou qu'il a vécue est central dans le processus



d'apprentissage. La pensée est sous-jacente à chaque phase, mais l'enseignant doit encourager cette pratique dans les étapes à tendance majoritairement cognitives. Il peut demander à l'élève d'analyser ses observations, de partager des retours d'opinion, de réaliser des recherches pour approfondir ses découvertes.

## L'ÉLÈVE

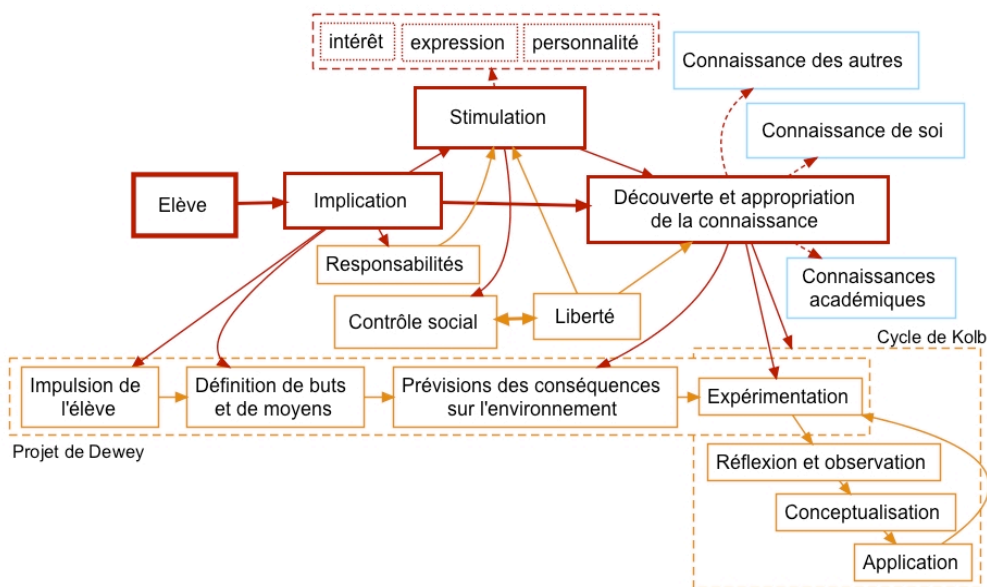


Figure 7: zoom élève

La partie rouge, représentant les priorités liées à l'étudiant, est composée de trois points importants : l'implication de l'élève, sa stimulation et l'appropriation des connaissances. L'implication est un pilier de la théorie du projet de Dewey qui utilise l'impulsion de l'élève pour déclencher l'élaboration d'un projet, des buts, des moyens. Dans un cadre scolaire, cette impulsion doit être canalisée, d'où le travail structurant du professeur. Néanmoins, ce principe engendre une stimulation particulière chez l'élève, puisqu'il lui permet de développer une idée qui correspond à l'apprenant et qui reflète sa personnalité. De ce fait, l'expression d'opinions personnelles est fortement sollicitée. La prise de responsabilités fait également parti de ce processus d'implication de l'étudiant, le plaçant dans des situations où ses décisions vont porter à conséquence. Cette stimulation renforce le contrôle social et permet une liberté

plus importante puisqu'elle résulte d'une tâche bien structurée et adaptée. Dans ces conditions, l'élève se trouve dans une situation d'apprentissage idéale lui permettant de s'approprier la connaissance à laquelle il accède. Mais l'acquis ne se limite pas au contenu du cours, il se décline également en termes de découverte de l'autre dans des situations spécifiques. La coopération voulue par la pédagogie par l'expérience au lieu de la compétition permet de tisser des liens et de les mettre à l'épreuve avec des tâches nécessitant entraide et cohésion. Finalement, l'étudiant est aussi amené à connaître de nouveaux aspects de sa personnalité et des capacités peut-être insoupçonnées lors de la réalisation de tâches inédites.

## L'ENVIRONNEMENT

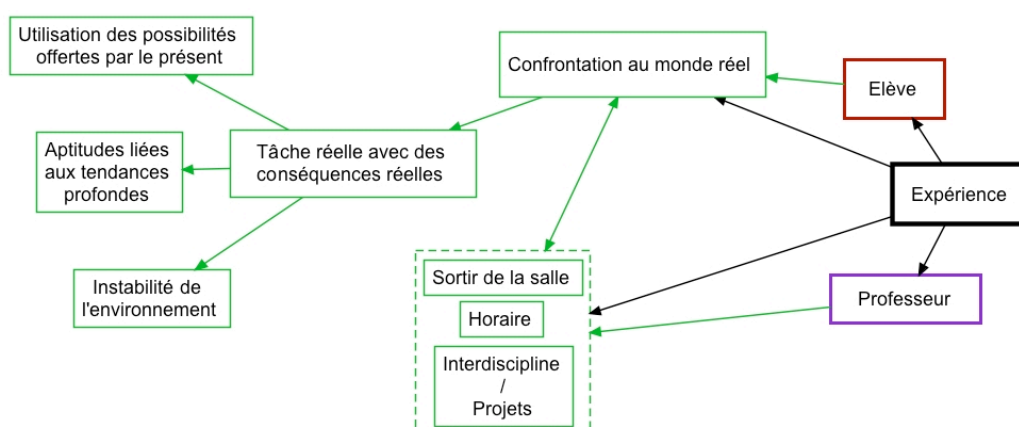


Figure 8: zoom environnement

La partie verte expose les enjeux liés à l'environnement dans lequel se déroule l'expérience. Comme relevé dans la partie précédente, le but de cette pédagogie est de confronter l'élève avec le monde qui l'entoure et de l'amener à réaliser des tâches qui auront un impact réel sur son environnement. Les possibilités à disposition sont donc celles du présent, comme l'avance Dewey (1938) lorsqu'il reproche à l'éducation traditionnelle d'être focalisée sur le passé. Les aptitudes ainsi acquises amènent à développer des comportements face à un problème et des moyens pour accéder à la connaissance, qui seront réutilisés dans le futur face à des situations montrant certaines similitudes.

Mais pour cela, l'élève doit s'affranchir de la salle de classe et de son monde imaginaire pour affronter le monde extérieur. Cela remet en question l'organisation habituelle des cours puisque séparer la journée en périodes de quarante-cinq minutes devient peu productif et que l'interdisciplinarité devient une option à considérer en vue des nombreuses connexions possibles et existantes. Afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles, l'enseignant doit donc repenser son cours en se libérant des barrières généralement imposées par l'éducation traditionnelle.

## *Chapitre 4*

### **LE CAMP ITINERANT COMME OUTIL PEDAGOGIQUE**

Le camp itinérant est une forme d'organisation qui se prête parfaitement à l'éducation par l'expérience. Les diverses théories présentées précédemment peuvent y être appliquées à l'aide d'une minutieuse préparation offrant un environnement idéal pour valoriser également les trois types d'apprentissage axés sur les relations avec les autres, sur ses propres compétences et sur l'acquisition de connaissances académiques.

Le camp est un projet extrêmement intéressant pouvant être conçu par l'élève puis expérimenté sur le terrain. Il est possible de moduler le niveau d'implication de l'étudiant au cours de la préparation et ainsi définir le champ de liberté qui lui est offert. Le but étant tout de même d'aboutir à un projet applicable dans le cadre prévu. Cette liberté dépend donc en partie de l'intérêt que l'enseignant parvient à insuffler à ses élèves, de l'implication de ces derniers et la façon dont ils s'approprient le projet. Mais le camp itinérant est également réalisable sans la partie préparatoire et de nombreuses écoles n'impliquent pas les élèves dans ce processus. The Scot College de Sydney fait partie de ces écoles, car le périple doit être planifié pour une centaine d'élèves, et la collaboration de la totalité des participants sur le même projet est trop coûteuse en temps et en organisation. Le concept perd de sa pertinence face aux théories de Dewey, mais l'expérience sur le terrain préserve ses facultés éducatrices.

En effet, un camp correctement mené permet de renforcer les trois types de connaissances présentés au chapitre précédent. Premièrement, le développement de connaissances sociales et de relations avec les autres passent par la vie en groupe durant la totalité du voyage et par la création d'une communauté. En basant le camp sur la confiance, le soutien et la cohésion au sein du groupe, il est possible d'avoir un impact sur cette communauté et sur la force des liens la caractérisant. La coopération et l'entraide sont donc favorisées pour contrer l'individualisme et la compétition habituellement

prônés par la société. Dans le cadre de l'éducation physique, certaines activités se prêtent mieux que d'autres à ce type de travail. Sophie Tanidi, éducatrice française, nous en parle dans la revue « Les Cahiers Dynamiques » :

« Je travaille beaucoup sur les activités à risque, dont le canyon et l'escalade qui véhiculent des valeurs de solidarité. Quand on demande à un gamin d'en « assurer » un autre, il faut qu'il comprenne que la corde qu'il tient assure la vie de l'autre. Les rapports humains changent complètement et ces activités ouvrent sur la sécurité et l'entraide, alors qu'un match de foot est plutôt un défouloir. Un tel va demander conseil sur une position à adopter, une prise à tenir ; un autre va montrer comment faire un nœud » (Fiche & Vanrossem, 2005, p. 63).

Tanidi relève ici un autre point important qui amène au deuxième type d'objectifs visé par un camp itinérant, qui est la connaissance de soi en acquérant des compétences, de la confiance, de l'estime de soi. La communauté permet en effet à chacun de se trouver une place, un rôle qui lui convient et de valoriser ainsi son travail. Les rôles habituels en situation académique peuvent rapidement être inversés sur le terrain avec des étudiants plus à même de remplir une tâche particulière ou montrant de l'aisance dans des positions inconfortables pour les autres. De plus, un camp itinérant est caractérisé par le déplacement, avec une prédilection pour des moyens de transport non motorisés tel que la marche, le vélo, le cheval ou le canoë. Cela implique un effort inhabituel jour après jour et la nécessité de puiser dans des réserves mentales et physiques souvent inconnues. Il en est de même lors de la pratique d'activités engagées sur le plan émotionnel où l'étudiant est amené à produire un effort inhabituel. Yannick Bruhl, professeur expérimenté dans la supervision de groupes lors d'activités dites à risques affirme que « même si objectivement le risque est faible, au plan subjectif il peut être immense, et c'est le dépassement de soi qui est vraiment intéressant » (Fiche & Vanrossem, 2005, p. 63). Ce genre de défis, lorsque vécus positivement, est très fertile pour l'élève en terme de connaissance de soi et de découverte de nouvelles capacités.

Le camp est aussi un cadre idéal pour offrir des responsabilités aux participants dans des situations concrètes et mettre à l'épreuve leurs qualités de leadership puis les travailler. Il est possible par exemple de donner les rênes du

groupe à un élève lors d'un déplacement avec comme objectif d'atteindre une certaine destination à l'aide des moyens de navigation à disposition et de ses connaissances, ou de lui demander d'organiser une tâche spécifique impliquant la supervision de plusieurs personnes. Ces responsabilités impliquent immédiatement des conséquences plus importantes lorsqu'elles sont prises dans un environnement instable plutôt que dans un encadrement protégé tel que celui d'une école.

Troisièmement, du point de vue académique, ce type de camp permet de contourner les contraintes imposées par l'école qui rendent l'application de la pédagogie par l'expérience plus compliquée. Les délimitations temporelles de l'horaire, physiques de la salle de classe ou théoriques des disciplines n'ont plus lieu d'être dans ce type de situation et de terrain. Le temps est à disposition des activités et l'environnement stimule l'apprentissage par les possibilités infinies qu'il offre à qui sait les saisir en sautant d'une matière à une autre au gré des observations et des interrogations. Le contact permanent avec l'environnement incite à l'ouverture d'esprit, la curiosité et à l'expérimentation.

Finalement, comme nous l'avons déjà relevé, ces nombreuses expériences perdent de leur apport si elles ne sont pas suivies d'une phase de réflexion et de débriefing permettant de conceptualiser les éléments fraîchement acquis et de les appliquer ensuite à d'autres situations. Une planification équilibrée et favorisant ce genre de moments durant le camp est donc un moyen très efficace de transformer les expériences vécues en connaissances stables. D'autant plus que ce genre d'opportunités est fréquent lorsqu'un tel camp a lieu dans la nature, à l'écart du stress de la vie quotidienne. Le travail réflexif peut se faire d'une manière individuelle et non conduite en laissant l'étudiant évaluer ses performances de manière autonome ou plus contrôlée en lui demandant par exemple d'écrire ses conclusions dans un journal de bord. Il peut également se faire sous forme d'échanges : un étudiant formulant des feedbacks à un autre, une discussion entre petits groupes, un débriefing réalisé à l'aide de quelques questions auxquelles chaque étudiant répond. Si certains élèves sont capables de réaliser ce travail naturellement, il est tout de même préférable d'aménager des périodes afin de favoriser ces situations. Que ce soit des moments de tranquillité en solitaire

pendant les déplacements, des retours durant les activités, des discussions conduites ou des moments tous ensemble le soir autour du feu, le champ d'opportunités durant un camp itinérant est très vaste.

## *Chapitre 5*

### **UN CAMP ITINERANT A L'ISSUL**

L'institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne intègre des cours pratiques sous différentes formes dans le cursus destiné, entre autres, à la formation des maîtres d'éducation physique. La plupart de ces cours se focalise sur un sport en particulier, afin de préparer l'étudiant à son futur rôle d'enseignant. Plusieurs camps font partie de ce programme, généralement axés sur les sports de plein air tel que les sports de neige, l'escalade, le VTT. Ils sont répartis de façon équilibrée sur le cursus et offrent une bonne progression au niveau de l'implication de l'étudiant dans la gestion des activités. En effet, ce dernier est progressivement amené à préparer et à prendre en charge des parties de leçons avec des camarades de cours comme élèves (camps de sports de neige) ou des enfants (camp poly sportif). Malheureusement, la dernière étape de ce processus, qui serait de prendre en charge la préparation, l'organisation et la supervision d'un camp dans son ensemble, n'est que très peu promue par l'institut, alors qu'il s'agit d'une tâche primordiale de l'enseignant d'éducation physique. De plus, la sensibilisation à une méthode pédagogique basée sur l'expérience, souvent appliquée de manière implicite dans le cadre des cours de sports mais très peu évoquée au long du cursus, semble être également importante.

Le but ici est donc de démontrer qu'un camp de type itinérant est réalisable en s'appuyant sur les théories de Dewey et sur les principes de l'éducation par l'expérience, et qu'il ne vient pas uniquement s'ajouter au catalogue de cours déjà existant, mais qu'il propose des innovations intéressantes tout en répondant à un besoin au sein de cette formation.

Nous allons donc commencer par définir les objectifs poursuivis par le camp itinérant en se basant sur les trois axes d'apprentissages définis dans les principes théoriques de l'éducation par l'expérience. Puis, dans un deuxième temps, nous allons définir les phases du cours et détailler leur déroulement tout



en précisant les rôles des différents protagonistes. Finalement, l'analyse se conclura sur une comparaison entre les objectifs poursuivis par le cours et ceux de l'ISSUL à l'intention de ses étudiants pour vérifier le bienfondé de notre démarche.

## **OBJECTIFS**

### CONNAISSANCES ACADEMIQUES

- **Apprendre à préparer et organiser un camp.** Il s'agit de découvrir tous les aspects invisibles en tant que participants et desquels dépend la réussite du camp, tel que la planification du programme, la préparation des activités, la gestion du personnel, la logistique (nourriture, matériel), la réservation des logements et des transports ou encore la prévision de solutions alternatives à mettre en place en cas d'imprévus.
- **Apprendre à superviser un groupe lors d'activités à l'extérieur de l'école.** Les repères fixes de la salle de gym disparaissent pour laisser leurs places à de nombreux éléments perturbateurs et instables qui entrent en interaction avec le cours. Il est nécessaire de se familiariser à l'enseignement dans ce type d'environnement pour pouvoir en tirer un maximum d'avantages.
- **Etre sensibilisé à une pédagogie d'apprentissage adaptée au plein air.** Comprendre les différents principes théoriques derrière les processus permettant d'apprendre par l'expérience et savoir adapter son enseignement de manière à déclencher volontairement ces processus. Grâce au format du cours, ces concepts peuvent être démontrés et intégrés à l'aide d'une mise en pratique concrète à l'échelle humaine.
- **Acquérir suffisamment d'expérience pour accompagner un groupe dans ce processus d'apprentissage.** L'étudiant doit pouvoir faire face à des situations inconnues lors de son enseignement en s'aidant des outils qu'il a acquis durant ce camp en conceptualisant son expérience pour en tirer des modèles applicables à une multitude de cas.

Cela implique par exemple de :

- Être capable de conseiller l'étudiant lors de l'élaboration de son projet, en percevant, par exemple, les complications qui risquent d'apparaître lors de la transposition de la théorie au terrain.
- Savoir identifier rapidement les moments clés de l'expérience pour favoriser le processus de réflexion de l'élève.
- Savoir guider les phases de débriefing pour les rendre enrichissantes pour chacun.

## CONNAISSANCE DE SOI

- **Découverte de nouvelles aptitudes, de capacités sous-estimées et de nouveaux intérêts.** Suivant le profil de l'étudiant, il est possible qu'il soit initié à un certain nombre de nouvelles pratiques révélant des aptitudes jusqu'alors inutilisées. Au sein de la communauté, l'étudiant peut également être assigné à des rôles qu'il n'a pas l'habitude d'endosser mais avec lesquels il s'identifie néanmoins parfaitement. L'objectif ici est de susciter la curiosité et l'intérêt de l'élève pour des activités et tâches différentes. Et par là même, lui offrir la possibilité de saisir des facettes différentes de lui-même qui n'apparaissent jamais lorsqu'il reste dans la routine du quotidien.
- **Découverte de ses limites en matière de gestion du stress et de la fatigue dans une situation à responsabilité.** Si les activités sont adaptées aux capacités de l'étudiant, elles doivent le mettre à l'épreuve tant physiquement que psychiquement et ainsi lui permettre d'entrepercevoir ses limites. La fatigue provoquée par la durée de l'effort et le stress par l'engagement et l'intensité de l'exercice sont amplifiés par des rôles à responsabilité dans le groupe. Ce type d'expérience doit donc permettre de prendre conscience de ses limites, d'en identifier les signes avant-coureurs et de développer des stratégies afin de rester en contrôle de la situation et de soi-même.
- **Mise en évidence de son profil d'apprenant et prise de conscience des conséquences sur son enseignement.** Par l'observation et l'analyse de ses propres méthodes de travail durant le développement du projet et le déroulement des expériences, l'étudiant peut se situer dans l'inventaire des

styles d'apprentissage de Kolb et comprendre les processus d'apprentissage qu'il affectionne. En comparant son style avec celui des autres, il est en mesure de saisir l'importance, en tant qu'enseignant, de ne pas se focaliser sur une seule méthode sous peine de pénaliser ou même d'exclure certains élèves, qui seraient incapables de s'approprier le contenu du cours tel que présenté.

## CONNAISSANCE DES AUTRES

### **Comprendre les enjeux relationnels liés à la formation d'une communauté.**

L'étudiant est amené à expérimenter la vie en communauté et à mettre à l'épreuve la force des relations générées par ces expériences dans un certain nombre de tâches qui lui sont demandées. Les principes qu'il va en tirer pourront lui être utiles par la suite dans différents domaines de sa vie, bien au-delà de son travail d'enseignant.

- **Créer une communauté.** Chaque participant doit travailler à la formation de cette communauté. Il doit produire un effort d'intégration et de socialisation pour casser la dynamique individualiste et compétitive habituellement prônée par le système éducatif et trouver une place qui lui convient dans le groupe. Ce processus sera plus ou moins long suivant le caractère de l'étudiant, mais la structure de l'expérience doit favoriser son déroulement.
- **Mener à bien un projet de groupe.** Les étudiants sont amenés à collaborer étroitement sur une période définie avec un objectif commun en ligne de mire. Pour que le résultat soit positif, ils doivent être capables de définir des formes d'organisation au sein du groupe ainsi que des rôles pour chacun et les respecter. La réussite de ce travail dépend donc de la qualité de cette coopération, puisqu'il ne peut être réalisé individuellement.
- **Affronter des situations exigeantes en tant que groupe.** Les étudiants doivent être capables de rester solidaires dans toutes les situations. Cela implique d'apprendre à mettre ses efforts au service du groupe plutôt qu'à des fins personnelles et à systématiquement chercher le moyen le plus efficace pour aider la communauté à atteindre son objectif. La diversité des

profils des participants et la variété d'activités forcent sans cesse les étudiants à repenser leur rôle.

- **Savoir analyser la performance d'autrui et en extraire des critiques constructives.** L'étudiant ne doit pas rester constamment focalisé sur sa propre performance, il doit également apprendre à être attentif à celles de ses camarades. En les comparant avec ses propres expériences, il peut formuler des conseils et des corrections. Il doit aussi rester à l'écoute et être prêt à aider ou à répondre à des besoins particuliers qu'il serait en mesure de réaliser.

## **DEROULEMENT DU COURS**

Le cours est composé de différentes parties indissociables les unes des autres. Les étudiants qui décident de s'engager ont donc l'obligation de participer à l'enseignement dans son entier. Ce dernier est composé d'un séminaire, dont le rôle est d'initier les élèves aux théories de la pédagogie par l'expérience et de leur offrir un cadre pour l'élaboration de leur projet, du camp, durant lequel le projet sera mis en pratique, et du débriefing/évaluation de l'ensemble du travail, sous forme d'une séance tenue quelques semaines après le camp.

Du fait que ce mémoire ne possède aucune application pratique et qu'une semaine de camp itinérant n'est que difficilement développable en théorie tant les possibilités qu'elle offre sont grandes et variées, nous allons nous focaliser sur la préparation du cadre qui permet de reproduire de façon presque illimitée le processus de création d'un camp sans parvenir deux fois au même résultat.

## **PREPARATION DU SEMINAIRE**

En préparant le séminaire, l'enseignant va pouvoir définir les bases structurelles sur lesquelles les étudiants vont s'appuyer pour construire leur camp. Son travail consiste à planifier le fonctionnement et le contenu du séminaire, à définir la taille des groupes de travail et le fonctionnement du groupe d'enseignants spécialistes. Il doit également détailler les tâches demandées ainsi que les délais à respecter pour faciliter l'organisation des

participants et optimiser la compréhension du travail. Finalement les modalités d'évaluations doivent être, elles aussi, définies précisément.

### **Nombre de participants**

Tout d'abord, il est primordial de définir le nombre maximum et minimum de participants qui vont pouvoir collaborer dans la préparation du camp. Nous avons vu qu'un nombre trop élevé de participants peut avoir des répercussions négatives sur la dynamique de préparation et sur l'appropriation du projet. Plus le groupe est grand et plus l'enseignant doit être attentif au fait que chacun ait un droit de parole et de décision égal. Dans le cas présent nous avons donc décidé de fixer cette limite à dix personnes. S'il devait être dépassé, il faudrait créer plusieurs groupes, et donc plusieurs camps, dont la distinction pourrait se faire grâce à un paramètre tel que la difficulté et l'intensité de l'effort prévue ou un thème particulier, et dont la supervision se ferait par un autre enseignant. Néanmoins, le séminaire serait commun à tous les participants, indépendamment de leur groupe.

Etant donné la nouveauté de ce camp dans le cursus et le fait qu'il s'adresse uniquement aux étudiants du master en enseignement qui ne comporte aucun cours obligatoire, il est également nécessaire de fixer un minimum de cinq inscrits pour justifier sa mise en place.

### **Gestion des enseignants spécialistes**

Le nombre d'accompagnants va dépendre de la taille du groupe à encadrer, du type et de la variété d'activités prévues. Nous avons défini ici qu'un seul responsable était suffisant pour superviser un groupe allant jusqu'à dix personnes. Néanmoins, dans des situations particulières pour lesquelles il n'aurait pas les connaissances adéquates, il devrait faire appel aux compétences d'une autre personne, spécialisée dans la branche.

Dans le cadre de l'ISSUL, qui emploie déjà de nombreux spécialistes pour ses divers cours pratiques, nous avons imaginé réaliser une sélection d'un certain nombre d'entre eux qui serait prêt à s'investir et, si nécessaire, à apporter leur expérience aux étudiants dans leur domaine de prédilection. Les domaines d'expertise de chacun des membres de l'encadrement seront communiqués aux étudiants et ils pourront donc approcher ces personnes pour

des informations liées à l'organisation de l'activité et au matériel à disposition. Il est également envisageable qu'ils soient présents sur le camp pour sécuriser l'activité. Dans un cas avec plusieurs groupes, il est donc très facile d'imaginer les enseignants les plus polyvalents aux postes de responsable de camp, épaulés par les spécialistes qui forment une sorte de réservoir de moniteurs pouvant se déplacer d'un camp à un autre au gré des besoins pour superviser une ou plusieurs activités.

Ce choix de spécialistes n'est évidemment pas exclusif et elle ne limite absolument pas la marge de manœuvre des étudiants. Au contraire, les participants sont vivement encouragés à envisager d'autres possibilités, extérieures à l'ISSUL, pour améliorer la pertinence de leur projet, tout en sachant qu'elles risquent de prendre une part plus importante du budget.

## DEROULEMENT DU SEMINAIRE

Le séminaire se tient une fois par semaine durant un semestre et est réservé aux différents besoins entourant le travail d'élaboration du projet par les étudiants. La présence et la participation de ces derniers sont indispensables lors des séances introductives et de présentation. Les séances de travail, quant à elles, ne sont pas obligatoires et les étudiants sont libres de s'organiser comme ils le souhaitent. Il est, malgré tout, fortement conseillé de s'y rendre pour bénéficier du suivi et des conseils de l'enseignant et échanger avec les autres participants. De plus, la motivation engendrée par la tâche elle-même, devrait permettre de réduire le déficit de participation habituel aux séminaires.

### **Contenu**

Le contenu et le programme du séminaire doivent être soigneusement établis afin d'offrir les meilleures conditions possibles aux participants. Il est important d'y inclure un certain nombre d'éléments théoriques concernant l'éducation en plein air et la pédagogie par l'expérience, mais aussi en rapport avec le plein air et le type d'activités envisageables. De plus, il peut être utile d'exposer quelques idées et exemples de camps ayant déjà été organisés afin d'orienter les élèves et de leur faire prendre conscience de l'étendue des possibilités. Ensuite des parties réservées à l'élaboration du camp et à la

préparation des activités doivent être prévues, avec la possibilité de réaliser des essais pour tester certaines idées ou de mettre en place des entraînements préparatoires. Si cette dernière phase n'a pas été faite en commun avec l'entier du groupe, il est primordial d'envisager une période d'échange et de partage pour que chacun soit précisément informé sur la totalité du projet.

Ces différents points peuvent être traités de nombreuses manières tant par l'enseignant que par les étudiants. Voici un exemple parmi d'autres d'un programme imaginé pour ce séminaire en se basant sur un semestre composé de quatorze semaines (semestre de printemps) avec la mise en pratique prévue durant les vacances d'été.

Sem.	Partie	Thème	Commentaires	Délai/consigne
1	Introduction théorique	Origines de l'éducation par l'expérience		
2		Principes de l'éducation par l'expérience		
3	Elaboration du camp	Fonctionnement d'un camp itinérant	Présentation de projets et de camps à titre d'exemple.	
4		Conception de la structure générale du camp	Définition du ou des thèmes, choix d'itinéraire, du type d'activités, calcul du budget. Permet d'avoir une vue d'ensemble.	Formation des groupes
5				1er projet
6				
7				
8	Préparation des activités	Mise en place concrète des activités.	Répartition des activités	Projet intermédiaire
9				
10				
11			Continuellement se référer au projet global afin de préserver sa cohérence.	
12	Séance finale de préparation	Finalisation des projets	Séance tampon en cas d'imprévu ou de besoins spécifiques.	
13	Présentations des projets	Briefing	Chaque responsable d'activités transmet ses consignes.	Projet définitif
14				

**Table 2: planning du séminaire**



### ***Phase d'élaboration du camp***

La première phase de création, durant laquelle l'orientation principale du camp est choisie, doit être élaborée en commun et validée par l'entier du groupe qui sera amené à vivre sa mise en pratique. En effet, le projet doit être partagé par tous les participants, favorisant ainsi leur motivation, leur implication et finalement leur apprentissage, comme soutenu par Dewey et Kolb dans leurs théories. C'est pourquoi, dans le cas d'un nombre important d'inscriptions au séminaire, il est préférable de fractionner la classe en unités plus petites lors de la première séance de cette partie. La répartition des étudiants doit se faire par affinité pour un projet et non pas pour les membres d'un groupe. Dès la semaine quatre, chacun est donc tenu à avoir des idées précises du type de projet qu'il souhaite superviser afin d'être en mesure d'en proposer quelques ébauches ou de soutenir celui d'un camarade. La formation des groupes peut s'avérer être une opération problématique puisqu'elle est déterminante pour le reste du cours et limitée par des contraintes. Il est donc primordial d'y accorder suffisamment de temps et d'importance pour que chaque étudiant se reconnaisse dans le défi qui l'attend.

La phase d'élaboration du camp a pour objectif de créer une articulation fonctionnelle et complète qui servira de base pour le reste du projet. Elle va permettre à chaque participant d'obtenir une vue d'ensemble du produit et de ne pas la perdre tout au long du processus. Afin d'orienter les étudiants dans leur travail et d'éviter des oublis problématiques, il est conseillé à l'enseignant de lister les points importants qui doivent être traités pour réaliser une structure solide. Il ne s'agit pas ici de prémâcher la tâche des séminaristes, mais bien de clarifier les buts et les attentes liés à cette phase de préparation. Voici donc en exemple, un répertoire des sujets importants qui doivent ponctuer leur programme.

- Thème / Objectifs
- Itinéraire
- Moyens de transport
- Villes étapes et hébergement
- Activités

- Matériel et son transport
- Nourriture
- Planning de la semaine
- Budget
- Solutions alternatives
- Séance de débriefing et grille d'observation

### Thème / Objectifs

Un thème particulier a permis de rassembler ses différents adeptes derrière un projet spécifique et il va donc logiquement être utilisé comme point de départ mais également comme fil rouge tout au long de l'aventure. De ce fait, les objectifs propres au camp doivent être soigneusement discutés et clairement énoncés afin de faciliter le travail à venir et d'éviter les fausses routes. En effet, un thème possède souvent des affinités avec certains types de projets, et un travail consciencieux à ce niveau oriente naturellement les étudiants vers des choix d'itinéraires et d'activités adaptés à leurs attentes, maximisant leurs chances d'atteindre les objectifs fixés.

### Itinéraire

L'itinéraire qui sera emprunté doit être défini précisément à l'aide de cartes afin d'estimer les temps de déplacement et d'identifier les lieux importants (points de ravitaillement, de secours, de ralliement en cas d'imprévu, passages difficiles). Lors de la préparation d'une étape, il est primordial de prendre en compte les dénivelés et le terrain pour adapter l'effort. Suivant le type de chemin et de moyen de transport utilisé, des informations récentes et détaillées sur l'état des routes sont nécessaires. Dans les cas les plus incertains, il est même préférable de réaliser une reconnaissance au préalable. Il faut également garder en tête que les déplacements sont toujours plus compliqués en groupe, puisqu'il avance à la vitesse de son élément le plus lent. Il est donc inutile de vouloir surcharger les journées, sous peine de faire échouer la totalité du camp. Un essai grandeur nature, en organisant un tour de quelques heures par exemple, est un excellent moyen de vérifier que les estimations soient correctes et que tous les paramètres aient été considérés.

### Moyens de transport

Les moyens de transport utilisés sont souvent déterminés par le thème du camp et l'itinéraire choisi. L'objectif dans ce camp itinérant est de favoriser les déplacements induits par la force du corps ou des éléments. Il ne s'agit pas d'interdire les modes de transports motorisés, mais plutôt de limiter leur utilisation au strict nécessaire. Ils sont en effet peu porteurs des valeurs prônées par l'éducation en plein air, qui se veut proche de la nature et de l'homme. Et une marche de dix kilomètres en montagne engendre généralement plus de questionnement et d'apprentissage qu'un déplacement en bus de cinq cent kilomètres durant lequel les voyageurs s'assoupissent avant d'être partis. Ces moyens de transport restent très efficaces pour rejoindre rapidement un lieu de départ ou pour des étapes de transitions et doivent être utilisés de la sorte.

### Villes étapes et hébergement

Le choix des villes étapes fait partie intégrante du processus d'élaboration de l'itinéraire. Mais, habituellement, il dépend également du type d'hébergement recherché, puisque, suivant la région, chaque localité n'accueille pas un camping et une auberge. Ce choix va donc être influencé par les objectifs du camp (par exemple : dormir sous tente uniquement) et son budget.

### Activités

Les activités envisagées doivent être choisies et validées par l'entier du groupe. Mais avant de les confirmer dans le planning, les étudiants doivent vérifier qu'elles soient réalisables dans le cadre de leur projet en tenant compte des contraintes de temps, de matériel, d'encadrement et de prix. Il s'agit en premier lieu de s'assurer que le cadre soit correctement établi et que l'activité s'intègre logiquement dans le programme en poursuivant un but précis. Pour cela, il est indispensable de regrouper un certain nombre d'informations qui peuvent provenir des expériences précédentes des étudiants ou de celles d'autres personnes plus expérimentées, tel que les enseignants spécialisés de l'ISSUL. L'organisation précise du déroulement de ces activités est réservée à la phase suivante avec un travail sous forme de groupes plus restreints.

### Nourriture

La gestion de la nourriture n'est pas aisée pour un groupe d'une dizaine de personnes constamment en mouvement avec un minimum de matériel à transporter et un budget limité. Il est donc primordial de prévoir une stratégie adéquate tant pour l'acquisition de subsistances que pour leur préparation afin d'éviter de perdre trop de temps et d'énergie durant la semaine. Dans le cas où le camp fait escale chaque nuit dans un établissement, la solution la plus simple, sans être nécessairement la plus intéressante, est de prendre une demi-pension pour s'assurer un repas chaud le soir et transporter suffisamment de nourriture pour la journée. La situation mérite une attention plus particulière si le groupe décide de passer ses nuits à l'extérieur, mais les solutions restent diverses et nombreuses. L'une d'entre elles consiste à prévoir une autonomie de quelques jours avec une planification précise de menus, réalisables à l'aide d'un réchaud à gaz et à base d'aliments facilement conservables à l'air libre.

### Matériel et son transport

A ce stade de l'élaboration, l'inventaire du matériel nécessaire au bon déroulement de la semaine aura déjà été répertorié dans les parties traitant des moyens de transport, de l'hébergement, de la nourriture et des activités. Il s'agit donc principalement de clarifier la situation en regroupant ces listes et de chercher différentes sources susceptibles de mettre à disposition les éléments requis. Finalement, il faut encore définir la manière dont ils seront transportés par le groupe, répartis entre les participants et si des moyens annexes sont nécessaires. Certains camps seront aussi appelés à élaborer une méthode pour prendre en charge du matériel spécifique qui ne sera utilisé que de façon ponctuelle, ne justifiant pas leur déplacement tout au long de la semaine.

### Planning de la semaine

Une fois que tous ces éléments sont fixés, il est possible d'élaborer un planning précis de la semaine, une sorte de résumé regroupant les diverses parties du camp et les organisant sur une échelle temporelle. Ce document est des plus utiles pour survoler rapidement le contenu et le déroulement de la semaine. Il offre une vue générale et précise du projet.

## Budget

Le budget représente une contrainte importante dans l'élaboration du camp et sa planification nécessite une attention toute particulière. Il est conseillé de faire rapidement une estimation précise de la somme totale à disposition des étudiants afin d'orienter ses derniers dans des projets réalistes. Il s'agit donc de définir avec l'institut la somme qu'il sera possible d'allouer au groupe ainsi que la participation apportée par chaque campeur dans une fourchette approximative de deux cent à cinq cent francs. Grâce au travail en amont, la somme requise pour la mise en place du camp est aisément estimable et contrôlable durant l'évolution du projet. De nombreuses solutions de sponsoring et d'arrangements financiers sont imaginables dans le cas où le projet s'avérerait trop onéreux.

## Solutions alternatives

Un principe important de ce camp est de toujours être prêt à affronter la pire situation qui puisse advenir. Des pluies torrentielles au milieu d'une semaine de randonnée et de camping peuvent s'avérer dévastatrices sans protections imperméables et possibilités de sécher ses affaires. Une blessure en pleine nature ou l'incapacité de compléter l'étape prévue peuvent également compliquer fortement le déroulement du camp. Il est donc capital de savoir identifier les risques et de prévoir des solutions alternatives en cas d'imprévu. Beaucoup de ces éléments perturbateurs sont connus et maîtrisés par des personnes expérimentées. Le travail consiste donc ici à s'informer et à découvrir les risques que comporte chaque situation envisagée et à les répertorier de la manière la plus complète possible en les couplant avec des solutions potentiellement applicables et des moyens de prévention.

## Séance de débriefing et grille d'observation

Deux autres tâches supplémentaires viennent s'ajouter à ce travail. La première est la préparation et la supervision des séances de débriefing de fin de journée qui auront lieu durant la semaine. Ces séances seront tenues sur une base quotidienne et ont pour but d'encourager les étudiants à porter un regard critique sur le déroulement du programme du jour. Plus de précisions à ce sujet

seront développées dans la partie suivante, dédiée aux différentes formes de débriefing.

La seconde tâche est la création d'une grille d'observation destinée à évaluer les compétences sociales des participants sur la base de leur comportement durant la semaine de camp. Il est évident qu'observer des modifications en une semaine est pratiquement impossible, c'est pourquoi ce travail à but informatif est statique, orienté vers une analyse de la situation actuelle avec l'objectif de faire prendre conscience à l'étudiant de ses différentes caractéristiques sociales à l'aide d'un point de vue extérieur. Ce travail doit permettre de clarifier les objectifs sociaux du camp, à défaut de pouvoir réellement juger de leur réussite ou non durant le courant de la semaine. Cette évaluation personnalisée pour chaque étudiant leur permettra de comparer leur développement sur le long terme et de comprendre peut-être divers aspects qui n'avaient pas été formellement identifiés ou énoncés jusqu'alors. Le but n'est pas de réaliser une étude psychologique pour laquelle nous ne possédons certainement pas les connaissances nécessaires, mais uniquement de valoriser et d'expérimenter les principes théoriques développés en sensibilisant les étudiants à l'importance des compétences sociales et aux avantages pouvant être retirés en apprenant à les reconnaître et à les évaluer. Cette tâche dépasse donc le cadre propre du camp et même du cursus universitaire et c'est bien là l'objectif de l'éducation par l'expérience.

L'élaboration de la grille est réalisée par l'entier du groupe, afin de regrouper le maximum de points significatifs aux yeux des étudiants. Elle doit contenir des éléments simples et facilement identifiables afin de faciliter le travail d'observation sur le terrain qui ne doit pas être une charge. La composition de la grille doit pouvoir couvrir l'entier de la semaine et doit donc rester sur des principes assez larges.

Si la grille est préparée en commun, l'observation se fait par groupe de deux, un groupe étant responsable de produire le profil de deux autres participants. Il est préférable de garder la répartition des observations secrètes afin de ne pas fausser les comportements. L'enseignant est donc responsable d'en définir l'organisation et de révéler les noms uniquement aux personnes concernées.

### ***Phase de préparation des activités***

La seconde phase pratique est dédiée à la préparation des diverses activités planifiées pour la semaine. Elle se différencie de la partie d'élaboration en utilisant une échelle plus précise avec une focalisation sur un événement en particulier plutôt que sur l'entier du programme. La forme de travail est également modifiée puisque les tâches sont réparties entre les membres de façon à travailler par groupes de deux. Ces préparations sont liées au programme spécifique du camp comme par exemple, le déplacement avec un certain type d'engin ou une activité telle que la pratique de l'escalade, la descente d'un canyon ou la traversée d'une Via Ferrata. La distribution au sein du groupe se fait par affinité pour l'un ou l'autre des sujets, permettant à chacun de prendre un rôle qui lui correspond. Suivant le nombre de participants, il est possible que certaines personnes soient responsables de plusieurs activités.

L'objectif de cette phase est de structurer l'activité de sorte à provoquer un questionnement et des réflexions qui poussent l'apprenant vers de nouvelles expériences et provoque un apprentissage dont les retombées soient positives. De manière plus concrète, cela consiste à prendre la place de l'enseignant et à préparer l'activité pour le groupe en prenant compte des différents paramètres le caractérisant ainsi que l'environnement dans lequel il va évoluer et les objectifs poursuivis.

Pour ce faire, les responsables doivent élaborer un programme précis décrivant le déroulement de l'activité en définissant les différentes phases. Une introduction est primordiale pour présenter les principes de base, ou plus avancés suivant le niveau des participants, mais aussi les notions liées à la sécurité, à la pratique en groupe ainsi que les objectifs du moment. L'activité, naturellement initiée par une partie d'échauffement, doit être organisée de façon à pouvoir y insérer différents exercices permettant de travailler la cohésion du groupe, la confiance en l'autre, la prise de décision et de responsabilité ou toute autre notion liée aux objectifs comportementaux du camp. De plus, une préparation attentive de différentes situations aptes à déclencher l'observation et la réflexion chez l'étudiant est nécessaire. Elles permettront de favoriser l'apprentissage grâce à la conceptualisation de l'expérience. Finalement, une phase de conclusion doit également faire partie

du programme privilégiant l'échange et la discussion afin d'analyser la performance. En se rapportant aux objectifs, il est possible d'évaluer la réussite de l'activité mais surtout de tirer des conclusions qui puissent être bénéfiques à la suite de l'aventure.

Chaque binôme sera amené à mettre en place et à superviser son activité durant la semaine de camp. Ce processus permet de mettre son travail à l'épreuve en vérifiant son efficacité sur le terrain. Grâce à cela, cette préparation prend une dimension toute différente et sa précision ne devrait en être que meilleure.

Suivant le type d'activité proposée et le niveau du groupe, il est envisageable de mettre en place quelques entraînements préalables, dans la limite du temps disponible et de la volonté d'investissement de chacun, pour habituer le groupe à certaines manipulations délicates ou pratiques inconnues.

### ***Phase de présentation***

La dernière phase du séminaire est dédiée aux présentations. Son rôle est de mettre en commun les travaux de préparation d'activités réalisés précédemment et ainsi de faciliter la tâche des responsables lors de la mise en pratique. Les étudiants vont donc exposer les points importants de leurs recherches qui peuvent correspondre au déroulement de l'activité, aux consignes de sécurité, à la description du matériel et son utilisation ou d'autres problématiques importantes, cela dépendant évidemment du type d'activité concerné par la préparation. En prenant l'exemple d'un déplacement à vélo, les points importants liés au matériel sont nombreux, on pourrait détailler le nécessaire personnel à avoir sur soi (pompe à air, chambre à air, kit de réparation, outil multifonction, etc.) ou démontrer les méthodes de réparation d'une chambre à air, de réglage d'un dérailleur défaillant ou encore apporter différents conseils sur le type d'habillement à prévoir et la fonction des différentes couches, tandis que la description du déroulement sera plutôt succincte. Des thèmes en relations avec la semaine à venir sont également intégrés au programme de présentations par l'enseignant et répartis entre les étudiants qui doivent réaliser un petit travail de recherche à leurs sujets, s'ils n'y avaient pas déjà réfléchi. Il s'agit surtout de s'assurer qu'aucun point central n'ait été omis durant la préparation. Ces deux séances finales



fonctionnent donc comme une sorte de briefing général avant le départ du camp. La présence et la participation de chaque étudiant sont indispensables.

### **Rôle de l'enseignant durant le séminaire**

Le rôle de l'enseignant, après avoir préparé le séminaire et introduit les principes théoriques, consiste à être le moins utile possible, ce qui signifie que les étudiants travaillent correctement. Il assure en effet la supervision des ateliers pratiques, mettant son expérience à disposition des élèves. Il est capable de les orienter vers les activités à potentiel et surtout les conseiller pour rendre cette activité prolifique. Dans certains cas, il doit également intervenir et faire usage de son droit de véto lorsque l'élève se dirige vers un échec certain ou que le programme proposé engendre des dangers trop conséquents et non maîtrisables. Son rôle n'est de loin pas passif, mais il doit savoir se mettre en retrait pour laisser les étudiants s'exprimer et réaliser un projet qui reflète leur manière de penser et leurs envies, tout en restant très réactif à l'évolution des travaux, et dans l'idéal, proactif.

### **Modalités d'évaluation**

Les modalités d'évaluation du cours ne se limitent pas au séminaire, mais il est important de les évoquer dès le début, à l'image de ce qui devrait se faire dans tous les enseignements. Malgré le fait que ce type d'expérience est très difficilement évaluable, surtout dans l'immédiat alors que les bénéfices peuvent apparaître encore longtemps après, il est obligatoire de définir un certain nombre de moyens permettant de noter chaque participant. Voici la sélection des travaux qu'il nous a semblé sensé d'intégrer à cette évaluation en se rapportant aux objectifs du camp énoncés précédemment :

- Présentation lors du séminaire
- Gestion d'une activité durant le camp
- Observations des compétences sociales grâce à la grille
- Journal de bord et compte-rendu final
- Conditions d'échec

La présentation reflète le travail académique de recherche ainsi que la compréhension et l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques tandis que la gestion de l'activité, tout en étant également liée aux connaissances académiques, met en évidence la dimension pratique et démontre la cohérence du travail sur le terrain. Pour évaluer la réussite des objectifs de connaissance des autres, il a été décidé de ne pas juger les compétences sociales à proprement dit, car c'est un domaine très compliqué à évaluer de façon impartiale, mais plutôt de noter le travail d'observation que chacun aura réalisé durant le camp et qui reflète relativement bien le niveau de compréhension demandé. En effet, pour effectuer un travail de qualité, il est indispensable de comprendre les relations sociales et de connaître les autres participants en s'impliquant dans la communauté. Finalement, le journal de bord et le compte-rendu, qui vont être défini dans la partie suivante, permettent de suivre l'évolution de l'étudiant durant la semaine, de comprendre la façon dont il a appris et le cheminement qu'il a effectué. Ce travail ne s'applique pas précisément à un des trois types d'apprentissage, mais correspond à un des moyens les plus pertinents pour noter les objectifs liés à la connaissance de soi.

Le dernier point est une sorte de garde-fou contre un étudiant qui remplit tous les critères d'évaluation sans s'impliquer dans la communauté, en adoptant une attitude inacceptable durant l'entier du cours ou un comportement mettant en danger son intégrité physique et celle de ses camarades, ainsi que toute autre conduite démontrant clairement qu'il n'a pas intégré, volontairement ou non, la matière du cours et l'approche promue par l'éducation par l'expérience.

## DEBRIEFING / EVALUATION

Les phases d'observation réflexive et de débriefing ont lieu durant le camp, chaque jour, durant chaque activité, à l'image des principes de l'éducation par l'expérience. Comme exposé dans la partie précédente, elles sont étroitement liées à l'évaluation qui aura lieu en fin de camp. L'objectif est d'habituer l'étudiant à constamment donner du sens à ses expériences en adoptant une vision critique sur ses actions et celles des autres. L'encadrement de l'enseignant doit pouvoir peu à peu s'effacer pour que l'élève finisse par

reproduire ce processus sans aide extérieure. Le programme destiné à cette réflexion est structuré en plusieurs étapes, tour à tour en communauté, en petit groupe ou tout seul.

### **Réflexion durant l'activité**

Mais cela commence par la réflexion durant l'activité en laissant son esprit faire des liens avec les expériences passées, avec des connaissances diverses. Dans les premiers temps, l'enseignant est appelé à intervenir et à questionner l'étudiant sur son ressenti et ses sensations durant l'activité pour déclencher ce processus. La collaboration lors des activités va également favoriser le partage entre les étudiants, toujours porteur de connaissance. Il peut être conseillé de garder de quoi noter pour préserver les idées les plus pertinentes des défaillances de la mémoire.

### **Séances de débriefing**

Ensuite, des périodes de débriefing regroupant tous les participants à la fin de chaque jour de camps auront lieu pour favoriser le processus de réflexion post expérience et de conceptualisation des observations. Idéalement, ces concepts doivent être testés le lendemain ou dans le courant de la semaine pour les vérifier et les corriger une nouvelle fois. Grâce au bilan de la journée, il est possible d'énoncer des objectifs précis pour la journée suivante en prenant compte du déroulement de la précédente. Ces soirées sont également une occasion privilégiée d'apprendre à connaître les membres du groupe dans une atmosphère complètement différente de celui de l'université. Une des nombreuses clés dans la création d'une communauté se situe dans la gestion de ces moments. Mais une progression est nécessaire pour amener les étudiants à construire sur les fondations du jour d'avant et c'est le rôle de l'enseignant de s'assurer qu'elle est possible. C'est pourquoi, il doit garder un œil attentif au programme préparé par les étudiants et être exigeant quant à sa pertinence. Suivant le niveau des participants, il peut être amené à devoir préparer et gérer les séances les premiers jours pour ensuite progressivement laisser la place aux élèves.

Tout comme les réflexions durant l'activité permettent d'alimenter et de faciliter le débriefing, ces moments d'échange représentent une source importante pour le journal personnel que l'étudiant est amené à tenir durant la semaine.

### **Journal de bord**

Le troisième moyen d'évaluation et de débriefing est donc le journal de bord, que chaque étudiant doit remplir avec les pensées de la journée et les parallèles faisables avec les théories vues préalablement, avec des situations de la vie de tous les jours (comment ce que j'ai appris, expérimenté aujourd'hui peut m'être utile dans ma vie), avec des situations spécifiques à l'enseignement de l'éducation physique (comment cette activité est-elle adaptable à une classe d'enfants). Il peut être utile d'orienter les moins créatifs en définissant quotidiennement quelques questions auxquelles ils sont invités à répondre. Ce journal est également le support idéal pour mettre sur papier quelques réflexions sur les styles d'apprentissage expérimentés et les affinités qui en ont découlées. Finalement, ce travail n'est pas un exercice de style, et ne doit pas être noté comme tel, mais bien un moyen de promouvoir la réflexion de l'étudiant sur sa journée et à lui faire vivre en réalité le cycle de l'éducation par l'expérience de Kolb étudié durant le séminaire.

### **Compte-rendu et évaluation finale**

La dernière étape de ce travail de débriefing est séparée du camp. Elle a lieu au minimum trois semaines après, idéalement une durée plus importante serait à prévoir, mais cette planification est limitée par les délais pour rendre les résultats au décanat. Le but est de laisser aux étudiants suffisamment de temps pour prendre du recul par rapport à leur expérience et préparer leur compte-rendu. Ce dernier consiste en une sorte de résumé de l'aventure qu'ils ont vécue, une mise au propre de leur journal de bord en y ajoutant les réflexions post expérience. Le format utilisé est libre, il peut être réalisé sous forme de texte, roman photo, vidéo, blog ou tout autre moyen que l'étudiant juge adapté à sa méthode de travail tout en permettant de remplir les objectifs demandés. Ces derniers peuvent varier en fonction de l'orientation que l'enseignant veut donner à la conclusion du cours.

La présentation de ces travaux est prévue lors de cette séance finale qui permet de clôturer le cours au calme, plutôt qu'à la hâte durant les dernières heures de la semaine de camp alors que tous les participants sont fatigués. La deuxième partie de cette session est destinée à une discussion de fin, axée sur un thème précis, concernant l'application future des connaissances acquises durant l'aventure tel que l'adaptation du camp à des élèves de secondaire. Ce débat conclut le cours en aidant à finaliser le travail de conceptualisation de l'expérience et de transfert des connaissances vers d'autres situations.

## **CONFRONTATION AVEC LES OBJECTIFS DE L'ISSUL**

Tout au long des différents chapitres de ce travail nous avons défini et décrit les théories de l'éducation par l'expérience et son application dans le cadre d'un cours dispensé par l'Université de Lausanne et son institut des sciences du sport. Il s'agit maintenant de vérifier si cet enseignement répond réellement aux attentes de l'ISSUL quant à la formation qu'il souhaite prodiguer à ses étudiants. Pour cela, nous allons nous pencher sur les objectifs évoqués par l'institut au sujet de la maîtrise universitaire ès sciences du mouvement et du sport avec orientation en enseignement, pour lequel ce cours semble être le plus adapté, puisqu'il s'adresse à des futurs enseignants d'éducation physique en fin de cycle.

## **OBJECTIFS DU MASTER ENSEIGNEMENT**

Voici la description du programme de maîtrise universitaire ès sciences du mouvement et du sport avec orientation en enseignement proposée par l'université sur son site internet.

« Enseignement (UNIL ou UNIGE)

Cette orientation a pour objectif la formation des futurs enseignants en éducation physique et sportive pour les niveaux secondaires I et II (collège et gymnase). Elle permet l'accès à la formation pédagogique au sein d'une Haute Ecole Pédagogique (HEP). L'accent est mis sur

l'initiation à la recherche sur les questions relatives à l'enseignement du mouvement et du sport et sur la prise en compte des savoirs sur le corps, le mouvement et le sport.

- Approches psychologiques en sport
- Communication et relation pédagogique
- Pédagogie de l'éducation physique ; motivation et apprentissage
- Promotion de la santé
- Pratiques sportives <sup>1</sup>»

#### LE CAMP REMPLIT-IL CES CRITERES ?

L'objectif principal de ce cursus étant la formation d'enseignants d'éducation physique, il est clair qu'une expérience de ce type représente un point fort du programme et que ses retombées sauront être utiles aux étudiants dans de nombreuses situations à venir. De plus, la totalité des points composant la liste des buts poursuivis par l'institut est traitée par le cours proposé dans ce travail.

- Différentes facettes psychologiques du sport font partie de l'aventure, leurs effets doivent être intégrés dans la préparation du camp pour ensuite être vérifiés durant l'expérimentation. Cet aspect n'est pas forcément lié à des théories précises, mais l'étudiant est appelé à utiliser ses connaissances acquises dans d'autres cours pour résoudre des problèmes liés à ce domaine.
- La communication et les relations pédagogiques sont omniprésentes tout au long du travail et sous de nombreuses formes puisque les étudiants prennent tour à tour le rôle de l'élève, de l'enseignant, du directeur de camp, du camarade de camp, multipliant ainsi les connexions de façon presque illimitée.
- Le thème de la pédagogie de l'éducation physique, quant à lui, représente le cœur du cours avec un travail privilégié sur la motivation et l'apprentissage des élèves comme encouragé par l'institut.

---

<sup>1</sup> <http://www.unil.ch/ssp/page50298.html> consulté le 22.07.2013 à 12h56.

- Finalement, la promotion de la santé se fait de manière très naturelle, puisque le cours favorise l'activité physique et le plein air, alors qu'une alimentation adaptée est indispensable à la réussite de la semaine de camp et que les prises de risques sont soigneusement calculées. Nous rejoignons ici également le dernier point concernant les pratiques sportives et dont le développement semble quelque peu superflu.

L'accès au cours pourrait même être élargi aux étudiants des autres masters proposés par l'institut puisque chacun y retrouve des applications propres à leur spécialisation. En adaptant le programme à leurs publics, il est entièrement imaginable d'organiser ce type de camp pour des personnes en situation d'handicap (APA), sous forme d'entraînement par l'aventure pour des sportifs de haut niveau (performance) ou encore dans l'optique de créer une offre touristique ou un travail de leadership et de team building destiné aux entreprises (gestion).

Le niveau master semble être le plus adapté à ce cours qui nécessite tout de même un minimum de connaissances en termes de gestion de groupes et d'activités. Cela permet de mettre en place une progression entre les différents camps, au niveau de l'organisation et de la prise en charge du programme. Le camp itinérant représentant le niveau le plus complet de cette progression, il a logiquement sa place en fin de cycle et donc au niveau master.

Finalement, en questionnant M. Astolfi, maître d'enseignement et de recherche à l'ISSUL, au sujet de la place de ce séminaire dans le cursus, il est apparu que des modifications du plan d'étude étaient prévues d'ici quelques années avec l'objectif d'affiner la spécialisation du programme et de proposer des cours spécifiques aux futurs enseignants. Il serait également bienvenu de collaborer avec la Haute Ecole Pédagogique (HEP), qui est la suite logique pour les étudiants en orientation enseignement, pour parvenir à un accord sur la validation de certains cours et ainsi faciliter la transition entre les deux écoles et raccourcir peut-être le parcours interminable en vigueur actuellement. De ce point de vue, cet enseignement entre donc parfaitement dans ce projet de rafraichissement du plan d'étude.

## *Chapitre 6*

### **CONCLUSION**

L'objectif de ce travail était dans un premier temps d'introduire la pédagogie par l'expérience et l'éducation en plein air en se basant sur quelques auteurs pertinents, d'exposer les principes de base de ces théories pour les appliquer à la forme d'enseignement qu'est le camp itinérant. Dans un deuxième temps, le but était de structurer un enseignement, de manière pertinente, traitant de ce sujet et réalisable dans le cadre du cursus de formation des maîtres d'éducation physique à l'Université de Lausanne. Finalement, le travail se concluait avec la vérification du projet par l'intermédiaire d'une comparaison entre les objectifs de l'institut des sciences du sport et les avantages de cette méthode d'apprentissage décrits tout au long du travail.

Il s'est avéré que, sur la base des théories et des recherches effectuées, les résultats sont très clairement positifs puisque le déroulement de l'enseignement est entièrement réaliste et qu'il possède le potentiel pour engendrer une multitude de retombées positives correspondant précisément aux objectifs énoncés par l'ISSUL au sujet du programme de maîtrise universitaire ès sciences du mouvement et du sport avec orientation en enseignement. De plus, il répond à un désir pressant de l'institut d'affiner son offre à l'intention des aspirants professeurs de sport en proposant un choix de cours plus adapté à leur spécialisation.

Cette étude apporte une vision différente de l'implication des étudiants dans l'organisation de camps et une méthode basée sur l'expérimentation souvent absente des universités. Grâce à un concours de circonstances positives, elle pourrait même aider à la mise en place de tels enseignements au sein de l'Université de Lausanne. Cette potentialité lui offre un ancrage important dans la réalité, malgré son aspect très théorique.

Ce travail comporte également certaines limites qui auront défini la forme qu'il a aujourd'hui. Du fait qu'il s'agisse uniquement d'un travail de composition, sans moyen de vérifier spécifiquement les hypothèses sur le terrain, il reste très théorique. Il aurait en effet été très instructif de mettre le



projet à l'épreuve avec une classe et de relever un certain nombre d'informations liées aux apprentissages de chacun. Il aurait été possible d'observer, par exemple, si les connaissances ainsi acquises sont plus persistantes que celles émanant d'un enseignement académique, si l'expérience provoque des changements dans la manière d'enseigner ou d'apprendre et dans quels délais, quelles ont été les expériences les plus marquantes et les plus prolifiques en termes de connaissances ainsi que les différences de perception à ce sujet entre chacun des participants. Les observations et les hypothèses à vérifier sont innombrables et nous atteignons ici la voie de recherches futures la plus évidente. En effet, la mise en pratique des différents concepts théoriques avancés dans cette étude amènerait une quantité de réponses importantes touchant à de nombreux domaines de l'éducation, mais aussi dans toutes les autres disciplines pour lesquelles ces méthodes sont adaptables.

## *Bibliographie*

- Boyle, I. (2002). *The Impact of Adventure-Based Training on Team Cohesion and Psychological Skills Development in Elite Sporting Teams*. The University of Wollongong.
- Burgener, L. (1973). *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. J. Vrin, Paris.
- Capul, M. (2007). Le scoutisme a cent ans.... *Empan*, n° 66(2), 144-149.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4).
- Daval, R. (2001). Le pragmatisme américain. Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1863-1931). *Hors collection Sciences Humaines*, 640-648.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation: suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin, Paris.
- Dif, H. (2007). Le scoutisme, pour apprendre à vivre ensemble. *Projet*, n° 299(4), 52-55.
- Fiche, G., & Vanrossem, J.-M. (2005). Un média éducatif à investir. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 34(2), 59-65.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

## Bibliographie

- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1995). *The Biophilia Hypothesis*. Island Press, Washington DC.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Neill J. et al. (2004), *A Psycho-Evolutionary Theory of Outdoor Education*, 2nd International Outdoor Education Conference July 6-9, Bendigo, Australia.
- Priest, S., & Gass, M. A. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics, Champaign, IL
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 80-81(2), 23-30.
- Seyrat, M. (2007). Scoutisme. *Études*, Tome 406(3), 359-370.
- Smith, P. R. (1987). Outdoor education and its educational objectives. *Geography*, 72(3), 209-216.

## Bibliographie

Université de Lausanne – site internet de la faculté des sciences sociales et politique. [Http://www.unil.ch/ssp/page50298.html](http://www.unil.ch/ssp/page50298.html), consulté le 22.07.2013 à 12h56.

Veevers, N. J. (2006). *Your Disability is Your Opportunity: A historical study of Kurt Hahn focusing on the early development of outdoor activities*. University of Edinburgh.

Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Sense Publishers, Rotterdam.

Vinal, W. G. (1932). The Principal and Community Nature Activities. *Junior-Senior High School Clearing House*, 7(2), 114-119.

**Résumé :** Ce travail se caractérise par l'élaboration d'une structure d'enseignement destinée à introduire la pédagogie par l'expérience et l'éducation en plein air aux futurs enseignants d'éducation physique, en leur permettant de mettre ces théories à l'épreuve. Dans un premier temps, ce mémoire présente les principes théoriques de bases en s'appuyant sur les travaux de quelques auteurs pertinents tels que John Dewey, Kurt Hahn ou David Kolb, pour les appliquer à la forme d'enseignement qu'est le camp itinérant. Dans un deuxième temps, la réflexion se fait autour de l'organisation d'un séminaire, offrant aux étudiants la possibilité de vivre une expérience de préparation de projet mais également de lui donner forme sur le terrain. Finalement, le travail se conclut avec la vérification du projet par l'intermédiaire d'une comparaison entre les objectifs de l'institut des sciences du sport et les avantages de cette méthode d'apprentissage décrits tout au long du travail.

**Mots clés :** pédagogie par l'expérience, plein air, éducation physique, camp itinérant, projet, apprentissage.

---

**Summary:** The aim of this thesis is to create a specific lecture in order to introduce experiential learning and outdoor education to physical education students, and let them experiment their principles. First, the work of famous educators such as John Dewey, Kurt Hahn or David Kolb is used to present the main concepts of the theory, which will be applied later to the creation of an itinerary camp. Then, we will go through the preparation of a workshop that will allow the students to prepare their own camp and to live it for real in the outdoor. Finally, to conclude this work, we will verify if this learning method answers the goals of the institute of sport science for their physical education students.

**Key words:** experiential learning, outdoor education, physical education, itinerary camp, project, learning.