

Table des matières :

1. Introduction	2
2. Cadre théorique	4
2.1. La vie communautaire	4
2.2. L'école	5
2.3. Les valeurs	7
2.4. La catégorisation	9
2.5. Le sport, l'éducation physique et ses valeurs	11
2.6. Les camps	13
2.7. Les compétences selon Jeunesse & Sport	16
3. Question d'étude et problématique	19
4. Méthode	20
4.1. Public cible	20
4.2. Dispositif méthodologique	21
4.3. Outils de récolte de données	23
4.4. Traitement des données	26
5. Résultats	36
5.1. Indicateurs	36
5.2. Observation sur certains élèves	39
5.3. Vision des maîtres	43
5.4. Besoins et apports ressortant des questions ouvertes	46
6. Discussion	49
7. Limite de l'étude	56
8. Conclusion	58
9. Bibliographie et sitographie	60
10. Annexes	64
11. Résumé et mots clés	

1. Introduction

Que nous reste-t-il de nos camps comme élève ? Plein de souvenirs viennent s'entremêler à l'évocation de ce mot... tant avant, pendant qu'après... Faire les chambres et se retrouver avec ses meilleurs amis, préparer sa valise et y glisser la tenue de la boum, l'excitation et les gros fous rires des moments en chambre (plus tard que l'heure autorisée, cela va sans dire... !), le retour à la maison et toutes ces choses à raconter..., nous pourrions encore en citer beaucoup. Quoi qu'il en soit, qu'elles aient été positives ou négatives, c'était énormément d'émotions et tout comme les courses d'école, les camps restent à jamais gravés dans notre mémoire.

Les camps nous permettaient de passer une semaine hors des classes et loin du milieu familial, d'être plus proches de nos camarades et par la force des choses de nos maîtres.

Mais derrière nos regards d'enfants, nous ne réfléchissions pas à celui de nos enseignants. Comment vivaient-ils ces semaines avec nous ? Etaient-ils contents d'y participer voire de les organiser ? Que cherchaient-ils à nous inculquer ? Voulaient-ils développer nos compétences ? Avaient-ils la volonté de mieux nous connaître, ou du moins nous découvrir sous un autre angle ?

Persuadées qu'un élève se construit tout autant, voire plus dans des activités hors classe que derrière une table d'école, et au bénéfice d'années d'expériences en tant qu'enseignantes d'éducation physique, organisatrices de camps, d'après-midis sportifs et de joutes, notre envie de partage avec les élèves et notre enthousiasme à leur faire vivre ces émotions ne se sont pas altérés, malgré la constante diminution de la place octroyée à ces activités. Bien au contraire !

Le contexte social certes a changé. Les enfants sont de plus en plus livrés à eux-mêmes dans un monde devenu plus individualiste. Les jeux dehors ont été remplacés par les parties de Playstation et les sms, les mails ou les échanges sur les réseaux sociaux, ont remplacé les bons vieux appels téléphoniques.

Le système scolaire aussi s'est vu chambouler.

La mission des enseignants s'est étoffée et un encadrement toujours plus strict et précautionneux de leur part est exigé, leur ajoutant ainsi des pressions éducatives. Ils se doivent de tisser des liens avec leurs élèves avec de moins en moins de moyens financiers, structurels

ou organisationnels mis à leur disposition. La preuve, la pression sur l'organisation des camps organisés, la suppression de bon nombre d'après-midis sportifs, les complications administratives à l'organisation d'une quelconque sortie, les objectifs toujours plus nombreux à atteindre dans toutes les disciplines scolaires. Au secondaire, les enseignants et principalement les maîtres référents de la voie générale (VG) voient de moins en moins leurs élèves depuis la mise en vigueur de la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire).

Les bonnes vieilles salles de classe, points de repère dans une école et lieu d'appartenance sont devenues de simples et banals lieux de passage, l'espace d'une période ou deux. Les élèves n'ont plus leur table, leur chaise, leurs affaires. Il ne se crée plus autant d'interactions entre deux périodes et les élèves ont de moins en moins la possibilité de tisser des liens. Ils changent de salle pour la période suivante, passent rapidement dans les couloirs pour prendre quelques affaires dans leurs casiers et se dépêchent à la fin des cours de sauter dans un bus pour rentrer chez eux.

Il nous est apparu indispensable de faire l'état des lieux de tout ce qu'un camp peut apporter dans la relation maître-élève, afin que personne n'oublie l'importance de ces derniers et que notre société puisse rectifier le tir avant qu'il ne soit trop tard, car tout comme Bion le disait déjà en 1876 dans un contexte historique différent, nous pensons que : « Notre temps met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants et s'occupe trop peu de leur développement physique et moral. » (Häusler, 1991)

2. Cadre théorique

Pour tenter de répondre à la problématique, plusieurs notions se sont présentées à nous comme importantes à développer sur les axes sociaux comme légaux. En effet, il nous a paru nécessaire d'étudier le cadre légal actuel régissant l'enseignement de l'éducation physique et les camps au sein des écoles vaudoises, ainsi que la pertinence de ceux-ci et du sport en général. Ainsi, nous parlerons principalement des lois dans les chapitres consacrés à l'école, à l'éducation physique et aux camps. Ces dernières ont évolué à travers le temps et l'histoire, tant sur le plan fédéral, cantonal que scolaire. Le cadre social, partie incontournable de toute relation entre individus, quant à lui, sera présenté à travers la vie communautaire, les valeurs, la catégorisation, le sport et les compétences souhaitées par Jeunesse & Sport. Nous avons pris le parti de mettre en gras des mots qualifiant les compétences des élèves pouvant être observées par les enseignants et permettant ainsi, par la suite, d'élaborer un questionnaire à leur intention.

2.1 La vie communautaire

Tout camp sportif repose sur une vie communautaire. Que cela soit à travers les sports pratiqués, les moments de libre, les corvées, en soirée avec les activités collectives ou les moments passés au sein d'une même chambre, il est constitué d'un ensemble de personnes appelé groupe. Comme le définit Maccio (1997) : « Chacun de nous est inséré dans une multitude de groupes divers et chaque groupe est composé de personnes appartenant à d'autres groupes qui influencent leur comportement social » (p.16). Mais un groupe n'est pas juste une collection de personnes. Delignières (2008) apporte un éclairage supplémentaire en s'intéressant aux processus psychologiques du groupe qui pour le jeune ne sont pas anodins. En effet, appartenir à telle ou telle classe, partir en camp avec d'autres classes ou pouvoir au travers d'une semaine de camp retrouver des amis a son importance et influencera positivement ou négativement son comportement ce qui va lui permettre de se trouver et d'exister, donc de renforcer son estime de lui. Selon Coopersmith (1984), « l'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important » (p. 6). On considère l'estime de soi comme un des éléments fondamentaux du bien-être psychologique.

Sur un axe plus social, Maccio (1997) voit dans la vie de groupe une préparation à « nous former, nous informer, nous documenter, nous organiser, **coopérer**, **communiquer**, réfléchir, travailler en groupe, décider et nous transformer. Cette richesse du groupe est une dynamique

vivante de transformation sociale qui commence par le changement de nous-mêmes, en nous faisant découvrir les vertus de la simplicité, de l'ouverture, de la souplesse, et la nécessité de mettre en œuvre en permanence dans nos équipes écoute, compréhension, **responsabilisation**. Ces deux démarches complémentaires nous permettent d'atteindre la véritable efficacité qui est celle de l'épanouissement de l'être, de tous les êtres grâce aux autres êtres » (p.11). Une vie communautaire harmonieuse et enrichissante ne peut fonctionner sans règles, comme le précise Dorance (2007) : « elle doit être régie par des **règles** claires, discutées, comprises puis **respectées** par tous » (p.11).

Lors d'une semaine de camp, chaque individu a une responsabilité pour que la vie communautaire se déroule au mieux et comme le définit Caron (1982), la cohésion du groupe est « un processus dynamique qui se caractérise par la tendance d'un groupe à serrer les coudes et à demeurer uni dans la poursuite de ses objectifs » (p.124).

2.2 L'école

Parler d'école est un sujet vaste pouvant être abordé sous différents aspects et ayant évolué dans le temps. La dimension sociale n'était pas mise en avant dans ses prémisses, mais revêt de nos jours une importance capitale.

En effet, en 1984, l'article 3 de la loi scolaire vaudoise concernant les buts de l'école disait : « L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société. »

En 2010, suite au besoin d'harmonie du système scolaire suisse entre cantons, la rédaction du programme d'études romand (PER) met en évidence par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), dans la présentation générale, (p.35) les capacités à développer à travers les compétences purement scolaires, dites capacités transversales. Ces dernières « ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Elles définissent les contours de diverses aptitudes fondamentales,

lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité », comme le montre la figure ci-dessous :

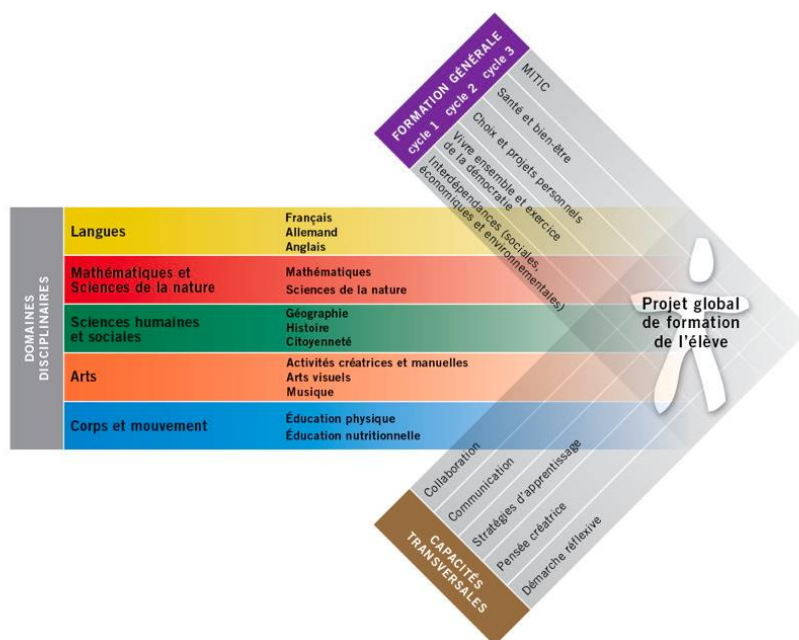


Figure 1 : Les domaines d'apprentissage du PER

L'enseignant est appelé « à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et élargir ces cinq capacités transversales ». Ces dernières peuvent être divisées en deux groupes. Le premier, plutôt d'ordre social regroupe la *collaboration* qui vise « le développement de l'esprit coopératif et la construction d'habilités nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs » et la *communication* qui cherche à mobiliser « des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langage, en tenant compte du contexte ».

Le deuxième groupe plutôt d'ordre individuel regroupe les *stratégies d'apprentissage* qui « renvoient à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissages ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces », la *pensée créatrice*, « axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » et enfin la *démarche réflexive* permettant « de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique ». (CIIP 2009 p. 7-11)

Découlant du PER, la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (DFJC, 2013) s'est étoffée, dans son article 5 alinéas 1 à 3, concernant les buts de l'école, de capacités plus sociales :

« L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

Elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances.

Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique ».

Au fil du temps, les objectifs de l'école se sont incontestablement élargis. L'école est devenue bien plus qu'un lieu de transmission de savoirs, de formation et d'éducation ; elle s'est ouverte à tous comme un lieu de socialisation où l'on est censé apprendre la collaboration, la coresponsabilité et trouver du sens aux apprentissages, entre autre, au travers de l'interdisciplinarité. Selon les Enseignants Romands (2011) qui ont rédigé la synthèse de leur philosophie et de leurs projets dans « Le livre blanc, pour un humanisme scolaire », l'école doit trouver un équilibre entre l'adaptation aux évolutions de la société et le maintien des valeurs (tolérance, solidarité,...). Elle doit rester un modèle et favoriser l'épanouissement et le bonheur d'apprendre. L'école, et avec elle l'enseignant, prend une dimension plus humaine et pour citer Plisson (2013) « la dimension humaine deviendra plus précieuse pour guider, animer, accompagner, orienter, organiser les groupes de travail et gérer des évaluations formatives. Et aussi pour instaurer un climat de confiance, de coopération, de respect entre les élèves» (p. 93). De plus, Dorance (2007) allait déjà dans ce sens en parlant du rôle de l'enseignant comme valorisant les réussites et les initiatives des élèves, favorisant leur autonomie, leur donnant le goût d'entreprendre, de fournir des efforts en les amenant à apprendre des comportements qui leur serviraient à l'extérieur de l'école, à vivre ensemble notamment, à développer l'empathie, à entretenir le dialogue et leur faire découvrir le cadre de la citoyenneté.

2.3 Les valeurs

« Tout être humain est guidé dans ses actes, de façon consciente ou inconsciente, par les valeurs qu'il porte en lui » (Maccio, 1997, p.62).

Que cela soit à travers le bien et le mal ou le bon et le mauvais, les valeurs déterminent la manière d'agir et de réagir de l'individu, permettent comme le souligne Maccio (1991) l'unité de la personne, la cohésion des groupes et donc influent sur l'évolution de la société. Dans ce

chapitre nous nous arrêterons sur ces dernières valeurs qui favorisent le développement de l'identité par rapport à soi et par rapport aux autres, tant sur le plan général que sur le plan éducatif.

Les valeurs personnelles, qui développent l'unité de la personne, sont celles qui font appel à notre propre jugement. Maccio (1991) définit son concept plus précisément comme :

« quelque chose qui est considéré comme précieux, important pour nous, et correspondant à nos désirs profonds, pour quoi nous sommes prêts à nous mobiliser pour le réaliser (réflexion, échange, action). C'est ce qui vaut vraiment que l'on vive, travaille et souffre. Une valeur permet de fonder nos jugements sur la réalité que nous vivons et justifie les positions que nous prenons [...] .Une valeur éclaire l'action pour lui donner un sens [...]. C'est l'homme qui crée ses valeurs au cours des âges, selon sa personnalité et la société où il vit [...]. Ce sont les déviances, les manques, les dysfonctionnements de la société et des relations entre les personnes qui révèlent les valeurs à promouvoir ». (p.19)

Prairat (2003), en reprenant les propos de Rebol, dit : « les valeurs ne sont pas seulement des préférences, ou même ce que nous considérons comme digne d'estime, mais ce à quoi *nous tenons* vraiment, ce qui « vaut la peine », c'est-à-dire ce qui s'atteste dans des *engagements* (p.34).

Les valeurs collectives permettant la cohésion des groupes viennent quant à elles fondamentalement de l'amour : l'amour de Dieu (pour les croyants) ou de l'esprit (pour les non-croyants), de soi ou de la personne, du couple ou des autres et de la famille ou de l'humanité. De cela découlent les valeurs de la créativité, de la liberté, de la sagesse, de l'égalité, de la justice, de la responsabilité, du dialogue et de la solidarité qui vont apporter des changements d'attitude de chaque individu, des relations sociales et des changements structurelles (Maccio, 1991, p.145). Elles ont une fonction sociale. Prairat (2003) note à ce propos que : « La période récente a connu une très forte affirmation des valeurs : liberté, justice, respect de l'autre, solidarité, tolérance... Ces grandes valeurs ont constitué des repères et, surtout, ont montré qu'elles recelaient, dans des situations extrêmes, des situations d'urgence, un réel pouvoir mobilisateur » (p.33).

Chaque génération trouve que la suivante est en perte de valeurs et ne respecte plus les traditions, les aînés et les règles établies. Les penseurs classiques comme Rousseau et Montesquieu prônaient déjà l'éducation, afin de permettre aux valeurs de survivre, de se

construire et de se renouveler. La formation des adolescents composée d'instruction, d'éducation et de pédagogie doit leur permettre de développer leur dignité et de participer activement à la vie sociale. Comme Prairat (2003) le relève : « La part prise par l'éducation dans la transmission des valeurs est double : d'une part elle aide à la construction d'un engagement moral personnel fondé sur la liberté, d'autre part, elle éduque à la reconnaissance des valeurs communes » (p.31). L'adolescent n'a pas toujours envie de se plier aux règles de vie de la classe ou de l'établissement qui sont issues des valeurs que l'école veut défendre. Il n'a pas forcément des valeurs en adéquation avec celles de l'enseignant. Ce dernier tout comme Sylvie Solère-Queval (1999) passe de la question à « quelles valeurs voulons-nous défendre à l'école ? » à la suivante, plus pertinente « quelle école voulons-nous pour être fidèles à nos valeurs » (p.8). Il s'interroge sur ce que nous, enseignants, souhaitons. En effet, chaque enseignant au même titre que chaque individu a ses propres références ou valeurs au fond de lui, ancrées depuis son plus jeune âge au travers de sa propre éducation ou de ses propres expériences. Certains enseignants auront tendance par nature à appartenir à différents mondes cités dans le livre de Valentin (1997) soit au monde du paradis perdu (l'école était mieux avant), au monde de l'enfant-roi (permissif), au monde de la résignation (pas de changement), au monde du matérialisme (manque de moyen), au monde du libéralisme (non-directif), au monde de la défensive (immobilisme par crainte), au monde du changement à tout prix, au monde du défaitisme (échec assuré), au monde du légalisme (refuge derrière la loi) ou au monde de la réconciliation affective (entente maître-élèves). Selon dans quel monde ils se situent, leurs valeurs varieront, différencieront et ils auront de la peine à se distancer d'eux-mêmes et ainsi à changer, à évoluer.

2.4 La catégorisation

« Depuis longtemps, nous savons que l'humanité est divisée en deux catégories : Nous, les meilleurs, et les Autres, les moins bons. Tous les humains, en effet, paraissent surévaluer les membres de leur propre groupe, l'endogroupe, et déprécier ceux qui font partie d'un autre groupe, l'exogroupe » (Yzerbyt & Schadron, 1996, p.18).

Bègue et Desrichard (2013) rajoutent : « On qualifie le processus à travers lequel des individus sont placés dans des groupes sociaux de catégorisation sociale » (p.304).

Ces mêmes auteurs, dans leur traité de psychologie sociale, ont recensé 3 facteurs qui détermineraient cette catégorisation. Tout d'abord *l'accessibilité cognitive*, l'âge et le sexe étant

les premières dimensions sociales que nous avons à l'esprit et qui nous permettent de catégoriser autrui. Puis *la perception de similarité*, qui répond au proverbe bien connu « qui se ressemble, s'assemble ». En effet, les individus catégorisent en fonction de leur capacité à distinguer les catégories disponibles tout en minimisant les différences au sein de celle-ci. Enfin, le 3^{ème} facteur réside dans nos *attentes* concernant les catégories susceptibles d'être pertinentes dans un contexte donné.

Tenant compte de ce qui précède, les enseignants, n'échappent pas à la règle. Brophy (1981) dégage quatre types d'élèves qui provoquent chez l'enseignant des réactions différentes :

- L'élève *attachant*, ne pose pas de problème, étudie bien, est conforme aux attentes et inspire confiance. Il touche à la sensibilité et à l'affection de l'enseignant. Il est souvent félicité et bénéficie de certaines libertés d'initiative. Il est coopératif.
- L'élève *préoccupant* a des aptitudes intellectuelles limitées, il atteint difficilement les objectifs et a besoin de beaucoup de soutien pour progresser.
- L'élève *indifférent* à l'enseignant a peu ou pas d'interactions, est passif.
- L'élève *rejeté* présente des problèmes de comportement envers l'enseignant et ses pairs, est toujours surveillé et souvent puni.

Malgré cette catégorisation « facile » et souvent vite posée, il est important d'apprendre à connaître chacun de ses élèves. « Les apprentissages se font dans l'échange et l'interaction avec les camarades (relation symétrique) et avec l'enseignant (relation asymétrique) » (Rioult, 2002, p.23). La rencontre avec l'élève est une rencontre avec soi-même. On observe souvent « un manque de considération des adultes envers l'enfant en tant qu'individu à part entière. Il devient donc évident qu'il faut démontrer que les enfants ont des choses à dire, à donner, et que les adultes devraient avoir la capacité de les écouter et de les reconnaître » (Lude, 2008, p.9).

L'idée d'un camp sportif où les deux groupes distincts : maîtres – élèves se côtoyant 24h/24h pendant cinq jours permettrait une globalisation de toutes ces catégorisations. Allport (1954) disait déjà dans sa théorie du contact que le contact intergroupe permettrait de dissiper les stéréotypes et de favoriser des **attitudes positives**. Afin que les individus de deux groupes différents apprennent à se connaître, et par-là même, à se comprendre, il suggère de les investir dans un même projet.

2.5 Le sport, l'éducation physique et ses valeurs

« Le sport représente en effet la meilleure « école de vie », la meilleure façon d'apprendre des leçons essentielles pour la vie en société dans un climat de jeu et de détente. Le sport enseigne le respect de valeurs essentielles aux jeunes ». (Ogi, 2005, p.4)

Adolf Ogi, Conseiller spécial au secrétaire général des Nations
Unies sur le sport pour le développement et la paix

Dans ce chapitre, nous nous arrêterons à l'aspect social du sport et de l'éducation physique même s'il en existe beaucoup plus.

Callède (1985) parle de « sociabilité sportive », « le sport, comparativement à d'autres domaines [...] s'impose comme un champ non négligeable de la vie sociale ». [...] La notion de *sociabilité sportive* désigne ici les formes d'expression et la régularité des manifestations et des relations qu'un individu entretient avec autrui dans un domaine constitué ou objectivable ». (p. 327)

« Le sport est considéré comme une véritable *école* des valeurs en couvrant l'ensemble de l'éventail des possibles concernant la volonté, le courage, le cran, la **persévérance**, il donne aussi l'esprit de lutte, le goût de la compétition. Il initie à la vie en groupe et favorise l'abnégation au profit de l'équipe. Il invite au respect de l'autre et de la hiérarchie, fait prendre conscience des règles tout en donnant un sens à l'effort et au travail » (Attali, 2004, p.180). Le sport devient un vecteur pour créer du lien social, pour insérer les jeunes, développer la citoyenneté et **intégrer** les plus en marge dans la communauté nationale (Arnaud, 1999).

Mignon (2000) souligne, quant à lui, l'aspect socialisateur et intégrateur du sport. Socialisateur d'une part par l'apprentissage des règles qu'il faut respecter pour pouvoir participer au jeu, d'autre part par l'apprentissage de la vie collective, découverte de soi à travers le contact des autres. Intégrateur enfin, car d'une part il permet en sa pratique d'être autre chose que le nouveau ou l'étranger et offre la capacité d'emblée de faire participer tous les groupes habitant sur le territoire, sans distinction d'âge, de genre ou encore de groupe ethnique. D'autre part par la mobilisation qu'il entraîne en dehors de la pratique, soit son attrait (manifestations) non démenti depuis le siècle passé, son rapport privilégié à la jeunesse, son histoire. Il cite enfin : « les valeurs qu'il incarne : l'égalité, la juste compétition et la visibilité de tous » (p.18).

D'autre part, dans le préambule de sa charte internationale de l'éducation physique et du sport, l'UNESCO (1978) proclame : « L'éducation physique et le sport doivent tendre à promouvoir les rapprochements entre les peuples comme entre les individus ainsi que l'émulation désintéressée, la solidarité et la fraternité, le respect et la compréhension mutuels, la reconnaissance de l'intégrité et la dignité des êtres humains ».

La loi sur l'éducation physique et le sport du canton de Vaud (LEPS) régit dans son article 1 :

« But de la loi

¹ La présente loi vise à encourager l'éducation physique et sportive et la pratique du sport à tous les niveaux et pour l'ensemble de la population, dans le respect des valeurs éthiques et en favorisant les principes du développement durable.

² Elle contribue en particulier à un développement harmonieux des enfants et des jeunes, au maintien de la santé, à l'intégration et à la cohésion sociale. Elle concourt à la promotion de l'image du canton.

³ A cet effet, l'Etat, en coordonnant son action avec celles de la Confédération et des communes:

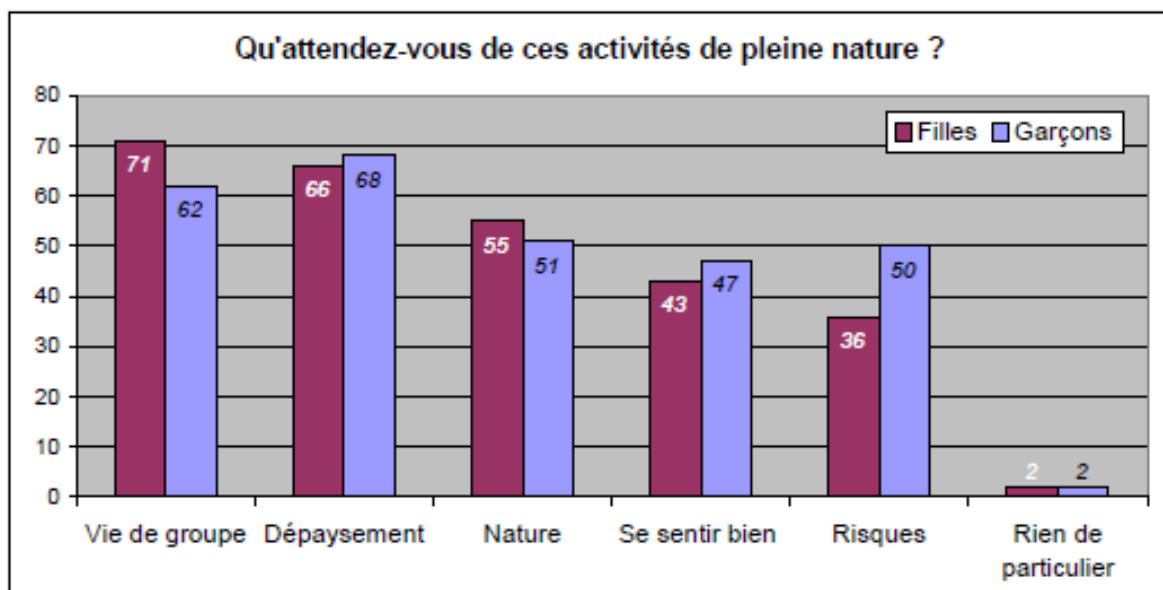
- a. contribue au développement d'activités physiques adaptées à chacun ;
- b. dispense l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans l'école publique ;
- c. encourage le sport dans l'enseignement supérieur ;
- d. organise et surveille le mouvement "Jeunesse+Sport" ;
- e. contrôle la conformité des infrastructures sportives et en favorise l'utilisation ;
- f. encourage la réalisation d'infrastructures sportives ;
- g. soutient les organisations internationales de sport ainsi que les manifestations sportives internationales.

⁴ L'Etat encourage les mesures destinées à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux pratiques physiques et sportives ». (Etat de Vaud, 2012)

Nous trouvons dans les manuels d'EPS (ouvrages officiels de référence pour l'enseignement de l'éducation physique en Suisse) plus particulièrement dans la brochure 7 du manuel 5, les termes suivants : « Le comportement psycho-social est de grande importance pour notre santé. Une pratique régulière d'un sport et une alimentation spécifique au sport sont les expressions d'une personnalité saine. Durant l'enseignement de l'éducation physique au degré secondaire, on a de nombreuses occasions d'exercer des comportements qui améliorent la santé et

d'accentuer l'apprentissage social au-delà des aspects purement sportifs. » (Bucher et al., 1999, p.3)

Du côté des élèves, une étude française montre que deux tiers des élèves pensent que cette discipline leur apporte par ordre d'importance : « du plaisir », la possibilité de « rester en bonne forme » et « se défouler » (Benhaim-Grosse, 2007, p.11). « Les capacités techniques et sportives » apparaissent plus loin dans cette échelle, pas loin devant la meilleure « connaissance des autres ». En revanche, cette dernière revient prioritairement pour plus de deux tiers des élèves lorsque les activités de l'EPS se déroulent en pleine nature.



Base : En 2005-2006, les 1677 élèves qui souhaiteraient pratiquer des activités de pleine nature avec l'école

Figure 2 : Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006 graphique 18, p.44

2.6 Les camps

Les camps ne sont pas une nouveauté dans nos établissements scolaires vaudois. Ils existent depuis plus d'un demi-siècle mais ne se sont pas toujours appelés ainsi, voici comment ils ont été instaurés, et comment leurs objectifs ont évolué.

Le pasteur Bion, grand initiateur en Suisse en 1876 d'un séjour à la campagne en Appenzell pour soixante-huit enfants pauvres de Zürich, ne voulait-il pas par ce biais contrer un mal qu'il qualifiait ainsi : « Notre temps met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants et s'occupe trop peu de leur développement physique et moral ». (Häusler, 1991)

Au milieu du XX^{ème} siècle, les écoliers souffrent de tuberculose et de malnutrition. Pro Juventute, fondation suisse soutenant les enfants et les jeunes, œuvre pour permettre, après la guerre, aux enfants, plutôt citadins, de sortir de leur contexte familial quotidien et de partir respirer en montagne. L'idée germe dans les communes de disposer d'un lieu fixe en montagne afin d'y *promouvoir la santé*. Certaines grandes villes comme Lausanne acquièrent des maisons (par exemple celle de la Barboleusaz en 1951) afin de prendre en charge des enfants, au début uniquement pendant les vacances. De là naîtra, toujours par l'élan de Pro Juventute (2016), le principe du Passeport-vacances, offrant aux enfants défavorisés et dont les parents ne peuvent partir en villégiature pour des raisons économiques, la possibilité de vivre une semaine hors cadre familial. Ce principe va s'étendre dans les écoles, où ces maisons vont être rentabilisées par des semaines « d'école à la montagne » pendant l'année scolaire où une ou deux classes vont avec leur(s) enseignant(s) séjourner. Les objectifs visés cités dans le document de la ligne pédagogique de la Barboleusaz (Gazzola, 2015), en plus de la promotion de la santé, sont de :

- découvrir l'environnement alpin spécifique à la région,
- vivre la collectivité en petits groupes,
- expérimenter une relation au temps spécifique à la durée du camp,
- développer **l'autonomie** dans la vie quotidienne,
- expérimenter le respect,
- instaurer une relation de **confiance** éducateur/trice – enfant,
- promouvoir l'égalité. (p.5-6)

Ce mode de fonctionnement, très pratiqué chez les élèves de 7 à 12 ans, va être remplacé peu à peu par des journées complètes d'enseignement du sport chez les plus grands et s'appeler dès lors « camps de sport ». Ces derniers se déclinent en fonction des saisons : les camps d'hiver, qui regroupent généralement les sports de glisse comme le ski, le snowboard et le ski de fond ou de raquettes à neige et les camps d'automne et d'été, où l'on trouve les camps nautiques, de grimpe, de marche (souvent itinérant) ou encore polysportifs. Ces camps se déroulant quasi exclusivement sur cinq jours sont inscrits de manière légale et très générale dans la LEO sous l'article 75 :

« ¹ Les activités scolaires collectives hors bâtiment scolaire peuvent prendre notamment la forme d'un camp, d'une course d'école, d'un voyage d'étude ou d'un séjour linguistique, à visée pédagogique, sportive ou culturelle. Le département en fixe le cadre.

² Ces activités poursuivent des objectifs en lien avec le plan d'études. Sauf dispense accordée par le conseil de direction, tous les élèves y participent.

³ Le directeur autorise ces activités sur la base d'un projet définissant les conditions d'encadrement et de sécurité des élèves.

⁴ L'accord du département est requis pour toutes les activités hors de Suisse.

⁵ Conformément à leur cahier des charges, les enseignants accompagnent leurs élèves lors de ces activités». (Etat de Vaud, 2013)

Les camps sportifs sont légitimés dans la LEPS (art.10) : « l'éducation physique est dispensée par les établissements scolaires et comprend des cours de base, des journées sportives et des camps de sport ». (Etat de Vaud, 2012)

Dans son guide des mesures de sécurité (GMS), le service de l'éducation physique et du sport (SEPS), met en avant les buts à viser durant ces semaines, soit :

- *la promotion de la santé*, en veillant à une intensité suffisante des activités physiques, à de bonnes conditions d'hygiène, à l'équilibre de l'alimentation et à l'observation de périodes de repos et de sommeil suffisantes ;
- *l'action éducative*, en faisant participer les élèves à la préparation du camp, à son organisation et à son déroulement ;
- *l'amélioration des techniques sportives* en transmettant de manière efficace des connaissances techniques spécifiques à l'activité sportive du camp
- *l'interdisciplinarité* en permettant de découvrir un nouveau milieu, de nouvelles activités. (SEPS, 2015, p.16)

Les Manuels fédéraux d'éducation physique décrivent, quant à eux, les camps comme « un grand défi pour tous les participants », à travers le partenariat entre les parties. « Les camps, avec la vie en communauté qu'ils supposent, constituent un fait marquant de la vie scolaire de chaque adolescent. Les projets d'enseignement y sont plus faciles à réaliser que dans la vie scolaire de tous les jours. En prenant part aux décisions et en prenant certaines responsabilités, les élèves se transforment en participants qui s'investissent pour « leur » camp » (Bucher et al., 1999, p.14).

Dans la brochure « Corps et Mouvement », un des objectifs d'apprentissage (CM31), met en corrélation l'organisation de journées et/ou de camps sportifs à une des capacités transversales qu'est la *collaboration* (CIIP, 2010, p.54-55).

Les camps sont en partie soutenus financièrement par Jeunesse et Sport, programme d'encouragement au sport par la Confédération, développé par l'office fédéral du sport

(OFSPPO) en 1972 pour promouvoir le sport dans les écoles et les sociétés. Ce programme favorise les camps sportifs (70'000 cours ou camps par an) et « donnent aux enfants et aux jeunes la possibilité de faire du sport ensemble, d'entretenir des liens sociaux et d'assumer des responsabilités dans le cadre de la vie quotidienne en communauté » (OFSPPO, 2016). De plus, il alloue des subsides, dès lors que le camp a une durée de cinq jours ou plus et comporte un minimum de quatre heures d'activités physiques par jour.

2.7 Les compétences selon Jeunesse et Sport (J+S)

Toute relation n'est possible que s'il y a deux acteurs. Toute interaction ne l'est également que si ces deux acteurs y sont favorablement engagés. Jeunesse & Sport, dans sa formation des moniteurs met en avant diverses compétences à avoir pour « éveiller une fascination durable chez un enfant pour un sport. » (EFSM, 2001/2002, p.1)

Ces compétences se déclinent en quatre points, imagées par un trèfle, sur les feuilles desquelles on peut les découvrir.



Figure 3 : Trèfle des compétences et aptitudes selon J+S 2001/2002

Si les quatre feuilles représentées sont égales en taille et donc en importance, nous retiendrons néanmoins deux d'entre elles, soit les compétences personnelles et sociales.

Les **compétences personnelles** se déclinent en trois piliers qui sont :

- l'estimation de soi,
- l'organisation personnelle,
- la confiance en soi.

C'est en développant ces trois critères que J+S entend permettre à ses moniteurs de « reconnaître leur propre personnalité, la développer et amener l'autre à agir de manière responsable ». (EFSM, 2001/2002, p.1) Pour ce faire, les moniteurs doivent faire preuve d'engagement et de motivation pour que ces critères puissent fonctionner.

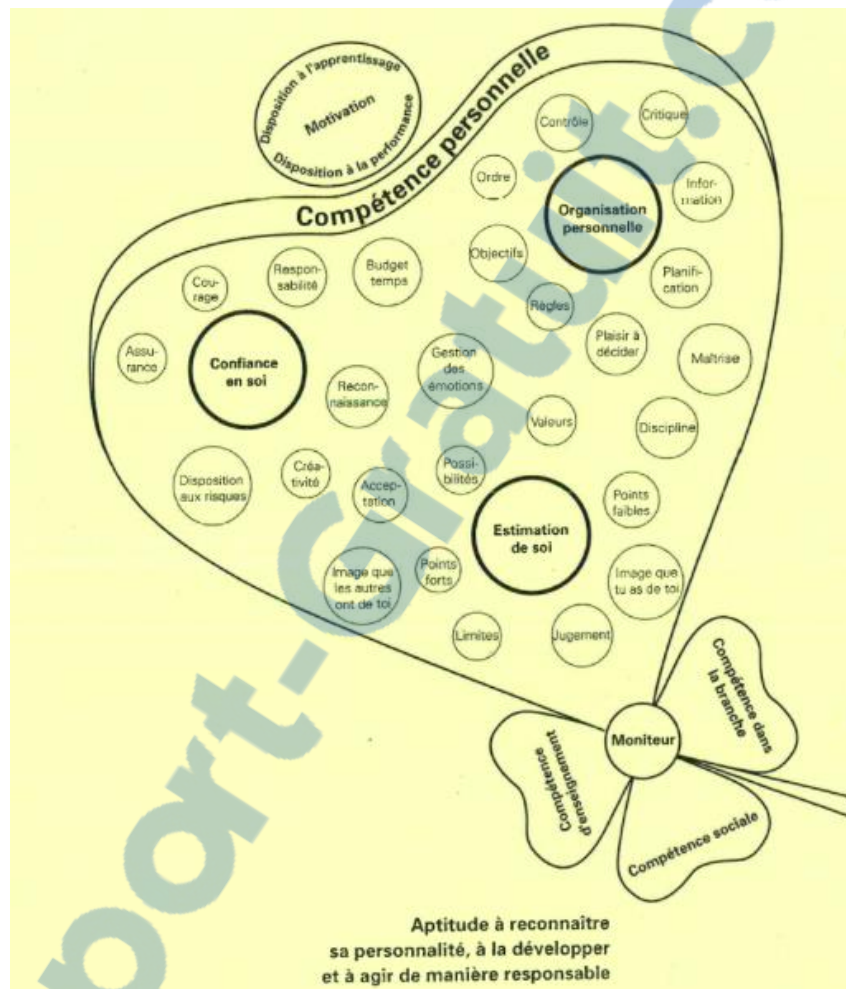


Figure 4 : Trèfle de la compétence personnelle selon J+S 2001/2002

Lorsqu'on regarde à l'intérieur de la feuille du trèfle qui traite des **compétences sociales**, on y retrouve trois composantes, soit :

- créer un climat,
- maîtriser les problèmes,
- prendre en considération l'environnement et aménager le cadre.

Maîtriser les problèmes touche à la sensibilité de chacun. Selon Jeunesse et Sport (1999/2000), il s'agit là « d'identifier les problèmes et résoudre les conflits en appliquant les règles, en

communiquant ouvertement et en se témoignant une confiance réciproque.» (p.3). Prendre en considération l'environnement met en avant les relations parents-clubs-autorités.

Les petits satellites qui gravitent autour de « créer un climat » sont révélateurs de la personnalité que le moniteur ou l'enseignant doit avoir. En effet, les mots comme : « tolérance, confiance, responsabilité, sécurité, considération et plaisir » sont des mots qui le qualifient et ainsi lui permettent de transmettre ces mêmes valeurs dans son enseignement.

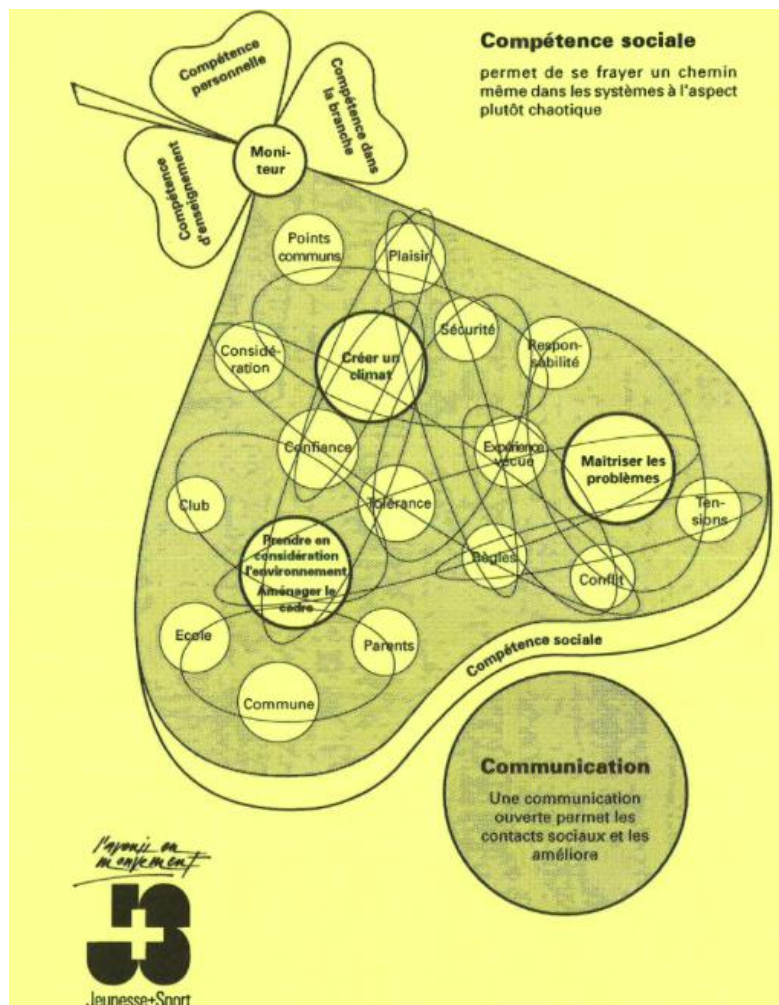


Figure 5 : Trèfle des compétences sociales selon J+S 1999/2000

Ce cadre théorique a mis en évidence le rôle de l'école, ainsi que celui de l'éducation physique, ce que nous cherchons, enseignants, à transmettre à nos élèves et les qualités humaines nécessaires pour y arriver.

Selon les profils des élèves issus de ce cadre théorique (attachant, rejeté, préoccupant, indifférent) et notamment au travers des attentes des instances officielles, nous avons décidé de faire notre recherche avec cette catégorisation afin d'analyser comment les maîtres percevaient ces différents types avant, pendant et après le camp de ski et défini les indicateurs en gras dans le but de mesurer cette perception.

3. Question d'étude et problématique

Suite à l'élaboration du cadre théorique et au travers des différents éléments qui en sont issus, nous avons décidé de partir de la vision du maître et vérifier par ce biais si les camps remplissaient leurs fonctions de socialisateur et d'intégrateur dans leur relation avec leurs élèves.

Plusieurs autres questions se sont posées également :

- La perception des enseignants sur certains élèves change-t-elle à l'issue d'un camp passé ensemble ?
- Un milieu différent, extra-muros, développe-t-il des liens entre maîtres et élèves ?
- Quels sont les paramètres d'un camp qui favorisent les interactions entre maîtres et élèves ?
- L'organisation mise en place a-t-elle favorisé ces interactions ?

Toutes ces questions nous ont amené à formuler les hypothèses suivantes :

- Un camp sportif permet aux maîtres de reconnaître de nouvelles compétences chez leurs élèves, de découvrir la face cachée des élèves.
- Un camp scolaire permet de modifier les aprioris sur certains élèves.

Ce qui nous a amené à nous poser la question de recherche suivante :

Quels sont les effets d'un camp sur la perception des élèves par leurs enseignants et sur leur relation ?

4. Méthode

Afin de répondre à notre question de recherche et ainsi vérifier nos hypothèses, nous avons d'abord recherché ce que nos deux établissements avaient en commun au niveau des camps, principalement en matière d'organisation. Ayant trouvé plusieurs points similaires, comme le fait que dans chaque établissement les élèves de 9èmes années participent à un camp, ainsi que les maîtres d'éducation physique et les enseignants titulaires, il nous a été plus simple de définir un public cible. Pour ce qui est de la méthode de recherche, le questionnaire nous est apparu comme le meilleur moyen d'obtenir à la fois des pistes de réflexion de nos collègues et de manière plus cartésienne des valeurs mesurables pour les compétences évaluées et ainsi créer un outil de récolte de données pertinent.

4.1 Public cible

Le public choisi lors de cette enquête est constitué de plusieurs élèves et enseignants de 9H de deux établissements vaudois.

Les établissements sont ceux où nous enseignons, soit Cugy (CG) situé à une dizaine de kilomètres au nord de Lausanne et Isabelle-de-Montolieu (IM), quartier du nord-est lausannois.

Notre choix s'est porté sur les élèves de 9^{ème} année voie générale (9VG), âgés de 12 à 14 ans pour deux raisons :

- les élèves de 9VG partaient dans les deux établissements en camp de ski ;
- nous accompagnions respectivement ces élèves en camp.

Les élèves étaient au nombre de 104 (5 classes) pour Cugy réunis dans un centre de vacances à Leysin (VD) et de 92 (5 classes) pour Isabelle-de-Montolieu répartis dans deux hôtels de la station de la Fouly (VS). Notre étude a permis d'observer seize élèves, nommés de E1 à E16. Ces élèves n'ont rien eu à faire pour l'étude, ils étaient les sujets d'observation des enseignants.

Concernant les enseignants chargés d'observer les élèves, ils étaient au nombre de huit, quatre par établissement, nommés de M1 à M8. Ils fonctionnaient soit comme : maître référent, maître de classe, maître d'éducation physique ou enseignant ayant un groupe d'élèves sur l'année scolaire (maître de cuisine, de travaux manuels). Pour l'étude, nous leur avons demandé de choisir quatre élèves en duos, élèves qu'ils avaient en classe. Ces maîtres se sont concertés au préalable pour déterminer les élèves qu'ils allaient observer plus attentivement.

Voici un tableau résumant la répartition des élèves suivis par les différents enseignants dans les deux établissements :

Enseignants	Elèves suivis	Etablissements
M1	E1 + E2 + E3 + E4	IM
M2	E1 + E2 + E3 + E4	IM
M3	E5 + E6 + E7 + E8	IM
M4	E5 + E6 + E7 + E8	IM
M5	E9 + E10 + E11 + E12	CG
M6	E9 + E10 + E11 + E12	CG
M7	E13 + E14 + E15 + E16	CG
M8	E13 + E14 + E15 + E16	CG

Figure 6 : Répartition des élèves à observer

4.2 Dispositif méthodologique

La prise de données s'est déroulée sous forme de questionnaires, répartie en trois phases : phase 1, 2 et 3. Dans la phase 1, deux semaines avant le camp, chaque enseignant a répondu à un questionnaire (Q1) permettant de savoir comment il définissait les élèves (Annexe I). La phase 2 s'est déroulée lors du camp avec un deuxième questionnaire (Q2) permettant dans un premier temps aux maîtres de noter leurs observations quotidiennes sur les élèves définis et dans un deuxième temps, le vendredi d'en faire la synthèse (Annexe II). Lors de la phase 3, le troisième questionnaire (Q3), distribué quant à lui deux semaines après le camp, permettait aux enseignants d'observer l'évolution des élèves de retour en classe (Annexe III).

Les questionnaires numérotés respectaient l'anonymat des enseignants interrogés ainsi que celui des élèves observés.

Phase 1, le Q1 a interrogé les enseignants sur :

- leur fonction d'enseignant, leur taux d'enseignement en 9^{ème} année, leur nombre de participations à des camps,
- les apports et valeurs des camps auprès des élèves,
- leur relation avec les élèves et la connaissance de ces derniers,
- leur perception des camps,
- leurs objectifs visés durant une semaine de camp,

- la détermination et l'observation de quatre élèves répondant aux critères suivants : élève **attachant, préoccupant, indifférent** et **rejeté** d'après les éléments mis en gras dans le cadre théorique que nous nommons indicateurs soit : **coopératif, communicatif, respectueux, persévérant, intégré au groupe, autonome, adapté au changement, confiant, positif et responsable.**

Phase 2, le Q2 a amené les enseignants à :

- relever, chaque jour, par écrit, les compétences et/ou incompétences pour les quatre élèves choisis,
- compléter à nouveau, le dernier jour de camp, le tableau récapitulatif sur les compétences ou incompétences des élèves observés d'après les indicateurs,
- relever le comportement d'autres élèves,
- s'interroger sur leur perception des élèves.

Phase 3, le Q3 a permis aux enseignants de constater si :

- l'ambiance était meilleure suite à cette semaine,
- les élèves observés avaient évolué, avaient développé de nouvelles compétences,
- leur point de vue par rapport à certains élèves avait évolué,
- la dynamique après le camp était différente.

Voici un échéancier de notre prise de données :

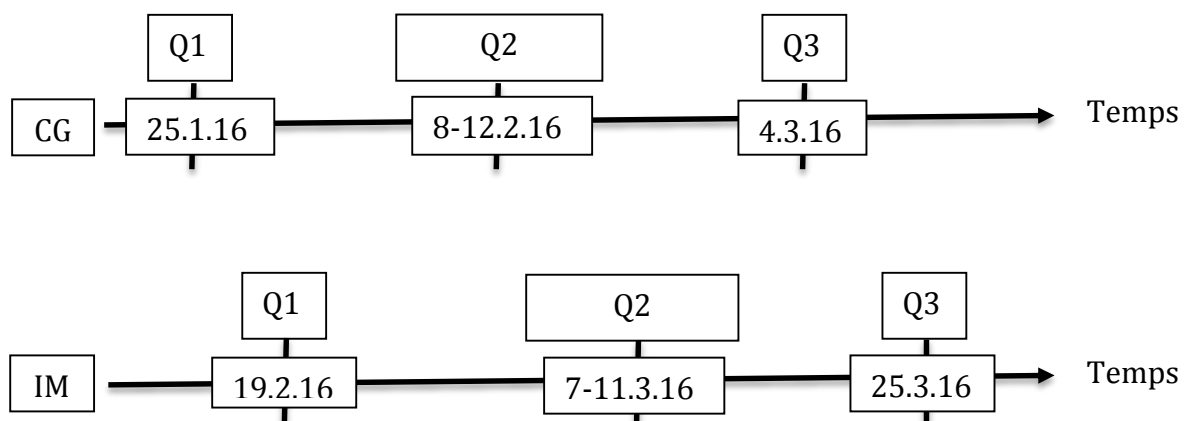


Figure 7 : Echancier de la prise de donnée

Dans ce type de démarche, il nous a semblé judicieux d'utiliser le questionnaire en trois phases comme outil, afin de pouvoir déterminer la perception / le regard des enseignants sur le profil des élèves observés dans le temps et pour savoir si un camp avait de l'influence sur cette perception.

Nous avons décidé de proposer des regards croisés, car la perception des élèves peut varier selon la personnalité des enseignants. Le regard sur quatre types d'élèves distincts permet d'éviter une focalisation sur un seul et unique type d'élèves (cf. cadre théorique, 2.4 la catégorisation).

4.3 Outils de récolte des données

Les questionnaires, une fois complétés, ont été traités grâce à plusieurs méthodes, soit selon l'échelle de Likert pour les tableaux d'observation des enseignants, soit par retranscription des réponses des enseignants sous forme de tableaux ou de discussions.

Premier questionnaire (Q1)

Les réponses aux questions 1 à 3, concernant les informations générales en rapport avec l'enseignant, serviront après analyse des autres questions à évaluer si certains profils d'enseignants pensent globalement de la même manière. Les questions 7 à 9 ont été traitées selon une échelle de Likert en 4 positions allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » en fonction de l'énoncé de l'item.

Les questions 4, 5, 6 et 10 sont des questions ouvertes où l'enseignant pouvait s'exprimer sur différents aspects relatifs aux camps. Après plusieurs lectures, nous avons repéré différents critères et décidé de les retranscrire dans les tableaux de la page suivante.

Question 4 : D'après vous, qu'apporte aux élèves un camp en plus des apprentissages ?

Critères	Citations
Aspect relationnel-social	
Compétences individuelles divisées en compétences/activités et bien-être	

Question 5 : Que pensez-vous que ce camp vous apportera dans votre relation avec vos élèves par rapport au temps que vous avez déjà passé avec eux en classe ?

Critères	Citations
Echange-interaction	
Regard – perception de l'élève	
Satisfaction	
Diversité – variété – changement	

Question 6 : Quelles sont les valeurs qu'un camp sportif permet de développer chez l'adolescent ?

Critères	Indicateurs	Citations
Capacités sociales	Coopératif	
	Communicatif	
	Intégré au groupe	
	Respectueux et responsable	
	Autre	
Capacités individuelles	Persévérant	
	Autonome	
	Adapté au changement	
	Confiant et positif	
	Autre	

Les indicateurs sont issus des termes en gras relevés dans notre cadre théorique.

Question 10 : Vous êtes-vous fixés un/plusieurs objectif/s pour ce camp ? Si oui, lesquels ?

Critères	Citations
Plaisir	
Ski	
Relation	
Autre	

Pour ce qui est de la question 11 de Q1, ciblée sur la vision des enseignants sur quatre élèves, nous nous sommes appuyées sur l'échelle de Likert en 4 points allant de 1 « - - » à 4 « ++ », 1 et 2 étant deux valeurs négatives et 3 et 4 positives. Cette question est posée à l'identique dans chaque questionnaire (Q 2 = question 1 et Q3 = question 3). Nous avons décidé de l'analyser dans un premier temps individuellement, afin d'obtenir une photographie de chaque type d'élèves (attachant, rejeté, préoccupant, indifférent). Dans un deuxième temps, nous l'avons étudiée en miroir, afin de connaître l'évolution des compétences observées avant, pendant et après le camp. Nous avons ainsi retranscrit les données récoltées dans des tableaux récapitulatifs. Afin d'en faciliter la visibilité, nous en avons tiré quelques graphiques sous forme d'histogramme.

Deuxième questionnaire (Q2)

Les pages journalières n'ont pas été retranscrites (Annexe II) ; en effet elles servaient de feuilles d'observation aux enseignants des quatre élèves choisis, leur permettant ainsi de compléter le vendredi la feuille de synthèse.

Certains mots ou expressions des réponses à la question 2 ont été surlignés selon les indicateurs déjà relevés dans la grille de la question 6 du Q1. Elles nous ont permis de connaître la vision des enseignants sur les élèves non observés.

Quant à la question 3, nous l'avons traitée selon une échelle de Likert en 4 points allant de « non » à « oui, tout à fait », afin de vérifier si la perception des maîtres correspondait aux appréciations inscrites dans le tableau.

Troisième questionnaire (Q3)

Les réponses à la question 1 ont été recopiées selon 4 groupes repérés à leur lecture.

Question 1 : De retour en classe, quels sont les apports du camp dans votre relation avec vos élèves ?

Critères	Citations
Temps passé ensemble	
Individu	
Groupe classe	
Enseignant	

Les réponses à la question 2 ont été traitées et listées verbalement permettant ainsi de connaître les besoins de chaque enseignant afin de favoriser les apports des camps sur le plan relationnel.

4.4 Traitement des données

Afin de faciliter la lecture et l'analyse des données de la question 11 du questionnaire 1 (Q1), de la question 1 du questionnaire 2 (Q2) et de la question 3 du questionnaire 3 (Q3) sur lesquels sera basé l'essentiel de notre étude, nous avons créé des tableaux récapitulatifs que nous corrélons avec les grilles d'analyse des questions ouvertes (Annexe IV et VI) et les retranscriptions des réponses de ces mêmes questions. (Annexe V et VII)

Voici une explication de ces tableaux récapitulatifs :

Elève : Définition du type

	Périodes : Q1 => avant	Q2 => pendant	Q3 => après
Indicateurs : Adjectifs, issus du cadre théorique, proposés aux enseignants qualifiant les compétences des élèves	2 maîtres		
	Valeurs : -- => 1 - => 2 + => 3 ++ => 4		

Figure 8 : Explication des tableaux récapitulatifs

Chaque indicateur a une couleur spécifique mais n'est pas forcément passé en couleur. Lorsqu'il n'est pas coloré, cela signifie que l'indicateur ne révèle pas de changement notable. Nous avons décidé de faire ressortir les valeurs négatives (1 et 2) d'une part. En effet, elles nous ont parues déterminantes comme amorce d'analyse, où qu'elles soient placées dans le temps (Q1, Q2 ou Q3). Puis, pour le même indicateur, nous avons coloré les autres valeurs du maître pour mettre en évidence les variations, qu'elles soient positives ou négatives.

Voici sur les pages suivantes les résultats bruts des questionnaires retranscrits selon l'échelle de Likert que nous commentons dès la page 32.

Elève attachant E1

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
coopératif	4	4	3	4	4	4
communicatif	3	3	4	2	4	3
respectueux	4	4	3	4	4	4
persévérant	4	4	3	4	4	4
intégré au groupe	3	4	4	3	4	3
autonome	3	4	3	4	4	4
adapté au changement	4	4	3	3	4	4
confiant	4	3	3	3	3	3
positif	4	4	3	3	4	4
responsable	4	4	3	4	4	4

Elève attachant E4

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	4	3	4	4	4
communicatif	2	2	4	3	4	4
respectueux	4	4	3	4	4	4
persévérant	3	4	3	4	4	4
intégré au groupe	3	3	4	4	4	4
autonome	2	2	3	4	3	4
adapté au changement	3	2	4	4	4	4
confiant	4	2	4	3	3	4
positif	4	4	3	4	4	4
responsable	3	4	3	4	4	4

Elève attachant E5

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M3	M4	M3	M4	M3	M4
coopératif	3	3	2	4	3	3
communicatif	4	4	4	4	4	4
respectueux	3	3	3	3	3	3
persévérant	3	3	4	4	3	4
intégré au groupe	4	4	4	4	4	4
autonome	3	4	4	4	4	4
adapté au changement	3	3	4	4	4	4
confiant	4	4	4	4	4	4
positif	4	4	4	3	4	4
responsable	3	3	3	4	3	4

Elève attachant E9

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M5	M6	M5	M6	M5	M6
coopératif	3	4	3	3	4	4
communicatif	4	3	3	4	4	3
respectueux	4	4	3	4	4	4
persévérant	3	4	3	3	3	3
intégré au groupe	3	3	4	3	3	3
autonome	3	3	4	3	3	4
adapté au changement	3	3	3	3	3	4
confiant	3	3	3	3	3	3
positif	4	3	4	4	3	4
responsable	3	4	4	3	3	4

Elève attachant E13

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M7	M8	M7	M8	M7	M8
coopératif	4	3	4	3	3	3
communicatif	3	3	3	3	3	3
respectueux	4	4	4	4	4	4
persévérant	3	3	3	3	3	3
intégré au groupe	3	2	3	3	3	2
autonome	2	2	3	3	3	3
adapté au changement	3	3	3	3	3	3
confiant	2	2	3	3	2	3
positif	3	3	4	4	3	3
responsable	3	3	3	3	3	3

Elève préoccupant E2

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	3	4	4	4	4
communicatif	4	4	3	4	4	4
respectueux	3	3	4	4	4	4
persévérant	1	3	3	3	4	3
intégré au groupe	3	2	4	3	3	3
autonome	3	3	4	3	4	3
adapté au changement	3	2	3	3	4	3
confiant	2	3	4	3	3	3
positif	2	3	4	4	4	4
responsable	2	2	4	3	3	3

Elève préoccupant E6

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M3	M4	M3	M4	M3	M4
coopératif	2	1	3	4	3	4
communicatif	2	1	2	1	3	3
respectueux	3	3	4	4	4	4
persévérant	1	1	3	4	3	4
intégré au groupe	3	3	2	3	3	3
autonome	2	2	4	3	2	4
adapté au changement	2	2	4	3	3	4
confiant	2	1	3	4	3	3
positif	1	2	2	2	2	2
responsable	2	1	4	4	3	4

Elève préoccupant E10

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M5	M6	M5	M6	M5	M6
coopératif	2	2	3	4	3	2
communicatif	3	3	3	3	3	4
respectueux	3	2	3	4	4	3
persévérant	3	3	3	4	3	2
intégré au groupe	4	4	4	4	4	2
autonome	2	2	4	3	3	2
adapté au changement	2	2	3	3	3	3
confiant	4	3	2	4	4	4
positif	3	3	4	3	3	3
responsable	4	3	3	3	3	2

Elève préoccupant E14

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M7	M8	M7	M8	M7	M8
coopératif	3	3	2	1	2	2
communicatif	3	3	3	2	3	3
respectueux	2	3	1	1	2	3
persévérant	3	2	3	3	3	3
intégré au groupe	2	2	1	1	2	2
autonome	3	3	3	3	3	3
adapté au changement	3	3	3	3	3	3
confiant	3	4	3	3	2	4
positif	2	2	1	1	2	2
responsable	2	2	2	3	2	3

Elève indifférent E3

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	2	3	4	3	3
communicatif	2	1	4	3	3	3
respectueux	4	2	3	3	4	3
persévérant	3	2	3	3	4	3
intégré au groupe	3	2	4	3	3	3
autonome	3	3	3	3	4	3
adapté au changement	4	3	3	3	4	3
confiant	4	3	4	4	4	3
positif	3	2	4	3	3	4
responsable	4	2	3	3	4	3

Elève indifférent E7

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M3	M4	M3	M4	M3	M4
coopératif	3	3	4	4	4	3
communicatif	1	2	2	1	2	3
respectueux	4	4	4	4	4	4
persévérant	3	3	4	3	3	4
intégré au groupe	3	3	2	3	3	3
autonome	3	4	4	4	3	4
adapté au changement	3	3	3	3	3	4
confiant	2	2	2	2	3	3
positif	2	3	3	2	2	3
responsable	3	4	4	4	4	4

Elève indifférent E11

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M5	M6	M5	M6	M5	M6
coopératif	3	3	4	4	2	3
communicatif	2	3	4	4	2	2
respectueux	4	3	4	4	3	2
persévérant	2	3	4	4	2	2
intégré au groupe	2	3	4	4	2	1
autonome	2	3	4	4	3	3
adapté au changement	3	3	3	3	3	4
confiant	2	3	3	4	2	2
positif	3	3	4	4	2	2
responsable	3	3	3	3	3	2

Elève indifférent E15

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M7	M8	M7	M8	M7	M8
coopératif	2	2	3	3	3	2
communicatif	1	1	2	2	3	1
respectueux	3	4	3	4	4	4
persévérant	2	1	3	2	3	2
intégré au groupe	2	2	2	2	3	2
autonome	2	1	3	3	3	2
adapté au changement	3	3	3	3	3	3
confiant	1	1	2	2	3	2
positif	2	1	3	3	3	2
responsable	2	2	3	3	3	3

Elève rejeté E8

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M3	M4	M3	M4	M3	M4
coopératif	3	2	4	4	4	4
communicatif	3	4	4	4	4	4
respectueux	4	4	4	4	4	4
persévérant	3	2	4	4	3	4
intégré au groupe	1	1	2	3	3	3
autonome	2	1	4	2	2	4
adapté au changement	3	1	4	2	2	4
confiant	3	2	3	4	3	4
positif	3	3	4	3	3	4
responsable	2	2	4	4	3	4

Elève rejeté E12

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M5	M6	M5	M6	M5	M6
coopératif	4	3	4	4	4	4
communicatif	2	2	3	3	3	2
respectueux	4	4	3	3	4	4
persévérant	3	3	3	4	3	2
intégré au groupe	2	2	4	4	4	1
autonome	3	3	4	4	4	2
adapté au changement	3	2	3	3	4	2
confiant	1	2	3	4	3	3
positif	2	2	4	4	4	3
responsable	3	3	3	3	3	3

Elève rejeté

E16

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M7	M8	M7	M8	M7	M8
coopératif	2	2	3	3	3	3
communicatif	3	3	3	3	3	3
respectueux	3	3	3	3	4	3
persévérant	2	3	3	3	3	3
intégré au groupe	1	1	3	3	3	3
autonome	2	2	3	3	3	3
adapté au changement	3	3	3	3	3	3
confiant	1	2	2	3	3	3
positif	3	3	3	4	4	4
responsable	2	2	3	3	3	3

Figure 9 : Tableaux récapitulatifs des observations faites sur les élèves observés

Afin de pouvoir, par la suite, dans notre étude, analyser les résultats avec pertinence, nous avons décidé de traiter tous les types d'élèves et de mettre en évidence les éléments les plus pertinents les qualifiant.

Profil attachant : E1, E4, E5, E9, E13

Nous constatons que pour les dix indicateurs, l'élève attachant est noté 3 (+) ou 4 (+ +) indépendamment du moment analysé. Il se situe donc dans une grande majorité en valeur positive et ne varie que faiblement dans le temps. A signaler que l'élève E13 a gagné en autonomie en passant de 2 avant à 3 après le camp pour M7 et M8 et a fait la même progression en confiance, mais uniquement pour M8. Nous avons relevé que deux élèves, E1 et E5, ont obtenu la note de 2 respectivement pour la communication et la coopération pendant le camp, mais sont repassés en valeur positive après le camp. Concernant E4, il n'a pas obtenu des résultats « typiques de son profil » avant, mais est revenu attachant pendant et après le camp. (Biais méthodologique, p.56). Le camp n'a pas eu d'influence sur ces cinq élèves attachants.

Voici toutes compétences confondues, les positions données aux élèves attachants :

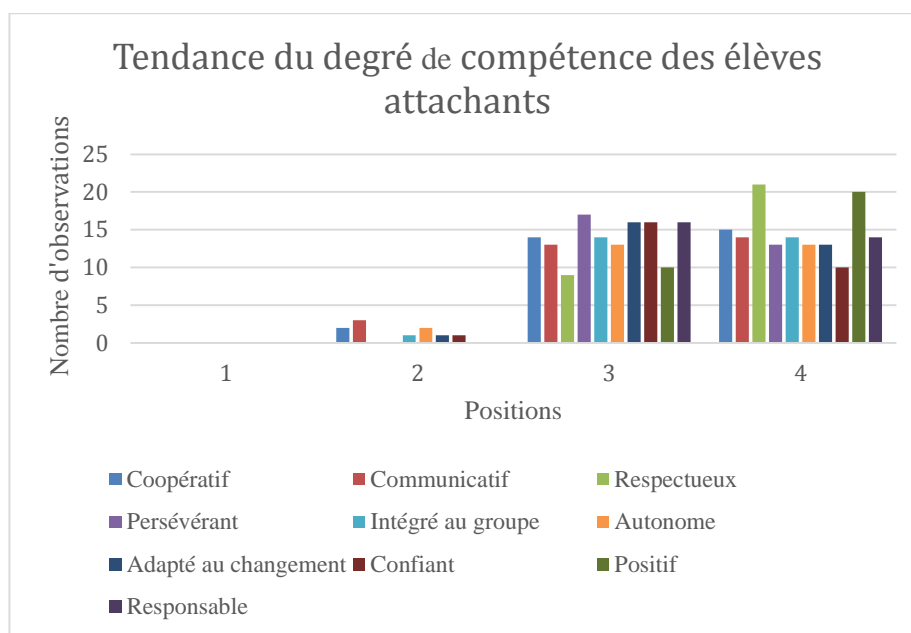


Figure 10 : Graphique de la tendance du degré de compétence des élèves attachants

Profil préoccupant : E2, E6, E10, E14

Il n'est pas possible d'extraire des remarques spécifiques au type d'élève préoccupant. Par contre, de manière générale, son profil est celui qui évolue le plus dans le temps, tant dans les valeurs que dans le nombre d'indicateurs. Les élèves de ce profil ont presque toujours progressé. Seul E14 a régressé pendant le camp. Les élèves d'IM, E2 et E6, ont généralement conservé leurs valeurs et même fait des progrès dans la moitié des indicateurs. Les élèves de CG, E10 et E14, ont obtenu après le camp des valeurs quasi identiques à celles d'avant le camp. Ils ont toutefois régressé pour cinq indicateurs soit pour E10 en persévérance, en intégration et en responsabilité et pour E14 en coopération et en confiance. Pour ces deux élèves, le camp n'a pas eu d'impact positif sur leurs compétences en classe. A remarquer que pendant le camp leurs compétences ont été évaluées de manière opposée. E10 a progressé et obtenu des valeurs positives excepté un 2 en confiance. E14 a régressé dans neuf valeurs sur vingt entre avant et pendant le camp.

Profil indifférent : E3, E7, E11, E15

Les quatre élèves de ce profil ont des appréciations variées selon les indicateurs. Toutefois, ils montrent des difficultés avec la communication (valeurs entre 1 et 2 sauf E11 qui a un 3 avant le camp), par contre il est assez respectueux. De manière générale, le regard des maîtres sur les élèves indifférents a progressé durant la semaine de camp. Excepté E11, qui de retour de camp, voit ses appréciations chuter en dessous de celles d'avant le camp, les enseignants ont modifié positivement les évaluations des trois autres élèves.

Voici l'observation de l'indicateur « communicatif » chez les élèves de type « indifférent » :

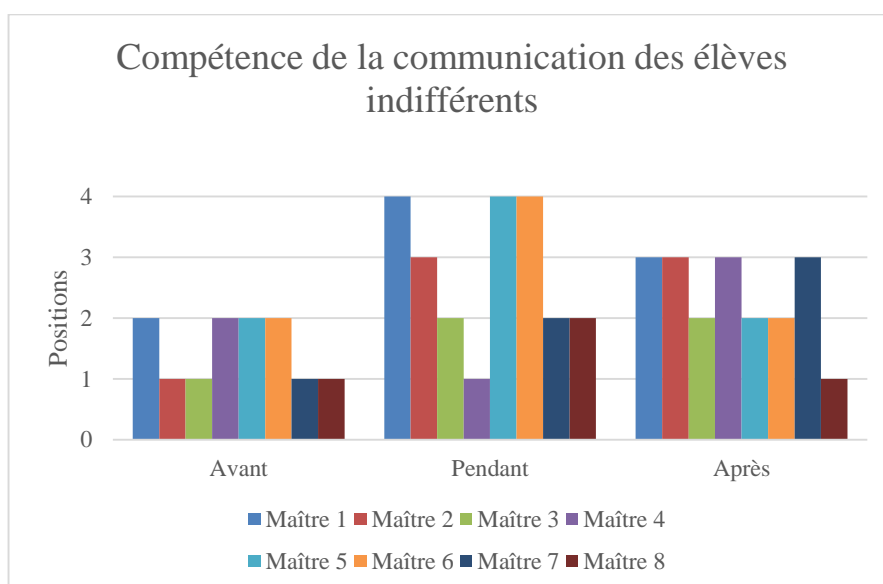


Figure 11 : Graphique de la compétence de la communication des élèves indifférents

Profil rejeté : E8, E12, E16

Nous remarquons dans les tableaux que les élèves ayant ce profil sont non intégrés au groupe avant de partir en camp. En effet, ils ont des appréciations négatives (quatre 1 et deux 2). Pendant le camp, il s'avère que les élèves rejetés gagnent deux positions (l'exception E8 vu par M3 passe quand bien même de 1 à 2) ce qui montre que le camp a un impact positif sur leur sociabilisation. Après le camp, E16 se stabilise, E8 se stabilise pour M4 et progresse pour M3, quant à E12, il se stabilise pour M5 et régresse en dessous de ses valeurs d'avant le camp pour M6.

Voici pour ce type d'élèves le graphique de la compétence la plus représentative, l'intégration au groupe :

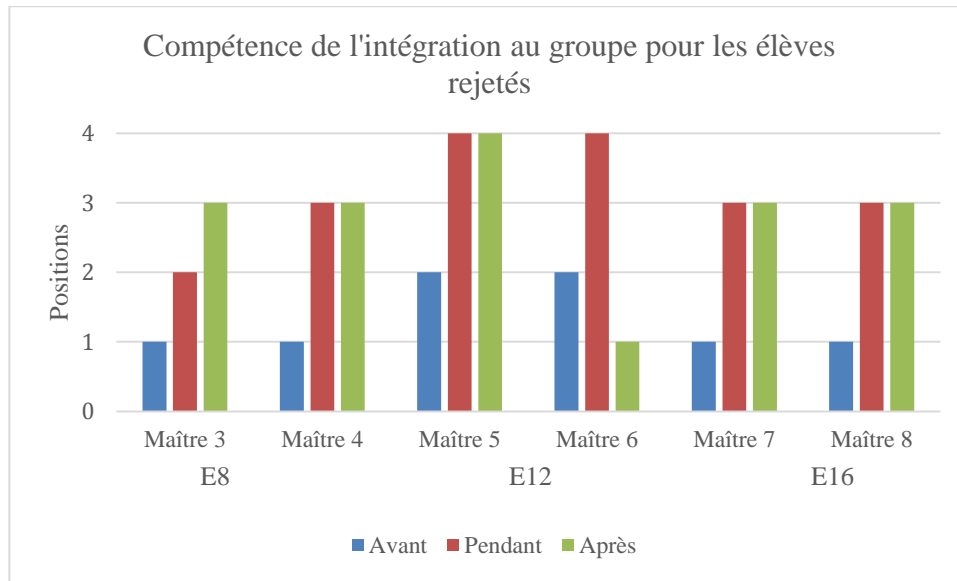


Figure 12 : Graphique de la compétence de l'intégration au groupe pour les élèves rejetés

Après le camp, excepté pour E12 qui régresse à 2 en autonomie et en persévérance et E8 qui régresse à 2 pour l'adaptation au changement, les résultats montrent que les élèves ont pu stabiliser les compétences acquises pendant le camp. Le camp a donc profité à ce type d'élèves.

5. Résultats

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons extrait les éléments les plus parlants de nos questionnaires sous quatre angles différents : les indicateurs, les observations des élèves, la vision des maîtres, les besoins et apports ressortant des questions ouvertes.

5.1 Indicateurs

L'analyse qui suit traite l'angle des indicateurs de manière générale pour tous les types d'élèves confondus. Nous les avons sélectionnés en analysant le contenu de notre cadre théorique et lors du traitement des questionnaires, certains se sont montrés plus révélateurs que d'autres pour un type d'élève distinct, à des moments plus ou moins différents. Nous avons pris l'option de les passer tous en revue, car ils sont au cœur de notre cadre théorique.

Coopératif : 9/16 élèves ont des changements positifs ou négatifs.

De manière générale, tous les élèves observés ont été tout autant, sinon plus coopératifs pendant le camp qu'avant. Seuls deux élèves, E5 pendant et E14 pendant et après le camp, ont des valeurs négatives pour cet indicateur. Trois élèves, E11, E13 et E14, ont régressé entre avant et après le camp. E14 a même régressé auprès des deux maîtres, M7 et M8. E6 et E8, élèves de type « rejeté » ont amélioré leur coopération pendant le camp et ont réussi à la stabiliser de retour en classe. Ainsi, nous pouvons conclure que les élèves, sortis de leur cadre de vie habituel, sont, de manière générale, plus coopératifs suite à un camp.

Communicatif : indicateur particulièrement révélateur pour le type indifférent

Comme cité au préalable par rapport au type d'élève, l'indifférent ressort comme étant le moins communicatif avant le camp. En effet, les maîtres attribuent à trois élèves sur quatre des valeurs négatives avant de partir en camp. Seul un maître, sur huit observations, observe un élève en valeur positive. Deux élèves, E11 et E3, améliorent cette compétence pendant le camp et un seul maître a vu cette tendance persister après le camp.

Un élève préoccupant, E6, a su tirer parti de cette compétence après le camp.

Pour les autres types d'élèves, cet indicateur est stable et ne suscite pas d'analyse plus approfondie. Comme conclusion, nous pouvons avancer que cet indicateur est révélateur des problèmes de communication de l'élève de type indifférent par rapport aux autres types.

Respectueux : 15/16 élèves obtiennent des valeurs positives pendant le camp.

Tous les élèves ont une valeur positive pendant le camp pour cet indicateur, sauf E14 qui, déjà en valeur négative selon M7 avant, a régressé par les deux maîtres observateurs.

Deux élèves, E11 et E14, sont notés négativement par un maître après le camp et donc régressent par rapport à avant le camp. A l'inverse, deux autres, E3 et E10, partis avec une valeur négative avant, progressent et conservent cette compétence positive après le camp. Nous pouvons donc dire que les élèves, sauf E14, sont plus respectueux pendant le camp.

Persévérant : 15/16 élèves obtiennent des valeurs positives pendant le camp.

Tous les élèves, sauf E15, ont une valeur positive pendant le camp pour cet indicateur. Nous pouvons donc dire que les élèves, sauf E15, sont considérés comme étant persévérants lors d'une semaine hors cadre scolaire habituel. Nous ne pouvons pas tirer une conclusion générale entre avant et après le camp. En effet, nous constatons que huit élèves, E2, E3, E6, E8, E11, E14, E15, E16, partent avec des valeurs négatives avant et conservent pour deux d'entre eux, E11 et E15, cette valeur négative après le camp. Trois élèves préoccupants sur quatre, E2, E6 et E14, partant avec des valeurs négatives avant le camp ont amélioré cette compétence pendant et de surcroît l'ont conservée après. En conclusion, pour ces trois élèves préoccupants le camp a un effet positif sur leur persévérance.

Intégré au groupe : 11/16 élèves ont des valeurs positives pendant le camp

De manière générale, l'évolution de cet indicateur est positive pour à peu près tous les types pendant le camp. Seuls quatre maîtres, M2, M3, M7 et M8, ont constaté une moins bonne intégration au groupe de la part de quatre élèves, E1, E6, E7 et E14 pendant le camp. Après le camp, ils se sont retrouvés aux mêmes valeurs qu'avant, sauf E1 qui est resté une position en dessous. L'intégration au groupe touche par contre principalement l'élève de type rejeté. En effet, ce type d'élèves a des appréciations négatives avant de partir en camp (E8 et E16 ont la valeur 1 de tous les enseignants les observant et E12 la valeur 2 pour M5 et M6). Pendant le camp, il s'avère que la plupart des élèves rejetés passent en valeurs positives, exception pour E8 qui passe de 1 à 2 pour M3, ce qui montre que le camp a un impact positif sur leur sociabilisation. Les maîtres perçoivent les trois élèves rejetés comme mieux intégrés. Après le camp, excepté pour E12 évalué par M6 à 1, la plupart des résultats montrent que les enseignants ont perçu une intégration stabilisée pour ces élèves-là. Un des élèves rejetés, E16, a évolué très positivement pour M7 et M8 en passant de 1 à 3 pendant et en le restant toujours deux semaines après. L'évolution de E8 a aussi été marquée en constante progression de 1 à 3. Le camp a donc

profité à ce type d'élèves. Nous pouvons donc avancer que cet indicateur est bien plus révélateur chez l'élève de type rejeté que pour les autres types. Hors du cadre scolaire habituel, les élèves sont plus solidaires entre eux.

Autonome : 15/16 élèves obtiennent des valeurs positives pendant le camp.

Quelles que soient leurs valeurs de base, à l'exception de E8, tous les élèves observés pendant le camp sont en positif dans leur autonomie. Une régression deux semaines après le camp est à noter pour E12, élève de type rejeté, qui passe de 4 pendant à 2 après le camp selon M6. Tous les autres ont maintenu leur compétence comme avant le camp ou l'ont améliorée. Nous pouvons ainsi dire que les élèves sortis de leur cadre scolaire habituel sont pour tous sauf E12, autonomes pendant le camp.

Adapté au changement : 6/16 élèves améliorent cette compétence pendant le camp.

E2, E4, E6 et E10, négatifs avant le camp, ont su augmenter leur adaptation au changement en positif pendant le camp et conserver cette compétence deux semaines après. Un élève, E12 retrouve une valeur négative après le camp, alors qu'il l'avait augmentée pendant. Quant à E8, M3 et M4 ont un avis divergeant. En effet, si M3 voit cet élève avec une bonne compétence, grandissant de surcroît en camp et chutant à 2 après, M4, quant à lui, voit ce même élève avec une compétence à 1 avant, peu de changement pendant et une amélioration significative après, puisqu'il passe à 4. Excepté ce dernier élève, nous pouvons conclure que les élèves ont eu au travers du camp une capacité d'adaptation positive au changement.

Confiant : 6/16 élèves modifient positivement cette compétence d'avant à après le camp.

Trois élèves rejetés E8, E12 et E16, deux élèves indifférents E7 et E15 et un élève préoccupant E6 semblent avoir gagné en confiance après deux semaines de retour de camp. E11 de type indifférent a régressé. Les autres sont restés stables. Nous pouvons donc dire que le camp a un effet positif pour tous les élèves rejetés, pour la moitié des élèves indifférents et pour un élève préoccupant. Tous restent au niveau 3 deux semaines après le camp. L'élève rejeté trouve donc une certaine confiance en lui lors d'une semaine de camp et la conserve à son retour.

Positif : 4/16 élèves sont plus positifs durant le camp.

Dans l'ensemble, peu de changements significatifs dans cet indicateur. De manière générale, les élèves étaient plus positifs pendant la semaine de camp qu'avant. Seul E7, E11 et E15 ont régressé après.

Quatre élèves, E2, E3, E12, E15 qualifiés de négatif avant le camp ont basculé dans le positif après le camp. L'élève préoccupant, E14, partant de plutôt négatif a régressé et est devenu totalement négatif pendant le camp avant de retrouver sa valeur initiale après le camp. Un élève indifférent, E15, a nettement évolué selon les maîtres pendant le camp et s'est stabilisé après, alors qu'un élève du même type, E11, part avec des valeurs positives et passe après le camp à des valeurs négatives. Nous pouvons donc dire que de manière générale, le camp a rendu la grande majorité des élèves plus positifs, exception faite de E14. (Annexe VIII)

Responsable : 9/16 élèves ont des changements positifs ou négatifs.

Sept élèves, E2, E3, E6, E8, E14, E15 et E16, partant avec des valeurs négatives pour cet indicateur, ont évolué positivement pendant et le sont restées après. A noter que deux élèves, E6 et E8, se sont vraiment distingués positivement lors du camp et ont su tirer parti de cette compétence encore après de manière élevée. Seul deux autres élèves, E10 et E11, ont régressé entre avant et après le camp et sont passés en négatif selon M6. A une exception près (E14 pour M7), nous pouvons conclure que l'élève, sorti de son cadre scolaire de vie habituel pendant cinq jours, est ressenti comme responsable, voir plus responsable. Le camp a également un impact positif après.

5.2 Observations sur certains élèves

Afin de voir comment la vision des élèves par les maîtres a évolué dans le temps de manière générale, nous avons décidé d'observer pour chaque élève si ses indicateurs avaient majoritairement régressé, évolué ou étaient restés stables dans le temps. Le graphique ci-dessous regroupe la tendance pour chaque élève et montre que le camp a été profitable à plus de la moitié des élèves qui ont progressé dans une majorité d'indicateurs.

Voici cette tendance :

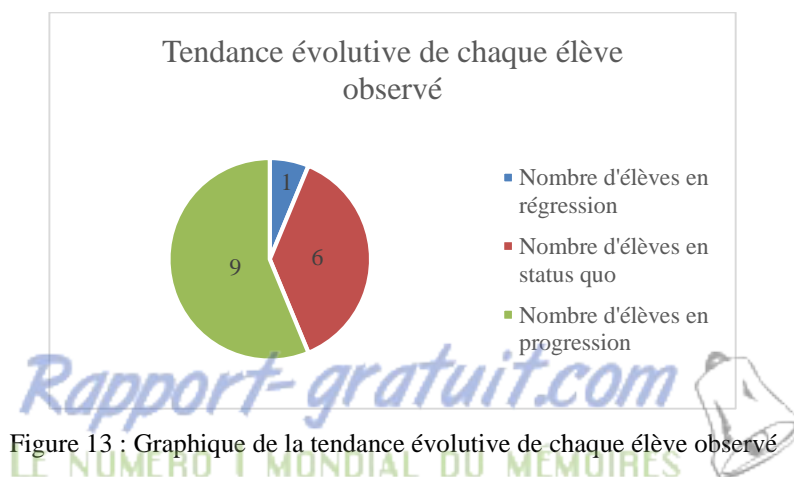


Figure 13 : Graphique de la tendance évolutive de chaque élève observé

Nous allons nous pencher sur les élèves E11, E14, E12, E4, E2, E3, E16, car ils ont des profils et des variations intéressantes. Les commentaires oraux de certains maîtres, M6 et M8 permettent d'expliquer les particularités des résultats obtenus par E11 et E14.

E11, élève de type indifférent et E14, élève de type préoccupant

L'élève E11 a un profil particulier qui a tout de suite frappé, à cause de ses valeurs largement positives pendant, qui ne se retrouvent ni avant et ni après le camp et qu'on pourrait opposer à l'élève E14 qui lui est largement négatif pendant le camp. A savoir que globalement, E11, avec plusieurs valeurs négatives avant le camp en communication, persévérance, intégration, autonomie et confiance, a, semble-t-il, passé un très bon camp (valeurs positives pour tous les indicateurs) puis deux semaines plus tard a sérieusement régressé sur la communication, le respect, la persévérance, l'intégration, la confiance, le positivisme et la responsabilité. E14, a, quant à lui, quelques valeurs négatives avant le camp en respect, persévérance, intégration, positivisme et responsabilité, qui évolue négativement pendant le camp (note de 1 pour les indicateurs : positif, respectueux et intégré au groupe donnée par M7 et M8, ainsi que des valeurs négatives pour la communication et la coopération). Il n'a apparemment pas passé un bon camp. En revanche, deux semaines après le camp, il est revenu aux valeurs d'avant le camp, sauf pour la confiance et la coopération.

Suite à plusieurs discussions avec les collègues de Cugy (Annexe VIII), on peut plus aisément comprendre les tableaux de E11 et E14, sachant ce qui suit. E11 a été orientée en VG. Aucun de ses camarades de 8P ne s'est retrouvé dans sa nouvelle classe de 9^{ème}. Ceci explique pourquoi cette fille est peu impliquée dans sa nouvelle classe. En revanche, elle s'est retrouvée avec toutes ses anciennes amies en chambre et dans son groupe de ski, ce qui lui a apparemment permis de passer une très bonne semaine. A son retour en classe, à nouveau solitaire, elle a retrouvé son comportement d'avant le camp, défini comme indifférent par les enseignants. E14, quant à lui, a le profil du « king » à l'école. Enfant-roi par définition chez lui, il sort et fait ce qu'il lui plaît dès la sonnerie de l'école. Elève totalement livré à lui-même la plupart du temps, il s'est retrouvé cadré 24h/24 pendant cinq jours, ce dont il n'a pas l'habitude et ce qui apparemment a dû fortement lui déplaire lorsqu'on lui a signifié certains dysfonctionnements.

E12, élève de type rejeté

Cet élève a des valeurs négatives en communication, intégration, adaptation au changement, confiance et positivisme avant le camp. Selon les enseignants, il a passé un bon camp, avec des

valeurs positives uniquement. Il les a maintenues selon M5, qui voit une réelle progression entre avant et après le camp (trois indicateurs, confiance, positivisme et intégration évoluent de deux positions). Il garde ses valeurs positives seulement en confiance et en positivisme pour M6 après le camp. On peut dire que pour cet élève, ce camp aura été bénéfique sur le plan de sa confiance et de son attitude qui s'avère être plus positive. Par contre, il est retombé après le camp en persévérance, en autonomie et en intégration en dessous des valeurs d'avant le camp pour M6. E12 se sent visiblement plus à l'aise dans un camp que dans le cadre scolaire habituel.

E4, élève de type attachant

Cet élève a évolué dans la plupart des indicateurs. En effet, les six notes négatives en communication, autonomie, adaptation au changement et en confiance d'avant le camp ont évolué pendant et après le camp. Il n'a plus de notes en position 2. Après le camp, il obtient même dix-huit résultats sur vingt en position 4. Pour l'autonomie et la confiance, M1 le perçoit en position 3. Le camp a donc été profitable à cet élève. A noter toutefois qu'il a été mis dans la catégorie des élèves attachants par M1 et M2, car ces deux enseignants, n'ayant que six élèves en commun dans leur enseignement, ont décidé de l'observer malgré le fait qu'il ne correspondait pas exactement au type demandé, mais qu'il s'en approchait.

Voici le tableau correspondant à E4 :

	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	4	3	4	4	4
communicatif	2	2	4	3	4	4
respectueux	4	4	3	4	4	4
persévérant	3	4	3	4	4	4
intégré au groupe	3	3	4	4	4	4
autonome	2	2	3	4	3	4
adapté au changement	3	2	4	4	4	4
confiant	4	2	4	3	3	4
positif	4	4	3	4	4	4
responsable	3	4	3	4	4	4

Figure 14 : Tableau des compétences de E4, élève de type attachant

E2, E3 et E16 : élèves de type préoccupant, indifférent, rejeté

Il nous a paru intéressant de relever des observations similaires, indépendamment des types d'élèves. En effet, ces trois élèves ont vu leurs évaluations, souvent négatives avant le camp, progresser et passer dans le positif pendant celui-ci. De retour de camp, ces mêmes élèves ont maintenu ces améliorations et n'ont plus que des 3 et 4 à tous les indicateurs par les duos, M1-

M2 et M7-M8, qui ont porté un regard sur eux. Le camp a été donc un déclencheur leur permettant indépendamment de leur type d'évoluer et de modifier positivement et durablement leurs compétences. Voici les tableaux montrant l'évolution des observations des maîtres entre avant et après le camp pour E2, E3 et E16 :

Elève préoccupant E2

	Avant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	3	4	4
communicatif	4	4	4	4
respectueux	3	3	4	4
persévérant	1	3	4	3
intégré au groupe	3	2	3	3
autonome	3	3	4	3
adapté au changement	3	2	4	3
confiant	2	3	3	3
positif	2	3	4	4
responsable	2	2	3	3

Elève indifférent E3

	Avant le camp		Après le camp	
	M1	M2	M1	M2
coopératif	3	2	3	3
communicatif	2	1	3	3
respectueux	4	2	4	3
persévérant	3	2	4	3
intégré au groupe	3	2	3	3
autonome	3	3	4	3
adapté au changement	4	3	4	3
confiant	4	3	4	3
positif	3	2	3	4
responsable	4	2	4	3

Elève rejeté E16

	Avant le camp		Après le camp	
	M7	M8	M7	M8
coopératif	2	2	3	3
communicatif	3	3	3	3
respectueux	3	3	4	3
persévérant	2	3	3	3
intégré au groupe	1	1	3	3
autonome	2	2	3	3
adapté au changement	3	3	3	3
confiant	1	2	3	3
positif	3	3	4	4
responsable	2	2	3	3

Figure 15 : Tableaux des observations de E2, E3 et E16 avant et après le camp

5.3 Vision des maîtres

Nous avons décidé de parler de l'enseignant le plus marquant, soit M4, car c'est lui qui a le plus modifié sa vision des élèves. Il nous est paru également important d'observer globalement l'évolution des maîtres entre avant et après le camp, pour voir si leur vision évolue. Afin de voir les similitudes ou différences de perception des maîtres au sujet d'un même élève, nous analyserons aussi les duos dans leur globalité.

M4, maître de 9^{ème} référent, enseignant entre une à trois périodes hebdomadairement à ces élèves, participant à son premier camp.

M4 n'a mis de retour en classe que des appréciations positives à tous les élèves observés (en jaune dans les tableaux ci-dessous) excepté un 2 à E6 pour l'indicateur « positif » (en rouge dans les tableaux). A noter qu'avant le camp, cet enseignant avait attribué dix-sept notes négatives à E7, E8 et E6 (en vert clair dans les tableaux). Certaines modifications étaient déjà apparues pendant le camp, mais le vrai changement et passage du négatif au positif est intervenu après le camp. Il va sans dire que pour cet enseignant en début de carrière et ne voyant que peu ses élèves, le camp lui a permis de modifier favorablement sa perception des élèves observés.

Voici les observations de M4 avant et après le camp :

Elève attachant	E5		Elève préoccupant	E6	
	Avant M4	Après M4		Avant M4	Après M4
coopératif	3	3	coopératif	1	4
communicatif	4	4	communicatif	1	3
respectueux	3	3	respectueux	3	4
persévérant	3	4	persévérant	1	4
intégré au groupe	4	4	intégré au groupe	3	3
autonome	4	4	autonome	2	4
adapté au changement	3	4	adapté au changement	2	4
confiant	4	4	confiant	1	3
positif	4	4	positif	2	2
responsable	3	4	responsable	1	4

Elève indifférent			E7			Elève rejeté			E8		
	Avant M4	Après M4		Avant M4	Après M4		Avant M4	Après M4		Avant M4	Après M4
coopératif	3	3		2	4		2	4		2	4
communicatif	2	3		4	4		4	4		4	4
respectueux	4	4		4	4		4	4		4	4
persévérant	3	4		2	4		2	4		2	4
intégré au groupe	3	3		1	3		1	3		1	3
autonome	4	4		1	4		1	4		1	4
adapté au changement	3	4		1	4		1	4		1	4
confiant	2	3		2	4		2	4		2	4
positif	3	3		3	4		3	4		3	4
responsable	4	4		2	4		2	4		2	4

Figure 16 : Tableaux des observations de M4 avant et après le camp

Evolution de la vision des maîtres entre « avant » et « après » les camps

D'après les tableaux récapitulatifs (figure 9, p.25-30), il ressort que du côté d'IM les maîtres ont une vision stable ou en progression des élèves observés avec seulement cinq observations sur cent-soixante (M1 de E1 et E4 pour la confiance, M2 de E1 pour l'intégration au groupe et M3 de E8 pour l'adaptation au changement) qui ont régressé entre avant et après le camp. Du côté de CG, les maîtres ont une vision stable ou en progression des élèves observés avec par contre plus d'indicateurs en régression, soit vingt-trois sur cent-soixante qu'IM. En conclusion, sous l'angle des tableaux, les maîtres d'Isabelle-de-Montolieu ont modifié plus positivement leur vision des élèves que ceux de Cugy.

Voici le graphique récapitulatif de l'évolution de toutes les observations des maîtres entre avant et après le camp :

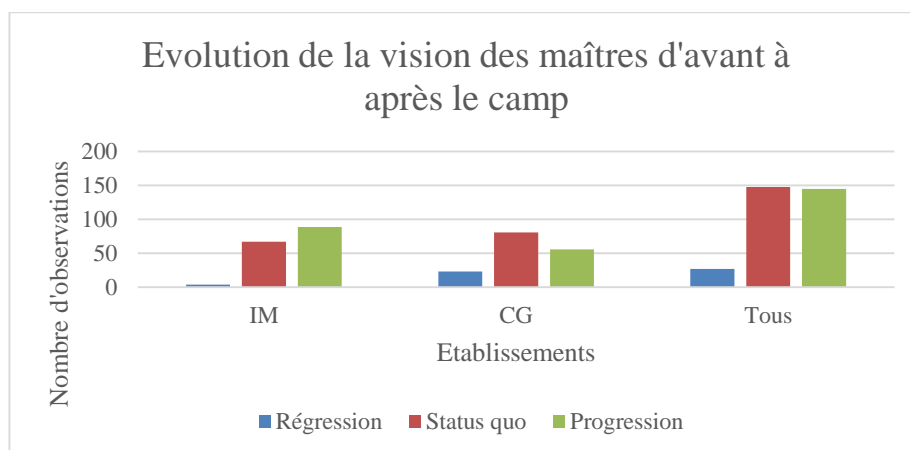


Figure 17 : Graphique de l'évolution de la vision des maîtres entre avant et après les camps

Les maîtres quant à eux, dans la question 3 de Q2 : « Est-ce que votre vision des élèves sélectionnés a été modifiée ? » disent déjà à la fin du camp, que leur vision du camp a été plutôt modifiée pour cinq enseignants (M1, M3, M4, M7 et M8). Ceci est corroboré par deux citations sur la vision des autres élèves dans la question 1 de Q3 : « De retour en classe, quels sont les apports du camp dans votre relation avec vos élèves ? » de M2 « **Ma perception de Nathan* a changé** » et M4 « **J'ai pu les voir autrement** ». M2 et M6 ont modifié un peu leur vision, alors que M5 ne l'a pas modifiée. Ces trois enseignants sont maîtres d'éducation physique, ce qui tendrait à nous faire penser que leur vision des élèves pour de nombreuses compétences change peu ou pas, du fait qu'ils évoluent déjà avec les élèves dans un cadre sportif proche des conditions du camp.

Vision des duos

Les duos de maîtres ont des regards sur les élèves assez proches avant de partir en camp pour douze élèves sur seize. Pour les autres élèves, la variation n'est pas diamétralement opposée et souvent diffère d'un échelon. Elle diffère de deux échelons pour M1-M2 : sur E2 en persévérance, sur E3 en respect, sur E4 en confiance. Pour M3-M4, elle diffère sur E8 en adaptation au changement. Les regards sont plutôt stables pendant le camp, sauf pour M1-M2 : sur E1 en communication, pour M3-M4 : sur E5 en coopération, sur E8 en autonomie et en adaptation ainsi que pour M5-M6 sur E10 en confiance. Les duos divergent plus fréquemment après le camp et surtout pour M7-M8 sur E15 et de manière très marquée pour trois indicateurs entre M5-M6 sur E12 qui eux sautent de deux voire trois échelons. Les enseignants interrogés n'ont pas trouvé d'explications permettant de justifier leurs divergences. Nous émettons l'hypothèse que les activités proposées par les maîtres notant l'élève négativement ne favorisent pas certaines compétences.

Voici un extrait du tableau récapitulatif de E12, qui nous permet de bien comprendre les quelques divergences que nous avons pu constater dans certains duos :

Elève rejeté	E12					
	Avant le camp		Pendant le camp		Après le camp	
	M5	M6	M5	M6	M5	M6
intégré au groupe	2	2	4	4	4	1
autonome	3	3	4	4	4	2
adapté au changement	3	2	3	3	4	2

Figure 18 : Extrait du tableau récapitulatif sur les divergences entre M5 et M6 sur E12 après le camp

5.4 Besoins et apports ressortant des questions ouvertes

A travers les réponses des enseignants à nos questions ouvertes, nous avons sélectionné dans un premier temps leurs attentes et les apports principaux du camp. Dans le deuxième questionnaire, nous avons recherché les propos similaires ou divergents en lien avec les éléments cités avant de partir en camp. Pour terminer, nous avons relevé, les apports importants que les enseignants ont pu acquérir grâce au camp et les aménagements qui pourraient être proposés pour améliorer encore leur relation avec les élèves.

Questionnaire 1 (Q1), questions 4, 5, 6 et 10

Il ressort très fortement dans les questionnaires d'avant le camp que tous les maîtres estiment que le camp va apporter beaucoup de choses positives aux élèves sur le plan relationnel et social. La moitié des enseignants pensent aussi que le camp va permettre aux jeunes d'acquérir de nouvelles compétences sportives et aussi d'être dans un moment de bien-être où le mot « plaisir » ressort pour un enseignant sur deux (Annexe IV). Au niveau de la relation, ils pensent tous que cette semaine hors cadre leur offrira la possibilité d'avoir plus d'interactions, d'échanges avec leurs élèves et de meilleure qualité. Cinq enseignants, M1, M2, M3, M4 et M8, sont d'avis que leur regard ou perception des élèves pourra être modifiée. De manière moins marquée, certains, M4, M5, M7 et M8 citent des éléments liés à la satisfaction ou au changement : « leur enseigner autre chose » « plaisir, de les connaître pour une autre activité », « le plaisir d'être ensemble », « une relation harmonieuse ». Pour ce qui est des valeurs, les enseignants plébiscitent l'intégration au groupe qui ressort chez tous, trois, M3, M4, M8 citent « l'esprit d'équipe » pour renforcer cela. L'autonomie, la confiance et le positivisme sont, selon eux, aussi des valeurs qui devraient être renforcées durant la semaine. D'autres aspects, cités par un maître à chaque fois différent, apparaissent sur le plan de la coopération (M1), le respect (M6) et la persévérance (M4). Cinq enseignants, M1, M2, M5, M7 et M8 se sont fixé des objectifs, axés sur la relation, trois enseignants, M1, M5 et M6 misent sur le plaisir et deux autres, M1 et M6 sur le ski.

Questionnaire 2 (Q2), question 2

Pendant le camp, en plus de leur observation approfondie des quatre élèves, les maîtres ont souvent remarqué chez les autres élèves des éléments liés à la bonne communication : M3 « l'ouverture de certains élèves », M1 « Se retrouver dans des situations du quotidien hors école (manger, soirée,...) rend la relation plus humaine », M7 « Plusieurs élèves avec qui j'avais peu

à partager sont venus discuter avec moi », M7 « C'est un échange d'une bien meilleure qualité ». Par contre, on ne retrouve aucun élément lié à l'intégration au groupe, valeur que tous les enseignants avaient citée comme importante pour le camp avant ce dernier. Quant à l'autonomie, un seul maître, M5 relève ce mot. On retrouve dans leurs dires par contre quelques éléments liés aux valeurs du positivisme, de la coopération, de la persévérance et du respect. Deux éléments : M2 « certains élèves se sont montrés incroyablement serviables », M6 « un élève s'est bien comporté et impliqué » concernant la coopération apparaissent dans leurs observations pendant la semaine de camp.

Questionnaire 3 (Q3), question 1

Les enseignants ont analysé les apports du camp deux semaines après. Il en découle des apports:

- sur la meilleure connaissance de certains élèves et un sentiment de complicité
 - M4 « J'ai découvert un peu plus ce qu'ils sont, leurs forces et faiblesses et on a eu l'occasion de discuter et même de danser avec certains. J'ai pu les voir autrement »
 - M3 « Plus de vécu ensemble permet de mieux connaître les élèves en dehors des cours, de voir leurs différentes qualités que l'on ne voit pas en classe, leur personnalité »
 - M1 « Le camp a contribué à améliorer la relation avec les 4 élèves »
 - M6 « Je me sens plus proche des élèves »
 - M5 « Une certaine complicité, une meilleure connaissance de mes élèves »
- sur le groupe classe
 - M6 « L'ambiance de classe est encore meilleure »
 - M8 « L'ambiance est restée bonne en classe »
 - M3 « Meilleur climat de classe »
- sur l'image de l'enseignant pour trois d'entre eux
 - M1 « La confiance entre nous est meilleure »
 - M7 « Les élèves ont l'impression de mieux me connaître »
 - M8 « Certains élèves ont peut-être une image plus positive de moi »

Tous les enseignants ont relevé des points positifs du camp à leur retour en classe.

Questionnaire 3, question 2, les aménagements utiles

A la Fouly, le camp d'IM était divisé en deux bâtiments distincts.

M1 et M2, regroupés dans le même hôtel étaient satisfaits de leur camp et n'ont pas trouvé d'éléments à améliorer pour favoriser la relation avec leurs élèves, si ce n'est pour M1 de pouvoir éventuellement partager un repas par jour à la table des élèves.

M3 et M4, regroupés dans l'autre hôtel, avec une autre gestion du camp, auraient eu plus de besoins afin d'améliorer leur relation avec les élèves. En effet, M3 aurait souhaité : « Manger de temps en temps à table avec les élèves », « Avoir plus de moment qu'avec ma classe », « Ne pas changer de groupe de ski chaque demi-journée et avoir toujours au moins quelques élèves de ma classe dans le groupe ». M4 aurait souhaité : « Plus d'activités avec les élèves » car elle « trouve qu'une fois la journée de ski terminée les enfants étaient un peu abandonnés à eux-mêmes ».

A Leysin, tous les enseignants de Cugy étaient réunis sous le même toit avec 104 élèves. Pour trois enseignants sur quatre, M5, M7, M8, le problème majeur du camp et obstacle à l'amélioration de la relation avec les élèves est la taille mammoth du camp. En effet, M5 aurait souhaité « être plus souvent en petits groupes », M7 quant à lui pense que « de toute évidence, les camps de cette ampleur ne favorisent pas le lien que je cherchais à créer. Des camps avec moins d'élèves permettent plus de temps avec eux et une meilleure perception » et M8 les rejoint en souhaitant : « un camp avec moins d'élèves pour pouvoir profiter de chacun ».

6. Discussion

En nous basant sur les résultats exposés dans le chapitre 5, nous allons confirmer ou réfuter nos hypothèses de recherche ainsi que tenter de répondre à toutes nos questions en analysant plus en détail les différents domaines et essayant de trouver des explications à ces résultats.

Perception du maître sur l'élève et aprioris

Question :

La perception des enseignants sur certains élèves change-t-elle à l'issue d'un camp passé ensemble ?

Hypothèse :

Un camp scolaire permet de modifier les aprioris sur certains élèves

Les enseignants répondent positivement à cette question aux travers de leurs remarques et notations dans les grilles d'évaluation des compétences, et leurs évaluations les confirment.

Dans un premier temps, ils n'ont pas eu de peine à « mettre » les élèves dans les catégories que nous leur avons proposées selon l'échelle de Brophy. Ils ont posé très peu de questions et se sont mis rapidement d'accord sur les quatre élèves de type attachant, indifférent, préoccupant et rejeté à observer. En analysant les grilles d'observation pendant le camp et en voyant ces dernières après le camp, nous remarquons que la plupart des observations ont été modifiées positivement ou sont restées stables et qu'excepté un enseignant, tous les autres pensent avoir modifié « un peu » ou « plutôt » leur vision des élèves (Vision des maîtres, p.45). Certains disent même avoir une meilleure connaissance des « forces et des faiblesses » des élèves (M4) et plus de « complicité » (M1, M5 et M7) (Annexe VI). Par conséquent, nous pouvons sans autre attester, comme le prône Allport (1954), que selon sa théorie, le contact intergroupe permettrait de dissiper les stéréotypes et de favoriser des attitudes positives et ainsi vérifier l'hypothèse qu'un camp scolaire permet de modifier les aprioris attribués à certains élèves. Ceci perdure encore après le camp avec des remarques, toutes positives quant aux apports du camp et montre bien que la vision de leurs élèves a évolué positivement.

Les trois élèves de type « rejeté » ont été évalués à 3 ou 4 (sauf M6) deux semaines après le camp sur l'indicateur d'intégration alors qu'ils étaient en valeur négative pour tous avant. La catégorisation de certains types n'est plus aussi marquée à l'issue du camp et si l'étude était à

refaire dans deux mois avec les mêmes classes et les mêmes observateurs, les élèves définis comme rejetés dans notre recherche ne seraient peut-être plus les mêmes.

« Ma perception de Nathan* a changé », « j'ai découvert un peu plus ce qu'ils sont, leurs forces et leurs faiblesses » et « j'ai pu les voir autrement » (Annexe VI) sont quelques remarques parlantes de ces aprioris que pouvaient avoir les maîtres sur certains élèves avant le camp et qui se sont transformées de manière positive. En ce sens, elles rejoignent Allport (1954) qui préconise d'investir des individus de deux groupes différents dans un même projet dans le but de mieux se connaître.

Pour certains enseignants, comme M4 par exemple, qui partaient pour la première fois cinq jours avec leurs élèves, cette modification positive est vérifiée de manière plus prononcée comme nous l'avons vu précédemment au point 5.3.

Ce sont effectivement pour eux que la différence de notation entre avant et pendant ou après le camp est la plus éloquente.

Modification du milieu

Question :

Un milieu différent, extra-muros, développe-t-il des liens entre maîtres et élèves ?

Les enseignants répondent positivement à cette question, les remarques suivantes le confirment : « Globalement mon regard sur les élèves a été plus positif qu'en classe. Cela est dû au contexte plus détendu et à la pratique du sport. De plus, se retrouver dans des situations du quotidien hors école (manger, soirée,...) rend la relation plus humaine. Cela « dédramatise » la hiérarchie habituelle » (M1) (Annexe V) et rejoint la pensée de Bion (Häusler, 1991): « on met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants, on s'occupe trop peu de leur développement physique et moral ».

Compétences des élèves

Hypothèse :

Un camp sportif permet aux maîtres de reconnaître de nouvelles compétences chez leurs élèves, de découvrir la face cachée des élèves.

Cette dernière est tout à fait vérifiée. L'immersion totale des élèves dans un cadre de vie inhabituel moins intellectuel qu'en classe a favorisé certaines compétences chez eux et plus particulièrement la **coopération**, le **respect**, la **persévérance**, l'**autonomie**, ainsi que la

communication pour l'élève indifférent **l'intégration** pour l'élève rejeté. Dans les tableaux d'observation, les maîtres ont modifié les valeurs des indicateurs de manière très significative pendant le camp et ont fait des remarques permettant de vérifier cela.

Plus précisément, dans les compétences de la **coopération** et la **communication**, mises en avant dans le PER à travers les capacités transversales du projet global de formation de l'élève (figure 1, p.6), les enseignants rejoignent Maccio (1997) qui voit dans la vie de groupe une préparation à « nous former, nous informer, nous documenter, nous organiser, coopérer, communiquer, réfléchir, travailler en groupe, décider et nous transformer » (p.11). En effet, ils pensent avant de partir que le camp servira à développer « l'esprit d'équipe » (M3, M4 et M8), à « apprendre à vivre avec les autres » (M2) ou à être plus « solidaire » (M1) (Annexe IV) et vérifient pendant le camp, tout comme le prône le SER (2011, p.2-4) dans son code de déontologie que l'école est un lieu de socialisation où l'on est censé apprendre la collaboration, la coresponsabilité et trouver du sens aux apprentissages. Pour preuve, voici quelques observations allant dans ce sens : « certains élèves se sont montrés incroyablement serviables » (M2), « un élève s'est impliqué » (M6), « l'ouverture de certains élèves » (M3), ou « le partage », « un échange » (M7) (Annexe V).

Les enseignants ont aussi observé positivement pendant le camp la compétence de **persévérance**, compétence liée à l'effort physique et ont vu, comme Attali (2004) pour le sport, que le camp était « une véritable école des valeurs en couvrant l'ensemble de l'éventail des possibles concernant la volonté, le courage, le cran, la persévérance » (p.180). M4 dit par exemple que: « Valentin* malgré une épaule brisée, il n'a pas pleuré, a tenu bon et est resté tranquille. » ou que « Clémentine* qui a eu très peur le premier jour après avoir été trainée par l'arbalète, mais qui a fini la semaine seule sur les pistes » ou comme M3 qui a été surpris de « l'effort fourni, la volonté » ou encore pour M5 qui voit en Blanche* une personne qualifiée de « persévérante » (Annexe V).

D'autre part, les enseignants ont découvert pendant le camp des élèves plus **respectueux** et plus **autonomes** qu'en classe : « Certains élèves se sont montrés incroyablement serviables » (M2), « Alain* comportement irréprochable » (M8), « Thierry* positif, il s'est tenu aux règles de la vie, a respecté les consignes, était respectueux, autonome, etc.... Alain* aussi. Blanche* très positive, autonome, respectueuse, persévérante » (M5), « Un élève s'est bien comporté et impliqué » (M6) (Annexe V). Le fait de vivre ensemble 24h/24, de dormir à plusieurs dans des dortoirs, de partager les mêmes sanitaires, de manger dans une grande salle donne la possibilité aux élèves d'« expérimenter le respect » et de « développer leur autonomie dans la vie quotidienne ». Ces deux indicateurs évoluant positivement pendant le camp répondent

complètement aux objectifs fixés dans la ligne pédagogique de la Barboleusaz (Gazzola, 2015, p.5).

Concernant la dernière compétence améliorée soit **l'intégration**, les buts de l'école selon l'article 5 de la LEO (2013) précise que cette dernière se doit d' « offrir à tous les élèves les meilleures possibilités **d'intégration** », nous remarquons que l'école n'y arrive pas systématiquement étant donné que les duos de maîtres ont pu catégoriser des élèves de type rejeté. Par contre, ces mêmes élèves ont réussi au travers du camp à s'intégrer aux autres élèves. Les élèves attachants quant à eux n'ont pas fait apparaître de nouvelles compétences aux enseignants pendant le camp, ces derniers les ayant déjà évalués avec de bonnes compétences dans la plupart des domaines.

Relation maîtres-élèves

1^{ère} question :

Quels sont les paramètres d'un camp qui favorisent les interactions entre maîtres et élèves?

Les enseignants repèrent plusieurs facteurs que l'on retrouve dans la partie théorique. Les trois premiers points évoqués par les enseignants font écho aux compétences des élèves dont nous venons de discuter. Nous les citons brièvement : le **respect**, la **collaboration** (CM31, CIIP, 2010), l'échange et le dialogue associé à la **communication**. Comme le maître a pu découvrir certains de ses élèves, l'effet a été réciproque. Les enseignants parlent, dans leur Q3, de complicité et d'image plus positive à leurs yeux : « Les élèves ont l'impression de mieux me connaître. Il s'est créé une petite complicité. » (M7) (Annexe VI).

D'autres facteurs cités par l'OFSPPO comme partie intégrante d' « une communication ouverte » qui « permet les contacts sociaux et les améliore » (OFSPPO, 1999/2000) apparaissent : la **tolérance**, la **responsabilité**, la **confiance** et la **sécurité**.

Bucher (1999) relève également la notion de responsabilité : « en prenant part aux décisions et en prenant certaines responsabilités, les élèves se transforment en participants qui s'investissent pour leur camp » (p.14). Quant à la sécurité que certains enseignants ont mise en avant : « il me semble aussi que la confiance entre nous est meilleure » (M1) (Annexe VI), elle répond à un des objectifs des camps selon la ligne pédagogique de la Barboleusaz d' « instaurer une relation de confiance » entre le maître et l'élève. En effet, un élève mis en confiance se sentira plus en sécurité et pourra développer des relations avec ses enseignants plus harmonieuses. Les enseignants, s'appuyant sur le mot « camp » et peu sur le mot « ski », placent les facteurs **plaisir** et **détente** dans le sport comme étant l'occasion de découvrir les élèves dans un autre domaine.

Le sport est ici un outil relationnel et social qui permet à tout un chacun d'apprendre à se connaître, d'interagir et de développer des compétences sociales dans une atmosphère plus détendue. Ils confirment les deux définitions du sport suivantes : « le sport représente en effet la meilleure « école de vie », la meilleure façon d'apprendre des leçons essentielles pour la vie en société dans un climat de joie et de détente » (Ogi, 2005, p. 4) et « le sport devient un vecteur pour créer du lien social, pour insérer les jeunes, développer la citoyenneté » (Arnaud, 1999). Un dernier facteur reste à relever, favorisant le développement des interactions, cité plusieurs fois par les enseignants : l'investissement personnel de l'enseignant ainsi que le **temps** à disposition dans chaque journée. En effet, le camp étant un lieu moins « intellectuel » qu'une salle de classe, il donne l'opportunité aux enseignants de tisser des liens avec leurs élèves. En camp, les enseignants sont d'accord de dire qu'on a l'occasion d'« expérimenter une relation au temps spécifique à la durée du camp » (Grazzola, 2015, p.5). Voici un exemple qui l'atteste : « Plusieurs élèves avec qui j'avais peu à partager sont venus discuter avec moi. On les découvre sous un autre angle et surtout on a le TEMPS de le faire. C'est un échange d'une bien meilleure QUALITE » (M7) (Annexe V), « J'ai pu passer du temps avec des élèves que je ne vois que très peu » M4 (Annexe VI).

2^{ème} question :

L'organisation mise en place a-t-elle favorisé ces interactions ?

Nous pouvons répondre à cette question grâce aux observations des enseignants de manière nuancée.

Pour un des camps d'IM à la Fouly, auquel M1 et M2 participaient, l'organisation mise en place a permis de répondre favorablement à la question. Les activités ne se sont pas arrêtées au ski et à la journée, mais une structure pour les soirées a été mise en place. M2 l'atteste en ne voyant aucun aménagement à faire et disant : « On a eu des activités en soirée pour nouer les liens » (Annexe VII).

Pour l'autre camp se déroulant à la Fouly, l'organisation n'a pas permis de favoriser complètement les interactions. M3 et M4 auraient souhaité plus d'échanges avec leurs élèves, même après une journée intense de ski. M3 aurait apprécié « manger de temps en temps avec eux », alors que M4 a critiqué plus ouvertement l'organisation du camp qui n'était pas assez établie, surtout au retour du ski, et ne permettait pas de favoriser le lien entre maîtres et élèves : « les enfants étaient un peu abandonnés à eux-mêmes...j'aurais donc aimé plus d'activités avec eux » (Annexe VII).

Les élèves ont beau provenir du même établissement, il incombe donc énormément au responsable du camp d'agir de manière responsable, afin de répondre aux objectifs énoncés par J+S qui sont « de créer un climat » propice durant la semaine, « de maîtriser les problèmes » et de « prendre en considération l'environnement et d'aménager le cadre ». Pour ce faire, le maître responsable, ainsi que ses collègues ou moniteurs doivent avoir les compétences sociales suivantes : « tolérance, confiance, responsabilité, sécurité, considération et plaisir » (figure 5, p.18).

Du côté de CG, les enseignants M5, M7 et M8 ont soulevé le problème de la taille des groupes et du camp pénalisant les perceptions, les relations et les interactions : « De toute évidence, les camps de cette ampleur ne favorisent pas le lien que je cherchais à créer. Des camps avec moins d'élèves permettent plus de temps avec eux et une meilleure perception » (Annexe VII). En effet, un camp de cette ampleur (104 élèves) pénalise les compétences sociales. Les enseignants seraient favorables à « vivre la collectivité en petits groupes » (Gazzola, 2015, p.5). Sinon d'autres éléments organisationnels faisant obstacle aux interactions, relations et perceptions n'ont pas été soulevés.

Ces constatations nous amènent à dire que les camps de petites tailles sont plébiscités et que les enseignants souhaitent comme Jeunesse et Sport que les responsables de camp possèdent les compétences sociales nécessaires à l'organisation de camp, afin de favoriser les relations et les interactions entre maîtres et élèves, ainsi que leurs perceptions. Il paraît important, comme l'exige la LEO dans son article 75 (Etat de Vaud, 2013), que les directions vérifient le « projet définissant les conditions d'encadrement et de sécurité des élèves ».

Par contre, aucune constatation des enseignants ne fait ressortir l'importance de « l'action éducative » qui fait « participer les élèves à la préparation du camp, à son organisation et à son déroulement » comme écrit dans le guide des mesures de sécurité (SEPS, 2015, p.16).

En conclusion, nous pouvons répondre à notre question de recherche :

Quels sont les effets d'un camp sur les maîtres dans leurs relations ou perception avec les élèves ?

Nous pouvons attester, au vue de ce qui précède, que les camps ont un effet positif sur les maîtres dans leurs relations ou perception avec les élèves.

Les camps ont permis aux enseignants indépendamment de leur âge, sexe, ancienneté, établissement, fonction :

- D'avoir du plaisir, de la satisfaction durant la semaine de camp

- D'améliorer leur relation avec les élèves pendant et après le camp
- De découvrir chez certains élèves des compétences insoupçonnées jusqu'alors dans le cadre scolaire
- D'échanger, de partager, de discuter avec les élèves
- De bénéficier d'un moment privilégié, de retrouver un espace-temps privilégiant les compétences sociales
- De percevoir leurs élèves différemment pendant le camp

7. Limites, biais et perspectives

Notre recherche a pu se dérouler comme nous l'avions prévue initialement. Toutefois les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés, car notre recherche, menée sur deux établissements, se veut avant tout qualitative.

Concernant la sélection des maîtres observateurs, il a fallu opérer des choix. En effet, du côté d'Isabelle-de-Montolieu, certains enseignants s'étaient portés volontaires pour participer à notre recherche et ont renoncé peu de temps avant le camp par manque de temps à disposition. D'autres enseignants volontaires n'ont pu participer, car ils n'avaient pas les mêmes élèves au premier et au deuxième semestre, ce qui les empêchait d'observer les élèves sur la durée. Enfin M1 et M2 ont dû faire des compromis quant aux choix des élèves à observer. Ils n'enseignaient pas forcément à l'entier du groupe classe, ce qui leur laissait moins d'élèves en commun à catégoriser et ne répondant pas forcément aux critères des quatre types. Exemple : l'élève E4 a été observé sous le profil attachant, mais par défaut. Les enseignants n'ont pas décelé dans leur petit échantillon un élève de type rejeté. Du côté de Cugy, les deux maîtres de classe de VP n'enseignant que dans leur classe respective, il n'a pas été possible de créer un duo, ce qui nous a forcé à écarter les élèves de VP de notre étude.

Pendant le camp, les observations n'ont pas pu être faites toujours régulièrement ou du moins ont été restreintes, car les enseignants n'avaient pas forcément les quatre élèves dans leur groupe de ski respectif. Les enseignants nous l'ont du reste fait remarquer dans leur grille d'observation journalière (Annexe II). Comme souvent les journées de camp étaient bien remplies, il n'était pas possible de focaliser constamment son attention sur les quatre élèves déterminés.

D'autre part, lorsque nous parlons de progression, nous ne pouvons pas contrôler si les élèves ayant obtenu la note 4 ont maintenu leur valeur ou ont encore évolué positivement étant donné que l'échelle est à son maximum.

Le fait d'avoir demandé à des duos d'observer quatre élèves a été bénéfique tant pour notre étude que pour les enseignants. En effet, les maîtres se sont posé plus de questions au sujet des quatre élèves sélectionnés et globalement sur tous les autres. Ils ont pris leur tâche au sérieux et nous avons pu remarquer que souvent ils échangeaient et partageaient leurs observations avec leur collègue de duos.

Par contre notre travail s'est arrêté à la vision de quatre duos d'enseignants sur quatre élèves à chaque fois, ce qui ne permet pas de vérifier si leur ressenti et l'évolution de leur vision des élèves a eu un écho auprès de ceux-ci. Une piste à explorer, en prolongement de l'étude, serait

d'interroger les élèves sur leurs enseignants, afin de savoir si leur relation avec ceux-ci se trouvait modifiée ou s'ils avaient l'impression que les maîtres les considèreraient différemment après le camp ou s'ils avaient une autre vision de leurs maîtres.

Il serait également intéressant de mener des études complémentaires dans toutes les activités sortant du contexte « classe », afin d'évaluer le degré de pertinence de tous ces moments sur la relation entre enseignants et apprenants et les apports que cela peut engendrer sur le développement moral et social des élèves.

Rapport-Gratuit.com

8. Conclusion

Les résultats obtenus montrent que les camps permettent aux enseignants de percevoir leurs élèves de manière différente et plus positive pendant et après les camps.

Nous avons observé que ces derniers donnent la possibilité aux enseignants de tisser des liens avec leurs élèves et réciproquement, ce qui est difficile à concrétiser durant les semaines d'enseignement. En effet, les objectifs d'apprentissages de plus en plus nombreux et pointus, la multitude d'enseignants intervenant dans les classes, les tâches administratives en constante augmentation, l'intégration des élèves à besoins particuliers (handicaps physiques, allophones, ...), les contraintes liées à la mobilité (horaires des bus) ne laissent plus le temps aux enseignants de développer une relation harmonieuse avec chacun.

Lors de notre étude théorique, nous avons pu nous rendre compte qu'un changement de cadre peut engendrer plusieurs modifications de la personnalité des élèves. Les camps de ski permettent aux élèves de sortir de leur contexte scolaire habituel et certaines de leurs compétences, notamment sociales, sont plus sérieusement mises en valeur à ce moment-là.

Cette étude nous a montré que même sans définir d'objectifs précis de sociabilisation, les camps développent de par la vie communautaire des compétences plus marquées qu'en classe. Elle a permis également à nos collègues d'observer plus attentivement certains élèves et ainsi de mieux les connaître, de communiquer, de partager certains moments plus « conviviaux » et plus intimes.

Ce travail nous a permis de prendre du recul sur notre manière d'organiser les camps, de mettre en évidence certains points à améliorer comme les moments communs. Par-là, nous pouvons constater que si le moment retour au chalet-douche-petit moment de libre ne se prête pas forcément toujours à entrer en communication avec eux, en revanche, les soupers et les soirées sont des moments propices pour développer cette interaction. Certaines activités (rallye, speed-dating, cuisine, improvisation théâtre,....) sont plus à même d'y arriver.

On entend souvent des camps de ski qu'ils favorisent l'apprentissage de cette discipline pour les débutants et que ceux qui ont déjà un bon niveau apprennent peu de choses. Cette étude montrera à ceux qui pensent ainsi que d'autres enjeux sont mis en place lors de ces semaines

extra muros. Que finalement la part sportive, même si elle occupe une partie importante dans l'emploi du temps de la semaine, n'est pas l'objectif prioritaire et sert plutôt de prétexte à tous les autres objectifs plus sociaux.

Les résultats obtenus dans notre étude nous encouragent à soutenir la pérennité des camps et à mettre toute notre énergie à leur maintien. Les enseignants EPH ont un rôle primordial quant à la promotion des camps, tant dans leurs établissements qu'auprès des politiques. En effet, les autorités doivent se rendre compte de l'importance des activités hors cadre scolaire et permettre à ces dernières de conserver leur place dans l'école vaudoise.

9. Bibliographie et sitographie

Bibliographie

Allport G. W. (1954) *The nature of prejudice*, Cambridge/Reading, MA: Addison, Wesley

Arnaud, L. (1999). *Politiques sportives et minorités ethniques: le sport au service des politiques sociales à Lyon et à Birmingham*. Paris [etc.]: L'Harmattan.

Attali, M., & Saint-Martin, J. (Éd.). (2004). *Le sport et ses valeurs*. Paris: La Dispute.

Bègue, L., & Desrichard, O. (Éd.). (2013). *Traité de psychologie sociale: la science des interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck, 301-341

Benhaïm-Grosse, J. (2007). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2005-2006. Les Dossiers évaluations et statistiques, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance DEPP, (190).

Brophy, J. E., & Evertson C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. Longman Publishing Group.

Bucher, W., Berset, U., Lienhard, D., Reimann, E., & Repond, R.-M. (Éd.). (1999). *Education physique: manuel 5: 6e-9e année scolaire* (1ère éd). Macolin: Commission fédérale de sport.

Callède, J-P. (1985). La sociabilité sportive: intégration sociale et expression identitaire. *Ethnologie française : revue de la Société d'ethnologie française*, 4, 327-344.

Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport psychology*, 4(2), 123-138.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'Etude Romand (PER)

- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi: S.E.I.: manuel*. Montreuil: ECPA - Les Editions du Centre de psychologie appliquée.
- Delignières, D. (2008). *Psychologie du sport*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dorance, S. (2007). *50 activités pour apprendre à vivre ensemble: PS - MS - GS*. Paris: Retz.
- EFSM Macolin, Jeunesse + Sport, (1999/2000). *Personnalité du moniteur-compétence sociale, dossier CP participants*
- EFSM Macolin, Jeunesse + Sport, (2002). *Personnalité du moniteur-compétence personnelle, dossier CP participants*
- Gazzola, F., Delporte, P., & Favre, S. (2015). *La Barboleusaz. Centre à la montagne Ville de Lausanne - Ligne pédagogique 2015* (p. 17). Lausanne: Ville de Lausanne.
Consulté à l'adresse http://www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-cohesion-sociale/jeunesse-et-loisirs/camps-de-vacances-ecole-a-la-montagne/la-barboleusaz/extrasArea/autoGenerated1/links/0/linkBinary/ligne_pedagogique_barboleusaz.pdf
- Häusler, C. (1991). « *Mens sana in corpore sano* »: *les colonies de vacances pour enfants en Suisse des origines à la seconde guerre mondiale*. Lausanne.
- Lude, S. (2008). *Entre le maître et les élèves, un dialogue: essai sur ses effets et ses bienfaits, des paroles empruntées aux paroles buissonnières*. Haute école pédagogique, Lausanne.
- Maccio, C. (1991). *Valeurs pour notre temps: [l'humanité face aux changements]*. Bruxelles : Lyon: Vie ouvrière ; Chronique sociale.
- Maccio, C. (1997). *Techniques de la vie en groupe*. Lyon: Chronique Sociale.
- Mignon, P. (2000). *Sport, insertion, intégration. Hommes et migrations*, (1226), 15-26.

Plisson, M. (2013). *L'école autrement*. Paris: Publibook.

Prairat, E., & Institut universitaire de formation des maîtres (Maxéville, Meurthe-et-Moselle) (Éd.). (2003). *Les valeurs: savoir et éducation à l'école: actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, [14 et 15] mai 2002*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Riout, J., & Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école maternelle, élémentaire*. Paris: Bordas pédagogie.

Solère-Queval, S. (Éd.). (1999). *Les valeurs au risque de l'école*. Vileneuve d'Ascq: Presses univ. du Septentrion.

Syndicat des enseignants romands (Éd.). (2011). *Livre blanc pour un humanisme scolaire*. Martigny: SER, Syndicat des enseignants romands.

Valentin, C. (1997). *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris: ESF.

Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui: une introduction à la cognition sociale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Sitographie :

- Historique des passeports vacances de Pro Juventute, consulté le 20 mai 2016 du site : <http://pass-vac-glane.ch/wp/wp-content/uploads/2010/09/historique-PV-pro-Juventute.pdf>
- Loi scolaire vaudoise du 12 juin 1984 : http://www.afhep.ch/CD_SPES/SPES2002/Reglement/reg_pdf/loi84.pdf
- Loi sur l'éducation physique et le sport du 18 décembre 2012 : http://www.fondsdusportvaudois.ch/static/files/loi_cant_eps_dec2013_texte_fao_2013_0115.pdf
- Loi sur l'enseignement obligatoire du 1^{er} août 2013, DFJC : http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=

[0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false](#)

- *OFSPPO, sport de camp, consulté le 20 mai 2016 sur le site :*
http://www.jugendundsport.ch/internet/js/fr/home/lager_trekking/uebersicht.html
- Ogi, A. (2005), Conférence-débat : *Le sport, facteur de développement*, organisée par l'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique de l'Université de Lausanne le 7 avril 2005 : <http://www.aveps.ch/actualites/2005/0504/ogi.pdf>
- Service de l'éducation physique et du sport (2015), Guide des mesures de sécurité, consulté sur le site officiel du Canton de Vaud le 20 mai 2016 :
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privee/sports_loisirs/fichiers_pdf/sante/GMS_2015-2016.pdf
- Unesco (1978), Charte internationale de l'éducation physique et du sport :
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

10. Annexes

Annexe I : Questionnaire avant le camp

Annexe II : Questionnaire pendant le camp

Annexe III : Questionnaire après le camp

Annexe IV : Grille d'analyse du questionnaire no 1, questions 4, 5, 6 et 10

Annexe V : Analyse du questionnaire no 2, question 2

Annexe VI : Grille d'analyse du questionnaire no 3, question 1

Annexe VII : Retranscription des réponses du questionnaire 3, question 2

Annexe VIII : Entretiens complémentaires enseignants de Cugy

Annexe I

QUESTIONNAIRE N°

Questionnaire aux maîtres intervenant en camps 9VG avant leur départ

1) Quelles sont vos fonctions en tant qu'enseignant(e) ?

- Maître EPS Maître référent ou de classe Enseignant en 9^{ème}

2) Combien de périodes voyez-vous vos élèves de 9^{ème} en moyenne par semaine ?

- Entre 1 et 3 Entre 4 et 6 Entre 7 et 10 + de 10

3) A combien de camps avez-vous participé en tant qu'enseignant(e) ?

- C'est le premier entre 1 à 3 entre 4 et 6 plus de 6

4) D'après vous, qu'apporte un camp aux élèves ? Citez 3 apports.

-
-
-

5) Que pensez-vous que ce camp vous apportera dans votre relation avec vos élèves ? Citez 3 apports.

-
-
-

6) Quelles sont les valeurs qu'un camp sportif permet de développer chez l'adolescent? Citez-en 3

-
-
-

7) Pensez-vous connaître les élèves auxquels vous enseignez en 9^{ème} ?

- Non, aucun 2 à 5 élèves la moitié Oui tous

8) L'idée de partir en camp vous réjouit-elle ?

- Non Un peu Oui assez Oui beaucoup

9) Pensez-vous que c'est le rôle de l'école de faire vivre une semaine de camp aux élèves ?

- Non Un peu Oui plutôt Oui, assurément

10) Vous êtes-vous fixé un/plusieurs objectif/s pour ce camp ?

- Oui Non

Si oui, lequel/lesquels ? :

.....

Si non pourquoi ? :

.....

11) Avec vos collègues participant au questionnaire, choisissez ensemble 4 élèves de 9^{ème} à profils différents (exemple : élèves attachant, préoccupant, indifférent, rejeté,...). Nommez-les et complétez le tableau ci-dessous avec des croix.

			
	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Coopératif																
Communicatif																
Respectueux																
Persévérant																
Intégré au groupe																
Autonome																
Adapté au changement																
Confiant																
Positif																
Responsable																

Annexe II

QUESTIONNAIRE N°

Questionnaire aux maîtres intervenant en camps 9VG pendant le camp

Voici un petit tableau à compléter chaque jour avec vos remarques pour les 4 élèves observés.

Lundi
Coopératif				
Communicatif				
Respectueux				
Persévérant				
Intégré au groupe				
Autonome				
Adapté au changement				
Confiant				
Positif				
Responsable				
Revalorisé				
Autre				

QUESTIONNAIRE N°

Questionnaire aux maîtres intervenant en camps 9VG pendant le camp

1) Reprenons le même tableau que vous avez rempli avant le camp et complétez-le en ce dernier jour de camp.

			
	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Coopératif																
Communicatif																
Respectueux																
Persévérant																
Intégré au groupe																
Autonome																
Adapté au changement																
Confiant																
Positif																
Responsable																

2) Est-ce qu'un ou plusieurs élèves du camp autres que les 4 sélectionnés vous a/ont étonnés, surpris, déçus pendant cette semaine ?

- Oui Non

Identifiez ci-dessous ce qui a permis de vous étonner, surprendre ou décevoir.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Est-ce que votre vision des élèves sélectionnés a été modifiée ?

-
- Non Un peu Plutôt oui Oui, tout à fait

Annexe III

QUESTIONNAIRE N°

Questionnaire aux maîtres intervenant en camps 9VG après le camp

1) De retour en classe, quels sont les apports du camp dans votre relation avec vos élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

2) Quels aménagements pendant le camp auriez-vous souhaité bénéficier, afin d'améliorer la relation avec vos élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

3) Afin d'observer une dernière fois les 4 élèves sélectionnés, merci de compléter le tableau.

			
	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Coopératif																
Communicatif																
Respectueux																
Persévérant																
Intégré au groupe																
Autonome																
Adapté au changement																
Confiant																
Positif																
Responsable																

Rapport-gratuit.com

LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES



Annexe IV : Grille d'analyse du questionnaire no 1

Question 4 : D'après vous, qu'apporte aux élèves un camp en plus des apprentissages ?

Critères	Citations
Aspect relationnel-social	<p>M3 Connaître ses profs différemment</p> <p>M1 Relation avec les enseignants qui sort de l'ordinaire</p> <p>M3 Faire un lien entre eux</p> <p>M4 Une autre vision des camarades</p> <p>M6 Connaître d'autres élèves</p> <p>M8 Une meilleure connaissance de ses camarades</p> <p>M8 Une meilleure ambiance de classe</p> <p>M4 Une autre vision des enseignants</p> <p>M7 Apprentissage de la vie en communauté</p> <p>M7 Le partage</p> <p>M2 Développer des compétences sociales</p> <p>M6 Ambiance solidaire et positive</p> <p>M5 Social</p>
Compétences individuelles divisées en compétences/activités et bien-être	<p>M3 Découvrir un nouveau sport</p> <p>M5 Autre activité extrascolaire</p> <p>M4 La découverte de nouvelles compétences</p> <p>M1, M5, M7, M8 du plaisir</p> <p>M6 Avoir un autre mode/rythme de vie</p> <p>M2 Se relaxer</p>

Question 5 : Que pensez-vous que ce camp vous apportera dans votre relation avec vos élèves par rapport au temps que vous avez déjà passé avec eux en classe ?

Critères	Citations
Echange-interaction	<p>M1 De la complicité</p> <p>M2 Resserrer les liens</p> <p>M3 Plus de lien</p> <p>M3 Mieux les connaître</p> <p>M4 L'occasion de passer plus de temps avec eux</p>

	<p>M8 Une meilleure connaissance du professeur pour les élèves et inversement</p> <p>M7 Une interaction entre maîtres et élèves</p> <p>M7 Une meilleure connaissance de mes élèves</p> <p>M6 En apprendre plus sur les élèves</p> <p>M6 Développer la relation</p> <p>M6 Pratiquer autre chose avec eux</p> <p>M5 Amitié</p>
Regard – perception de l'élève	<p>M1 Des regards différents de la part des élèves et de l'enseignant</p> <p>M2 Découvrir les autres facettes des élèves / sortir des préjugés</p> <p>M3 Un autre regard sur eux</p> <p>M4 Une autre vision des élèves</p> <p>M8 Une meilleure estime de certains élèves</p>
Satisfaction	<p>M8 Une relation harmonieuse</p> <p>M7 Le plaisir d'être ensemble</p> <p>M5 Plaisir</p>
Diversité – variété - changement	<p>M4 Leur enseigner autre chose</p> <p>M5 De les connaître pour une autre activité</p>

Question 6 : Quelles sont les valeurs qu'un camp sportif permet de développer chez l'adolescent ?

Critères	Indicateurs	Citations
Capacités sociales	Coopératif	M1 Solidarité
	Communicatif	-
	Intégré au groupe	<p>M6 Cohésion</p> <p>M7 Valeur du groupe</p> <p>M3, M4, M8 Esprit d'équipe</p> <p>M1 Vie en groupe</p> <p>M2 Apprendre à vivre avec les autres</p> <p>M3 Socialisation</p>

		M5 D'autres amitiés
	Respectueux et responsable	M6 Respect M4 Prudence
	Autre	M5 Connaître une activité extrascolaire
Capacités individuelles	Persévérant	M4 Persévérance
	Autonome	M8 Autonomie M7 Indépendance M8 Esprit d'initiative
	Adapté au changement	-
	Confiant et positif	M1, M3 Confiance M2 Apprendre à valoriser ses qualités M5 Plaisir
	Autre	M7 Esprit sportif

Les indicateurs sont issus des termes en gras relevés dans notre cadre théorique.

Question 10 : Vous êtes-vous fixés un/plusieurs objectif/s pour ce camp ? Si oui, lesquels ?

Critères	Citations
Plaisir	M5 Que les élèves et les profs passent une semaine agréable M1, M5 Du plaisir M6 Qu'ils s'amuse(nt) globalement
Ski	M1 Progresse en ski M6 Que les élèves s'améliorent en ski
Relation	M1 Que l'ambiance de classe s'améliore encore M2 Découvrir les élèves hors du contexte « école » M2 Resserrer les liens avec les élèves difficiles M7 Le plaisir de découvrir de nouveaux élèves que je n'ai pas M7 Approfondir le lien avec ceux que j'ai M8 Passer une demi-journée avec les élèves de ma classe pour développer un esprit de classe harmonieux M5 Connaître les élèves dans un autre environnement
Autre	M6 Ne se blessent pas

Annexe V : Analyse du questionnaire no 2

Question 2 : Est-ce qu'un ou plusieurs élèves du camp autres que les 4 sélectionnés vous a/ont étonnés, surpris, déçus pendant cette semaine

M 1

Globalement mon regard sur les élèves a été plus positif qu'en classe. Cela est dû au contexte plus détendu et à la pratique du sport. De plus, se retrouver dans des situations du quotidien hors école (manger, soirée,...) rend la relation plus humaine. Ca « dédramatise » la hiérarchie habituelle.

M 2

Certains élèves se sont montrés incroyablement serviables : mettre la table, nettoyer après les repas. Etonné de l'honnêteté des élèves : ils viennent me demander pour rendre leur natel avant d'aller au lit.

M 3

L'ouverture de certains élèves, l'attitude, l'effort fourni, la volonté, partage. J'étais étonnée en bien.

M 4

Valentin* malgré une épaule brisée, il n'a pas pleuré, a tenu bon et est resté tranquille. Clémentine* qui a eu très peur le premier jour après avoir été traînée par l'arbalète, mais qui a fini la semaine seule sur les pistes.

M 7

Plusieurs élèves avec qui j'avais peu à partager sont venus discuter avec moi. On les découvre sous un autre angle et surtout on a le TEMPS de le faire. C'est un échange d'une bien meilleure QUALITE.

M 8

Alain* comportement irréprochable, bon investissement et souriant. Laurent* positif et joyeux.

M 5

Thierry* positif, il s'est tenu aux règles de la vie, a respecté les consignes, était respectueux, autonome, etc.... Alain* aussi. Blanche* très positive, autonome, respectueuse, persévérante. Mathieu* aussi très positif.

M 6

Un élève s'est bien comporté et impliqué.

Annexe VI : Grille d'analyse du questionnaire no 3, question 1

Question 1 : De retour en classe, quels sont les apports du camp dans votre relation avec vos élèves ?

Critères	Citations
Temps passé ensemble	<p>M3 Plus de vécu ensemble.</p> <p>M4 J'ai pu passer du temps avec des élèves que je ne vois que très peu. M4 on a eu l'occasion de discuter et même de danser avec certains.</p> <p>M7 Même avec quelques discussions et petits moments partagés là-haut.</p>
Individu	<p>M1 Le camp a contribué à améliorer la relation avec les 4 élèves (que je trouvais déjà bonne avant le camp).</p> <p>M2 Ma perception de Nathan* a changé. Je suis plus patient avec cet élève. De même pour Marc*.</p> <p>M3 Permettre de mieux connaître les élèves en dehors des cours, de voir leurs différentes qualités que l'on ne voit pas en classe, leur personnalité</p> <p>M4 J'ai découvert un peu plus ce qu'ils sont, leurs forces et faiblesses. J'ai pu les voir autrement</p> <p>M5 Une certaine complicité, une meilleure connaissance de mes élèves</p>
Groupe classe	<p>M3 Meilleur climat de classe.</p> <p>M6 L'ambiance de classe est encore meilleure.</p> <p>M8 L'ambiance est restée bonne en classe.</p>
Enseignant	<p>M1 Il me semble aussi que la confiance entre nous est meilleure</p> <p>M6 Je me sens plus proche des élèves.</p> <p>M7 Les élèves ont l'impression de mieux me connaître. Il s'est créé une petite complicité.</p> <p>M8 Certains élèves ont peut-être une image plus positive de moi. Un élève se montre plus respectueux, « copain » mais ce n'est pas forcément lié au camp.</p>

Annexe VII : Retranscription des réponses du questionnaire 3

Question 2 : De quels aménagements pendant le camp auriez-vous souhaité bénéficier, afin d'améliorer la relation avec vos élèves ?

M 1

Une suggestion : un repas de la journée pris avec les élèves.

M 2

Rien. On a eu des activités en soirée pour nouer les liens, profité des moments de ski pour discuter etc.

M 3

Manger de temps en temps à table avec eux, avoir plus de moment qu'avec ma classe. Ne pas changer de groupe de ski chaque demi-journée et avoir toujours au moins quelques élèves de ma classe dans le groupe.

M 4

Je trouve qu'une fois la journée de ski terminée les enfants étaient un peu abandonnés à eux-mêmes. Du coup, je passais souvent dans les chambres discuter avec ceux qui s'y trouvaient, mais ils étaient souvent en vadrouille. J'aurais donc aimé plus d'activités avec eux.

M 6

L'option speed-dating était bien pour les élèves mais aussi pour que tous les enseignants apprennent à connaître les élèves.

M 5

Etre plus souvent en petits groupes.

M 7

De toute évidence, les camps de cette ampleur ne favorisent pas le lien que je cherchais à créer. Des camps avec moins d'élèves permettent plus de temps avec eux et une meilleure perception.

M 8

Un camp avec moins d'élèves pour pouvoir profiter de chacun.

Est-ce les élèves qui ont changé, ou le regard que je pose sur eux ?

Annexe VIII : Entretiens complémentaires enseignants de Cugy

1) Entretien de M8 sur E14

Bonjour Eric*, Je souhaiterais avoir plus de détails concernant Matthieu*. Soit comment tu le voyais avant ton camp, comment tu l'as perçu pendant et ce qu'il en est resté après ces deux semaines.

Hello Marika,

Matthieu est connu de l'école comme un élève difficile. Si je l'ai défini comme « préoccupant » dans tes tableaux, c'est parce qu'il rencontre des difficultés scolaires et si on veut un résultat quelque peu valable, il faut être derrière lui, sinon, il dérange et surtout ne fait rien. Il est perturbateur, n'en fait qu'à sa tête, tant scolairement que socialement. Il est en plus relativement insolent, se croit tout permis lorsqu'on ose lui demander quelque chose. C'est un élève difficile à cadrer, souvent livré à lui-même en fin de journée. Il a d'ailleurs peu de structure familiale, une famille recomposée trois fois avec trois enfants, une très jeune maman un peu débordée, voire dépassée, Matthieu est l'aîné de cette lignée.

J'ai imaginé que, loin de son cadre familial certainement lourd pour lui, je le verrai plus détendu, moins révolté, différent.

Je me suis bien trompé. Pendant le camp, Matthieu a eu beaucoup de peine à respecter les consignes, les horaires de départ à ski, ceux des repas. Et je ne te parle pas des horaires de coucher... toujours une petite bataille en règle générale avec lui, mais en camp une vraie guerre nucléaire... On a dû l'isoler plus d'un soir pour qu'il se calme et laisse les autres s'endormir. Ce n'était pas coton...

Plus personne ne voulait se mettre à table avec lui ou alors un peu plus loin (tu vois comment sont les tables à Leysin... très longues...), se mettre dans son groupe lors des activités hors ski. Il avait décidé de mettre les pieds au mur, de trouver tout ringard et pénible.

De retour de camp, lorsque tu m'as donné le 3^{ème} questionnaire, j'ai vraiment pris conscience en devant me pencher sur le camp et les deux semaines qui ont suivi que rien n'avait changé. Qu'il était finalement toujours aussi désagréable, aussi peu cadré et cadrable, que finalement le mini cadre scolaire dans lequel il évolue entre 8h00 et 16h00 lui est plus bénéfique. Il est plus tenu par quelque chose en classe, tout pénible qu'il est, qu'en dehors. Comme je te l'ai écrit, j'ai vraiment découvert Matthieu sous son vrai jour pendant ces cinq jours.

2) Entretien de M6 sur E11

Bonjour Cédric*, Je souhaiterais avoir plus de détails concernant Mathilde*. Soit comment tu la voyais avant ton camp, comment tu l'as perçue pendant et ce qu'il en est resté après ces deux semaines, car tes annotations nous ont interpellées.

Mathilde est une élève tranquille, qui ne fait pas de bruit, pas de remous, n'exprime que rarement une émotion, quelle qu'elle soit. Je ne sais pas si elle est contente, satisfaite, malheureuse, joyeuse... je connais à peine le timbre de sa voix. C'est un gentil et agréable soldat qui fait ce qu'on lui demande, en règle générale plutôt bien. Lorsqu'il faut faire des équipes, elle ne va vers personne. Tu m'as aussi dit qu'elle n'avait pas de chambre où aller... jusqu'à ce qu'elle sache qu'on pouvait mixer les classes. Là, quand j'ai regardé la composition des chambres, j'ai constaté qu'elle s'est mise avec des camarades que je ne connaissais pas, qui devaient être dans nos autres classes mais que je n'ai pas en classe.

Elle était avec moi la première demi-journée à ski de lundi... pas le même personnage. Ça m'a bien et agréablement surpris, moi qui m'attendais à ne pas l'entendre... Guillerette, joyeuse, souriante, bavarde... Sur le coup, je n'ai pas tout compris ! Le soir, j'ai eu l'occasion de faire la file d'attente à côté d'elle. Ça m'a donné l'opportunité de relever que j'avais apprécié son ouverture et sa communication à laquelle je n'étais pas habitué. Toute timide et souriante, elle m'a raconté qu'en fait, ici, elle retrouvait toutes ses copines de 7-8^{ème}, qu'aucune d'entre elles ne s'est retrouvée enclassée avec elle en 9^{ème} et qu'elle « n'avait pas trouvé ça cool ». Que du coup, elle n'avait pas de copine, que « c'était lourd ».

Je n'en revenais pas... Moi qui avais l'habitude d'entendre « bonjour, au revoir et merci » en deux périodes, là, j'avais huit phrases en cinq minutes... Incroyable ! Mais génial en fait !!!

Je n'ai pas eu l'occasion de lui reparler pendant le camp, elle a changé de groupe de ski et nous n'avions pas les mêmes activités de soirée. Par contre, je l'ai observée parfois, à table notamment. Toute la semaine souriante et contente.

De retour de camp, je me suis attendu à la revoir comme en camp... et bien non. Force m'a été de constater que même si elle me souriait d'avantage, elle était à nouveau toute silencieuse et dans son coin...

*les prénoms sont fictifs

Résumé et mots clés

Résumé

Cette étude est partie de l'idée que les camps, de manière générale, ont une influence sur la relation maître-élève. Le but de ce mémoire, au travers de quatre regards croisés d'enseignants participant à un camp, est de mesurer l'impact de ce dernier sur la perception qu'ils ont de leurs élèves et voir si cette démarche influence leur relation. Les enseignants proviennent de deux établissements scolaires, celui d'Isabelle-de-Montolieu à Lausanne et de Cugy et environs en périphérie de la capitale vaudoise.

On a entrepris de questionner plusieurs personnes de ces deux établissements participant aux camps de ski afin de mettre à jour la réalité scolaire, réalité dans laquelle les enseignants, notamment les maîtres référents, sont de moins en moins enclins à participer à une semaine de camp en raison de la surcharge de leur cahier des charges. Bien que seulement deux établissements aient été interviewés, les résultats peuvent déjà être considérés comme probants. Ces derniers ont été mis en parallèle avec le Plan d'études romand, la LEO, ainsi que les mesures de sécurité du SEPS et J+S. Cela a permis de mettre en avant que, malgré certaines réticences de la part des directions et des enseignants, les camps, notamment de ski, font sens et ont certainement encore de beaux jours devant eux.

Les liens sociaux que ces cinq jours extra muros créent auprès des jeunes et les valeurs culturelles qu'ils véhiculent sont les intérêts et les bénéfices avancés principalement par les enseignants interrogés, au vue des résultats des compétences observées durant le camp et de retour en classe des élèves.

Mots clés

Camp – sport – éducation – école – valeurs – perception