



HAL
open science

L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ?

Yves Léal, Marie-France Carnus

► **To cite this version:**

Yves Léal, Marie-France Carnus. L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ?. Marie-France Carnus; André Terrisse. Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question, Editions EP&S, 2013, Recherche et formation, 9782867134548. <hal-03611249>

HAL Id: hal-03611249

<https://hal.science/hal-03611249v1>

Submitted on 17 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ? |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Yves Léal & Marie-France Carnus

IUFM Midi-Pyrénées - Ecole interne de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail

A l'école élémentaire, l'éducation à la santé (ES) est un domaine d'enseignement transversal encore très peu étudié d'un point de vue didactique. Pourtant, une étude parue en 2003 indique que 92 % des enseignants interrogés considèrent que l'ES est constitutive de leur mission et plus de deux sur trois déclarent mettre en œuvre un travail y contribuant (Berger et al., 2007). La recherche présentée dans ce chapitre innove en questionnant ces pratiques enseignantes dans un contexte de classe ordinaire. Elle se fonde sur le cadre théorique de la didactique clinique de l'EPS en le transposant à l'éducation à la santé et s'appuie sur différents concepts élaborés et développés tout au long de ces travaux. Dans une première partie, nous nous interrogeons sur les conditions et la pertinence de cette transposition. Cette analyse est suivie par la présentation des axes de la problématique qui ont structuré la recherche, son contexte et la méthodologie utilisée. L'exposé des résultats s'attache en premier lieu à illustrer le postulat de la singularité du sujet en ES autour de l'idée de la *composition polyvalente* (Léal, 2012) qu'il réalise. Ces analyses amènent ensuite à questionner *l'impossible à institutionnaliser* en éducation à la santé en articulant des phénomènes didactiques nouvellement observés à des concepts de la didactique clinique ; *oscillation symbolique* (op. cit.) et **Sujet Supposé Savoir, esquive* (op. cit.) et **conversion didactique*. La présentation des résultats se termine par une ouverture sur la notion de *sujet supposé être* en éducation à la santé.

Didactique clinique en éducation à la santé, conditions d'une transposition

Didactique de l'ES

En 1998 est paru au Bulletin Officiel une circulaire intitulée « Orientation pour l'éducation à la santé à l'école et au collège » (BOEN, 1998). Ce texte intègre pour la première fois dans le champ scolaire les principes de promotion de la santé développés dans la charte d'Ottawa en 1986. La définition de l'ES que nous retenons dans cette étude est issue de ce texte et la situe dans une visée émancipatrice et globale : « à l'opposé d'un conditionnement, l'ES vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des

comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement. Elle permet ainsi de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure » (BOEN, 1998). Par ailleurs, il est précisé que cet enseignement ne constitue pas une nouvelle matière mais se déroule dans le cadre de la polyvalence et s'appuie sur l'ensemble des disciplines scolaires.

Ce positionnement interroge la transposition des notions et concepts de didactique de l'EPS dans un domaine transdisciplinaire, « du fait de cette particularité, l'ES à l'école n'entre pas dans un cadre didactique univoque et clairement défini » (Berger, Houzelle, 2010, p. 21). Nous rejoignons en ce sens l'idée que l'ES, du fait de ses spécificités, ne peut relever d'un quelconque modèle didactique disciplinaire. L'effort accompli dans le champ de la didactique comparée pour identifier des concepts et des outils d'étude communs à différentes didactiques disciplinaires répond en partie à cette interrogation. Le caractère générique du concept fondamental de *système didactique élève-enseignant-savoir* est affranchi de toute dépendance disciplinaire, car il rend compte, quelle que soit la nature des contenus, des contraintes qui sous-tendent les processus d'enseignement-apprentissage. Les didacticiens des différentes disciplines considèrent ce système comme l'unité de base de leur étude : « ils ont montré qu'un système didactique était contraint, d'abord, par le savoir ou plus précisément par le sous-système des objets à enseigner et à apprendre et par les pratiques qu'il permet à un élève d'engager, sous la conduite d'un professeur » (Mercier et coll., 2002, p. 9). Les relations qui se nouent entre les différents pôles du triangle didactique peuvent donc être appréhendées selon différentes dimensions identifiées de façon générique.

Le sujet en éducation à la santé

En ES, le sujet se trouve convoqué à différents titres. Dans la sphère familiale, l'investissement initial des objets de savoir relatifs à la santé lui donne, selon les contextes, accès à la compréhension des comportements préjudiciables, mais aussi à la capacité de se prémunir des risques de la vie. Nous pouvons penser qu'un habitus familial et culturel modèle la relation du sujet à ces contenus d'ES selon une singularité propre à chacun : « ce sujet qui se veut maître de son destin est dans le même mouvement assujéti à son histoire. C'est ce sujet que rencontre l'éducation pour la santé » (Lecorps, 2005, p. 22). La santé en tant que relation à soi est en perpétuelle interrogation face aux multiples expériences que dresse la vie devant chacun d'entre nous. Nos maladies, nos épreuves psychiques modèlent ce rapport à l'intime, des situations vécues par des proches nous impliquent émotionnellement et

façonnent également ce rapport. Les principes éducatifs que le sujet s'applique se trouvent en constante sollicitation et interrogation, se réajustent au gré des diverses influences. Ils se fondent avant tout sur des savoirs qui engagent le sujet dans son intimité, dans sa corporéité, dans ses sensations, dans ses affects, dans ses désirs, sans autre vocation que l'entretien d'une relation à soi particulière : « une éducation parlant de la santé et en particulier de la santé du sujet auquel elle s'adresse doit prendre en compte toutes les références affectives auxquelles ce discours renvoie : à la souffrance, à la mort, au plaisir, au désir, au mal-être » (Manderscheid, 1996, p. 55). Nous postulons que l'enseignant, aussi éducateur en santé, mobilise cette expérience personnelle, parce qu'elle le définit subjectivement, qu'elle le constitue et qu'elle transparait nécessairement dans sa pratique de classe : « l'éducation pour la santé, c'est cette rencontre intersubjective qui ouvre le sujet au souci de soi et l'engage à prendre soin, à travers soi et l'autre, de l'humain » (Lecorps, 2005, p. 22). La tension entre rationalité consciente et désir inconscient peut s'exprimer dans l'adoption de comportements préjudiciables à la santé et marque une division profonde du sujet, entre le Moi et le Ça (Freud, 1923). La didactique clinique d'inspiration psychanalytique ouvre des perspectives d'interprétations du suivi des enjeux de savoirs car elle intègre cette spécificité du sujet dans ses analyses.

Problématique, méthodologie et contexte

Problématique

En ES, l'enseignant se trouve dans une situation peu habituelle, marquée par une incertitude institutionnelle liée à l'absence de programme clairement établi et une référence sociale tellement vaste qu'elle ne peut être appréhendée qu'avec difficulté. Les choix de contenus relatifs à l'ES qu'il va opérer et les conditions de transmission qu'il met en œuvre ne peuvent être qu'intimement liés à ses propres pratiques, croyances, opinions et convictions, qui se sont forgées, entre autre, dans les différentes institutions rencontrées. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur l'origine des savoirs enseignés en classe en ES et sur la composition polyvalente que l'enseignant agence pour les mettre en œuvre. Le cadre théorique de la didactique clinique de l'EPS transposé à l'ES offre un postulat ancré en psychanalyse et des outils d'analyse didactiques qui permettent d'envisager un questionnement autour des deux axes suivants :

- Observer et saisir la singularité du sujet dans la composition polyvalente originale qu'il crée à l'occasion de ses enseignements.

- Envisager les phénomènes inconscients à l'œuvre en classe lors du processus de transmission-appropriation de contenus relatifs à l'ES.

Méthodologie

L'étude de cas que nous avons réalisée s'est déroulée selon les trois temps qui fondent la démarche méthodologique en didactique clinique, **le déjà-là*, **l'épreuve* et **l'après coup*. L'entretien d'accès au déjà-là, de nature semi-directif, a lieu avant les séances de classe et vise à recueillir des informations à propos des déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel sur le thème de l'ES.

Les données de l'épreuve résultent de l'enregistrement des vidéos des séances d'ES. A la demande du chercheur, ce sont les enseignants eux-mêmes qui ont procédé à ces enregistrements, en mettant en place, lorsqu'ils le souhaitaient, la caméra et en déclenchant le début et la fin des prises. La demande du chercheur était de filmer les séances qui, selon eux, contribuaient à l'ES, sans préciser les champs disciplinaires. Les raisons qui ont conduit à ce dispositif méthodologique sont les suivantes : de nombreuses situations de classe peuvent participer à l'ES et, dans le cadre de la polyvalence, un traitement de cet enseignement de manière *réactive*, c'est-à-dire en saisissant les occasions conjoncturelles, ne peut être exclu. A la différence des enseignements disciplinaires, en ES, l'identification par le chercheur et par l'enseignant des enseignements contributifs peut différer. Toute commande trop ciblée peut venir modifier ou orienter l'intention de l'enseignant. La liberté de décision permet de s'affranchir en partie de ce biais et place le recueil plus fortement sous la responsabilité et l'intentionnalité de l'enseignant.

L'entretien semi-directif d'après coup a eu lieu plusieurs mois après l'épreuve. Il constitue à la fois un recueil de données et la reconstruction d'une interprétation de la problématique avec les sujets concernés. La perspective de repérage de phénomènes inconscients avec l'aide des déclarations de l'enseignant repose sur la notion de remaniements. Cette temporalité rend possible un nouveau questionnement de la problématique et des hypothèses en interrogeant les différents matériaux prélevés. Lors de cet entretien, nous donnons à lire aux enseignants quelques extraits des verbatim des séances qui nous ont spécialement interpellés lors de l'analyse. Après la lecture, nous leur demandons leur point de vue, ce qui peut nous amener à reconsidérer les hypothèses interprétatives.

L'analyse des données procède d'une démarche qualitative complétée par une analyse quantitative. Les données audio issues du filmage et des entretiens sont retranscrites intégralement. Pour les séances de classe, en effectuant une première lecture flottante (Bardin, 2001), des catégories de savoir dans les différentes disciplines sont établies. Elles servent à répertorier, classifier et à condenser l'ensemble des contenus. Dans un deuxième temps, une quantification des catégories est effectuée, elle oriente les analyses.

Contexte

Dans le cadre de notre approche, nous travaillons sur deux études de cas réalisées ici avec deux enseignants que nous avons nommés Daniel et Julie. Ces deux professeurs des écoles sont les seuls à avoir répondu positivement à une demande qui concernait une centaine de personnes. Ils sont donc volontaires, mais n'ont pas été choisis selon leur profil. Ceux-ci se sont avérés contrastés sur plusieurs points. Daniel a 42 ans, il est titulaire d'une maîtrise en biologie. Il exerce dans une classe de CE1 (Cours Élémentaire première année) et est un enseignant expérimenté. Il assure la direction de son école et est titulaire d'un Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Il possède une expérience importante dans l'enseignement spécialisé et s'appuie sur les principes de la pédagogie institutionnelle pour conduire ses activités de classe. Julie a 30 ans. Elle effectue sa première année en tant que titulaire dans un CM1 (Cours Moyen 1^o année) et était enseignante stagiaire à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) auparavant. Elle a mené sa formation universitaire en psychologie, jusqu'en licence.

Résultats

Composition polyvalente et singularité du sujet : une caractéristique de l'ES

L'expression de la singularité du sujet enseignant en ES peut s'appréhender par l'analyse de la polyvalence. En l'absence de matrice disciplinaire, une grande latitude est laissée aux professeurs des écoles pour choisir les disciplines qui serviront de support à leurs enseignements, déterminer la nature des savoirs et leur planification temporelle. L'expression « composition polyvalente » renvoie à cet agencement original qui signe leur singularité. Sur ces trois plans, Julie et Daniel ont livré des compositions présentant quelques recoupements et des distinctions témoignant de l'originalité de leur conception, dont voici les plus significatives.

Daniel nous a remis trois cassettes, soit quatre heures et trente minutes de tournage. Celles-ci comportaient une séance d'EPS, une séance en découverte du monde et trois séances de conseil de classe. Julie nous a remis également trois cassettes, soit quatre heures trente d'enregistrement. Elles contenaient une séance d'EPS, quatre séances en sciences et une séance de débat en littérature jeunesse. Si l'on s'en tient aux disciplines filmées, nous constatons une certaine analogie dans leurs choix ; l'EPS, les sciences, des élèves qui s'expriment dans une certaine autonomie (débat, conseil de classe). Cependant, l'analyse qualitative rend compte d'un traitement polyvalent radicalement différent qui donne lieu à deux compositions distinctes, originales et singulières : « l'enseignant se crée un espace de liberté et y évolue » (Carnus, 2009, p. 69). Par exemple en sciences, Daniel en abordant les champignons répond aux attentes manifestées par les élèves dans le cadre d'un projet de classe sur la nature : « *On va essayer donc de retravailler puisque on les a là, de mettre en place le projet que vous aviez voulu travailler en conseil de classe* ». Par ailleurs tout au long de cette séance, il articule savoirs disciplinaires et transdisciplinaires dans une approche globale de l'ES. Dans les extraits suivants, il sollicite par exemple l'esprit critique des élèves à propos de la toxicité des champignons :

Elève : « Oui, parce que comme ça quand on fait les sorties aux champignons, si on trouve des champignons, des fois, on trouve qu'ils sont jolis, hé ben, on peut les prendre ».

Daniel : « Alors, Margot dit c'est important de savoir les reconnaître parce que après si jamais on va se promener et on trouve des champignons jolis, on peut les prendre. Qui a une remarque à faire par rapport à cette phrase de Margot ? »

El : « C'est que si jamais tu trouves qu'ils sont beaux, peut-être que tu les aimes mais il ne faut pas les prendre parce que certains sont pas bons ».

D : « Ah. Donc ce qu'est en train de dire Elisa, c'est que c'est pas parce qu'un champignon est joli qu'on peut le manger ».

Julie effectue un travail en sciences sur l'alimentation et sur le sommeil ; elle procède essentiellement par la diffusion de contenus disciplinaires, comme l'illustre ses propos : « *Vous deviez composer les trois repas de la journée pour un enfant de 11 ans, faire en sorte que cela soit bien équilibré et qu'il y ait sur la journée à peu près 10 032 kilojoules* ». L'analyse des quatre séances sur l'alimentation révèle qu'elle met en œuvre dans le cadre de cet enseignement en ES un traitement didactique reprenant la structure du modèle socioconstructiviste que l'on retrouve dans de nombreuses disciplines. La reproduction de ce

modèle connu peut s'expliquer par l'absence de formation dans le domaine de l'ES, comme elle le précise dans l'entretien de déjà-là.

Chercheur : « Avez-vous suivi des études, des formations en lien avec la santé ? »

Julie : « Non ».

C : « A l'IUFM non plus ? »

J : « Non plus ».

En sciences, les deux enseignants ont proposé des contenus d'enseignement et des activités didactiques très différentes témoignant d'une approche singulière de l'ES. Daniel intègre ces séances dans une démarche de projet et envisage une articulation entre apport de connaissances et savoirs être, qui renvoie à une vision globale de l'ES. Julie aborde les enseignements en ES dans un modèle didactique similaire à celui mis en œuvre dans de nombreuses séances à l'école, sans déclinaison spécifique à l'ES.

En EPS, les deux enseignants proposent une séance de course en durée qui articule connaissances disciplinaires et transdisciplinaires. Par exemple, Julie demande à ses élèves avant la course de prévoir le nombre de tours qu'ils pensent pouvoir réaliser : « *Aujourd'hui, vous allez être par 2. Vous devez dire le nombre de tours que vous pensez être capable de faire. Donc c'est un contrat* ». Ici, la connaissance de soi, la capacité à s'engager, à se projeter sont différents savoirs transdisciplinaires en jeu. Ils sont d'ailleurs repris par l'enseignante dans la phase de bilan en classe.

J : « Alors que pensez-vous de ceux qui ont fait un tour de plus ? Flavie ? »

El : « C'est bien ».

J : « Tu penses que c'est bien. Dorian ? »

El : « Par rapport à leur contrat c'est pas beaucoup ».

J : « Cela montre qu'ils se connaissent peut-être bien, qu'ils connaissent bien leurs capacités ».

La tâche proposée par Daniel met aussi en jeu de façon prédominante la connaissance de soi, l'entraide et la coopération. Dans une course contre d'autres équipes, les élèves doivent décider de s'arrêter lorsqu'ils se sentent fatigués pour passer le relais à un membre de leur équipe, comme Daniel l'explique en classe : « *C'est-à-dire quand on va démarrer, on va s'arrêter quand on sera fatigué. A un moment donné, on décide de s'arrêter quand on est fatigué et on donne le relais à son camarade qui prend la suite* ». Ce dispositif collectif dans une activité de nature individuelle favorise la mobilisation des savoirs être d'ordre relationnel, comme la coopération, l'entraide, ou la confiance en ses partenaires.

En EPS, si l'on s'en tient à l'épreuve, il semble que Julie et Daniel conçoivent les liens avec l'ES autour des savoirs de même nature. Une étude plus approfondie montre cependant que leur conception de l'ES diffère radicalement, témoignant pour chacun d'entre eux de leur singularité. Dans l'entretien de *déjà là*, Julie révèle une vision de l'ES qualifiée *d'approche causale*¹ (Léal, 2012), dans le sens où la relation au fonctionnement efficient du corps et l'absence de maladie prédominent : « *Etre en bonne santé on l'associe souvent à ne pas être malade. Après, avoir une bonne santé ça va être plus, éloigner les risques ... Avoir une bonne hygiène de vie qui permette de diminuer les risques* ». La relation entre EPS et ES est considérée exclusivement par l'engagement énergétique qui caractérise l'activité de course en durée, comme elle l'explique dans l'entretien *d'après coup* : « *l'importance de gérer sa vitesse par rapport aux dépenses énergétiques dont on a besoin sur tout le parcours en fait, pas tout gaspiller au départ* ».

Les entretiens menés avec Daniel dévoilent une approche de l'ES de nature *causale et développementale*² (Léal, 2012). Selon lui, elle se définit dans une perspective globale où les savoirs être personnels et relationnels côtoient des savoirs ayant trait à la physiologie : « *Donc la santé pour moi, c'est quelqu'un qui arrive à s'épanouir... dans son ensemble (...) c'est apprendre aux enfants à devenir autonome dans le cadre de l'EPS apprentissage des étirements, connaissance du corps, travail sur la respiration* » (Entretien de déjà-là). Daniel ne considère pas la course en durée sous le seul aspect énergétique. Il conçoit cette activité aussi dans une contribution transdisciplinaire à l'ES. Ainsi, l'analyse des conceptions qui sous-tendent les savoirs enseignés en EPS, montre que sous l'apparente similitude se cachent des intentions bien distinctes. Au-delà de la composition disciplinaire originale qui se crée à l'occasion de l'enseignement de l'ES, la nature des contenus qui y sont abordés et les intentions qui les déterminent renvoient à une expression singulière de l'enseignant.

¹ Approche causale : Elle caractérise un enseignement relevant d'un apport de connaissances sur le corps, son fonctionnement, les risques encourus.

² Approche développementale : L'action de l'enseignant se centre sur le développement de compétences personnelles et sociales dans une visée éducative émancipatrice

Oscillation symbolique et Sujet Supposé Savoir

La singularité des sujets que nous venons d'exposer peut se comprendre, en partie, par l'histoire personnelle de chacun d'entre eux. Dans l'entretien de déjà-là, Daniel nous révèle à plusieurs reprises son implication dans le milieu sportif, sa pratique du tai chi, son attrait pour les médecines douces (shiatsu, acupuncture, ostéopathie) : « *j'ai été formateur à la fédération française de rugby, j'ai suivi toute une formation autour de tout ce qui est physiologie du sport et santé puisqu'on était en relation avec les journées médicales du rugby (...) comment au niveau travail des postures on arrive à jouer au niveau de la santé. Que ce soit le tai shi, que ça soit l'acupuncture, le shiatsu, je fais du shiatsu.. Des choses qui vont faire qu'on joue sur différentes parties et c'est ces petits morceaux, c'est pareil ... je dirais, c'est un peu comme une philosophie...* ». En classe, il traite de manière approfondie le thème transversal de la respiration et du bien-être. Pour la respiration, nous avons relevé 138 interventions de Daniel s'y rapportant dans la seule séance d'EPS, en voici quelques-unes : « *Vous me dites respirer c'est important mais, moi ce que j'aimerais, c'est savoir qu'est ce qu'il se passe au niveau de votre corps, qu'est ce qui se passe quand on respire ? / Quel est le lien que tu fais entre le sang et la respiration ? / Quand tu respirez, le sang qu'est ce qu'il fait ?/ Vous me parlez d'oxygène. Le point de départ, c'est quoi ? Cet oxygène il est où Tiphaine ?* ». La notion de bien-être n'est pas aussi récurrente, mais Daniel la met en avant avec insistance à différentes occasions :

D : « Alors cela fait du bien. Cela veut dire quoi cela fait du bien ? Qu'est ce qu'il va se passer ? »

El : « On se sent plus mieux. »

D : « Alors le fait de s'étirer, qu'est ce qui se passe, qu'est ce que vous ressentez. On lève la main. Elisa ? »

EL : « Ben que cela fait du bien.... »

D : « Cela fait du bien, c'est-à-dire Elisa ? »

EL : « Ça fait du bien à tous les étirements que l'on a fait,. »

D : « Oui mais tu me dis ça fait du bien, pourquoi ça fait du bien ? »

Ces extraits éclairent la part prépondérante du *déjà-là expérientiel* (voir chapitre 1 et 2) dans la direction que prennent les enseignements de Daniel en ES. Les connaissances acquises en formation, le parcours professionnel, les expériences sportives et corporelles sont à l'origine de nombreuses décisions en classe. Ces constituants personnels et authentiques du sujet s'expriment dans les enseignements étudiés, vers la transmission de savoirs *en je, de soi à soi* (Carnus, 2009).

Dans un autre contexte, le traitement didactique spécifique que réalise Julie lors d'un débat de classe sur le thème de la cigarette s'appuie également sur une connaissance intime du produit. Il révèle, comme pour Daniel, l'influence de l'expérience corporelle, sensitive et psychique sur ses enseignements. Nous constatons, par exemple, qu'à propos de la cigarette, le caractère prescriptif augmente dans ses interactions avec ses élèves : « *C'est pour ça qu'il ne faut jamais commencer, parce que après, c'est très dur d'arrêter / C'est très difficile d'arrêter de fumer, c'est la raison pour laquelle il ne faut jamais commencer* ». Par ailleurs, les connaissances apportées sur le tabac deviennent plus précises, plus spécialisées par rapport aux autres thèmes (drogue, alcool) abordés lors du débat : « *Si tu roules c'est pareil. C'est dans le tabac, dans le tabac qu'il y a le goudron / La nicotine elle est dans la cigarette et tu es dépendant et ton corps il a besoin de nicotine* ». Dans ce débat avec les élèves, nous observons le phénomène d'oscillation symbolique, c'est-à-dire un mouvement de va-et-vient ponctuel et récurrent qui se traduit par la perte de la position symbolique d'enseignant au profit de la posture privée : « *Moi j'ai réussi à arrêter un long moment... heu... 17 mois. Parce que j'avais arrêté avant de tomber enceinte et j'ai repris que 5 mois après avoir accouché* ». Ces incursions dans le versant privé légitiment, par les expériences personnelles que Julie rapporte, son statut de Sujet Supposé Savoir vis-à-vis des élèves. Il se trouve doublement conforté dans la relation didactique, d'une part, par l'assise expérientielle de l'enseignante et d'autre part, par le degré de connaissance que lui accordent les élèves. Dans la plupart des situations didactiques, le maintien ou la recherche de ce statut est pleinement assumé par l'enseignant car il renforce son autorité didactique face aux élèves. Ici, apparaît une contradiction fondamentale qui imprègne la relation didactique et avec laquelle les protagonistes doivent composer. Julie transmet un savoir dont sa connaissance privée légitime sa position symbolique face aux élèves mais dans le même temps la dénature, parce qu'elle contredit le message véhiculé. Elle s'installe dès lors dans une figuration paradoxale, présentant deux propositions opposées. La *division du sujet se cristallise dans ce point de rencontre entre sphère privée et sphère publique, entre ses intentions éducatives, sa fonction d'exemplarité et ses agissements personnels. D'ailleurs, Julie nous fait part à plusieurs reprises de l'ambivalence de sa posture : « *Ben, disons que voilà, je suis pas un bon exemple* » (Entretien de déjà-là), « *ça fait un peu fait ce que je te dis et pas ce que je fais* » (Entretien d'après coup). La lucidité dont elle fait preuve nous éclaire sur les tensions qui animent sa pratique de classe. Garante des valeurs éducatives institutionnelles, elle promeut des valeurs qu'elle sait ne pas incarner. L'oscillation symbolique pourrait ici se comprendre comme un

moyen de réduire les tensions internes exacerbées. Dès lors, la compréhension de l'illégitimité de sa position la place en situation d'un impossible à institutionnaliser.

Conversion didactique et esquive

Chez Daniel comme chez Julie une part *d'incorporé* (voir chapitre 2 et 9) figurant des expériences sensorielles et corporelles privées influence le processus décisionnel de l'enseignant. Cette mobilisation de l'intime a été qualifiée de conversion didactique (Buznic, 2005), nous l'avons mis en relation avec le phénomène d'esquive observé chez Julie. L'esquive se traduit en classe par une attitude d'évitement, de la part de l'enseignant, de certaines interventions des élèves, qui, du point de vue du chercheur, apparaissent comme chronogénétiquement pertinentes. L'épisode le plus manifeste de cette attitude a lieu lors du débat en sciences sur l'alcool où Julie ne répond rien à la question d'un élève :

Julie : « Personne n'en a besoin (à propos de l'alcool) hein, de toute façon, ...même les adultes ils n'en n'ont pas besoin, d'accord ».

El : « Alors pourquoi ils en boivent ? »

Julie : « Ils en boivent.... J'entends pas... Qu'est ce... Clément... Dans la catégorie des boissons quelle est la seule boisson qui est recommandée ? »

Julie commence à répondre à la question, mais esquive finalement en disant « *j'entends pas* ». Dans l'après coup, pour expliquer cette absence de réponse, Julie précise en premier lieu qu'elle ne boit pas, puis elle nous fait part de son rejet des boissons alcoolisées et des comportements qui accompagnent la consommation : « *Alors moi je fais partie justement des personnes qui ne boivent jamais d'alcool et qui estiment ne pas en avoir besoin pour rien (...) j'ai mes frères quand ils sortent avec des amis, ils ont besoin d'un peu d'alcool pour s'amuser et moi je suis pas du tout d'accord avec ça. Et du coup, oui... Pour moi c'est peut être difficile de justifier pourquoi on boit* ». L'absence de réponse pourrait se comprendre ici sous l'influence d'un rapport privé à l'alcool qui se fonde sur une non consommation et un désaveu des personnes qui boivent. Ce rejet, à la fois sensoriel et conceptuel, d'une pratique sociale acceptée, l'amène à ne pas se positionner sur le choix des savoirs à transmettre. En ce sens, l'esquive est un moyen de ne pas entrer dans le processus de conversion didactique.

Certaines interactions en classe en disent plus sur sa position.

El : « La bière... Est-ce que tu en bois ? »

Julie : « Non, jamais ».

El : « Pourquoi ? »

Julie: « Parce que je n'aime pas l'alcool. Je veux bien avoir un peu quelques défauts, mais je n'ai pas tous les défauts... »

El : « Mais fumer c'est pas bien... »

Julie: « D'accord, ... oui si tu veux c'est pas bien mais je ne bois pas d'alcool. ... C'est bien ».

La relation à l'alcool apparaît ici comme une manière de conserver à ses propres yeux une forme d'intégrité, elle ne peut boire parce qu'elle cumulerait « *tous les défauts* ». Sa position apparaît dès lors aussi comme un mécanisme de défense, l'alcool est un **impossible à supporter* qu'elle s'est construit pour préserver une image de soi acceptable. Il se traduit en classe par un *impossible à institutionnaliser*.

Sujet supposé être

La position de Daniel s'avère également soumise à un équilibre précaire. Les savoirs être qu'il prône dans sa conduite de classe, en accord avec les principes de la pédagogie institutionnelle, l'amènent à adopter une posture en retrait. Elle favorise la prise de responsabilité et l'autonomie des élèves sur les plans des relations et des apprentissages. Cependant, sa fonction l'amène à réinvestir, à certains moments, le pouvoir symbolique délaissé, engageant alors des processus transférentiels complexes et instables avec les élèves. Par exemple, lors d'un conseil de classe portant sur l'organisation d'un séjour de découverte, un élève pousse le principe de dévolution à son paroxysme en refusant la pratique de l'escalade à défaut de l'acrobranche qu'il avait choisi :

D : « Alors, vos réactions. Flavien ? »

Fl : « Il n'y a pas l'acrobranche et j'aime pas faire de l'escalade ».

D : « Et Flavien, rien ne t'empêche de rester à l'école, et je te préparerai du travail. Tu resteras là, il y a pas de soucis, tu partiras pas avec nous ».

Fl : « Il n'y a pas tout ce qu'on a choisi ».

D : « Moi je veux bien, par contre au lieu de te demander une participation de 100 euros, je vais te demander une participation de 300 euros ».

Dans cet épisode, Daniel se départit de la posture bienveillante qui le caractérise et compromet l'acquisition des savoirs être qu'il prône par des menaces ou en invoquant la prise en charge financière du surcoût par l'élève. Le conseil de classe porte l'illusion d'un pouvoir conféré aux élèves, pour assouvir l'utopie enseignante d'une classe aux vertus parfaitement

éducatives et démocratique, que la position du maître par nature contredit. De nombreuses situations analogues émaillent les scènes de conseil de classe que nous a transmises Daniel. Elles ont en commun un revirement relativement soudain et circonscrit dans le temps de l'attitude de l'enseignant qui reprend sa position d'autorité. Ainsi, parce qu'il met en exergue l'acquisition de savoirs être dans le cadre d'une ES globale, Daniel s'attache, dans les relations inter-élèves et enseignant-élèves, à un devoir d'exemplarité; respect de l'écoute, de la parole, prise en compte des opinions de tous, etc. Mais, plus le maître promeut ce type de contenu, plus il accroit en retour les attentes des élèves à son égard, élevant et fragilisant en quelque sorte l'assise de la position symbolique qu'il occupe. Il incarne alors selon nous, une posture de *sujet supposé être* qui signifie qu'il se place en devoir d'incarner les attitudes éducatives qu'il attend lui-même des élèves. Cette posture n'exclut pas celle du Sujet Supposé Savoir, les deux s'entrelacent. Alors qu'en EPS, où les savoirs faire sont centraux, un investissement important de la posture de Sujet Supposé Savoir tend à asseoir et renforcer le sentiment de légitimité de l'enseignant, en éducation à la santé, fragilité et ambivalence, sont les corollaires d'un engagement élevé figurant le sujet supposé être. L'impossible à institutionnaliser prend forme ici dans le risque qu'encourt l'enseignant à ancrer dans le patrimoine collectif de la classe des attitudes qu'il risque à tout moment de transgresser. Ces résultats laissent envisager un phénomène spécifique à l'ES, qui, révélé par l'outillage conceptuel et méthodologique de la didactique clinique, met en exergue de nouvelles pistes interprétatives que celles avancées jusqu'alors en EPS.

Conclusion

L'étude menée dans le domaine de l'éducation à la santé nous a conduits à revisiter différents concepts jusqu'alors mobilisés principalement en EPS. Ce nouveau terrain de recherche s'est avéré particulièrement fertile dans le cadre de la didactique clinique. Nous y voyons trois raisons principales : l'absence de référence institutionnelle clairement établie, le peu de formation initiale et continue et la résurgence inéluctable, en classe, de la part d'intime de l'enseignant. Les compositions polyvalentes singulières que les deux enseignants agencent pour répondre à la demande institutionnelle sont réalisées sous le sceau d'un déjà-là expérientiel. Les sujets opèrent alors une conversion didactique à leur insu qui éloigne parfois leur enseignement des valeurs auxquelles ils déclarent adhérer lors des entretiens. L'oscillation symbolique et l'esquive apparaissent comme des adaptations visant à réduire les tensions qui animent le sujet enseignant en proie à des divisions, à des contradictions qui

affleurent dans la pratique de classe. Plus fondamentalement, parce que l'éducation à la santé est porteuse de valeurs et que la promotion d'attitudes bénéfiques, sans en constituer le but, représente une part des contenus en classe, l'enseignant se trouve inéluctablement face à un *impossible à institutionnaliser, voire à enseigner*. Ses propres divisions entre ce qu'il est supposé savoir et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, ce qu'il est supposé être et ce qu'il donne à voir aux élèves, ne sont que les reflets de l'ambivalence qu'exposent les adultes aux yeux des élèves.

Résumé long

Le sujet enseignant peut-il institutionnaliser des savoirs en éducation à la santé ? Cette question envisagée sous l'angle de la didactique clinique nous amène à étudier la rémanence en classe des contradictions qui animent le sujet en matière de comportement et de santé.

Peu contraint par l'institution, l'enseignant livre une *composition polyvalente* originale, signant sa singularité par ses choix de contenus à enseigner. L'espace de liberté conquis s'avère un terrain d'expression qui trouve dans les ressources et les contraintes internes au sujet des contenus didactiques empreints d'intime et de conceptions privées. La silhouette symbolique de l'enseignant vacille et oscille entre part privée et publique. Les valeurs et les attitudes sous-jacentes aux savoirs enseignés font resurgir les divisions de l'enseignant et exacerbent la fragilité de sa position. Le cadre de la didactique clinique de l'EPS transposé à l'éducation à la santé offre des notions, des concepts, des outils d'analyse dont l'acuité s'est révélée particulièrement sensible dans ce nouveau champ d'investigation.

Résumé court

Le sujet enseignant peut-il institutionnaliser des savoirs en éducation à la santé ? Cette question envisagée sous l'angle de la didactique clinique nous amène à étudier la rémanence en classe des contradictions qui animent le sujet en matière de comportement et de santé.

Peu contraint par l'institution, l'enseignant livre une composition polyvalente originale, signant sa singularité par ses choix de contenus à enseigner. L'espace de liberté conquis s'avère un terrain d'expression qui trouve dans les ressources et les contraintes internes au sujet des contenus didactiques empreints d'intime et de conceptions privées. La silhouette symbolique de l'enseignant oscille entre part privée et publique. Les valeurs et les attitudes sous-jacentes aux savoirs enseignés font resurgir ses divisions et exacerbent la fragilité de sa position.

Mots clés

Composition polyvalente - Oscillation symbolique – Esquive – Division - Sujet supposé être

BIBLIOGRAPHIE

BARDIN (L.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2001.

BERGER (D.), RIFFAUD (A.), JOURDAN (D.), « Education à la santé dans les écoles élémentaires...Étude des pratiques enseignantes à partir des traces manifestes en classe en éducation à la santé », *Actes du colloque international de l'AREF*, Strasbourg, 2007.

BERGER (D.), BROUSSOULOUX (S.), HOUZELLE (N.), « L'éducation pour la santé requiert des compétences spécifiques pour les enseignants », *La santé de l'Homme*, INPES, Mai-Juin, n° 407, 2010, p. 21 à 23.

BUZNIC-BOURGEACQ (P.), « La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS », Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, 2009.

CARNUS (M.-F.), « La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive », In A. Terrisse et MF Carnus (dir), *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?*, Bruxelles, De Boëck, 2009, p. 63-81.

LEAL (Y.), « L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire », Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse 2 Le Mirail, 2012.

LECORPS (P.), « La parole du sujet comme espace de l'éducation pour la santé », *La santé de l'homme*, INPES, n° 377, 2005.

LOIZON (D.), « Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS », Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, 2004.

MERCIER (A.), « L'observation du travail des élèves quels en sont les objets élémentaires et comment peut-on les produire ? », In P Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (dir), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 2002, p. 147-170.

MANDERSCHIED (J.-C.), GREEN (J.), TONES(K.), « Efficacité et utilité de l'éducation à la santé à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n°114, 1996, p. 121-144.