

Éducation physique et éducation à la santé : quels savoirs communs ?

Physical Education and Health Education: Which Common Knowledge?

Educación física y Educación para la salud: ¿Cuáles saberes comunes?

Denis Loizon

Volume 14, Number 2, 2011

L'éducation à la santé en milieu scolaire : un champ de pratique et de recherche en émergence

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1008910ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1008910ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Loizon, D. (2011). Éducation physique et éducation à la santé : quels savoirs communs ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 27–42.
<https://doi.org/10.7202/1008910ar>

Article abstract

This study aims at identifying the different objects of knowledge taught in physical education (PE) as compared with health education; it also aims at understanding the reasons for the professors' didactic choices. The two case studies that are presented show that three major didactic dimensions related to health education are, in fact, taught in PE, namely the physical, critical and psychosocial dimensions. We also observe that the two teachers are unable to define this notion clearly. Finally, the subject's history and his experience as a physical activity practitioner have consequences on the didactic choices in PE and thus in health education.

Éducation physique et éducation à la santé : quels savoirs communs ?

Denis Loizon

Institut universitaire de formation des maîtres de Bourgogne
Université de Bourgogne, France

Éducation physique et éducation à la santé : quels savoirs communs ?

Résumé

Dans cette étude, nous tentons d'identifier les différents objets de savoir enseignés en éducation physique¹ (ÉP) en relation avec l'éducation à la santé ; nous essayons aussi de comprendre les raisons des choix didactiques des professeurs. Les deux études de cas présentées montrent que trois grandes dimensions didactiques relatives à l'éducation à la santé sont bien enseignées en ÉP : les dimensions corporelle, critique et psychosociale. Nous constatons aussi que les deux enseignants n'arrivent pas à définir clairement cette notion. Enfin, l'histoire du sujet et son expérience de pratiquant d'une activité physique ont des effets sur les choix didactiques en ÉP et par là en éducation à la santé.

Mots-clés : didactique clinique, éducation physique, éducation à la santé, expérience, savoir

1 Pour éviter toute confusion possible entre les sigles québécois et français, nous écrivons ÉP quand nous parlons de l'éducation physique et sportive française.

Physical Education and Health Education: Which Common Knowledge?

Abstract

This study aims at identifying the different objects of knowledge taught in physical education¹ (PE) as compared with health education; it also aims at understanding the reasons for the professors' didactic choices. The two case studies that are presented show that three major didactic dimensions related to health education are, in fact, taught in PE, namely the physical, critical and psychosocial dimensions. We also observe that the two teachers are unable to define this notion clearly. Finally, the subject's history and his experience as a physical activity practitioner have consequences on the didactic choices in PE and thus in health education.

Key words: clinical didactics, physical education, health education, experience, knowledge

1 To avoid any possible confusion between the set of initials used in Québec and in France, PE also refers to Physical and Sports Education as used in France.

Educación física y Educación para la salud: ¿Cuáles saberes comunes?

Resumen

En este estudio intentamos identificar los distintos objetos de saberes enseñados en educación física¹ (EP) en relación con la educación para la salud y nos proponemos entender los motivos subyacentes a las elecciones didácticas de los profesores. Los dos estudios de casos presentados muestran que se enseñan tres grandes dimensiones didácticas referentes a la educación para la salud en EP: las dimensiones corporal, crítica y psicosocial. Asimismo, constatamos que los dos docentes no logran definir con claridad esta noción. Observamos que la vivencia del sujeto así como su experiencia práctica de una actividad física influyen sobre las elecciones didácticas en EP y por lo tanto, en educación para la salud.

Palabras clave: didáctica clínica, educación física, educación para la salud, experiencia, saber

1 Para evitar toda confusión posible entre las siglas quebequenses y franceses, utilizamos EP para hablar de educación física y deportiva francesa.

1. Introduction

«La mission première de l'école est de transmettre des savoirs. Cependant, parce qu'il existe un lien réel entre santé, apprentissage et acquisition des savoirs, parce que les établissements scolaires sont fréquentés quotidiennement par tous les enfants de six à seize ans, il leur appartient, aussi, de veiller à la santé des jeunes qui leur sont confiés.» (Broussouloux et Houzelle, 2005, p. 7) Cette citation de deux responsables de l'Institut national de la prévention et de l'éducation pour la santé (INPES) nous rappelle le rôle de l'école et sa mission didactique qui est de transmettre des savoirs, tout en s'occupant de la santé des élèves. C'est ainsi que, au-delà des savoirs disciplinaires, le paysage scolaire se trouve aujourd'hui de plus en plus transformé avec la prescription en France de nouveaux objets d'enseignements regroupés sous le terme «éducations à...». Ceux-ci interpellent le monde enseignant, car ils s'inscrivent difficilement dans le champ des disciplines scolaires; ils sont considérés comme *a-disciplinaires* et relèvent à la fois du scientifique, du politique et de la morale, comme le font remarquer Lebeaume et Martinand (2001).

Comme le rappelle Mérini (2007), le professeur d'éducation physique (ÉP) est souvent considéré comme «spécialiste» des questions de santé parce qu'il touche au corps au travers des activités physiques qu'il utilise comme moyen pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences. Si les programmes actuels de l'éducation physique et sportive (ÉP) française prescrivent de développer particulièrement cet axe de l'éducation à la santé (ÉS), qu'en est-il réellement dans les pratiques? Notre étude tente donc de répondre à cette question de recherche importante: quels sont les savoirs réellement enseignés qui se rapportent à l'ÉS dans les leçons d'ÉP en France? Nos objectifs sont donc, dans un premier temps, d'identifier les différents objets de savoirs enseignés en ÉP en relation avec l'ÉS puis, dans un deuxième temps, de comprendre les raisons des choix didactiques des professeurs et, dans un troisième temps, d'expliquer les écarts entre pratiques observées et pratiques déclarées pour ce qui concerne l'ÉS. Sur ce dernier point, nous faisons l'hypothèse qu'il existe un écart entre ces deux perspectives et que cet écart s'explique par le fait que les enseignants ne disposent pas d'une définition précise de ce qu'est réellement l'ÉS en France.

Cet article répond à ces questions en analysant les pratiques d'enseignement pour mettre en évidence le processus de transposition didactique (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997). Parmi les savoirs qui pourraient être enseignés dans le domaine de l'ÉS, quels sont ceux qui le sont réellement au-delà des discours des acteurs ? Nous proposons d'apporter quelques éclairages à partir de deux études de cas en ÉP qui balayent le curriculum scolaire depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée ; ces deux études de cas ont été choisies parmi plusieurs études ; elles s'appuient sur des pratiques réelles enregistrées ainsi que sur les discours des enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement.

Notre préoccupation rejoint aussi celle de chercheurs canadiens (Turcotte, Otis et Gaudreau, 2007) qui essaient de comprendre les liens qui unissent l'ÉS et l'ÉP. Sans parler « d'inclusion » de l'une dans l'autre, nous essaierons plus simplement dans cet article, de clarifier les rapports que peuvent entretenir cette discipline et cette « éducation à... » d'un point de vue didactique en analysant les pratiques réelles d'enseignement tout en rappelant que le contexte français est légèrement différent du contexte canadien tant au niveau des cadres d'intervention que des textes officiels qui donnent une définition très large de l'ÉS (Simar et Jourdan, 2008). À partir de deux études de cas, cet article ne prétend pas à la généralisation des résultats ; il indique simplement des tendances et des pistes de recherches à creuser. Enfin, il apporte une contribution originale dans la mesure où les recherches françaises qui croisent à la fois l'ÉS et la discipline ÉP en étudiant les pratiques ordinaires sont quasi inexistantes.

2. Le cadre théorique de nos études

Pour répondre à nos différentes questions, nous avons utilisé des concepts et des méthodologies que nous présenterons avec notre cadre théorique de la didactique clinique de l'ÉP pour comprendre les choix qui sont faits par les enseignants.

2.1 La didactique clinique

Nos recherches visent à mettre en évidence les savoirs qui sont réellement enseignés par les professeurs d'ÉP dans les leçons qu'ils proposent à leurs élèves ; l'objet de recherche est donc bien didactique. Nous reprenons les options théoriques proposées par Brousseau (1998) et Chevallard (1991) dans le cadre de leurs travaux en didactique des mathématiques. En ÉP, ces concepts et ces méthodes ont été utilisés par différents chercheurs (Amade-Escot, 1996, 2007 ; Marsenach, 1989) qui se sont centrés sur l'enseignement d'activités physiques en utilisant des méthodologies qualitatives à partir d'études de cas pour identifier les objets de savoir réellement enseignés en ÉP.

Carnus (2003) et Terrisse (1999) ont montré dans leurs travaux qu'une partie du travail didactique se faisait parfois à l'insu des enseignants, d'où la nécessaire prise en compte du sujet enseignant comme élément incontournable pour expliquer certains faits didactiques. Pour Terrisse (2000a), cette référence à la notion de sujet didactique est nécessaire, car c'est bien l'enseignant qui adapte le savoir en fonction de ses élèves et de leurs réactions au temps de l'épreuve que constitue la situation d'enseignement.

Dans le cadre de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009), cette dimension clinique associée aux concepts de la didactique développe une théorie du sujet enseignant qui repose sur trois présupposés fondamentaux.

La singularité du sujet enseignant constitue le premier présupposé. Celle-ci est perceptible au travers des déterminants personnels considérés comme des filtres de l'action didactique (Loizon, 2009). Ceux-ci s'organisent à partir de trois formes de «déjà-là» (intentionnel, conceptuel et expérientiel) construits au travers de l'histoire personnelle et professionnelle. Ils interviennent dans les décisions didactiques (Carnus, 2003) et contribuent à façonner un rapport personnel à l'activité physique chez les enseignants d'ÉP (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010).

Le deuxième présupposé renvoie à la division du sujet enseignant. Celle-ci traduit les oppositions, les dilemmes que vit le sujet dans son action quotidienne. Elle est identifiable à plusieurs niveaux, entre ce qu'il dit qu'il veut faire et ce qu'il fait, mais aussi entre ce qu'il déclare avoir fait et ce qu'il a réellement fait. D'où la nécessité de ne pas s'en tenir uniquement aux pratiques déclarées.

Troisième présupposé: le sujet enseignant est assujéti. Pour Carnus (2009) à la suite de Chevallard (1991), il existerait plusieurs types d'assujétissements. Le premier auquel est confronté l'enseignant est bien le contexte de la classe. Viennent ensuite les différentes contraintes imposées par l'établissement scolaire comme l'organisation de la journée, des emplois du temps, et puis celles imposées par le système éducatif avec notamment les programmes scolaires. Pour Goigoux (2007) ces assujétissements constituent des déterminants externes qui agissent sur le travail réel des enseignants et interviennent dans leurs décisions didactiques.

Au plan méthodologique, ces différents postulats supposent des conditions particulières de collecte des données. La première condition de ces recherches en didactique clinique relève de la nature même de la collecte avec un travail spécifique d'enregistrement du discours de l'enseignant en situation réelle d'enseignement, en situation ordinaire. Notre analyse du discours portera notamment sur «les récurrences, les répétitions et l'insistance des signifiants, notamment en y faisant apparaître ce qui insiste au-delà de ce qui y est énoncé, autant que les ambiguïtés, les contradictions et l'équivoque des termes utilisés (ce qui se passe à l'insu du sujet parlant)» (Terrisse, 2000b, p. 104). L'après-coup va constituer la seconde condition nécessaire avec des entretiens qui vont se dérouler après les enregistrements vidéo. Durant ces entretiens d'après-coup, le sujet enseignant reconstruit son activité, essentiellement didactique, à partir des questions posées par le chercheur. Ce concept d'après-coup permet d'accéder aux significations accordées par le sujet à ses actes. Enfin, la dernière condition renvoie au contenu même du discours du sujet à propos de son activité; c'est sa position subjective qui va s'exprimer dans ses paroles au carrefour des trois registres proposés par Lacan: le symbolique, l'imaginaire et le réel (Laplanche et Pontalis, 2002, p. 195).

C'est donc à partir de ce cadre théorique à la fois didactique et clinique que nous analysons l'activité didactique des enseignants et leurs discours pour rechercher les objets de savoir liés à l'ÉS enseignés dans le cadre des séances d'ÉP. C'est aussi à partir de ce cadre que nous essayons d'identifier ce qui préside aux choix didactiques en tissant des liens avec l'histoire du sujet, son «déjà-là».

2.2 Des savoirs aux savoirs de l'ÉP

Dans nos deux études de cas, nous avons identifié les savoirs réellement enseignés se rapportant à l'ÉS dans le cadre des leçons d'ÉP.

En didactique fonctionnelle, Minder (1999) fait référence à trois types de savoirs dans ses travaux. Les précisions qu'il apporte à propos du savoir-faire en ÉP nous intéressent particulièrement, car il distingue deux types de savoir-faire : le savoir-faire cognitif et le savoir-faire moteur, lequel représente un objet d'apprentissage spécifique selon les activités physiques enseignées. Ce savoir-faire moteur renvoie communément à ce qui est appelé la technique sportive en ÉP. Dans ses travaux sur les didactiques disciplinaires, Sarreméjane (2002) indique que la grande majorité de ces savoirs ne sont pas des savoirs savants, mais des savoirs issus de notre culture. Il constate que l'ÉP a du mal à se positionner entre savoir théorique et savoir en acte. Les programmes lui donnent raison, car en matière de savoirs, l'ÉP doit permettre au regard de l'ÉS « l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie » (MEN, Programme des classes de seconde, BO 47, 2001, p. 3).

En didactique de l'ÉP, Amade-Escot souligne que « la notion de savoir(s) est au cœur des deux concepts majeurs abordés : le système didactique en tant que relation ternaire indissociable entre trois instances (le savoir, le professeur et les élèves) et la transposition didactique comme rencontre d'une problématique épistémologique et d'une problématique interactionnelle » (2007, p. 11). C'est surtout le cas particulier de la *transposition didactique interne* qui a retenu notre attention dans ces études de cas. Tardif et Lessard vont dans le sens de nos observations cliniques : « les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires ; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure » (Tardif et Lessard, 1999, p. 252). Quelles sont donc ces transformations opérées par les enseignants ? Au-delà des savoirs qui sont enseignés, qu'est-ce qui permet d'expliquer leurs choix ? Quels sont les effets de leur expérience antérieure ?

Afin de répondre à notre question de recherche, nous réduisons l'ensemble des savoirs en ÉP à trois grandes catégories didactiques pour les mettre plus facilement en relation avec ceux de l'ÉS. En référence aux auteurs précédemment cités, nous avons donc conservé une première catégorie avec les *savoirs*, qu'ils soient théoriques ou objectivés ; une deuxième catégorie avec les *savoir-faire* dans toutes leurs dimensions, à la fois cognitive et motrice, et enfin, une dernière catégorie regroupant les *savoir être*.

2.3 Les savoirs en éducation à la santé

En France, la circulaire de 1998 place la notion de choix de l'élève au centre de l'éducation à la santé. Jourdan (2009, p. 25) reprend cette notion : « c'est contribuer à développer chez les élèves la capacité à faire des choix éclairés et responsables en matière de santé ». Ceci signifie bien que l'élève doit développer des attitudes responsables ; tous les enseignants peuvent donc se sentir concernés par l'éducation à la santé (Berger et Jourdan, 2006).

Les travaux de Simar et Jourdan (2008) présentent un cadre didactique pour mettre en évidence les savoirs de l'ÉS à partir d'une modélisation avec trois pôles :

1. Le pôle « connaissances », que nous qualifions de *dimension corporelle*, constitué de savoirs avec différents objets comme la connaissance de soi, de son corps, de sa santé, des comportements à risques et de leurs effets.
2. Le pôle « compétences », qualifié de *dimension psychosociale*, centré sur les savoir être et les savoir-faire avec notamment le développement de compétences psychosociales comme savoir gérer le conflit, le stress, exprimer ses émotions et les gérer, travailler ensemble, se respecter...
3. Le pôle « attitude », que nous appelons *dimension critique*, avec la nécessaire distance critique à tenir face à l'environnement, la capacité à garder sa liberté face aux médias, face à la pression des pairs. Ce dernier pôle proposé par Jourdan (2009) serait composé d'un ensemble de savoir être et de savoir-faire.

Nous avons donc construit une catégorisation des savoirs (Bardin, 1998) avec ces trois dimensions de l'ÉS à partir de ces derniers travaux. Dans chaque catégorie de savoirs, nous avons distingué les différents objets de savoirs qui la composent et qui pourront être acquis par les élèves (savoir-faire, savoir être, information sur le corps, sur la santé...). Nous avons ensuite défini des critères différenciateurs et des indicateurs pour chaque objet de savoir afin de pouvoir les identifier dans les paroles de l'enseignant lors des séances observées ainsi que dans son discours lors des entretiens.

En croisant les savoirs de l'ÉS et ceux de l'ÉP, nous proposons *a priori* la grille d'analyse suivante en reprenant les trois grandes dimensions didactiques :

1. La *dimension corporelle* composée de trois catégories de savoirs. Dans les deux premières catégories, ces savoirs sont dispensés sous forme d'information : tout d'abord l'information sur la santé (le fonctionnement normal du corps, l'alimentation, les conditions du bien-être général, l'hygiène de vie...), puis une autre catégorie d'information sur les effets des comportements à risques (les comportements addictifs et leurs effets sur l'organisme : tabac, alcool, drogues...). Enfin, la troisième catégorie de savoirs est composée des connaissances personnelles que l'élève acquiert sur lui-même à partir de ses différentes expériences motrices ou sensorielles ; ces connaissances proviennent de l'information de notre corps en fonction des postures, des vitesses, des forces en présence, des états de fatigue, des états de tension...
2. La *dimension psychosociale* qui sollicite des savoir être pour soi (se respecter, respecter son corps, se maîtriser, se sentir compétent) et pour les autres (respecter les règles, respecter les autres, les écouter, travailler avec eux...). Dans cette dimension, la référence aux règles constitue un critère différenciateur très important.
3. La *dimension critique* regroupant de nombreux savoir-faire développés à partir de l'observation de l'environnement avec la détection des dangers (regarder, interpréter...) ainsi que les conduites à tenir en cas de danger (attitudes, gestion des risques...). En ÉP où les questions de sécurité sont fondamentales dans la pratique des activités physiques, cette dimension revêt un caractère très important.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons donc analysé les pratiques en utilisant cette grille avec ses trois grandes dimensions didactiques.

3. Méthodologie

3.1 L'étude de cas

Selon Mucchielli (2002), cette méthode de *l'étude de cas* consiste à rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour identifier le savoir en jeu et voir comment se manifeste son enseignement. Le cas étudié fournit un site d'observation permettant d'identifier ou de découvrir des processus particuliers (Albarello, 2011). L'étude d'un cas doit nous permettre de saisir les caractéristiques globales et significatives des événements de la vie réelle, c'est-à-dire pour nous, la réalité de la situation d'enseignement avec une classe ou un groupe ordinaires.

Dans nos recherches en didactique clinique, il s'agit de décrire et d'expliquer les pratiques d'enseignement d'ÉP et leur relation avec l'éducation à la santé en analysant les pratiques en situation ordinaire. Pour cet article, essentiellement pour des raisons d'espace, nous avons choisi de présenter deux cas représentatifs parmi les populations déjà étudiées : un intervenant en ÉP en école primaire et un professeur d'ÉP en lycée, pour montrer que ce n'est ni le statut, ni le niveau des élèves qui influencent les décisions didactiques en matière d'ÉS. Ces deux cas proviennent donc de recherches menées dans des contextes différents (école primaire et lycée) et avec des méthodologies parfois un peu différentes. Nous présentons ici une analyse seconde des différentes données.

3.2 Collecte et traitement des données

Afin d'apporter des réponses à notre question de recherche, nous diversifions la collecte des données pour en accroître la validité (Pourtois et Desmet, 1997). Nous utilisons trois types de données selon Van der Maren (1996) :

- *Des données invoquées* sous forme d'enregistrement vidéo des séances d'ÉP pour accéder aux pratiques réelles. Chaque enseignant est prévenu au préalable qu'il sera filmé sur une ou plusieurs leçons selon les contextes, mais sans être informé du thème d'étude précis afin de ne pas fausser la collecte des données. Ces enregistrements constituent notre corpus principal.
- *Des données provoquées*¹ : l'enseignant remplit un questionnaire lui demandant de préciser d'abord ses intentions didactiques, puis les liens qu'il perçoit entre ÉP et ÉS, et enfin sa définition de l'ÉS.
- *Des données suscitées* avec des entretiens semi-directifs auprès des professionnels après la ou les séances enregistrées dans une forme d'après-coup où l'enseignant reconstruit ses actions pour en livrer le sens au chercheur. Ces entretiens en trois temps nous permettent d'accéder d'abord aux choix didactiques des enseignants en les questionnant sur les savoirs enseignés en ÉP, puis dans un deuxième temps, de recueillir leurs intentions didactiques en lien avec l'ÉS. Enfin, dans le troisième temps, nous leur demandons de définir l'ÉS. Les matériaux recueillis au cours des entretiens constituent alors notre corpus secondaire.

1 La méthodologie utilisée dans la première étude de cas en école primaire ne prévoyait pas de questionnaire initial. Le questionnaire a été utilisé dans la deuxième étude de cas avec le professeur d'ÉP, car il nous a semblé plus pertinent de croiser davantage de données.

Pour assurer la fidélité des données, les comptes rendus intégraux des séances et des entretiens sont redonnés aux auteurs à des fins de vérification, de même que les interprétations qui sont faites par le chercheur (Albarello, 2011). Pour ce qui concerne la validité de nos analyses, nous procédons à une triangulation des données en variant les sources (vidéo, entretiens et questionnaires) quand les contextes d'étude le permettent. Enfin, les regards ont été croisés par deux chercheurs, celui qui a procédé à l'ensemble de la recherche et un second qualifié de chercheur externe.

Pour le traitement des données, nous procédons d'abord à un codage à partir de la grille d'analyse avec les différentes catégories de savoirs. Pour respecter l'unité de sens de la communication, chaque séance est divisée en épisodes didactiques (Altet, 1994). L'analyse de contenu du discours des intervenants dans les leçons et dans les entretiens est réalisée en utilisant les critères différenciateurs et les indicateurs (Bardin, 1998). Chaque objet de savoir est ainsi répertorié dans les différentes catégories de savoirs identifiées dans chacune des dimensions didactiques. Pour les entretiens, dans le traitement de certaines questions relatives aux savoirs enseignés, nous utilisons également la même grille pour le codage des réponses. Ceci nous permet de comparer ensuite les données recueillies : le discours en classe (les savoirs réellement enseignés) et les entretiens (les savoirs déclarés).

4. Résultats

La présentation de nos résultats se fera au « cas par cas » pour respecter notre cadre théorique de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009). La première partie est consacrée aux savoirs relevés dans les séances d'ÉP à partir du corpus principal, puis, la seconde partie revient sur les déclarations de l'enseignant à propos des savoirs qu'il enseigne en ÉP et des liens avec l'ÉS.

4.1 Étude de cas n° 1 : l'intervenant en école primaire²

Dans une recherche portant sur l'enseignement de l'ÉS en école primaire (Gruet, 2009), nous observons un intervenant d'ÉP avec une classe d'élèves de sept ans. Il possède un diplôme d'entraîneur d'athlétisme. Il enseigne l'ÉP depuis une dizaine d'années et travaille régulièrement avec cette classe considérée comme assez difficile avec des élèves très agités.

Pour cette étude exploratoire, l'enregistrement vidéo ne porte que sur une seule séance d'ÉP à base de jeux divers. Cette séance commence par un échauffement général suivi d'un jeu (le bérêt) où un joueur doit prendre un foulard. Ensuite, l'intervenant enchaîne en reprenant un jeu commencé la séance précédente : la chasse aux fennecs, avec des lions qui doivent attraper des fennecs. Elle se termine par un questionnement en direction des élèves afin de mettre en évidence les solutions efficaces trouvées par les élèves.

4.1.1 Les savoirs enseignés en éducation à la santé

En analysant le compte rendu intégral de la séance pour identifier les objets de savoirs relatifs à l'éducation à la santé, nous constatons que la *dimension psychosociale* est prédominante avec beaucoup de remarques et de consignes se rapportant aux règles. Deux catégories de règles sont

2 En France, les intervenants en ÉPS sont bien souvent des fonctionnaires territoriaux mis à la disposition des professeurs des écoles pour enseigner l'ÉPS dans les zones urbaines ; ils sont rattachés au service des sports. Pour la plupart, ils ont suivi la même formation que leurs collègues du secondaire.

particulièrement *travaillées* avec les élèves. Une première catégorie composée de remarques fréquentes pour rappeler le respect des règles de vie en société comme « on écoute là, vous ouvrez vos oreilles !!! ». Une deuxième catégorie basée sur le respect des règles spécifiques des deux jeux : « il faut respecter les règles mises en place ! ». Dans les cas où les règles ne sont pas respectées, l'enseignant promet des sanctions sous forme de pénalités pour les équipes. Les remarques sur ce dernier registre sont très nombreuses tout au long de la séance. L'objet d'enseignement est bien ce rapport à la règle puisqu'il est déterminant dans le gain des jeux ; ceci est confirmé par l'intervenant lors de l'entretien qui suit la séance.

En complémentarité avec le travail sur les règles, ces jeux nécessitent aussi la collaboration, le travail en équipe, pour que les élèves imaginent des solutions efficaces. À la fin de la séance, l'intervenant introduit un temps d'échanges avec les élèves pour identifier les solutions les plus efficaces.

Nous trouvons aussi la trace d'un travail sur le développement de l'estime de soi chez un élève, lorsque l'intervenant valorise ses propos face au groupe : « viens voir ici, tu vas parler au groupe !... Alors au départ, tu as demandé à ... de se placer devant et toi derrière ? ». Nous remarquons aussi que l'enseignant tente de développer chez l'ensemble des élèves une compétence psychologique liée à la concentration lorsqu'il leur demande de se préparer à l'échauffement : « on ne discute pas, on se concentre ! (...) Attention, on se prépare. ».

La *dimension corporelle* est perceptible à deux moments dans cette séance. D'abord lors de la phase d'échauffement lorsque l'intervenant demande : « c'est de la course lente, lentement, on trotte, on monte les genoux, non, non, j'ai dit lentement !!! ».

Ici, c'est une meilleure connaissance de son corps qui émerge avec la recherche d'un apprentissage spécifique de la vitesse et du contrôle des mouvements des élèves. Ensuite, lorsqu'il met en place les jeux, l'intervenant focalise l'observation des élèves sur certaines actions pour identifier les stratégies les plus efficaces. L'intervenant agit alors comme un metteur en scène du savoir à construire...

Concernant la *dimension critique* de l'ÉS, nous relevons dans le jeu au moins deux éléments avec l'identification des dangers (très relatifs) et la gestion des risques pour les fennecs en fonction de la place occupée par les lions. L'intervenant développe cette dimension critique face aux solutions adoptées par les élèves en questionnant : « est-ce que vous pensez que c'est la meilleure des solutions ? ».

Dans cette séance d'ÉP consacrée aux jeux de poursuite, les trois dimensions de l'ÉS sont donc présentes avec de nombreux objets de savoir visés chez les élèves. Mais, c'est la dimension psychosociale qui est largement dominante, car l'intervenant joue essentiellement sur des rôles différents durant le jeu : joueurs et observateurs ainsi que des rôles d'attaquant et de défenseur. La pratique réelle est donc riche de savoirs enseignés dans le domaine de l'ÉS, mais que peut nous en dire le sujet ?

4.1.2 Les savoirs déclarés

Au début de l'entretien, l'intervenant annonce qu'il veut développer des compétences stratégiques à partir du repérage de certains indices spatiaux dans les jeux proposés. Les savoirs à construire sont plus d'ordre *informationnel et tactique*. Concernant le développement des

compétences psychosociales, il explique que ses choix sont liés aux besoins des élèves, car « les enfants sont très dynamiques, pas méchants, mais ils sont peu à l'écoute », mais sans les mettre en relation avec l'ÉS. Dans la troisième partie, il a beaucoup de mal à proposer une définition de l'ÉS : « le respect de l'effort en fonction de la tranche d'âge, l'échauffement, et adapter les efforts à la morphologie de la personne ». Il donne de nombreux exemples sur l'effort et la récupération des élèves, montrant ainsi qu'il est très attaché à la dimension corporelle. Il revient ensuite sur sa définition de l'ÉS en la complétant : « je fais très attention aux personnes obèses » ; dans son raisonnement, éduquer à la santé signifie également intégrer des personnes handicapées. Il donne un exemple en évoquant un projet santé mené au sein de son club : « dans ce projet, on travaille aussi avec des personnes handicapées (...) je trouve ça très enrichissant pour les adultes (...) les athlètes que j'ai en club arrivent à communiquer avec cette jeune sourde ».

Il s'avère donc que dans l'entretien, l'intervenant est clair sur ses intentions et les savoirs qu'il enseigne en ÉP, mais qu'il a du mal à tisser les liens entre l'ÉP et l'ÉS ; de plus, sa définition de l'ÉS reste très floue.

4.2 Étude de cas n° 2 : le professeur d'ÉP en lycée

Cette étude de cas provient d'une recherche plus large portant sur toute une équipe de professeurs d'éducation physique et sportive³ qui enseignent en lycée (Chabault, 2010). Ce professeur très expérimenté, spécialiste de danse, enseigne la lutte avec une classe de seconde (16-17 ans). Quatre séances sur un cycle de huit séances sont filmées et analysées. Les séances commencent traditionnellement par un échauffement important pour éviter les blessures, puis des situations d'apprentissages techniques basées sur des révisions ou des recherches de solutions efficaces au plan technique, et finalement des assauts, souvent arbitrés par des élèves. Les séances se terminent avec des exercices d'étirements et de relaxation.

4.2.1 Les savoirs enseignés en éducation à la santé

Tout au long de la séance, il insiste beaucoup sur les prises d'information corporelle, notamment pour ce qui est de l'utilisation des mains pour saisir et contrôler l'adversaire. Ce travail sur les sensations est dominant durant les quatre séances filmées, surtout dans les relations de coopération : « votre partenaire, vous allez simplement lui faire sentir... ». Il se prolonge dans les phases de relaxation et d'étirements avec des consignes sur le contrôle de la respiration. Nous relevons également quelques informations sur le fonctionnement du corps, surtout dans le cas des chutes qui posent problème et peuvent entraîner des blessures.

Concernant la *dimension sociale*, nous constatons la recherche du développement d'un savoir être avec les autres au cours des séances observées. Celui-ci se manifeste surtout dans le respect du partenaire et de l'adversaire, tant en ce qui concerne les règles de la lutte que le respect de l'intégrité physique de l'autre. Ainsi, l'enseignant fait des rappels nombreux suivant ses observations : rappel des règles, « Faites attention, je vous ai dit qu'on n'avait pas le droit d'accrocher les doigts », et rappel des consignes de sécurité, « on amène au sol en douceur ».

3 Pour cette recherche, nous avons travaillé avec huit professeurs d'ÉPS. Nous ne présentons ici qu'un seul cas représentatif des huit cas étudiés.

Cette dimension sociale est développée aussi en utilisant différents rôles sociaux. Un rôle particulier est assigné aux dispensés qui doivent échauffer leurs camarades, mais c'est surtout au travers de l'arbitrage des combats de lutte que ces rôles sociaux fonctionnent de manière efficace : « Votre rôle d'arbitre est très important ; c'est une question de sécurité ». L'arbitre assure d'abord la sécurité des combattants, mais il compte aussi les actions et les points marqués. L'enseignant met en place des situations problèmes qui induisent de nombreux échanges entre les élèves d'un même groupe en lutte debout : « Ce que j'aimerais aujourd'hui, c'est que vous trouviez des solutions pour amener l'autre au sol à partir de cette position... » et en lutte au sol « Comment est-ce que vous pourriez faire pour immobiliser ? ». L'exploitation des solutions permet là encore, de nombreux échanges et un travail particulier sur l'écoute dans les présentations de solutions en grand groupe. Enfin, nous constatons fréquemment des encouragements nombreux auprès des élèves qui sont en difficulté. L'enseignant les valorise : « continue, tu vas y arriver ! Tu as presque réussi. ». Ces différents encouragements participent au développement de l'estime de soi des élèves selon lui.

La *dimension critique* n'est pas oubliée dans l'activité lutte classée dans les activités physiques à risques, compte tenu des accidents potentiels. Le professeur donne de nombreuses consignes de sécurité et fait de nombreuses remarques pour limiter les risques. Ses consignes sont données avant l'action, « vous vous débrouillez pour accompagner l'autre en douceur, qu'il ne se sente pas en danger et qu'il n'ait pas envie de mettre ses mains ou ses coudes pour s'arrêter », ou en cours d'action, lorsqu'il observe des comportements non adaptés, comme une mauvaise position lors d'une chute arrière, « Alors ça surtout pas ! On ne met jamais les coudes comme ça ; tu risques une entorse ou une fracture !!! ».

Chez ce professeur d'ÉP, nous identifions donc de nombreux savoirs réellement enseignés qui se rapportent à l'ÉS avec une dimension corporelle dominante compte tenu de l'activité enseignée, en lien étroit avec l'enseignement de savoirs techniques (les saisies, les accrochages, les immobilisations...).

4.2.2 Les savoirs déclarés

Avant le début de cette étude, comme tous ses collègues, ce professeur a rempli un questionnaire qui portait sur ses objectifs du cycle de lutte, ses conceptions de l'ÉP et sa définition de l'ÉS. L'entretien semi-directif qui suit chaque séance filmée reprend le même cadre : les intentions didactiques puis les liens avec l'ÉS. Nous observons une forte convergence entre les propos du questionnaire et ceux des entretiens pour ce qui concerne l'ÉP.

L'enseignant précise donc ses intentions didactiques, ce qu'il veut enseigner en ÉP : « la prise de conscience du corps de l'autre, son acceptation et ses actions sur celui-ci ; dans les assauts : le respect de soi et de l'autre ». En fin de séance, lors des exercices de relaxation, il cherche « le retour au calme, les retrouvailles avec un corps qui se détend » ; il privilégie donc les dimensions corporelle et psychosociale. Dans les entretiens, il revient systématiquement sur son travail en rappelant ce qui est fondamental pour lui en lutte : « Je souhaite que mes élèves travaillent en toute sécurité. »

Cet enseignant est précis sur les savoirs qu'il enseigne dans ce cycle lutte, « la prise de conscience du corps de l'autre, son acceptation de ses actions sur celui-ci ; dans les assauts : le respect de soi et de l'autre », mais sans le mettre directement en lien avec l'ÉS et sa dimension psychosociale.

Lors du deuxième entretien, il précise toujours : «La prise de conscience du volume, de la densité du corps de l'autre et des effets que l'on peut avoir sur lui. L'engagement en se respectant et en respectant l'autre dans les différents rôles (moteur, responsable de l'échauffement, arbitre)» sans évoquer la relation avec l'ÉS. Lorsqu'il évoque une relation, c'est pour préciser sa définition de l'ÉS dans ses réponses lors du premier entretien : «L'ÉPS se doit, pour moi, de développer chez l'élève le sens de l'effort, l'estime de soi et la conscience de sa santé».

À plusieurs reprises, aussi bien dans le questionnaire que dans les entretiens, il fait allusion à la sécurité, tant pour celui qui attaque que pour celui qui chute, évoquant ainsi la dimension critique sans jamais la nommer en tant qu'élément fort de l'ÉS.

Dans la troisième partie du premier entretien, sa définition de l'ÉS est assez restrictive et centrée uniquement sur la dimension corporelle : «Apprendre à vivre son corps tel qu'il est en respectant une hygiène de vie lucide». Pourtant, le professeur donne une définition plus précise en répondant à notre question sur les savoirs possibles qui pourraient s'intégrer dans cette ÉS, car il voit « plusieurs volets à cette éducation ; motrice d'abord, mais aussi cognitive afin d'agir consciemment, et sociale car nous n'existons que par la présence des autres et le regard qu'on leur porte ». Cette réponse montre une vision plus large de l'ÉS.

Lors du quatrième et dernier entretien, lorsque nous lui demandons de redéfinir l'ÉS, il précise dans un long discours, plusieurs notions en relation avec celle-ci : « notions liées à la sécurité d'abord, c'est-à-dire savoir jusqu'où je peux aller sans me mettre en danger, sans mettre les autres en danger (...) la notion d'effort, (...) un effort purement physique (...) mais ça peut aussi être un effort où on se contraint à faire des choses, à se présenter face aux autres, (...) notion de plaisir pour être en relation avec les autres (...) une notion un peu différente qui serait une notion de construire quelque chose avec l'autre ou avec les autres (...) savoir se juger ». Dans cette définition très large qui aborde réellement les trois dimensions de l'ÉS, la notion de choix n'apparaît pas explicitement.

Lorsque nous posons la question des savoirs relatifs à l'ÉS qu'il enseigne en lutte, celui-ci est très clair en proposant des « savoir faire, donc ça, c'est quelque chose qui va se construire en même temps que la connaissance que l'on peut avoir de soi, de son corps ». Il précise ses procédures d'enseignement que nous avons perçues en observant ses séances : « je les amène à progresser dans le savoir-faire par la compréhension de ce qu'ils font... J'ai du mal à peut-être les laisser faire sans en même temps les faire analyser ce qu'ils font ». Au-delà des savoirs et savoir-faire, l'enseignant insiste beaucoup sur le développement des savoir être : « c'est peut-être plus ce qui m'intéresse que le savoir-faire, c'est-à-dire que... être capable de discuter avec les autres pour construire quelque chose, être à l'aise dans son corps, donc être sûr de soi, être content de soi, être fier de soi, mais bon toujours avec cette notion, mais... être fier de soi... en respectant les autres ». La dimension sociale est donc extrêmement présente dans ses séances et dans ses déclarations.

Les déclarations du professeur confirment bien nos constats avec la présence des trois dimensions de l'ÉS ; toutefois, force est de constater que même si la dimension corporelle est largement dominante dans le cycle de lutte, c'est la dimension sociale qui semble privilégiée au niveau des intentions didactiques chez ce professeur. Nous remarquons aussi que sa définition se précise au fil des quatre entretiens en passant de la dimension corporelle (entretien 1) à la dimension sociale (entretien 4), mais toujours aucune allusion à la dimension critique dans ses déclarations.

5. Discussion

Dans cette dernière partie, nous souhaitons revenir d'abord sur les savoirs réellement enseignés et l'écart constaté entre ceux-ci et ce que l'enseignant peut en dire, puis sur les liens entre l'histoire des sujets et l'ÉS.

5.1 Les résultats

Dans les séances d'ÉP filmées, quel que soit le contexte, nous identifions de nombreux savoirs enseignés relatifs à l'ÉS. Nous avons observé chez nos deux cas, des savoirs spécifiques de la *dimension corporelle*, surtout au niveau des *connaissances incorporées* au travers de l'information provenant des corps en mouvement. Par contre, nous ne relevons pas de trace de conseil ou de remarque concernant les comportements à risques de type addictifs. Les savoir être et savoir-faire de la *dimension psychosociale* sont largement présents dans les séances observées au travers du respect du corps, de la maîtrise de soi, de ses émotions, tout comme certaines compétences relatives à l'écoute et au travail en groupe pour trouver des solutions dans les jeux ou en lutte.

Enfin, c'est la *dimension critique* qui est la moins présente dans nos deux cas. En dehors des cas très particuliers présentant des risques objectifs pour l'intégrité physique des élèves, notamment en lutte, nous ne trouvons pas de réelle trace d'un savoir critique. Toutefois, si nous considérons que le travail d'analyse de certaines situations comme dans les jeux est un moyen « d'aiguiser » l'esprit critique, alors nous pouvons dire que les enseignants essayaient tous de le développer. Ceci nous conduit donc à intégrer dans cette dimension critique certaines procédures d'enseignement comme le questionnement ou certaines situations de type adidactique (Brousseau, 1998). Toutefois, nous devons signaler qu'aucun des enseignants n'a évoqué cette dimension critique dans les entretiens. Enfin, nous observons que les enseignants ont une vision assez claire de ce qu'ils enseignent en ÉP au travers des situations d'apprentissage mises en place, ou sur ce qu'ils transmettent sous forme d'injonctions, de remarques ou de conseils durant les séances d'ÉP, mais que cela reste moins précis au sujet de l'ÉS.

Nos derniers constats nous amènent donc à poser le problème de la définition de l'ÉS et de ses contenus tels que nous les avons présentés en nous référant aux textes officiels et aux travaux de Simar et Jourdan (2008). Nous pouvons dire que nos deux enseignants ont une définition de l'ÉS incomplète, qui ne fait jamais apparaître cette dimension critique de même qu'elle ne prend jamais en compte la notion de *choix*. Ceci confirme les résultats déjà obtenus auprès de professeurs des écoles (Berger, Pizon, Bencharif et Jourdan, 2009).

L'écart constaté par le chercheur entre ce qui est réellement enseigné en ÉS et ce que les enseignants peuvent en dire, se situe comme nous avons pu le voir, au niveau de la définition même de l'ÉS, confirmant en cela notre hypothèse de départ. Le fait d'avoir une définition pas assez précise, notamment au niveau du principe même de l'éducation avec la notion de choix et de l'attitude critique à développer, pourrait alors trouver son origine dans un manque d'information ou bien dans une lecture des textes trop focalisée sur la notion de santé physique.

5.2 Histoire des sujets et définition de l'ÉS

Chez l'intervenant en ÉP, nous constatons que sa définition de l'ÉS renvoie à son histoire de pratiquant sportif. En effet, il a été un athlète de haut niveau ; sa pratique de l'athlétisme oriente très fortement ses conceptions de l'ÉP autour de deux pôles, l'un centré sur le développement de la motricité que nous retrouvons dans son discours, notamment dans son rapport à l'effort. Puis un deuxième pôle organisé autour de la pratique physique qu'il met systématiquement en avant pour nous donner une représentation de la manière dont il conçoit son travail : « on ne peut pas rester sans rien faire, moi, l'intérêt, il est là je pense, l'intérêt de la santé passe par le biais de l'ÉPS ». Cette dimension pratique, voire très physique, lui permet aussi de justifier son statut auprès des professeurs des écoles : « les enseignants, eux, ne pratiquent pas tous (...) pourtant ils ont un rôle d'enseigner le sport aussi ».

Ces quelques éléments de l'histoire personnelle de pratiquant d'athlétisme nous permettent de comprendre ce qui organise le « déjà-là » de cet intervenant ; ses conceptions personnelles déterminent donc une part de son activité d'enseignement et son rapport à la santé physique (Cogérino, 1999).

Il en va de même chez le professeur d'ÉP en lycée. Comme la notion d'effort revient à de nombreuses reprises dans les entretiens, nous lui demandons lors du quatrième entretien, les raisons pour lesquelles l'effort tient une telle place dans son discours. Il répond qu'étant « un élève peu doué physiquement », il en a « bavé pour arriver à devenir enseignant d'ÉPS » ; ce sont les efforts soutenus et répétés qui lui ont permis « de réaliser son rêve ». Donc lui aussi, il encourage beaucoup les élèves qui font des efforts : « même si la performance en elle-même n'est pas bonne, mais je pense qu'il faut... chaque fois qu'un élève progresse, il ne faut pas se refuser de lui dire qu'il a progressé ». Nous comprenons mieux ce que nous avons largement observé dans ses séances de lutte.

Nous voyons là combien « le déjà-là expérientiel », élément important de la sphère privée, peut influencer le choix des savoirs à enseigner en ÉP, mais aussi ceux de l'ÉS ; il détermine aussi un rapport particulier aux élèves en difficulté comme chez le professeur de lycée. Pour les deux cas présentés, le « déjà-là expérientiel » trouve son origine dans l'histoire d'étudiant ou de pratiquant (Loizon, 2009) avec une notion centrale : l'effort. Ceci montre bien l'effet du « déjà-là » dans les choix didactiques et dans les communications didactiques observées avec les élèves (Marsenach, 1989). L'approche clinique, complémentaire de l'analyse didactique, nous permet de prêter une oreille attentive à certaines paroles des sujets enseignants pour mettre en évidence les déterminants de leur action, et plus particulièrement les déterminants personnels (Goigoux, 2007).

6. Conclusion

Les deux études de cas présentées se voulaient représentatives d'autres travaux de recherche. Sans prétendre à généralisation, elles nous permettent de dire que de nombreux objets de savoir relatifs à l'ÉS sont réellement enseignés dans les séances d'ÉP observées ; ils appartiennent essentiellement aux dimensions corporelle et psychosociale. La dimension critique n'apparaît pas dans les séances observées, tout comme la notion de choix, pourtant fondamentale dans les textes officiels. D'autres observations sont nécessaires pour aller plus loin dans nos conclusions relatives aux savoirs enseignés ; l'enseignement de l'ÉP en collège mériterait d'être analysé chez plusieurs

enseignants, avec un panel d'activités physiques plus important afin de mettre en évidence des variabilités interpersonnelles (Turcotte *et al.*, 2007) et intra-personnelles comme dans les travaux concernant les enseignants débutants (Carnus *et al.*, 2008).

Pour aller plus loin sur le registre de la singularité de nos sujets avec leurs expériences diverses, nous aimerions poursuivre nos études à partir d'entretiens préalables aux observations en utilisant des entretiens de « déjà-là » ou d'histoire de vie en questionnant plus précisément les sujets sur leur histoire de pratiquant sportif pour mettre au jour leur rapport à l'activité physique. Enfin, fort de ces différents constats, nous envisageons de nouvelles pistes pour la formation des professeurs d'ÉP et d'autres disciplines en matière d'ÉS, en proposant en amont des formations, des séquences d'information visant simplement à donner une définition plus claire de ce qu'est l'éducation à la santé en France. Puis, en formation initiale ou continue, un travail spécifique sur les conceptions de l'éducation afin de trouver des liens précis avec l'une ou l'autre des dimensions de l'éducation à la santé. La prise de conscience de ce qui est « déjà-là » chez les enseignants pourrait leur permettre de comprendre qu'ils sont déjà dans l'éducation à la santé, qu'ils l'enseignent déjà et qu'elle ne vient pas se rajouter à d'autres contenus.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en éducation physique et sportive : aspects méthodologiques. *Impulsions n°2, Recherches en didactiques APS, ÉPS, STAPS* 75-98.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revue EP&S.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Paris : Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1977).
- Berger, D. et Jourdan, D. (2006). *Éducation à la santé et prévention des conduites addictives. Quelles formations en IUFM ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Berger, D., Pizon, F., Bencharif, L. et Jourdan, D. (2009). Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia*, 34, 15-44.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Broussouloux, S. et Houzelle, N. (2005). Santé à l'école : tout un programme. *La Santé de l'homme*, 380(7).
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en ÉPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIÉPS* 20, 26-47.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'ÉPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (p. 193-224). Paris : Éditions Revue EP&S.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (ÉPS). In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (ÉPS). Quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-82). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Fontenay-le-Comte : La Pensée sauvage.

- Chabault, S. (2010). *Les savoirs enseignés en éducation à la santé en ÉPS dans le second degré*. Mémoire de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), Université de Bourgogne.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jourdan, D. (2009). Du travail en classe à la vie collective dans l'établissement: éduquer à la santé aujourd'hui. *Formation et profession* 16(2), 24-28.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique* 1(3), 47-70.
- Gruet, M. (2009). *Quels enseignements en éducation à la santé sont enseignés par les intervenants en ÉPS dans les écoles primaires?* Mémoire de master en STAPS, Université de Bourgogne.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1967).
- Lebeaume, J. et Martinand, J.-L. (2001). *Recherches en IUFM*. Actes du séminaire LIREST. Cachan, 5 mai.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (ÉPS). Quels enjeux de savoirs?* (p. 83-100). Bruxelles: Édition De Boeck.
- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les collèges. *Revue française de Pédagogie* 89, 7-10.
- MEN (2001). Programme des classes de seconde, Éducation physique et sportive. B.O. n°47 du 20 décembre.
- Mérini, C. (2007). Introduction. In D. Berger et D. Jourdan (dir.), *Éducation à la santé et prévention des conduites addictives. Quelles formations en IUFM?* (p. 15-16) Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation* (8^e éd.). Paris-Bruxelles: De Boeck Université. (1^{re} éd. 1977).
- Mucchielli, A. (dir.) (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.). Liège: Mardaga. (1^{re} éd. 1988).
- Sarreméjane, P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec: Éditions Logiques.
- Simar, C. et Jourdan, D. (2008). La contribution spécifique de l'éducation physique à la lumière de travaux de recherche récents. *Revue ÉP&S*, 329, 10-12.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage: le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Terrisse, A. (2000a). *Les recherches en didactique des sports de combat: concepts, travaux et perspectives*. Communication présentée au 1^{er} Congrès mondial Sports de Combat et Arts Martiaux, Amiens, 31 mars.
- Terrisse, A. (2000b). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (dir.), *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux* (p. 95-108). Paris: Éditions revue ÉP&S.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (ÉPS). Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Turcotte, S., Otis, J. et Gaudreau, L. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage: éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *STAPS* 75, 115-129.
- Van Der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.