



Passage de l'éducation physique à l'éducation physique et à la santé : retour d'enseignants du secondaire sur une formation continue originale après 12 semaines

Marc Cloes¹, Emilie Scenna², Maurine Remacle¹, & Alexandre Mouton¹

¹ Département des Sciences de l'activité physique et de la réhabilitation, Université de Liège

² Centre liégeois de promotion de la santé

Introduction et objectifs

Depuis la fin du 20^{ème} siècle, dans un nombre croissant de pays, en plus de leurs missions traditionnelles portant sur l'acquisition par leurs élèves de compétences en rapport direct avec la motricité et les pratiques physiques, les enseignants en éducation physique (EP) se voient chargés d'aborder des notions liées à différentes facettes de la santé (Dewar, 2001 ; Turcotte et al., 2011). L'ouvrage de Chin et Edginton (2014) fournit des informations descriptives provenant de 40 nations sur les pratiques, les modèles et les défis auxquels sont confrontés les éducateurs physiques et à la santé. Sur base des données disponibles dans cette publication, Cloes (2017) s'est focalisé sur 20 pays européens et a fait ressortir l'existence d'une grande diversité au niveau même de la conception de la santé. Ainsi, dans certains pays comme la Hongrie, celle-ci concerne essentiellement l'amélioration de la condition physique tandis que d'autres tels que la Croatie, l'Autriche ou les Pays-Bas, s'ouvrent à des thématiques telles que l'alimentation, les assuétudes et/ou la gestion du stress, entre autres.

En Belgique, De Martelaer et al. (2014) soulignaient que les autorités publiques tendaient à prendre progressivement conscience de la contribution de l'EP à l'adoption d'un style de vie sain et actif. Dans le cadre plus spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (entité responsable de l'enseignement dans la partie francophone de la Belgique), c'est en 2017 que l'axe 'Activité physique, Bien-être et Santé' a fait son apparition dans les textes officiels et que le cours d'éducation physique a été complété par l'éducation à la santé (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017). Cette modification majeure a pris place lors d'une vaste réforme du système éducatif qui, dans notre discipline scolaire, a débouché sur la publication d'un nouveau référentiel de compétences organisé en fonction de trois champs : les habiletés motrices et l'expression, les habiletés sociomotrices et la citoyenneté, la gestion de sa santé et de la sécurité (Ministère de l'Enseignement, 2022).

Les enseignants en EP sont généralement considérés comme les chevilles ouvrières de la promotion de l'activité physique (Tappe & Burgeson, 2004). Ceci s'avère certainement associé au mouvement qui est au cœur de la discipline mais aussi au contenu de leur formation initiale dont l'ancrage dans les sciences de la vie est souvent très important (Haag, 2004). Pourtant, l'éducation à la santé va bien loin au-delà des objectifs moteurs et physiques et multiplie les objets d'enseignement-apprentissage, comme le soulignent plusieurs auteurs (Lohmann et al., 2023 ; Turcotte et al., 2007). Dès lors, selon Turcotte et al. (2023), « enseigner et intervenir auprès des jeunes pour faciliter l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif oblige nécessairement les enseignants en EP à revoir leurs rôles professionnels et les engage à une essentielle remise en question. » (p.510). Ceci signifie que les formations initiale et continue doivent être adaptées en conséquence. Si des systèmes éducatifs tels que celui du Québec ont acquis une certaine expérience en la matière depuis le début des années 2000 (Turcotte et al., 2011), les initiatives sont plus récentes en Belgique francophone. Les institutions de formation supérieure en EP ont commencé à intégrer des notions spécifiques liées à la santé – portant principalement sur la promotion d'un style de vie actif – à partir de 2010 (Cloes, 2015 ; Pühse et al., 2010) et des recyclages destinés aux enseignants en fonction ont été proposés dans la foulée (Rompen et al. 2014). Toutefois, afin de les préparer à la mise en œuvre du nouveau cadre de référence dépassant le cadre de l'activité physique (Ministère de l'Éducation, 2022), il semblait nécessaire de développer une approche originale et contextualisée.

En respectant le modèle heuristique du processus d'enseignement-apprentissage (Cloes & Roy, 2010), nous avons coconstruit un module de formation continue original de trois jours avec des conseillers en santé issus de milieux professionnels non scolaires et l'avons proposé à un groupe de 25 professeurs d'EP du secondaire en mars 2023. Cloes et al. (2024) ont analysé les représentations et opinions des participants avant et immédiatement après le recyclage. La présente étude vise à : (1) identifier ce que pensent les participants du module de formation continue trois mois après celle-ci ; (2) déterminer s'ils transposent ce qu'ils ont appris lors de la formation dans leur pratique professionnelle.

Méthodologie

La formation s'est déroulée les 14, 16 et 17 mars 2023. Chaque journée comportait une partie permettant aux enseignants d'expérimenter des activités choisies pour leurs liens avec les

aspects de la santé ou la sécurité (postures correctes, respiration et relaxation ; self-defense ; urban training/street workout), animée par un collègue expérimenté. Pendant les autres demi-journées, les 25 enseignants étaient répartis en 6 sous-groupes de 4-5 et invités à coconstruire une séquence didactique de 6 leçons d'EP intégrant des notions liées à un thème lié à la santé (addictions ; éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle ; santé environnementale ; santé mentale ; nutrition ; hygiène de vie). Pour ce faire, chaque groupe était assisté par des référents-santé issus d'organismes actifs dans la promotion de la santé. Ce module de formation respecte la majorité des caractéristiques du développement professionnel efficace (OCDE, 2019).

Trois mois après la formation, 12 des 25 enseignants y ayant participé ont accepté de répondre à un entretien réalisé par Skype et enregistré avec Audacity. Les questions portaient sur ce que ces derniers ont apprécié, les principaux enseignements retenus, ce qu'ils ont exploité dans leurs cours et leurs suggestions pour adapter la formation afin d'optimiser le transfert des activités vécues vers leur propre contexte scolaire. Une analyse de contenu des verbatims a été entreprise afin de faire ressortir les thèmes principaux évoqués par les enseignants.

Résultats et discussion

Les aspects pratiques ont largement été plébiscités et, particulièrement la séance sur les jeux d'opposition (n=10) en raison de son appui sur l'expérience de l'animateur et son caractère directement applicable. En revanche, l'activité d'urban training reçoit des avis mitigés (2+, 1+/-, 5-) car jugée comme peu adaptée à un public scolaire. L'intérêt des enseignants en EP pour des contenus 'clé sur porte' est bien documenté (Lee et al., 2019). Les aspects santé ont moins marqué les participants. Ceci peut s'expliquer par la priorité qu'ils accordent aux aspects moteurs, mise en évidence par nombre de commentaires informels recueillis tout au long de la formation. Deux d'entre eux les ont toutefois globalement mis en évidence tandis que trois valorisaient l'intervention des personnes-ressources 'extérieures', confirmant l'intérêt de la collaboration interprofessionnelle chère à Borges (2011). La moitié des enseignants interrogés confirment un des constats dressés la semaine suivant la formation : l'ensemble de cette dernière leur a permis de prendre conscience de l'existence du nouveau référentiel de compétence et de s'y préparer (Cloes et al., 2024). Deux ont insisté sur la revalorisation du métier qui pourrait en découler. Delignières et Garsault (2004) parlaient d'un enjeu majeur pour l'EP. Enfin, les modalités de formation proposées ont également été appréciées. Ainsi, si l'organisation au sens large est largement

complimentée (n=7), 8 enseignants soulignent plus particulièrement l'intérêt de la répartition en groupes d'enseignants d'écoles différentes, pour stimuler échanges d'idées et partages d'expériences différentes et, d'une certaine manière, sortir de sa zone de confort. En effet, dans les écoles, la coopération indispensable entre les professeurs d'EP amène des habitudes qui influencent les pratiques pédagogiques (Jelen & Necker, 2013) et il s'avère intéressant de parfois entendre d'autres discours. A ce sujet, S9 déclarait : '*... {j'ai bien aimé} le travail en groupe. C'est quelque chose que j'appréhendais et ... ça s'est super bien passé.*'

Concernant ce qu'ils ont appris grâce à la partie 'éducation à la santé', cinq enseignants déclarent avoir amélioré leur 'content knowledge', le recyclage permettant de combler partiellement le manque de préparation reproché à leurs études (Cloes et al., 2024). Les déclarations des enseignants permettent de considérer qu'ils ont pris conscience de l'existence de savoir-faire pertinents (Braga et al., 2017). Ainsi, la prise de conscience de la possibilité d'intégrer des notions liées à la santé dans les cours pratiques d'éducation physique apparaît dans les réponses de 8 enseignants. Ce n'est autre que ce que Michaud et Gagnon affirmaient en 2008. Six participants mentionnent la découverte d'actions et ressources originales. Deux membres du sous-groupe 'Addictions' ont fait part d'un changement d'attitude à adopter sur le terrain. Ainsi, S7 déclare : '*... Ce que j'ai retenu, c'est d'être beaucoup plus tolérant et beaucoup plus compréhensif vis-à-vis d'un jeune qui pourrait avoir une assuétude quelconque et j'ai vraiment imprimé cette triangulation entre l'assuétude, son environnement et sa motivation personnelle ...*' Par ailleurs, des commentaires pas aussi optimistes ont aussi été identifiés chez trois enseignants. Leur analyse permet de rapprocher ces 'critiques' d'un certain manque de précision des contenus de leçons présentés par certains sous-groupes. Pour illustrer cela, S7 – qui rapportait par ailleurs avoir compris d'agir différemment face à certains élèves – regrette de ne pas avoir reçu des exemples à appliquer directement dans sa pratique : '*Je dois vraiment être honnête ? Ecoute ... pas grand-chose ! Pas grand-chose parce que ... lorsque je suis en formation, moi j'ai besoin de sortir avec des choses très concrètes. Très, très, très concrètes. ... Les leçons que les autres nous ont partagées, et bien, prrrrt, je ne ... cela ne m'a pas apporté plus, ...*' Rappelons que la possibilité de réinvestir directement des contenus disciplinaires dans leurs pratiques fait partie des principales attentes que les enseignants en EP formulent à l'égard des recyclages professionnels (Lecomte et al., 2002). Nos résultats montrent que tout le monde ne tire pas les mêmes bénéfices d'une même formation. Par ailleurs, il convient de rappeler que 'nos' enseignants ne travaillaient que sur un seul thème

‘santé’ si bien que, en fonction de leur sensibilité par rapport à celui-ci, ils aient pu prendre plus ou moins d’informations à exploiter avec leurs élèves.

Seuls cinq enseignants affirment avoir exploité dans leurs cours des notions de santé abordées lors de la formation. Ces réinvestissements ont pris différentes formes : distillation d’idées (S8), distribution d’un questionnaire lors d’un cycle de handball (S4), discussion et/ou action ponctuelle sur l’alimentation (S8, S11), le tabagisme (S7), la drogue (S8), la réanimation (S6), l’IMC (S11), la gestion du stress (S7), l’hygiène (S12), l’environnement (S12). Les autres ont invoqué diverses raisons – que nous avons souvent assimilées à des excuses, telles qu’un problème de planification des disciplines sportives (les activités d’endurance priorisées dans les séquences produites par les enseignants sont traditionnellement programmées en début d’année scolaire). Ceci nous permet de considérer que ces enseignants n’ont pas encore réellement assimilé le changement de référentiel applicable quelle que soit l’APSA enseignée. A leur décharge, la mise en œuvre de celui-ci ne les concernera que dans quelques années en raison de son implémentation progressive. En revanche, à l’instar de S6, certains devront revoir leur approche par rapport à la santé : *‘... si elles {les élèves} me posent des questions, je reste chaque fois à discuter avec elles mais ce que l’on a vu pendant la formation, je ne l’ai pas mis en pratique, pas encore ! ... Moi, je discute beaucoup avec elles quand elles me posent des questions.’* En ce qui concerne la partie ‘pratique’ de la formation, les enseignants expliquent à une très large majorité avoir exploité les situations motrices présentées par les intervenants. Ceci peut être lié au fait que la priorité des enseignants reste centrée sur le développement des compétences motrices. Dans leur évolution vers l’éducation à la santé, les enseignants belges francophones rencontreront manifestement les mêmes défis que leurs collègues français (Cogérino, 1999) ou québécois (Otis & Grenier, 2010).

Lorsqu’il leur a été demandé quelles améliorations pourraient être apportées au module de formation pour amener un meilleur transfert des contenus dans leur pratique, trois catégories de propositions ont été identifiées : (1) fournir davantage de ressources clé sur porte comme, par exemple, adapter les activités (pratiques) au niveau des élèves à qui elles sont destinées (S3, S9, S10, S12), fournir davantage d’explications didactiques (S3, S9), montrer la faisabilité, la manière d’intégrer les concepts santé (S6) et partager des expériences réellement vécues dans l’enseignement (S9) ; (2) revoir la planification des formations continues en proposant plus de formations (S11) ou des séances dans les écoles en rassemblant les enseignants de 3-4 écoles (S4) ; (3) apporter quelques modifications dans l’organisation du recyclage telles que permettre plus d’échanges entre

les groupes (S3, S5, S10, S12), donner plus de temps pour travailler ensemble (S7), permettre aux enseignants de rencontrer toutes les personnes ressources (S7) et démontrer que l'introduction de notions liées à la santé ne se fait pas au détriment de l'engagement moteur (S7).

Conclusions et perspectives

Dans les limites de l'étude (nombre limité de sujets, absence d'observations des pratiques réelles), nous souhaitons délivrer cinq 'messages clés' : (1) l'activité qui semble avoir été la plus appréciée est celle au cours de laquelle l'intervenant a le plus partagé son expérience personnelle ; (2) les enseignants en EP ont pris conscience qu'intégrer des notions de santé était possible mais exigeait une sérieuse préparation ; (3) plus de temps et d'échanges s'avèrent nécessaire pour produire des séquences directement transférables sur le terrain ; (4) le réinvestissement des notions de santé s'avère relativement limité dans le sens où les enseignants ne se sentent pas (encore) obligés, et ; (5) un besoin criant d'exemples concrets de séances d'EPS se confirme au vu de l'impact limité (déclaratif) de cette formation continue.

Bibliographie

- Borgès, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. In, L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 83-102). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.8>
- Cloes, M. (2015). *La promotion de l'activité physique dans les écoles : un projet de société*. Conférence présentée au colloque « Education physique : enseignement et parascolaire, complémentarité ! ». Namur, Belgique. <http://hdl.handle.net/2268/179814>
- Cloes, M., & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique: du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In, M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (pp. 13-33). Paris: Editions Revue EP.S. <http://hdl.handle.net/2268/35774>
- Cloes, M., Scenna, E., Franck, N., Remacle, M., & Mouton, A. (2024 May). *From PE to PHE: Implementation of an in-service training activity designed for secondary school PE teachers*. Paper presented at the 2024 AIESEP International Conference: Past meets the future. Jyväskylä, Finlande. <https://hdl.handle.net/2268/316479>
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : Presse universitaires de France.
- Dewar, S. (2001). Implementing Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum: A Report of the Experiences of a National Sample of Schools. *The Research Bulletin*, 12, 81-97. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/537/3930/file/hpe-readiness-survey.pdf>
- Haag, H. (2004). *Research Methodology for Sport and Exercise Science. A comprehensive Introduction for Study and Research*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- Jelen, N. & Necker, S. (2013). Créativité-habitude: le divorce improbable du travail enseignant. Le cas de l'éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 36, 167-180.
- Lecomte, J., Carlier, G. et Renard, J. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes. *STAPS*, 59(3), 71-87. <https://doi.org/10.3917/sta.059.0071>
- Lee, O., Choi, E., Griffiths, M., Goodyear, V., Armour, K., Son, H., & Jung, H. (2019). Landscape of secondary physical education teachers' professional development in South Korea. *Sport, Education and Society*, 24:6, 597-610. DOI: 10.1080/13573322.2019.1612348
- Lohmann, J., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Health-related professional competence of physical education teachers: narrative review and heuristic model. *Swiss Journal of Educational Research*, 45 (2), 164-177. DOI: 10.24452/sjer.45.2.7
- Michaud, V. et Gagnon, J. (2008). L'éducation à la santé en milieu scolaire. Dans G. Carlier (coord.), *La santé*. Paris : Revue EP.S.
- Ministère de l'Enseignement (2022). *Référentiel d'éducation physique et à la santé. Tronc commun*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement. <http://enseignement.be/download.php?do.id=17247>
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris, TALIS, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). *Avis N° 3 du Groupe central*. http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf
- Otis, J. & Grenier, J. (2010). L'éducation à la santé à l'école. Bilan, défis et perspectives d'avenir. Dans J. Grenier, J. Otis, & G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pühse, U., Gerber, M., Mouton, A., & Cloes, M. (2010). L'EPS : de l'exception à la normalité. *Revue de l'Éducation Physique*, 50, 2, 55-61. <http://hdl.handle.net/2268/67676>
- Rompen, J., Mouton, A., & Cloes, M. (2014). Activités transposables à la vie quotidienne. In, M. Cloes (Ed.), *Recyclage Education physique 2013-2014 (Fo 160a) 'Vers une école qui bouge : Des activités pour valoriser l'éducation physique'*. Support non publié. Liège : Université de Liège, Département des Sciences de la motricité.
- Tappe, M.K. & Burgeson, C.R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281-299.
- Turcotte, S., Desbiens, J-F., Trudel, C., Demers, J., & Roy, M. (2011). L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique. *Revue phénexEPS*, 3(1), 1-21.
- Turcotte, S., Gadais, T., Dubuc, M.-M., Potdevin, F., & Cloes, M. (2023). L'éducation physique au cœur des apprentissages scolaires favorisant l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif. In, S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier, & D. Pasco (Eds.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (pp. 507-534). Montréal, Canada : JDF Editions. <https://hdl.handle.net/2268/305382>
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (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.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M., & Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79–95. <https://doi.org/10.7202/1008913ar>