

**Les éducateurs physiques et leur développement professionnel :  
analyse d'une activité de formation continue du Centre universitaire pour la  
formation continuée en éducation physique (CUFOCEP)<sup>1</sup>**

Cecilia Borges\*, Ghislain Carlier\*\*, Marie Clerx\*\*, Cécile Delens\*\* et Philippe Gérard\*\*

\* Université de Montréal, CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Canada.

\*\* Université catholique de Louvain, Faculté des sciences de la motricité, Louvain-la-Neuve, Belgique

### Résumé

*Depuis 32 ans, le Centre universitaire pour la formation continuée en éducation physique (CUFOCEP) en Belgique francophone répond à un besoin de formation continue, et aussi à une obligation institutionnelle d'actualisation du corps enseignant dans le domaine de l'éducation physique (ÉP). Chaque année, il attire un grand nombre de collègues auxquels les organisateurs proposent un nombre élevé et diversifié d'activités de formation. Pendant trois jours, les éducateurs physiques deviennent des stagiaires et suivent une formation de quinze heures sous la forme d'ateliers. Qu'est-ce qui fait le succès de cette activité de formation, unique en son genre? Y a-t-il une spécificité propre à l'ÉP, par exemple, effet de groupe, identité disciplinaire, nature des savoirs professionnels ou type de formule, capable de rendre compte de l'engouement des participants? Cet article cherche à décrire et à comprendre la nature de cette activité de formation, en considérant les rapports aux savoirs et au métier, la dimension identitaire qui lui est reliée, ainsi que les liens tissés entre les participants appartenant à diverses générations d'enseignants. La démarche méthodologique comprend : 1) l'observation des activités de formation aussi bien formelles qu'informelles, 2) des entrevues semi-structurées (n=48, durée*

---

<sup>1</sup> Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP).

15 à 20 minutes chacune) conduites « à chaud », c'est-à-dire dans le feu de l'action immédiatement après les ateliers lors des pauses et 3) l'étude de plusieurs documents produits au long de dernières années sur le CUFOCEP. Les résultats de notre analyse indiquent que le CUFOCEP contribue à la mise à niveau des enseignants et à leur développement professionnel et personnel, tout en soutenant la construction d'une base toujours évolutive de savoirs professionnels, ainsi que le renforcement des liens entre les participants.

Mots clefs : développement professionnel, formation continue, éducation physique,

## **Introduction**

Depuis déjà plusieurs années, la recherche en éducation a mis en évidence le fait que la formation initiale des enseignants ne suffit pas à former des professionnels de l'enseignement : cette première formation doit s'inscrire dans un continuum de formation continue tout au long de la carrière enseignante (Berry, Daughtrey et Wieder, 2010; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Wei, Darling-Hammond et Adamson, 2010). Cette formation continue (FC) est bien sûr au cœur du développement professionnel des enseignants. Cependant, elle prend des formes très variées selon les pays, oscillant grosso modo entre deux pôles : d'une part, des activités formelles (programmes crédités, cours universitaires, activités de perfectionnement, etc.) imposées par les États, les ministères ou des ordres professionnels d'enseignants comme c'est le cas, par exemple, en Écosse ou en Ontario au Canada; d'autre part, des activités informelles de partage et de soutien entre pairs, du mentorat ou des centres de formation gérés bénévolement par des enseignants chevronnés.

Entre ces deux pôles, il existe une multitude d'activités de FC dont les formes, les durées et les contenus sont très variables, ainsi que les moments où elles interviennent dans la carrière enseignante : on note donc une certaine fragmentation des activités de FC (Scheerens, 2009; Wei, Darling-Hammond, Richardson, Andree, et Orphanos, 2009). Par ailleurs, ces mêmes chercheurs soulignent que la FC des enseignants s'inscrit rarement dans une longue durée : les programmes, les dispositifs et les pratiques de FC changent fréquemment à travers les décennies;

leurs objectifs et modalités varient également; finalement, la participation des enseignants à la FC est souvent sporadique et sans lien avec une perspective de développement professionnel à long terme.

Dans cet article, nous nous intéressons à une activité de FC qui rassemble les éducateurs physiques de la Belgique francophone dans le cadre du Centre universitaire pour la formation continuée en éducation physique (CUFOCEP). En regard de ce que nous apprend la documentation scientifique citée précédemment, nous considérons cette activité exemplaire pour trois raisons : (1) elle se maintient depuis 32 ans dans un cadre très stable, en plus d'avoir touché plusieurs dizaines de milliers d'enseignants dont bon nombre y ont participé (et y participent encore) pendant de nombreuses années; en deuxième lieu; (2) elle conjugue les deux pôles de la FC, en proposant aux enseignants des activités formelles découlant d'une obligation institutionnelle d'actualisation du corps enseignant au sein du Réseau catholique d'enseignement en Belgique francophone, mais aussi de nombreuses activités informelles dont certaines sont carrément à caractère ludique; (3) enfin, elle est très appréciée des enseignants, ce qui est loin d'être toujours le cas avec de nombreuses activités de FC.

Nous nous proposons donc d'analyser le CUFOCEP sous l'angle du développement professionnel des enseignants, notamment en rapport aux savoirs professionnels qui y sont véhiculés, à la dimension identitaire et aux relations de partage et de soutien qui s'établissent entre diverses générations d'enseignants. Unique en son genre, il n'existe pas de rassemblement comparable dans d'autres domaines scolaires en Belgique ni ailleurs dans toute la Francophonie. D'où l'intérêt d'étudier ce dispositif. Qu'est-ce que fait le succès du CUFOCEP depuis 32 ans? Y a-t-il une spécificité propre à l'éducation physique (ÉP), par exemple, effet de groupe, identité disciplinaire, nature des savoirs professionnels ou type de formule, capable de rendre compte l'engouement des participants? Ces questions nourrissent notre réflexion qui est organisée comme suit.

En premier lieu, à l'aide de nos observations et de documents faisant état de cette formation, nous décrivons le CUFOCEP, en le caractérisant avant tout comme une activité de FC dont les objectifs principaux sont la mise à jour des connaissances et le développement personnel et professionnel des enseignants (Carlier et Renard, 2004). En deuxième lieu, nous cherchons à analyser ses apports sur le plan de

formation, et ce, à la lumière des écrits sur le développement professionnel des enseignants et des travaux sur leurs savoirs et leur travail (Borges, 2004; Borges et Lessard, 2008; Tardif et Borges, 2009a, 2009b; Tardif et Lessard, 1999/2003, 2004), ainsi que sur leur socialisation et identité professionnelle (Dubar, 1991/2015; Duval, 2011; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 2001). En troisième lieu, nous confrontons les éléments qui ressortent de cette analyse aux propos des enseignants interviewés lors du 30<sup>e</sup> CUFOCEP, en faisant ressortir la perception de ces derniers en rapport à cette activité. En guise de conclusion, nous mettons en avant son originalité, en soulignant sa nature et sa spécificité, mais aussi ses limites, ainsi que sa contribution à la construction d'une base toujours évolutive des savoirs de la profession en ÉP.

### **1. Note méthodologique**

Avant d'aborder ces contenus, nous voudrions apporter quelques précisions sur notre posture méthodologique. D'entrée de jeu, soulignons que notre mandat de chercheurs se limitait à décrire pour ainsi dire sur le vif le déroulement des diverses activités formelles et informelles mises en place par CUFOCEP, tout en prenant en compte les perspectives et perceptions de participants sur ces mêmes activités. Nous nous sommes donc immergés pendant trois journées consécutives au sein du CUFOCEP, de ses activités et participants. Notons que certains des auteurs de ce texte étaient également partie prenante des activités de formation offertes par la CUFOCEP. Quoi qu'il en soit, nos observations et entrevues ont donc été largement conditionnées par la dynamique interne du CUFOCEP. Par exemple, l'observation des activités officielles (des ateliers, le café pédagogique, etc.) et des activités informelles (les pauses, les moments d'échanges et de socialisation, etc.) s'est faite sans un canevas prédéfini, car il s'agissait de voir ce qui se faisait au moment où cela se faisait, comme dans une démarche d'observation participante lors des premiers moments de contact exploratoire avec le terrain. Selon cette perspective, il est important d'aborder le terrain de recherche – ici largement constitué d'activités et de relations humaines – sans idées préconçues et sans hypothèses à priori. Dans une optique phénoménologique, il s'agit au fond de laisser émerger l'univers de significations, le cadre de l'expérience selon Goffman (1991), qui donnent sens aux

activités des acteurs impliqués, et ce, à partir du déroulement de ces activités elles-mêmes.

Ainsi, nous avons observé plus d'une vingtaine d'ateliers durant 15, 20 ou 30 minutes à différents moments, lesquels suivent sensiblement la même formule : accueil et démarrage de l'atelier, réalisation d'activités de progressions pédagogiques et d'apprentissages, bilan et synthèse des apprentissages à la fin de l'atelier. Nous avons noté leur contenu et leur déroulement. Ces notes, en plus de contribuer à décrire le CUFOCEP et l'espace de formation, visaient à capter le climat de travail lors des activités en atelier. Aucune procédure ou technique particulière n'a guidé ces observations, sinon le filtre de notre regard sur les différents ateliers, dont nous avons retenu une richesse et une très grande variété d'approches, de ressources, et enfin, d'entrée dans la matière par les formateurs et de participation des stagiaires. La description du CUFOCEP s'est faite aussi à l'aide de la lecture de plusieurs documents et articles existants sur son sujet, ceux-ci ont contribué à enrichir le portrait que nous avons pu faire ainsi qu'à dégager ses principales orientations et caractéristiques. Enfin, quant aux entrevues, avec le souci de perturber le moins possible les stagiaires et les formateurs, des entrevues semi-structurées avec les stagiaires (n=48) ont été réalisées, notamment après les ateliers, pendant les pauses (café, dîner). Leur durée ne dépassant pas 30 min et la plupart se situant entre 15 et 20 min. Faites « à chaud », c'est-à-dire immédiatement après les ateliers, l'entrevue cherchait notamment à connaître la motivation des stagiaires à participer au CUFOCEP et à enregistrer leurs perceptions des ateliers, et ce, au plus proche de leur vécu, sans un approfondissement ou rationalisation de leur part. Certains avaient encore de la sueur au front ou le sourire aux lèvres, témoignant de leur plaisir ou de leur effort physique pendant un atelier.

Enfin, une seconde précision a trait à l'usage du terme activité. En fait, nous ne faisons pas ici de l'analyse de l'activité enseignante proprement dite. Par contre, nous abordons le CUFOCEP comme une activité de formation, en l'assimilant à un ensemble d'actions coordonnées visant une certaine transformation chez les participants. Cette définition n'est pas loin de celle du travail enseignant proposée par Tardif et Lessard (2003). À l'instar de la définition de travail humain, compris comme toute action qui se déploie dans un contexte précis à l'aide d'outils et des techniques et dont le but est la transformation de quelque chose, pour ces auteurs,

enseigner c'est agir dans un contexte précis (la classe, l'organisation scolaire), à l'aide d'outils (le programme, les méthodes, les techniques) afin d'instruire, socialiser, éduquer, bref, transformer les élèves. C'est en ce sens que l'activité de formation sur laquelle nous nous penchons se compare à l'activité enseignante, puisqu'elle s'inscrit dans un contexte précis de formation (le CUFOCEP), fait appel à des outils, ressources et techniques variés (les formateurs, les activités ou ateliers proposés, etc.), et vise la transformation des enseignants (améliorer leur enseignement) dans la perspective de leur développement professionnel. Par ailleurs, toujours en nous inspirant de Tardif et Lessard (2003), nous analyserons cette activité de formation en considérant deux axes qui la structurent : d'une part, ses aspects organisationnels (objectifs, activités proposées, formule, etc.), présentés immédiatement ci-dessous, et d'autre part, les aspects dynamiques de cette activité, abordés par la suite, concernant notamment son déroulement et les savoirs qui sont partagés, tandis qu'une identité professionnelle semble s'affirmer et que des rapports intergénérationnels sont développés.

## **2. Le CUFOCEP : un modèle de formation continue**

Le CUFOCEP est une institution en soi dans le domaine de l'éducation physique au sein du Réseau catholique d'enseignement en Belgique francophone. Depuis 32 ans,<sup>2</sup> il répond à un besoin de formation continue, mais aussi à une obligation institutionnelle d'actualisation du corps enseignant. Il attire un grand nombre de collègues (800 environ en 2012), auxquels les organisateurs proposent un nombre élevé et diversifié d'activités de formation. Durant trois jours, les éducateurs physiques (de différents âges, hommes et femmes, expérimentés et débutants) acceptent de redevenir des stagiaires, des apprenants et suivent une formation de 15 heures dans divers ateliers. Concrètement, chaque stagiaire participe à une activité principale de dix heures et à une activité complémentaire de cinq heures.

Au total, une cinquantaine d'activités ont été offertes en 2012<sup>3</sup>. Tous les contenus présentés dans les différentes activités s'intègrent à l'un ou l'autre des axes à la base du programme d'éducation physique de l'enseignement secondaire en

---

<sup>2</sup> À noter que cette édition du CUFOCEP, 30<sup>e</sup>, s'est déroulée au 13, 14 et 15 juin 2012.

<sup>3</sup> Voir en annexe le tableau avec la liste des activités qui a été proposée dans le cadre du 30<sup>ème</sup> CUFOCEP en 2012.

Belgique, qui comprend : a) les activités sportives; b) les pratiques relatives à la sécurité; c) les activités orientées vers l'expression ou le spectacle; d) les pratiques centrées sur le « mieux-être » et l'équilibre de la personne; e) les activités de plein air.

Les objectifs poursuivis par les organisateurs du CUFOCEP sont relativement ambitieux, car leur projet mobilise parfois un bon millier d'enseignants. Or, il semble avoir fait ses preuves au sein de la communauté enseignante en éducation physique. Carlier et Renard (2004) décrivent ces objectifs, qui sont d'ailleurs multiples et visent autant les participants que les organisateurs. Chez les enseignants participants ou enseignants stagiaires, les objectifs poursuivis sont :

- La mise à jour de leurs connaissances, pratiques et méthodes avec un souci particulier pour les innovations. Ainsi, le CUFOCEP cherche à faire en sorte que les enseignants actualisent certains contenus abordés dans leur formation initiale et, en même temps, qu'ils s'approprient de nouveaux savoirs, pratiques et méthodes et/ou didactiques en enseignement de l'éducation physique.
- Le développement professionnel et l'affirmation de l'identité professionnelle enseignante en ÉP, tout en incluant l'ouverture culturelle à des points de vue variés.
- Le développement personnel des enseignants, ce qui recoupe à la fois le ressourcement, l'expérimentation motrice et le plaisir (d'être ensemble, de « *retrouver ses partenaires du temps de la fac* », d'échanger librement sur l'école et sur la vie, de pratiquer et de se mettre en forme).

Chez les organisateurs (universitaires et représentants de la communauté éducative), les objectifs visent à :

- Entretenir le contact avec la réalité scolaire vécue par les enseignants à travers leurs préoccupations quotidiennes.
- Tisser des liens profitables aussi bien à la recherche qu'à la formation initiale, notamment par le renforcement des relations avec les maîtres de stage et les collaborateurs pédagogiques.

Décrire le CUFOCEP sans mentionner l'apport de ses formateurs serait en faire un portrait très incomplet puisqu'une bonne partie du succès de cette formule repose sur eux. Au total, en fonction du nombre d'activités proposées, 50 à 60 formateurs sont recrutés chaque année. Ils viennent de la Belgique francophone ou de l'étranger; ils sont reconnus comme experts dans leur domaine tant sur le plan de leurs connaissances et que de leurs façons d'enseigner. Même si le groupe des formateurs est renouvelé chaque année, certains d'entre eux, ayant reçu une très bonne évaluation de la part de participants lors des années précédentes, voient leur participation reconduite à condition que leurs propositions d'activité ou d'atelier s'actualisent chaque année en matière de méthode, de nouveautés didactiques ou d'innovation, défi que semble d'ailleurs relever haut la main la plupart de ces formateurs.

En nous appuyant sur Méard (2004), soulignons finalement quelques caractéristiques qui semblent être d'une certaine manière à la base du succès du CUFOCEP et qui font de ce rassemblement un lieu tout à fait original de développement professionnel des enseignants. D'abord, le nombre d'enseignants réunis en même temps pour une formation continue : 800 en 2012 et parfois 1 000 d'autres années, ce qui semble générer un effet de groupe assez puissant, non seulement entre les participants, mais au sein de toute la profession d'éducateurs physiques. Ensuite, le nombre et la variété des activités oscillent constamment entre deux composantes complémentaires : une composante sérieuse et utilitaire (avec des objectifs de formation reliés directement aux pratiques scolaires) et une composante hédoniste (où les stagiaires cherchent à pratiquer eux-mêmes pour le plaisir). Entre ces deux composantes se situent plusieurs activités nouvelles visant à renouveler, chaque année, les supports traditionnellement utilisés en éducation physique. Remarquons que parmi ces nouveautés se trouvent des activités à caractère ludique, qui évitent de s'adosser à règles « traditionnelles » d'activités physiques ou sportives, ou encore, qui modifient carrément les règles du sport; on retrouve également des activités pratiquées à partir de thèmes transversaux, des activités non pratiquées dans les écoles ou reposant sur des supports non existants à l'école. Enfin, une dernière caractéristique est la nature ou le caractère pratique de tous les ateliers, c'est-à-dire « qu'on y apprend en faisant, en pratiquant ». Les enseignants-stagiaires, dorénavant appelés stagiaires, deviennent ainsi des élèves

qui revivent une expérience corporelle de mouvement sur le terrain. Cela ne veut pas dire toutefois qu'il n'y a pas de place pour la réflexion, pour la prise de notes ou pour les échanges au sujet, par exemple, des difficultés rencontrées sur le terrain lorsqu'ils retournent à l'école pour essayer certaines de ces mêmes activités novatrices avec leurs élèves. Mais la prise de position semble claire. Les ateliers sont à caractère pratique et le vécu corporel est ainsi privilégié (Renard, 2000 dans Méard, 2004).

Examinons dans ce qui suit où se situe le CUFOCEP par rapport au développement professionnel et à la formation continue des enseignants.

### **3. Développement professionnel et FC : où se situe le CUFOCEP ?**

En considérant le CUFOCEP en tant qu'activité de FC, inscrite dans un cadre de développement professionnel, il convient initialement de définir ce qu'est le développement professionnel et en quoi la formation continue peut s'inscrire dans une démarche de ce genre. Ensuite, nous étayons les dimensions qui ont attiré notre attention lors de notre passage au 30<sup>e</sup> CUFOCEP, lesquelles semblent expliquer la portée de cette formation, mais également ses limites. Ces dimensions sont reliées et concernent la nature des savoirs, l'identité professionnelle et les rapports intergénérationnels.

Deux grandes perspectives se dégagent de la documentation scientifique à propos du développement professionnel (Brodeur *et al*, 2005). La première l'associe au développement dans la carrière, selon un continuum commençant par la formation initiale, suivie de l'entrée dans la profession, la consolidation des compétences et la stabilité (Fessler, 1989 cité par Brodeur *et al*, 2005; voir aussi Huberman, 1989). La seconde le définit sous l'angle de l'apprentissage considéré comme un processus et un produit, en formation initiale ou continue.

Cette seconde perspective, qui recoupe davantage notre propos dans ce texte, comprend le développement professionnel selon une orientation professionnalisante du métier d'enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cette orientation comporte elle aussi des nuances. D'un côté, l'apprentissage est placé au cœur du processus de développement professionnel; il découle soit d'un processus naturel d'immersion dans le métier et de l'apprentissage spontané du travail quotidien, soit par de processus incitatifs et plus formalisés visant l'acquisition des savoirs

professionnels, voire de connaissances académiques. De l'autre côté, la réflexivité s'impose comme condition du développement professionnel, par exemple, soit par le recours aux habiletés réflexives ou cognitives visant l'explicitation de savoirs, la théorisation des actions et/ou expériences de l'enseignant (en faisant référence à Schön, 1983), soit par le recours à la recherche de l'enseignant ou pour l'enseignant sur sa pratique, ou encore dans une perspective de collaboration entre l'enseignant et un ou des chercheurs.

Selon cette perspective, les enseignants sont considérés comme des apprenants tout au long de leur vie (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ainsi, seuls ou collectivement, les enseignants revisitent, renouvellent et augmentent leurs engagements envers l'enseignement. Ils acquièrent également des connaissances, des habiletés, des savoirs et des compétences nécessaires à leur travail, ce qui contribue au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Cependant, comme le soulignent Uwamariya et Mukamurera (2005), les enseignants sont responsabilisés par ce processus, dans la mesure où leur engagement et intérêt personnel sont requis et pris en compte. Par ailleurs, la culture collective, la collaboration et la coopération entre un groupe d'enseignants ne peuvent que consolider ce processus de développement professionnel.

À la lumière de ces éléments puisés dans la documentation scientifique, nous situons le CUFOCEP dans une perspective de professionnalisation, tout en le considérant comme une activité de formation continue qui vise le développement professionnel des éducateurs physiques au moyen d'une intervention structurée et centrée sur les apprentissages pratiques. Cette intervention vise notamment l'acquisition des savoirs et connaissances, mais également, l'engagement des stagiaires dans le métier. Vu sous cet angle, le CUFOCEP s'éloigne des visées réflexives et/ou des recherches visant l'explicitation par l'enseignant de ses actions, savoirs et connaissances. En ce sens, le CUFOCEP ne prône pas une conceptualisation de leur expérience et de leurs pratiques par les enseignants. Il ne s'agit pas non plus d'une formalisation de ses savoirs et compétences par l'enseignant lui-même.

Cela dit, il ne faut pas non plus réduire sa portée et son intérêt, puisque le CUFOCEP est loin d'être une formation « comme les autres », c'est-à-dire une

formation axée uniquement sur la transmission des savoirs formels. Ainsi, tout en soulignant sa contribution au développement professionnel des éducateurs physiques, il convient d'explorer certaines dimensions importantes qui caractérisent les activités proposées par CUFOCEP : la nature des savoirs en jeu, l'identité professionnelle et les rapports intergénérationnels.

### ***Les savoirs au CUFOCEP***

À partir de nos observations, la première dimension importante qui semble émerger des activités de la CUFOCEP a trait à la nature de savoirs transmis et/ou échangés lors des ateliers. Comme mentionné précédemment, les organisateurs priorisent les savoirs, pratiques et méthodes et/ou didactiques en enseignement de l'éducation physique.

En fait, comme nous avons pu l'observer, il y a véritablement une emphase mise sur les savoirs couvrant les différents contenus du programme scolaire belge. Mais il y a aussi un souci d'introduire des savoirs qui couvrent des activités parascolaires ou les nouveautés (activités physiques ou sportives nouvelles ou « réhabilitées », c'est-à-dire qui ont été pratiquées autrefois et qui reviennent en usage). Ces deux formes de savoirs semblent privilégiées, en favorisant l'expérience par le mouvement et par des situations didactiques ou procédurales à travers lesquelles les stagiaires s'approprient les différents activités, jeux, gestes techniques, etc. Ces savoirs portés par les formateurs peuvent être issus des recherches ou davantage acquis et validés par leurs propres expériences et/ou expertises dans un domaine ou une discipline sportive. Cependant, ils vont aussi au-delà, car ils conjuguent des savoirs disciplinaires, curriculaires et pratiques si l'on s'en tient à la classification de Tardif et Lessard (1999/2003), mais aussi de savoirs procéduraux et didactiques (Perrenoud, 2000). Ainsi, indépendamment de leur caractère utilitaire ou hédoniste, nous avons pu constater le caractère pratique ou ancré des savoirs qui semblent très proches des savoirs issus des pratiques enseignantes réelles, acquis par et dans leur propre expérience.

De ce point de vue, dans une perspective de développement professionnel et selon l'ancrage théorique qui est le nôtre (Borges, 2004, 2012; Tardif et Borges, 2008; Tardif et Lessard, 1999/2003), nous comprenons les savoirs des enseignants comme profondément ancrés dans leurs pratiques. En ce sens, ils correspondent aux savoirs

qu'ils construisent, s'approprient et transforment dans et par leur pratique ou lors de leurs expériences professionnelles. Ces savoirs dépassent de loin les savoirs disciplinaires ou les savoirs qu'ils enseignent. En fait, les savoirs des enseignants sont pluriels, ils constituent un amalgame plus ou moins cohérent des savoirs issus de sources diverses et intégrés par un long processus de socialisation préprofessionnelle et professionnelle (Tardif et Lessard, 1999/2003).

En ce sens, l'ancrage du CUFOCEP sur les savoirs pratiques nous semble rejoindre les savoirs des enseignants au moins sur deux aspects. Premièrement, ils sont proches de leur expérience de terrain (des situations d'enseignement-apprentissage, qu'elles soient scolaires ou non), mais à la différence que ce sont les stagiaires qui assument le rôle des élèves. Un changement de perspective d'ailleurs fort intéressant qui permet d'une certaine manière de mettre les stagiaires à la place de leurs élèves dans les situations d'apprentissage. Deuxièmement, ils font appel à des savoirs et à des sources divers répondant ainsi à des besoins, supports, matériaux, niveaux d'exigence, caractéristiques de clientèle (ou d'exécutant), etc., assez variés et adaptés, permettant aux stagiaires un usage diversifié et une appropriation presque « immédiate ». Nous mettons immédiate entre guillemets parce que l'appropriation semble se faire initialement pour soi-même, car l'intégration des savoirs à leurs pratiques enseignantes n'est pas examinée ici. De plus, comme nous l'avons appris par d'autres études sur le CUFOCEP et même sur d'autres programmes de FC, l'intégration des innovations ou des contenus de la FC aux pratiques enseignantes se fait avec une certaine ou même beaucoup de parcimonie, et ce, en fonction de contraintes ou de raisons diverses comme : un filtrage ou une sélection personnelle de l'enseignant, un contexte de travail et un type de clientèle particulier, etc.

Enfin, cette emphase mise sur l'aspect pratique des savoirs signifie-t-elle que les ateliers sont dépourvus de toute dimension théorique ? Ce n'est pas réellement le cas, puisque cette dimension théorique est présente, notamment dans les approches pédagogiques, techniques et didactiques utilisées par les formateurs, conjuguées aux intérêts, eux aussi pédagogiques, techniques et didactiques des stagiaires. Cela rejoint, à notre avis, l'idée que les savoirs enseignants sont pratiques et enracinés dans leurs expériences personnelles et professionnelles au sein du contexte scolaire. Or, bien qu'ancrés dans leur pratique, cela ne signifie pas que leurs savoirs

sont dépourvus de toute forme de réflexivité et de théorie. En fait, cela signifie que les savoirs théoriques sont réinterprétés à la lumière de l'expérience personnelle et professionnelle de chaque enseignant : les théories ne surplombent pas l'activité enseignante, elles y sont intégrées et par conséquent pragmatisées en fonction des contraintes de l'action pédagogique réelle en éducation physique. Par contre, la dimension réflexive — qui peut contribuer à la mobilisation des théories en jeu pendant l'action ou durant les interventions des enseignants dans un contexte scolaire quelconque — se fait plus discrète lors des ateliers. Nous reviendrons sur ce point en abordant la dimension de l'identité professionnelle.

### ***L'identité professionnelle***

Une deuxième dimension qui a attiré notre attention est le renforcement de l'identité professionnelle des éducateurs physiques. L'identité professionnelle est comprise ici dans le sens sociologique du terme (Dubard, 1991/2015), selon lequel elle se construit sur des significations sociales, c'est-à-dire les représentations, les images construites pour soi et pour autrui dans un contexte donné. Plus particulièrement, l'identité professionnelle se réfère aux significations, aux images, aux représentations de la profession dans un contexte social donné. Elle se réfère aussi aux pratiques professionnelles culturellement acceptées et qui continuent à avoir du sens dans la société (Anadon et Goyer, 2001; Anadon, Goyer, et Chévrier, 2007) et à l'intérieur d'un groupe professionnel (Tardif et Lessard, 1999/2003).

Sans nous attarder sur les débats entourant la définition de l'identité professionnelle, ce que nous cherchons à mettre en évidence ici est un apparent « déphasage », pour reprendre les mots de Lecomte, Carlier et Renard (2002), entre l'image de l'enseignant en tant que professionnel réflexif et l'enseignant d'éducation physique qui serait réfractaire à toute forme de réflexivité et/ou de théorisation et toujours prêt à défendre son champ disciplinaire (Durand, 2000; Perrenoud, 2000).

En fait, au CUFOCEP, on note un renforcement des savoirs spécifiques qui caractérisent ce domaine d'enseignement et, par là, de tout ce champ professionnel. Ce renforcement semble se produire par le caractère pratique des ateliers centrés davantage sur l'expérience par le mouvement chez les stagiaires, mais aussi par la nature de savoirs véhiculés (curriculaire disciplinaires, pratiques, on pourrait ajouter aussi techniques). Ces derniers sont toujours en lien avec le vaste domaine des

activités physiques, sportives, gymniques, artistiques de combat, de plein air, etc. Ainsi, on ne voit pas au CUFOCEP des ateliers sur l'analyse des pratiques enseignantes, ou des ateliers où les stagiaires sont amenés à réfléchir et à expliciter leurs savoirs et leurs actions, leurs convictions et/ou croyances à l'égard de leur enseignement. On ne voit pas non plus un appel explicite à la pédagogie ou à la dimension éducative qui caractérise toute forme scolaire. Ce dernier se fait de manière indirecte dans plusieurs ateliers où le sujet abordé, qu'importe le moyen d'action privilégié, évoque les apprentissages, les niveaux de difficulté, les contraintes matérielles ou humaines auxquelles les enseignants seront confrontés dans leur quotidien à l'école face à leurs élèves.

Ainsi, en ce temps où les identités professionnelles chez les enseignants semblent être bousculées par toutes les réformes de programmes, de contenus, de la formation enseignante, etc. et aussi par les transformations du métier qui se complexifie chaque fois plus, on peut se demander si ce repli sur soi ou sur son champ disciplinaire n'est pas un paradoxe spécifique à l'identité professionnelle en éducation physique. Il semblerait que non, comme l'évoque Perrenoud (2000), puisque même les enseignants des matières dites « dures », plus proches des savoirs savants comme les mathématiques et les sciences, sont réticents à la réflexivité, à l'explicitation ou à la mise en mots de leurs savoirs et de leurs actions, et enfin, au repérage, à la compréhension et à la maîtrise théoriques des processus didactiques et pédagogiques. Perrenoud parle même d'un déni de leur propre savoir d'expérience. Bien entendu, les savoirs d'expérience sont compris « comme incorporés à une personne, au sens où leur appropriation passe par le sujet et ce qui lui arrive » (Perrenoud, 2000, p. 72). Plus précisément, « ils sont construits à partir de ce que le sujet observe et comprend directement du monde, dans son travail ou sa vie privée, seul ou en interaction avec d'autres » (*idem*, p. 72).

Ainsi, si ce déni des savoirs d'expérience n'est pas caractéristique d'une forme d'identité professionnelle spécifique, il s'explique ou moins pour deux raisons selon Perrenoud (2000). Rappelons-le brièvement. D'abord, les savoirs d'expériences, comme les savoirs pratiques pour Tardif et Lessard (1999/2003) paraissent souvent de seconde main, de seconde zone, subjectifs, locaux, aux yeux des chercheurs. Par ailleurs, ces savoirs fonctionnent souvent comme des ressources au service des

compétences. De plus, les compétences non disciplinaires sont souvent banalisées au sein de la formation initiale et au sein même du corps enseignant.

Enfin, il reste que cette identité professionnelle disciplinaire en ÉP est forte, on la sent comme faisant partie d'un consensus professionnel, un consensus partagé autant entre les stagiaires que les formateurs, dans lequel la maîtrise du contenu est de toute évidence la pierre angulaire sur laquelle se fonde une bonne partie de l'enseignement, suivie des habiletés didactiques et/ou psychopédagogiques à bien transmettre ce même contenu. Ce constat ne nous étonne pas : dans une étude sur les savoirs et identités disciplinaires auprès de 23 enseignants brésiliens de différentes matières d'enseignement (mathématiques, éducation physique, arts, sciences, langue portugaise, histoire, géographie, etc.) (Borges, 2004), les répondants ont réaffirmé avant tout leur identité disciplinaire en rapport aux savoirs qu'ils détiennent et transmettent avant de se définir en deuxième plan comme pédagogues ou éducateurs.

### ***Les rapports intergénérationnels***

La troisième dimension est celle des rapports intergénérationnels. Au départ, nous avons essayé d'appréhender cette dimension sous la forme d'une vaste communauté de pratiques (en faisant référence à Wenger, 2005; Lave et Wenger, 1991)<sup>4</sup>, où la collaboration professionnelle et la co-construction de savoirs à l'intérieur de la communauté (durant les ateliers) se fait par différents types de participation, comme la participation périphérique légitime, un concept central à cette théorie sociale de l'apprentissage. Selon la participation périphérique légitime, les nouveaux venus au sein d'une communauté s'occupent initialement de tâches simples ou « périphériques » qui prennent progressivement plus de sens à mesure qu'ils sont en présence des experts de la communauté et des objets d'apprentissage. Graduellement, ces membres du groupe se déplacent de la région périphérique vers le cœur de la communauté où ils joueront un rôle central. Enfin, grâce à cette participation, les savoirs sont transférés à travers l'apprentissage situé, qui est considéré comme central et indissociable de la pratique.

---

<sup>4</sup> Cet emprunt à Wenger se fait, bien entendu, avec certaines réserves puisqu'il ne s'agit pas d'une communauté de pratiques dans un sens strict, tel comme défini par l'auteur.

D'une certaine manière, on pourrait dire que les stagiaires s'approprient progressivement des savoirs, par leur participation périphérique, en jouant le rôle des élèves. Au fur et à mesure de leur participation, qui pour certains remonte à plus de 25 ans, les stagiaires assument différentes formes de participation et s'approprient les tâches ou les savoirs transmis lors des ateliers, en les faisant leurs, à travers leurs savoirs pratiques et/ou d'expérience (qu'ici nous traitons comme de synonymes). Toutefois, même en considérant qu'au CUFOCEP les situations d'apprentissage sont toujours en train de se produire, et que certaines, parmi ces situations, sont si proches de l'environnement ou contexte de la classe, il reste qu'il s'agit d'un contexte provisoire où les vrais enjeux réels de l'enseignement sont, pour le moment suspendus, au moins pendant le temps que dure le CUFOCEP.

Par ailleurs, l'esprit de communauté, soit-il de pratiques ou non, est incontestable et les rapports intergénérationnels émergent fortement. Les rapports intergénérationnels sont définis ici dans les sens de Sarti (2013, appuyée sur Mannhein, 1982)<sup>5</sup>, c'est-à-dire la rencontre de différentes générations d'enseignants, dans ce cas-ci des stagiaires qui sont des enseignants expérimentés, presque en fin de carrière, des enseignants au milieu de leur carrière professionnelle, des enseignants débutants en enseignement. Tous se côtoient intensément pendant trois jours ! Le même constat vaut pour les formateurs qui, à différentes étapes de leur carrière, partagent généreusement leurs savoirs et pratiques spécifiques de formation. Ces échanges dépassent le plan des apprentissages strictement professionnels, ils sont aussi un lieu de rencontres, d'amitiés, de retrouvailles, de fête, où règne le plaisir, mais aussi un lieu de répit pour des enseignants qui attendent cette pause à la fin d'une année scolaire chargée. À cet égard, nous rejoignons l'idée de Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 142) pour qui « la formation continue est un moyen et un lieu de rencontre des enseignants qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger et discuter de leur expérience afin de s'enrichir mutuellement » et nous ajoutons, sur tous les plans, professionnel et personnel.

---

<sup>5</sup> Par génération, on comprend un ensemble de personnes, insérées ou on dans une même tranche d'âge – lesquelles ont pour principal critère d'identification sociale les expériences historiques qui leur sont communes et particulièrement marquantes – desquelles elles en retirent une vision de monde partagée. (Sarti, 2013, *sous presse*).

Après cette description du fonctionnement général de la CUFOCEP et des principales dimensions qui semblent la caractériser (savoirs, identité, partage intergénérationnel) sur le plan du développement professionnel, abordons maintenant les points de vue des participants.

### 3. La perception des stagiaires

Comme nous l'avons mentionné, les entretiens visaient surtout à connaître la motivation des stagiaires à participer au CUFOCEP ainsi qu'à enregistrer leurs perceptions des ateliers, et ce, au plus proche de leur vécu. Au total, 48 entretiens ont été réalisés; toutefois, sept ont été écartés car, comme les entretiens ont été réalisés au moment de pauses, le bruit environnant a perturbé l'enregistrement en couvrant la voix du stagiaire. Des 41 entretiens retenus, 18 ont été réalisés avec des hommes et 23 avec femmes de différentes tranches d'âges, allant du début de la soixantaine à la vingtaine, certains étant même dans leur première année d'enseignement. La grande majorité des participants avait entre cinq et 15 ans d'expérience en enseignement.

Quant aux raisons de participer au CUFOCEP chaque année, les stagiaires réitèrent ce que d'autres études sur le CUFOCEP ont déjà mis en évidence. Le CUFOCEP est une formation de qualité, non seulement si l'on considère le haut niveau de formateurs, en raison de la qualité des ateliers, mais aussi à cause de la grande variété d'activités proposées. Comme le résume un stagiaire : « Bien... déjà, il y a à dire qu'au niveau formation c'est le top, parce les formateurs sont top » (S33). De plus, la qualité de l'organisation du CUFOCEP est mise en évidence : « Je dirais que c'est très bien organisé, ça prend beaucoup de temps [...] aux responsables, donc c'est vraiment chouette qu'ils le fassent parce qu'il faut des mois de préparation » (S37). Certains évoquent même une amélioration du CUFOCEP au fil des ans, notamment en ce qui concerne la préoccupation des formateurs à propos du transfert de savoirs :

*[...] en 10 ans ça a fort évolué, c'était moins le cas au début quand on venait, on ne se tracassait pas du transfert que nous on devait faire avec nos élèves, notamment dans les formations rythmiques, je trouve que les profs ont beaucoup évolué à ce niveau-là [...] les moyens techniques de maintenant font que c'est plus facile aussi : on a des notes, des fascicules et tout est vraiment préparé à l'avance par les formateurs (S42).*

Par ailleurs, la recherche de contenus, de savoirs spécifiques dans une discipline comme l'éducation physique, la quête du perfectionnement et de nouveautés sont aussi présentes, autant que le plaisir ! Le plaisir de « se défouler », d'être entre copains, de redevenir des élèves, de faire une activité physique, etc. sont aussi d'autres raisons évoquées. Comme le synthétise ce jeune enseignant : « Ah d'abord, en tant que jeune enseignant, j'avais envie évidemment de voir, de découvrir d'autres disciplines [...], mais c'est vrai aussi que c'est trois jours de plaisirs » (S46). Examinons maintenant d'autres extraits qui évoquent les trois dimensions décrites précédemment et qui semblent d'une certaine manière expliquer comment, au sein de cette collectivité professionnelle, dans le cadre du CUFOCEP, sont produits et transmis les savoirs du métier sur la base de rapports intergénérationnels et de pratiques de socialisation professionnelle qui renforcent la dimension identitaire de la profession. Ces mêmes dimensions semblent mettre en relief une certaine spécificité en ÉPS, l'effet de groupe, l'identité disciplinaire, enfin, la nature même des savoirs chez les éducateurs physiques.

### ***Les savoirs au CUFOCEP***

Les savoirs transmis, véhiculés et peut-être, oserons-nous dire, construits au CUFOCEP semblent faire le bonheur de nombreux stagiaires, et ce, à plusieurs niveaux, ce que rejoint d'autres analyses antérieures menées sur le CUFOCEP (Méard, 2004; Durand, 2000; Perrenoud, 2000). D'abord, le juste équilibre entre les nouveautés et les activités (ou disciplines sportives ou moyens d'action) « plus traditionnelles » et d'usage courant à l'école est mis en évidence par plusieurs stagiaires. Cependant, indépendamment de l'atelier proposé (activité nouvelle ou traditionnelle), le plus important pour les stagiaires semble être leur mise à jour, leur mise à niveau pour répondre à des besoins concrets de leur enseignement.

Les stagiaires semblent ainsi conscients qu'il y a une évolution dans les contenus qu'ils enseignent. Or, le CUFOCEP permet cette mise à jour des connaissances pratiques et scientifiques comme l'explique un stagiaire : « Ah oui euh, c'est-à-dire que dans notre branche il y a beaucoup de nouveautés et en plus il y a des découvertes scientifiques qui se font, notamment pour les abdominaux, la manière de faire, etc. » (S34).

Cette mise à jour ne s'applique pas seulement aux connaissances qui évoluent dans le domaine, elle vient aussi combler un « manque dans la formation ». C'est-à-dire que le CUFOCEP permet à l'enseignant de voir une discipline ou une activité sportive qu'il n'a jamais vue auparavant pendant les quatre ou cinq ans de sa formation initiale : « On a toutes les deux fait cinq ans d'étude, mais en cinq ans on n'a pas eu le temps de voir toutes les disciplines et de les approfondir à ce niveau-là. Donc, on a encore plein de choses à apprendre. Et le CUFOCEP est pour ça, il n'y a que de l'apprentissage » (S23), signale cette jeune enseignante.

Revenons également au même stagiaire de la citation précédente qui abonde dans ce sens dans ses commentaires sur le CUFOCEP :

*Le CUFOCEP nous permet d'apprendre par exemple la didactique pour l'acrogym, on a dans nos programmes d'école, mais dans la formation initiale, je n'ai jamais fait d'acrogym. Donc je viens ici pour avoir des moyens de faire passer aux élèves les échauffements par exemple, **c'est très concret, c'est très pratique, c'est pour ça que je notais** et donc pour corriger, on va travailler sur les évaluations aussi, sur les corrections, comment améliorer, etc. **Et c'est cette pédagogie, cette didactique que je viens chercher**<sup>6</sup>. Autre exemple, je fais le baseball, les élèves aiment bien faire du baseball, ils en font souvent, mais moi je n'ai jamais fait de baseball, et c'est vrai qu'on peut aller sur Internet se renseigner, alors qu'ici au CUFOCEP ce que j'ai appris, c'est le véritable jeu de baseball, parce qu'en fait, les élèves avaient des jeux qui étaient faits des mouvements de jeunesse, qui n'étaient pas du tout le vrai jeu, donc il [le formateur] nous apprend, mais avec les adaptations qu'on peut appliquer dans nos locaux, nos terrains réels et pas les vrais stades de baseball. **Ils nous donnent les étapes dans notre didactique.** (S34).*

Bref, si la mise à jour est importante, pour différentes raisons, la nature de savoirs appris l'est tout autant. La nature pratique, concrète des savoirs mobilisés dans les divers ateliers ainsi que leur caractère pédagogique et didactique rejoint plus d'un stagiaire. C'est d'ailleurs ce qui semble contribuer, comme l'on voit par son discours, à un transfert qui se fera plus tard dans son enseignement. Remarquons également la mention à la prise de notes. En effet, plusieurs stagiaires courent littéralement prendre des notes une fois l'activité terminée ou lors des bilans durant les ateliers. Certains conservent même leurs cahiers à côté du terrain ou du plateau sportif, tant ces notes semblent précieuses.

---

<sup>6</sup> Les gras dans les citations sont des auteurs.

Cette proximité des savoirs du CUFOCEP avec le terre à terre de leur travail quotidien s'exprime aussi dans la prise de conscience à l'égard de ce qu'on a appris à l'université qui est parfois insuffisant pour rendre compte de la réalité scolaire. Comme l'exprime si bien cette stagiaire :

*Et maintenant qu'on a des classes, on s'en rend compte, parce que quand on est à l'université, on nous donne plein d'exercices, mais on ne se rend pas toujours bien compte de ce qu'il est possible de faire ou pas avec des classes... Quand on est à l'école avec des classes de 25-30 élèves, pas beaucoup de matériel, eh ben, ici on se retrouve un petit peu, ça répond à nos questions liées à l'enseignement (S23).*

Ou encore comme dans l'exemple ci-dessous où sa copine complète ses propos :

*C'est sûr que les disciplines qu'il y a ici, on ne les a pas toutes vues et même celles qu'on a déjà vues, par exemple le volleyball on en a déjà fait pendant nos études, mais c'est parfois des approches différentes et c'est intéressant aussi de voir autre chose ou de voir autrement (S24).*

Ces savoirs variés (techniques, didactiques, pédagogiques, etc.) appris au CUFOCEP sont pour certains plus qu'une mise à jour, plus qu'un complément dans leur formation, c'est un vrai coup de fouet et aussi une remise en question, comme l'explique cet autre stagiaire :

*Surtout on emmagasine un tas d'informations parce **qu'on se forme... on continue à se former**. On apprend les différentes techniques d'apprentissage, on apprend les différentes évolutions dans les différentes disciplines, **on se remet en question, parce que pendant toute l'année on est dans un certain confort dans son école**, où on apprend toujours un peu les mêmes choses, sans trop de variétés et sans trop de nouveautés, et alors qu'ici on est en contact avec des spécialistes des différentes disciplines qu'on a choisies, en plus, **on choisit de se former dans certaines disciplines**, donc on est au contact **des nouveautés**, de tout ce qu'on pourra par ailleurs transmettre... **Donc c'est comme un coup de fouet tous les ans qui nous dit : Hop allez et on est reparti pour l'année prochaine et voilà c'est pour ça qu'on vient** (S27).*

Regardons maintenant en quoi cette FC semble aussi contribuer au renforcement d'une identité professionnelle.

### **L'identité professionnelle**

Comme nous l'avons mentionné, la dimension identitaire semble être renforcée au CUFOCEP par la nature même des savoirs à la base de cette FC. Ce qui veut dire que ces savoirs semblent rejoindre indéniablement certaines représentations, significations, voire images que les stagiaires ont et se font d'eux-mêmes et de leur

profession. De plus, cela semble rejoindre l'idée de garder le contact avec son champ de connaissance, lequel est notamment pratique ou incarné par le mouvement. À cet égard on peut comparer les enseignants en éducation physique à l'enseignant en Art qui tient à garder le contact avec son champ de connaissances et de pratiques par la production artistique : musicale, théâtrale, dans les arts plastiques ou en danse (Borges, 2004; Duval, 2010; Nascimento, 2003; Clerx, Carlier, et Deltand, 2014). C'est ce que les propos suivants laissent transparaître :

*C'est sûr que c'est un mouvement et **on fait un peu de sport pour nous aussi** (S12).*

***On aime le sport vu qu'on fait éducation physique et c'est, ça nous permet une fois de faire du sport pour nous** et pas toujours enseigner le sport aux autres (S23).*

*Et on aimerait bien le faire pour nous parce qu'on prend du plaisir à faire le sport et pas toujours enseigner, mais faire pour nous. **Donc je pense que c'est quelque chose que la plupart des profs d'éducation physique font et qu'à côté de leur métier, ils font du sport pour eux quoi.** Et ici c'est gai de pouvoir faire du sport pour nous avec d'autres gens qui ont envie de faire du sport et on s'amuse aussi (S24).*

Par ailleurs, en plus de faire pour soi-même, l'idée de se retrouver entre professionnels qui partagent un même langage semble renforcer cette identité professionnelle, et ce, même si parfois ils ne partagent pas les mêmes croyances ou points de vue pédagogiques et didactiques sur l'enseignement.

*C'est vraiment une chouette ambiance en tout cas de se retrouver comme ça **entre professionnels du sport...** voilà [...] on a ce p'tit côté déjà d'aller vers les autres, de discuter euh de s'entraider, etc. (S25).*

Et même la manière dont les liens se tissent entre les participants semble renforcer un esprit de corps, qui à leurs yeux semble les distinguer des autres enseignants.

*Alors les gens qui sont plutôt introvertis ils sont parfois difficiles, mais l'éducation physique est un milieu où c'est tellement facile [...] donc je veux dire **tout ce tissu humain créé et tout ce réseau social est une force en éducation physique qui n'est dans aucune autre fonction.** (S39).*

Et au-delà des savoirs qui seront réinvestis, il y a la conscience de savoirs qui resteront pour soi, comme en témoignent ces deux stagiaires :

*Alors, je choisis essentiellement des activités que je pourrais éventuellement réemployer dans mon école, et que je pourrais réemployer partiellement ou totalement. **Bon c'est vrai que cette fois-ci je me suis fait une petite fleur et j'en ai pris une pour mon bien-être. Alors celle pour mon bien-être j'ai pris la marche nordique** (S40).*

## eJRIEPS 34 janvier 2015

*Au niveau professionnel, je trouve que ça ouvre mon esprit, ça **m'entretient dans la pratique, dans la pratique sportive**, dans la mesure où je ne l'utilise pas nécessairement dans la discipline où je l'ai expérimenté. C'est dans un bagage que je peux parfois ressortir pour dans d'autres disciplines. Mais c'est un enrichissement (S48).*

Enfin, si l'idée de renforcement d'un esprit de corps, d'une identité professionnelle particulière et ancrée dans ce champ de savoirs et de pratiques qu'est l'éducation physique semble évidente pour nous, l'idée d'une identité professionnelle qui serait celle de l'enseignant comme professionnel réflexif reste problématique. En effet, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, tous les stagiaires valorisent la dimension pratique, reliée à des savoirs procéduraux, didactiques, pédagogiques. Le faible investissement dans la réflexivité tient en partie à la nature de cette FC. En effet, comme nous le disions, le CUFOCEP ne met pas non plus l'accent sur l'analyse des pratiques et/ou sur une démarche quelconque d'analyse de l'agir professionnel de façon explicite, ou encore de réflexion sur la pratique. Ce manque de réflexivité a d'ailleurs été mentionné par divers chercheurs qui ont pu l'étudier au fil des ans (Durand, 2000; Perrenoud, 2000; Charlier, 2000; Méard, 2004). Cependant, d'autres chercheurs (Brunelle, 2004) ont soutenu que le développement de la réflexivité s'opérait à l'intérieur des ateliers, notamment lorsque des stagiaires remettaient en question leurs propres démarches pédagogiques. Soulignons également que, par le passé, des initiatives ont été prises pour introduire la dimension réflexive ainsi que la valorisation de la réflexivité et des innovations moyennant des présentations par affiche. Cette initiative a d'ailleurs eu un accueil très positif parmi les participants (Brunelle, 2000). Alors que d'autres démarches menant à la réflexivité ont été carrément rejetées par les stagiaires, comme en témoignent certains formateurs (Perez-Roux, 2007).

### **Les rapports intergénérationnels**

La grande messe annuelle du CUFOCEP contribue, comme nous l'avons dit, à la formation d'un esprit de corps assez fort au sein de la profession d'éducateurs physiques. Ce qui fait de cet espace-temps de formation un lieu de rassemblement exceptionnel qui contribue au renforcement de l'identité professionnelle des stagiaires. Cet espace-temps de formation est aussi un lieu de rencontres de

différentes générations d'éducateurs physiques qui se forment ensemble, mais aussi mutuellement à l'intérieur de cette communauté. Regardons donc quelques propos révélateurs :

*Ça c'est super [...], c'était l'occasion de retrouver des enseignants avec qui on avait passé nos études qu'on ne voit pas tout le temps parce qu'ils sont dans d'autres parties du pays et on se retrouvait et on allait manger ensemble à midi, on voyait un peu ce qu'il faisait dans leurs écoles, etc. et c'est cet échange avec eux, à la fois avec ceux qu'on a connus, mais avec d'autres aussi. Il y en a un hier qui m'a dit : Madame vous vous rappelez de moi ? J'ai dit : non. Ben vous avez été mon professeur au primaire dans telle école. Et lui il est dans l'atelier qui est là quoi... Et je me dis : je ne l'ai pas dégoûté au moins! (rires) (S34).*

Ou encore :

*Il y'a des gens qu'on a déjà vus, des maîtres de stages que j'ai déjà eus à l'époque, dont on discute (S25).*

Discuter, échanger, partager, coopérer sont quelques mots utilisés par les stagiaires en faisant référence à cette rencontre entre professionnels qui échangent au sujet de leur vécu, de leurs problèmes et réussites, comme le soulignent les stagiaires ci-dessous :

*... simplement le fait de rencontrer d'autres professeurs... qui donnent des cours dans d'autres écoles, avec les mêmes types d'élèves ou pas [...] on rencontre les mêmes problèmes, voir comment elles font, et ça. Ce n'est pas organisé, c'est simplement dans le vestiaire et on discute, c'est dans la file d'attente là, et c'est simplement la communication et pour euh discuter avec des autres collègues qui rencontrent les mêmes problèmes ou euh les mêmes réussites ! (S26).*

*Alors quand je parle de p'tit clocher je veux dire toujours rencontrer les mêmes gens et n'être rien que dans notre petite école et le fait ici de voir pleins de gens différents venant de différentes écoles ça apporte beaucoup parce qu'on a les témoignages des uns et des autres. Et on peut essayer des choses qui sont faites à l'extérieur [...] Donc voilà chacun essaie de prendre un p'tit peu évidemment l'idéal c'est de pouvoir échanger différentes choses (S40).*

Cette communauté intergénérationnelle et provisoire, si l'on considère que le stage dure trois jours, peut créer de liens plus durables et prendre l'allure permanente si l'on considère que des liens se créent et perdurent au fil de temps et que chaque année, quand vient le temps de retrouvailles, ces liens sont renouvelés.

*Au niveau personnel, c'est une bouffée d'oxygène, ce contact avec des autres profs, des gens qui ont été à l'Université avec moi, avec qui j'ai eu des partages*

## eJRIEPS 34 janvier 2015

*et simplement le fait de voir qu'ils vont bien, qu'on peut se retrouver ! C'est [...] ressourçant ! (S48).*

*On apprend à connaître de nouvelles personnes vu qu'on n'est pas avec eux dans les activités. [...] l'année dernière, j'étais en boxe, je suis arrivé ici cette année et on s'est retrouvé comme si ça ne faisait pas un an qu'on ne s'était pas vu. On s'est tout de suite parlé, on a discuté des activités de l'année précédente : Alors t'as osé donner l'activité pour ce niveau scolaire ? [...] Et là on s'échange aussi nos points de vue par rapport à la formation, par rapport à ce qu'on va faire au niveau scolaire. [...] Oui on se recontacte [...] les gens de l'année dernière on s'est contacté, alors qu'on ne se connaissait pas du tout avant. (S41).*

*On fait connaissance avec des gens qu'on n'a jamais vus, on se rencontre pendant trois jours, on se lie, enfin on se lie d'amitié quoi. C'est bien. (S37).*

L'ambiance est mentionnée par plusieurs stagiaires, autant que le climat de bonne entente, la convivialité et puis la fête, littéralement parlant, autour d'un verre ou d'un repas, qui contribuent à faire de nouvelles connaissances, à retrouver des anciens « potes », mais aussi à renforcer des liens entre enseignants d'une même équipe-école, comme l'illustrent les propos des stagiaires ci-dessous :

*La convivialité même après une journée [...]. Au niveau de l'ambiance. Oui c'est gai...(S41).*

*C'est très convivial, oui! (S37).*

*L'aspect convivial, revoir les potes qui habitent de partout, qu'on croise, qu'on voit une fois par an quoi [...] ça c'est énorme parce que l'échange entre profs., collègues est énorme (S32).*

Ou encore, retrouver l'ambiance du temps des études :

*Au niveau social, il est certain que retrouver l'ambiance des études, de retrouver des collègues de différentes écoles, du plaisir de s'amuser en formation où on est des fois un peu gauches, un p'tit peu maladroit ou bien justement on arrive encore à roder les choses... que c'est gai ! (S39).*

Et avoir du plaisir :

*[...] c'est trois jours de travail, mais c'est trois jours de plaisirs, ce qui à mon avis doit être l'éducation physique (S39).*

*Le plaisir, oui le plaisir de revoir les anciens avec qui on a eu cours quoi. Oui, c'est toujours gai de voir comment on évolue, de voir comment ça ce passe dans nos écoles, voilà notre parcours personnel... (S42).*

Et au-delà des nouvelles rencontres, c'est le temps pour certains de retrouver leurs propres collègues en dehors du cadre scolaire.

## eJRIEPS 34 janvier 2015

*Nous, on va manger tous les midis entre collègues, donc ça veut dire qu'on se retrouve dans un cadre différent du milieu scolaire, on rigole, on se plaît bien, c'est la fin de l'année scolaire donc c'est vraiment quelque chose d'enrichissant au niveau de l'équipe. Je pense, ça ressoude pas mal de liens, c'est différent.*  
(E31).

D'ailleurs, cette rencontre hors du cadre scolaire a été mentionnée par plusieurs stagiaires qui viennent d'une même équipe-école et qui cherchent à se distribuer entre les ateliers chaque année afin de, au retour au travail, se partager les informations et les réinvestir dans leurs enseignements.

### 4. Conclusion

Plusieurs analyses ont été produites sur le CUFOCEP au fil de ces 30 dernières années, et ce, sur différents angles : formateurs, stagiaires, ateliers, approches pédagogiques et didactiques. Différents cadres théoriques ont été aussi utilisés pour étudier cette formation continue, comme des approches sociologiques, écologiques, didactiques, basées sur la cognition située, cliniques ou sur l'analyse ergonomique du travail. Notre entrée pour analyser cette activité de formation continue a été d'abord de l'inscrire dans le cadre des études sur le développement professionnel des enseignants pour, ensuite, explorer trois dimensions, qui la façonnent et qui semblent expliquer le succès de cette activité, mais aussi la spécificité et la nature mêmes du métier d'éducateur physique. Ces dimensions, rappelons-le, sont les savoirs à la base du CUFOCEP, l'identité professionnelle et les rapports intergénérationnels. Comme démarche, rappelons que nous avons d'abord mis en évidence les aspects organisationnels de cette activité pour ensuite explorer ses aspects dynamiques (à travers des observations et entretiens), révélant aussi son déroulement et le climat des ateliers et, surtout, ce qui se joue selon la perception des stagiaires en rapport aux savoirs construits et partagés, à l'identité professionnelle et aux rapports intergénérationnels développés.

À la lumière de ces dimensions, on peut conclure que s'il y a une spécificité du CUFOCEP, celle-ci intervient principalement sur le plan des savoirs mobilisés lors des ateliers, savoirs qui recoupent largement les savoirs professionnels des enseignants eux-mêmes (Tardif et Lessard, 1999/2003; Borges, 2004). Les apprentissages réalisés lors du CUFOCEP prolongent et renforcent donc les savoirs

issus du terrain scolaire. Cet accent mis sur les savoirs spécifiques à l'éducation physique et sur l'apprentissage par l'expérience motrice chez les stagiaires semble renforcer leur identité professionnelle, ce qui les distingue des autres groupes d'enseignants. Cependant, il n'y a pas que les savoirs qui semblent renforcer cette identité, l'esprit de corps à l'œuvre lors du CUFOCEP témoigne aussi que le groupe des éducateurs physiques possède, sur le plan professionnel, sa propre spécificité. Enfin, la dernière dimension relève des rapports intergénérationnels, cette transmission qui semble se faire par les rencontres, les échanges, par les discussions, par les expériences entre des enseignants (ici stagiaires) de différentes générations, et aussi entre stagiaires et formateurs. Tout cela dans un cadre convivial, détendu, suffisamment éloigné du cadre scolaire pour prendre ses distances, prendre une *bouffée d'air* comme disait une enseignante, un *coup de fouet* comme le décrivait un autre, tout en contribuant au développement professionnel des enseignants.

Certes, d'autres dimensions n'ont pas été couvertes par notre analyse, comme les apprentissages chez les stagiaires et le réinvestissement des contenus de la FC par les stagiaires dans leurs enseignements, ou encore la transformation réflexive de leurs pratiques à la lumière des savoirs acquis lors du CUFOCEP. Ces dimensions représentent de défis que le CUFOCEP doit relever à l'avenir, et ce, sans mettre en péril son succès comme le mentionne Durand (2000).

### Références bibliographiques

- Berry, B., Daughtrey, A., et Wieder, A. (2010). *Developing a better system for schools: Developing, supporting and retaining teachers*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.
- Borges, C. (1998/2003). *O professor de educação física e a construção de seus saberes*. (L'enseignant de l'éducation physique et la construction de ses savoirs). Sao Paulo : Papyrus editora. 3<sup>e</sup> edição.
- Borges, C. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. (L'enseignant de l'éducation de base de ses savoirs professionnels). Araraquara, São Paulo : J.M. Editora
- Borges, C., et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Revue Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41(4), p. 29-57.
- Borges, C., et Tardif, M. (2004/2001). Os saberes dos docentes e sua formação. (Le savoir des enseignants et leur formation). Dossiê temático. *Revista Educação et Sociedade*, Campinas: CEDES, Brésil, 74, XXII, avril, p. 11-26.
- Bouissou, C., et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (Eds.). *Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 83-109). Bruxelles : De Boeck.
- Carlier, G., et Renard, J.-P. (2004). Introduction. In G. Carlier et J.-P. Renard (Eds.). *Formation continue. Expertise de formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique* (pp. 9-14). Cortil-Woddon : ÉMÉ.

- Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité, entre le dire et le faire. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (Eds.). *Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 111-120). Bruxelles : De Boeck.
- Clerx, M., Carlier, Gh., et Deltand, M. (2014). Faire, apprendre et transférer. Conditions de réinvestissement des compétences acquises en formation continue chez des éducateurs physiques et des musiciens. In N. Wallian, M.-P. Poggi, et A. Chauvin-Vileno. (Eds.). *Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp. 287-312). Berne : Peter Lang.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (1<sup>ed.</sup>). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. France: Armand Coulin. 5<sup>e</sup> éd., 1<sup>er</sup> éd 1991.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (Eds.). *Formation continue des enseignants* (pp. 47-67). *Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) : sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires*. Ph. D. Ès Arts, Montréal : Université de Montréal.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goffman, I. (1991) *Les Cadres de l'expérience*. Traduit de l'anglais par Isaac Joseph avec Michel Dartevelle et Pascale Joseph, Collection « Le sens commun », Paris: Les éditions de minuit.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.
- Karsenti, T., et SavoieJazc, L. (2010). *La recherche en éducation*. Montréal : Presse Université du Québec.

- Lave, J. et Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University of Cambridge Press.
- Lecomte, J., Carlier, G., et Renard J.-P. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes, *STAPS*, 59, 71-87
- Méard, J. (2004). Négociations et transactions entre organisateurs, formateurs et stagiaires. In G. Carlier, et J.-P. Renard (Eds.). *Formation continue. Expertise de formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique* (pp. 41-65). Cortil-Woddon : ÉMÉ.
- Nascimento, F, (2012). Dança : a construção dos saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Parana. Departamento de Educação, Pontificia Universidade Catolica do Paraná, Curitiba, Paraná. Dissertation de mestrado.
- Perez-Roux, T. (2007). Ah, c'est la danse! Formation des enseignants d'éducation physique et représentations de l'apprentissage en danse. In G. Carlier et J.-P. Renard (Eds.) *Plaisir, compétence et réflexivité : la formation continue en éducation physique* (pp. 39-48). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2000). De concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. In G. Carlier, J.-P. Renard, et L. Paquay (Eds.). *Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 69-71). Bruxelles : De Boeck.
- Sarti, F. M. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Revista de educação*, PUC-Porto Alegre, Porto Alegre, RS: EdIPUCRS (sous presse).
- Scheerens, J. (Ed.) (2009). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. The Netherlands: University of Twente.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Jossey Bass.
- Tardif, M., et Borges, C. (2009a). Évolution du métier d'enseignant et travail partagé. *Revue Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 65-81.

- Tardif, M., et Borges, C. (2009b). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Revue Raisons éducatives*, 13, 109-136.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2003). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval. 2<sup>e</sup> éd., 1<sup>er</sup> éd. 1999,
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., and Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Québec : PUL.

## eJRIEPS 34 janvier 2015

## Liste des activités au CUFOCEP 2012 \*

Activités sportives	Pratiques relatives à la sécurité	Activités orientées vers l'expression ou le spectacle	Pratiques centrées sur le "mieux-être" et l'équilibre de la personne	Activités de plein air	Activités transversales
1. Acrosport scolaire	22. Boxe française — Savate	29. Ajustement spatio-temporel	36. Abdominaux	43. Course d'orientation	49. Gestion de l'agressivité
2. Athlétisme — endurance et vitesse	23. Canne de combat	30. Batuka	37. Abdos, jogging, musculation, souplesse à l'école	44. Marche nordique	
3. Badminton — débutants	24. Combat	31. Danse à l'école	38. Aérobie en milieu scolaire	45. Mouvement et nature	
4. Badminton — initiation	25. Escalade — initiation	32. Danse chorégraphie	39. Relaxation — yoga	46. Vélo à l'école	
5. Badminton — techniques de frappe et déplacements	26. Escalade — perfectionnement	33. Danses latinos	40. Gymnastique instinctive	47. VTT à l'école	
6. Baseball	27. Parkour	34. Cirque	41. Stretching postural global		
7. Flag football	28. Sauvetage	35. Percussions	42. Step à l'école		
8. Football à l'école					
9. Frisbee					
10. Golf					
11. Handball					
12. Jeux de frappe					
13. Jeux traditionnels					
14. Logique transversale en sports collectifs					
15. Kinball					
16. Mieux vivre les sports collectifs					
17. R'met toi à la gym					
18. Rugby à l'école					
19. Tennis de table					
20. Unihockey — floorball					
21. Volley par niveaux					

\* Activités observées durant le 30<sup>e</sup> CUFOCEP