

Faire pratiquer des activités physiques, sportives et artistiques dans la formation STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement?

Laurent DASTUGUE*, Guillaume ESCALIE** & Sébastien CHALIES*

* UMR EFTS - Université de Toulouse II, Jean Jaurès

** LACES, Equipe Vie Sportive (EA 7437) - Université de Bordeaux

Résumé

Cette revue de littérature interroge la contribution de la pratique physique, sportive et artistique (PPSA) à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Si l'utilisation de la PPSA dans les programmes de formation semble apparemment faire consensus, une lecture approfondie de la littérature, des textes officiels du domaine ainsi que la prise en compte des épreuves des concours de recrutement notamment les Certificats d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS) et les Agrégations d'Education Physique et Sportive (EPS) mettent en évidence des zones d'ombre quant à sa réelle participation à la professionnalisation des étudiants. Finalement, l'enjeu de cet article est de situer les conditions permettant de faire de la PPSA en formation initiale un outil de professionnalisation.

Mots-clés : professionnalisation, pratique physique, sportive et artistique, éducation physique et sportive, formation initiale des enseignants.

1. Introduction

En 2014, le Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport » de l'Union Européenne (UE) présente ses conclusions quant à « l'éducation et la formation performantes des enseignants » (Communication au Conseil de l'UE. Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport. 2014). Il précise que « dans un monde en mutation rapide, le rôle des enseignants et ce que l'on attend d'eux évolue tout aussi rapidement, puisqu'ils doivent s'adapter aux défis que posent les nouveaux besoins en termes de compétences, les progrès technologiques rapides et la diversité sociale et culturelle croissante, ainsi qu'à la nécessité d'assurer un enseignement plus individualisé et de répondre à des besoins d'apprentissage

spécifiques » (p.1). Dans ce contexte, le défi que doivent relever actuellement les centres de formation des enseignants est bien celui de la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement (Paquay, 2012). Dans le domaine de la formation des enseignants, la professionnalisation est un concept polysémique (Beckers, 2007) qui a donné lieu à de multiples définitions et attributions de sens (pour plus de détails voir Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2007). La définition de la professionnalisation dans cette note de synthèse s'inscrit entre le concept de professionnalisation des personnes défini par Bourdoncle (2000) comme l'acquisition par les personnes de savoir et savoir-faire relatifs à l'exercice du métier d'enseignant et le concept de « fabrication d'un professionnel à travers la formation » (Wittorski, 2007 cité par Charlier, 2012, p.139). Autrement dit, la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement correspond à l'acquisition par ces derniers de compétences professionnelles relatives au métier d'enseignant en formation initiale. Le Conseil de l'UE défend l'idée selon laquelle l'investissement dans la formation initiale des enseignants est une nécessité afin d'améliorer la professionnalisation de ces derniers. En effet, « dispenser aux futurs enseignants une formation initiale de qualité (...) pour parvenir à ce que (...) les enseignants maîtrisent et conservent les compétences nécessaires pour être performants dans les classes d'aujourd'hui » (p.2). C'est ainsi que « la formation initiale des enseignants doit intégrer des objectifs allant au-delà de la question de savoir, quelles connaissances transmettre et comment le faire. Il faut y inscrire la notion d'enseignant en tant que professionnel qui réfléchit sur sa pratique, qui est capable d'évaluer les contextes dans lesquels il exerce sa profession, de définir les stratégies qui s'imposent et d'évaluer leurs résultats » (Avis du Comité économique et social européen sur le thème « Améliorer la qualité des études et la formation des enseignants ». 2008, p.42).

En France, depuis les arrêtés publiés au Journal Officiel du 27 Avril 2013, les épreuves des CAPE (Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles) et CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat dans l'Enseignement Secondaire) ont été modifiées pour permettre d'apprécier la préprofessionnalisation des étudiants candidats. La préprofessionnalisation est ici entendue comme la confrontation des étudiants à des contenus de formation professionnalisants de la première année de licence à la première année du master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Ces contenus sont délivrés lors de modules pédagogiques consacrés à l'initiation progressive au métier d'enseignant. Dans ces modules, les étudiants sont amenés à observer, analyser et acquérir différentes compétences préprofessionnelles nécessaires

pour se présenter en tant que candidat aux CAPE et CAPES. Ainsi, les épreuves d'admission dites de « mise en situation professionnelle » des CAPE et CAPES invitent les centres de formation (Universités et Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education) à préparer avec une grande attention ces derniers à formaliser des contenus potentiellement enseignables à des élèves mais aussi et surtout à s'interroger sur l'activité professionnelle à mener au sein des classes pour y parvenir. Par exemple, pour l'épreuve de mise en situation professionnelle du CAPES externe de Lettres, il est attendu du candidat qu'il s'interroge sur l'adaptation des contenus d'enseignement à un public donné. Il est notamment indiqué que « le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné » (JORF n°0099 du 27 avril 2013. Texte n° 14. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré). Pour le CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive) externe, l'épreuve de mise en situation professionnelle est construite de façon à ce que le candidat s'interroge sur sa future activité professionnelle d'enseignant d'EPS et fasse preuve d'un premier niveau de maîtrise de gestes professionnels. Les gestes professionnels désignent « *de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme « geste » traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes* » (Bucheton & Soulé, 2009, p.32). Ces préoccupations, autour desquelles s'élaborent l'agir ordinaire en classe, sont au nombre de cinq : l'atmosphère, le pilotage, le tissage, l'étayage et les objets de savoirs. L'entretien de l'épreuve dite de mise en situation professionnelle vise plus précisément à ce que le candidat justifie « les éléments didactiques et pédagogiques qu'il a retenus et présentés, tant pour la leçon que pour le projet de formation. Cet entretien permet de vérifier un premier niveau de maîtrise des gestes professionnels de l'enseignant d'EPS et une connaissance de son activité professionnelle » (JORF n°0099 du 27 avril 2013. Texte n° 12. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive). L'objectif de préprofessionnalisation dans les formations dont l'objet est la préparation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement n'est pas nouveau. Il préexistait déjà dans les plans de formation des Instituts de Formation des Maîtres (IUFM) dès le début des années 1990 (Lapostolle, 2013). A l'heure actuelle, les principaux dispositifs mis en œuvre dans les formations initiales pour contribuer au développement de compétences

préprofessionnelles sont les stages, ces derniers pouvant se dérouler sous différentes formes : filés ou massés, en observation ou en pratique accompagnée ou bien en responsabilité. Néanmoins, de nombreux travaux soulignent une « cassure » entre la formation « théorique » proposée dans les centres de formation et les expériences professionnelles vécues dans les établissements scolaires à l'occasion de ces stages (pour une synthèse voir : Chaliès *et al.*, 2009). Pour dépasser cette juxtaposition des temps et des espaces de la formation, deux orientations en matière d'aménagement des dispositifs se sont peu à peu développées. La première a consisté à « déplacer le centre de gravité » de la formation (Zeichner, 2006) vers les établissements scolaires. C'est le cas, par exemple, dans le cadre des dispositifs d'accompagnement des étudiants en situation réelle de classe dans lesquels la situation de travail devient une situation de formation (Durand & Fillietaz, 2009). La seconde a consisté, à l'inverse, à placer la professionnalisation au centre des apports universitaires dès la formation initiale. C'est le cas, par exemple, des dispositifs exploitant les outils numériques tel que la vidéo (pour une synthèse voir : Gaudin & Chaliès, 2012) permettant de faire vivre aux étudiants en formation des situations d'enseignement fictionnelles au cœur desquelles ils peuvent s'exercer à agir comme un enseignant tout en restant épargnés par la complexité de la classe. C'est aussi le cas des Travaux Pratiques (TP) lors desquels les étudiants peuvent s'essayer dans le cadre de situations de jeu de rôle à simuler le métier d'enseignant en toute sécurité (Hume, 2012).

Cet article se centre sur cette dernière orientation relative au fait de placer la professionnalisation au centre des apports universitaires dès la formation initiale. Dans le contexte particulier de la formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), les étudiants, à travers l'articulation des Cours Magistraux (CM), des Travaux Dirigés (TD), des TP et des stages se forment comme futurs professionnels dans le domaine des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques). La filière « Education et Motricité » préparant au métier d'enseignant d'EPS (Education Physique et Sportive) est confrontée aux mêmes difficultés que les autres formations universitaires préparant au métier de l'enseignement. Dans ces dernières, les programmes de formation sont encore largement vécus par les étudiants comme une « collection de cours pour la plupart sans relations » (Darling-Hammond, 2006, p.300). Les étudiants inscrits en filière « Education et Motricité » sont confrontés à ces obstacles particulièrement lorsqu'il s'agit d'exploiter leur expérience comme pratiquant des APSA lors de leur formation initiale pour ensuite enseigner ces APSA aux élèves durant les stages en établissement scolaire. L'objet de

cette note de synthèse se situe à ce niveau. Il s'agit de situer les conditions permettant de faire de la pratique physique, sportive et artistique (PPSA) exploitée en formation initiale un outil de professionnalisation des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS. Pour ce faire, le texte est organisé en trois parties. La première partie présente les travaux relatifs aux effets de la PPSA sur la professionnalisation des étudiants. La deuxième partie met en évidence des zones d'ombre nuanciant l'impact de la PPSA vécue en formation initiale sur la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. La troisième partie ouvre le champ de la réflexion et donne à voir les quelques initiatives envisageables pour professionnaliser les futurs enseignants d'EPS à partir de la PPSA.

2. Effets de la PPSA sur la professionnalisation des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS

Peu de travaux ont porté sur les effets produits par l'engagement des étudiants dans une pratique des APSA sur leur capacité à enseigner ensuite celles-ci à des élèves. Un consensus se dégage toutefois quant à la nécessité d'avoir vécu en tant que pratiquant telle ou telle APSA pour pouvoir ensuite s'engager avec plus de facilité dans son enseignement.

Certaines études s'accordent à montrer que le vécu comme pratiquant dans une APSA influe sur la nature des contenus ensuite partagés avec les élèves. Ces études ont notamment été conduites en didactique clinique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, & Margnes, 2010). Ce cadre théorique met en relation les postulats traditionnels de la didactique avec le rapport singulier que chaque enseignant entretient avec les savoirs et leur transmission. En d'autres termes, ces travaux s'attachent à examiner dans quelle mesure « les expériences spécifiques, personnelles et professionnelles orientent la forme du processus de transmission des savoirs » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, & Lestel, 2008, p.77). Ces travaux montrent que l'expérience personnelle et corporelle dans une APSA influencerait différemment de l'expérience professionnelle sur les contenus d'enseignement délivrés aux élèves. L'expérience personnelle dans certaines APSA permettrait aux enseignants d'appréhender l'imprévu sans craindre de s'y perdre. Elle leur permettrait également de délivrer des contenus d'enseignement plus ouverts, dynamiques et complexes. Les enseignants « prennent davantage le temps de formuler ce contenu, de l'extraire de la pratique de l'élève, de le référer à des éléments passés, futurs ou extérieurs à chaque situation. Ce contenu (...) s'ouvre alors plus sur la complexité de l'APSA. Ils appuient leur enseignements sur des situations moins didactisées, plus

proches des conditions effectives de la pratique globale de l'APSA » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2010, p.43). Dans le même cadre théorique, une autre étude (Ben Jomâa & Terrisse, 2011) s'est intéressée au rapport personnel et corporel que chaque enseignant d'EPS entretient avec l'APSA qu'il enseigne. L'étude s'appuie sur l'analyse comparative de deux enseignants d'EPS n'ayant pas la même spécialité sportive. Parmi les résultats, un est particulièrement révélateur de l'effet d'une pratique sportive personnelle sur les savoirs enseignés aux élèves. Ce résultat montre que les enseignants d'EPS une fois en situation d'enseignement ne peuvent faire abstraction de leur vécu personnel de pratiquant, de leur rapport au corps ainsi que des savoirs acquis sur l'APSA en tant que spécialiste. Dit autrement, les savoirs que les enseignants d'EPS transmettent aux élèves s'appuient en grande partie sur les ressources personnelles de l'enseignant dont l'expérience corporelle construite en tant que pratiquant fait partie (Ben Jomâa Ben Hsouna, Terrisse & Berhaim, 2007). D'autres travaux (Arnaud-Bestieu, 2014 ; Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010) ont été menés à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). En s'appuyant sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2008) et de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 2007), ces travaux mettent en lumière les liens existant entre les phénomènes de co-construction des savoirs en classe et l'épistémologie professionnelle des enseignants observés. Ces études s'appuient sur l'observation de cycles d'enseignement de la danse contemporaine réalisés dans le cadre des cours d'EPS à l'école primaire. Ces travaux s'attachent à comparer l'enseignement de la danse contemporaine par des enseignants dont les parcours de formation et les vécus en tant que pratiquant de la danse contemporaine sont différents. Un résultat important de ces travaux est celui de l'influence des rapports aux savoirs des enseignants sur la co-construction des savoirs en classe. Les rapports au savoir danser et au savoir enseigner la danse influent sur les praxéologies disciplinaires didactiques mises en place par les enseignants dans la classe.

D'autres travaux ont été menés en référence au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015). Le cadre théorique du cours d'action repose principalement sur deux postulats (i) tout d'abord, l'activité des individus est située, c'est-à-dire qu'elle est « indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme, et doit être étudiée *in situ* » (Adé, Sève & Serres, 2007, p.53) (ii) ensuite, « il existe un couplage structurel entre l'acteur et son environnement qui se transforme en permanence au cours de l'activité et des interactions acteur-environnement » (Adé *et al.*, 2007, p. 53). Ce cadre

théorique a donné lieu à un programme de recherche en EPS s'intéressant à l'activité réelle des élèves et des enseignants d'EPS dans des situations de classe ordinaires (pour plus de détails voir Saury *et al.*, 2013). Certains de ces travaux montrent que le vécu comme pratiquant dans une APSA nourrit la capacité des enseignants à enseigner cette APSA à des élèves. Adé *et al.*, (2007) se sont ainsi intéressés au poids de la « familiarité » à une PPSA sur les modes d'organisation de la leçon et la forme d'activité déployée chez un enseignant d'EPS stagiaire. Ces auteurs montrent que, grâce à ce vécu, acquis en formation initiale mais aussi par un vécu sportif extra-universitaire, l'enseignant évolue dans un monde qualifié de « familier » ce qui influe sur les modalités d'organisation du travail des élèves et sur la forme d'activité déployée par l'enseignant durant la leçon. Par exemple, les enseignants possédant un vécu de pratiquant dans une APSA cherchent à développer des habiletés spécifiques de cette APSA chez les élèves. Ce vécu influe également sur les modalités d'organisation de la leçon, les consignes et les formes de construction des situations proposées aux élèves, permettant aux enseignants d'évoluer avec un sentiment de confort dans l'enseignement de l'APSA. La présence de moments d'expertise invite même à « relativiser les résultats faisant état chez les enseignants débutants du manque de routines pour interpréter ou anticiper les événements de la classe » (Adé *et al.*, 2007, p.63). La connaissance du contenu à enseigner par l'intermédiaire d'un vécu corporel dans une APSA pourrait donc compenser un manque de connaissances pédagogiques (Hauw, 1997).

Par ailleurs, le vécu sportif, hors cadre universitaire, semble être considéré comme une ressource par les étudiants lorsqu'ils s'engagent dans une activité d'enseignement. Certaines études ont notamment été réalisées à partir du champ de recherche de l'anthropologie cognitive. Ce champ de recherche consiste « à identifier et analyser les processus cognitifs caractéristiques de l'humain en les étudiant à partir de leurs manifestations dans les situations de vie ordinaire » (Cizeron, 2013, p.22). Plus précisément, certains travaux se sont intéressés aux croyances des intervenants en EPS et en sport (Cizeron, 2013). Dans le cadre de l'EPS, ces croyances correspondent à « des élaborations cognitives faites de constats empiriques et de reconnaissances de formes » (Cizeron, 2013, p. 21) permettant aux enseignants d'EPS d'analyser les conduites motrices des élèves afin de les guider dans les apprentissages. Cizeron (2013) en s'appuyant sur les travaux de Doods, Doolittle, & Placek (1993) met en évidence que les étudiants en STAPS s'appuient en situation pratique sur des croyances qu'ils ont acquises en tant que sportifs notamment au contact de leurs enseignants et entraîneurs. De plus, il

est admis dans des recherches internationales que le vécu en EPS en tant qu'élève détermine l'activité d'un futur enseignant d'EPS. Par exemple, les expériences des futurs enseignants d'EPS lorsqu'ils étaient élèves influencent de façon significative leur croyances sur la façon d'enseigner l'EPS et leur capacité à enseigner cette discipline (Mac Neill *et al.*, 2004). Leur vécu en tant qu'élève ou en tant que sportif joue donc un rôle significatif sur leur future activité et construction de leur identité d'enseignant que les programmes de formation ont des difficultés à faire évoluer (Kirk, 2010). D'ailleurs, certaines recherches suggèrent que l'influence de l'expérience vécue en tant qu'élève en EPS pèse au final davantage que celle vécue lors de la formation initiale dans la construction de l'identité des futurs enseignants d'EPS (Brennan, 2006).

Le vécu dans les APSA et en EPS semble donc jouer un rôle décisif dans la capacité des futurs enseignants d'EPS à enseigner cette discipline. C'est ainsi que les étudiants en formation STAPS, privilégient, dès leur première année, l'expérience corporelle vécue durant les TP comme une « ressource » (Gojard & Terral, 2014) pour leur futur métier. De même, les enseignants débutants privilégient l'expérience sportive comme ressource (Erbani, 1983 ; Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2014 ; Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015) voire comme ressource prioritaire (Lecomte, 2002) dans la construction de leur activité d'enseignant.

3. Les zones d'ombre nuançant l'impact de la PPSA sur la professionnalisation des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS

3. 1. Première zone d'ombre : l'institutionnalisation de la PPSA en formation initiale est très peu interrogée scientifiquement

Au regard des précédentes études convoquées, pratiquer une APSA en formation initiale influence la capacité des futurs enseignants d'EPS à l'enseigner. Toutefois, l'institutionnalisation de cette PPSA dans le parcours des étudiants repose sur des « allants de soi » qui semblent devoir être discutés afin d'optimiser l'acquisition par les étudiants de compétences professionnelles relatives à l'enseignement de l'EPS. En tout premier lieu, cet « allant de soi » est culturel et consiste à considérer que faire vivre des APSA aux futurs enseignants d'EPS en formation initiale participe à leur professionnalisation. Les maquettes de formation initiale en Licence STAPS sont construites à partir de ce postulat et favorisent la pratique d'APSA dans la formation des futurs enseignants d'EPS. Conformément aux recommandations de la Conférence de Directeurs et Doyens STAPS (C3D, 2013) actualisée dans la cadre de la nouvelle

nomenclature du Cadre National des Formations, la nature des compétences professionnelles à acquérir dans la spécialité Education et Motricité en Licence STAPS nécessite une formation polyvalente dans le domaine de la théorie et de la pratique des APSA. L'organisation suivante est préconisée par la C3D (référentiel de compétences dans la licence STAPS) : six APSA au minimum devraient être réparties sur les deux premières années de Licence (30 à 35% du volume global hors stages, soit 330 heures environ en Licence 1 et Licence 2); en Licence 3, cinq APSA au minimum devraient faire l'objet d'un enseignement (30 à 35% du volume global hors stages, soit 170 heures environ). Faire vivre des APSA dans la formation des futurs enseignants d'EPS semble difficilement contestable en matière de professionnalisation. La PPSA est au cœur du métier d'enseignant d'EPS. Comme montré précédemment, les étudiants acquièrent par cette pratique un vécu de pratiquant sur lequel ils peuvent potentiellement s'appuyer pour enseigner les APSA. Néanmoins, est ce que la façon dont ces APSA sont vécues par les étudiants garantit obligatoirement l'acquisition par ces derniers de savoirs et compétences nécessaires à l'enseignement de l'EPS ? Autrement dit, le format de la PPSA proposée en formation initiale n'est-il pas à questionner afin de mieux servir la professionnalisation ? Ensuite, cet « allant de soi » est aussi, pour ainsi dire, « cautionné » institutionnellement, notamment par la nature des différentes épreuves d'admission des concours (CAPEPS ou Agrégations) au cours desquels différentes compétences professionnelles sont évaluées à partir de la confrontation du candidat à des APSA. Par exemple, l'épreuve n°2 d'admission du CAPEPS externe stipule que par la confrontation à la pratique d'APSA notamment par la démonstration d'un niveau de maîtrise pratique, « le candidat doit révéler des capacités physiques nécessaires à la réalisation des gestes professionnels requis pour exercer le métier de professeur d'EPS » (programme du CAPEPS Externe 2016 du 10 avril 2015 modifié le 30 avril 2015). Cette épreuve n°2 d'admission est construite pour évaluer le candidat à partir de ses prestations physiques dans trois APSA. Une des APSA est sélectionnée par le candidat pour être retenue comme sa prestation physique de spécialité et fait ensuite l'objet d'un entretien. Les deux autres activités ne font l'objet que d'une prestation physique. Dans le même ordre d'idées, l'épreuve n°3 d'admission de l'agrégation externe (arrêté du 10 février 2012 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009) ne se déroule pas sur le même format que les épreuves du CAPEPS externe. Lors de cette épreuve, le candidat doit réaliser une prestation physique dans une APSA sélectionnée. Filmée, cette prestation est ensuite utilisée comme le support d'un entretien avec le jury lors duquel le candidat propose puis justifie son analyse en fonction des indications

fournies par le jury. Par ailleurs, l'épreuve n°4 d'admission de l'agrégation externe concerne une pratique d'APSA suivie d'un entretien. Ce dernier a pour objet l'appréciation « des connaissances du candidat sur les dimensions physiologiques et psychologiques liées à la pratique de cette APSA » (arrêté du 10 février 2012).

Au regard de ces différentes épreuves de concours, il est postulé qu'un niveau de maîtrise pratique au sein des APSA peut se révéler un bon indicateur quant à la capacité des étudiants à ensuite enseigner ces APSA à des élèves. Néanmoins, plusieurs questions peuvent être soulevées : est-ce que faire preuve d'un certain niveau de maîtrise pratique dans une APSA garantit un certain niveau de professionnalité pour enseigner cette APSA ? Est-ce que faire preuve d'une maîtrise pratique dans la spécialité sportive est révélateur de compétences professionnelles particulières ? Enfin, est-ce que le fait d'analyser sa propre prestation physique offre une possibilité de mieux intervenir auprès des élèves ?

3. 2. Deuxième zone d'ombre : les enseignements consacrés à la PPSA n'ont pas de lien avec ceux consacrés à la professionnalisation des étudiants

La PPSA en STAPS n'a pas, à l'heure actuelle, une finalité de professionnalisation clairement établie. Cizeron (2013, p.131) considère en ce sens que « les finalités des théories et pratiques d'APSA en STAPS ne sont pas clairement déterminées. Les enseignements pratiques ne consistent pas en des TP au sens où on l'entend classiquement à l'Université. Ils ne sont pas spécifiquement indexés à des cours théoriques pour lesquels ils seraient un terrain d'application ou d'expérimentation. Leur vocation est plutôt d'initier et/ou développer les compétences des étudiants dans une APSA, comme le ferait une Education Physique de niveau universitaire, en continuité avec une éducation physique lycéenne ». Il s'agirait donc pour Cizeron d'opérer une transformation de ces enseignements pour qu'ils ne soient pas seulement contributifs de l'élévation potentielle d'une performance sportive mais qu'ils contribuent, de par l'expérience pratique vécue en leur sein, à plus ou moins long terme à la professionnalisation des étudiants (Maivorsdotter, Lundvall & Quennerstedt, 2014). Pour d'autres auteurs, cette transformation n'est pas chose aisée. Une des difficultés relatives à la conception des enseignements pratiques réside dans le fait qu'ils se retrouvent « coincés » dans des tensions entre formateurs « académiciens » et formateurs « professionnalisant » (Terral & Collinet, 2005). Ces auteurs se sont en effet intéressés à la nature des relations qui se nouent entre les enseignants de la filière universitaire STAPS. Ils ont tenté d'appréhender les modes de coordination qui s'établissent entre ces

professionnels de cultures différentes, tant sur la scène de la recherche académique que sur celle des formations. Ils ont noté, en s'appuyant sur les propos de directeurs de STAPS qu'un grand nombre d'enseignants chercheurs se désintéressent des enseignements qui se font dans le cadre des TP d'APSA. Les enseignants chercheurs sont plus attentifs à l'offre de formation proposée aux étudiants durant le Master et le Doctorat et moins aux contenus d'enseignement des premières années de Licence. D'autres travaux montrent que si des perspectives sont envisagées pour organiser la PPSA afin qu'elle permette la contextualisation des apports théoriques (Carnel, 1992 ; Brière-Guenoun, 2007), elles ne vont pas jusqu'à instituer un véritable aménagement de cette pratique dans un but de professionnalisation. Bali (2005) a mis en évidence une absence « d'articulation fonctionnelle » entre les temps d'apports théoriques et la PPSA dans la formation des élèves professeurs d'Education Physique tunisiens. Selon cet auteur, « les futurs professeurs n'apprennent pas des objets enseignables mais des activités motrices, dénuées généralement de tout de point de vue scientifique » (p. 141). Il serait finalement impossible pour ces élèves professeurs de transformer leurs expériences de pratiquants en objets enseignables une fois dans l'interaction avec leurs élèves. Malgré ce constat, rares sont les travaux ayant étudié comment exploiter la PPSA pourtant au cœur du métier d'enseignant d'EPS, pour professionnaliser (Adé *et al.*, 2007). A l'instar de ce qu'a pu montrer Dowling (2011) dans la formation des futurs enseignants d'EPS en Norvège, les étudiants en STAPS se retrouvent tiraillés entre, d'un côté, des modules pédagogiques lors desquels la professionnalisation est interrogée et accompagnée et, d'un autre côté, une PPSA au sein de laquelle elle n'est pas abordée.

Au regard de ces travaux, il est étonnant de constater que l'aménagement de la PPSA ne soit pas plus pensé afin de soutenir la professionnalisation des étudiants. D'autant plus que la question des savoirs en EPS notamment ceux à apporter aux étudiants en formation initiale constitue un « point aveugle » (Cizeron, 2013, p. 26). Cet auteur explique que les étudiants en formation « butent systématiquement sur un défaut de connaissances leur permettant de guider les apprentissages des élèves » (Cizeron, 2013, p. 27). Il ajoute que « dans le contexte de l'enseignement de l'EPS, ces connaissances sont essentiellement de nature technique. Les étudiants butent notamment sur leur capacité d'analyser l'activité technique des élèves dans les différents sports enseignés, pour pouvoir interpréter et intervenir sur la base de ces interprétations » (Cizeron, 2013, p.27). De plus, lorsque ces étudiants se retrouvent candidats au concours du CAPEPS ou l'agrégation d'EPS, ils sont en difficulté pour répondre à l'injonction qui leur est faite de

concevoir des contenus d'enseignement (Cizeron, 2013). Par ailleurs, les étudiants une fois devenus enseignants d'EPS sont confrontés à des difficultés pour réinvestir les expériences physiques vécues en formation pour intervenir auprès des élèves. Certaines études se sont par exemple intéressées à l'activité dite de « régulation didactique » des enseignants d'EPS en situation d'intervention (Boudard & Robin, 2011, 2012), activité proche de ce que Bucheton & Soulé (2009) désignent par « étayage » dans la modélisation qu'ils proposent des gestes professionnels de l'enseignant. Les auteurs ont plus précisément essayé d'identifier la place occupée par les savoirs techniques, construits pour une large part lors des enseignements consacrés à la PPSA. Leurs résultats sont significatifs. Ils montrent que ce type de savoirs n'est que rarement convoqué lors des régulations didactiques techniques. Les enseignants interpellent en effet les élèves sur des composantes directement visibles du mouvement et n'explicitent jamais leurs propres techniques motrices. De façon complémentaire, ces auteurs notent que les enseignants ne permettent pas aux élèves d'identifier les problèmes qu'ils rencontrent et les savoirs à acquérir pour les dépasser. Finalement, ces auteurs concluent en soulignant que les enseignants, eux-mêmes le reconnaissant d'ailleurs, sont confrontés à de véritables difficultés pour s'engager avec efficacité dans le processus de régulation des apprentissages des élèves, et ce même s'ils sont d'un bon niveau dans l'APSA considérée. Selon ces auteurs, réguler techniquement un élève nécessite des compétences, des stratégies et des connaissances singulières. Pour ce faire, les enseignements théoriques et pratiques des APSA en STAPS sont décisifs dans la perspective de former des enseignants sur le plan technique, capables de se détourner du technicisme et d'être en mesure d'analyser les obstacles rencontrés. Ceci semble d'autant plus à considérer lorsque l'on s'intéresse aux travaux relatifs aux interventions des enseignants expérimentés en EPS. En s'appuyant sur le cadre théorique de l'action située développé dans une perspective anthropo-phénoménologique (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2003), Cizeron et Gal-Petitfaux (2005) se sont intéressés à l'intervention d'enseignants expérimentés en gymnastique. Ils ont montré que les connaissances pédagogiques sur lesquelles s'appuient ces enseignants pour guider les apprentissages des élèves en gymnastique sont structurées par des formes typiques du corps et des mouvements gymniques des élèves. Très précisément, « alors que les élèves sont en activité motrice, les enseignants perçoivent les formes de leurs corps et de leurs mouvements en leur attribuant directement une signification et en sachant immédiatement comment intervenir » (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005, p.9). Cette reconnaissance perceptive a une valeur

fonctionnelle comme « disposition à agir » (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005). Ainsi, l'aménagement de la PPSA pourrait être pensé pour permettre aux étudiants l'acquisition de cette disposition à agir.

Au regard de ces différents constats, il semble que les conditions dans lesquelles les étudiants vivent la PPSA en formation initiale et les conditions dans lesquelles ils se professionnalisent à partir de celle-ci restent peu étudiées. Les expériences vécues par les étudiants dans les enseignements universitaires consacrés à la PPSA sont difficilement convoquées par ces derniers lorsqu'ils se retrouvent en situation d'intervention une fois devenus enseignants d'EPS. Ainsi, une réflexion semble à mener de sorte que la PPSA puisse devenir un outil de professionnalisation en formation initiale.

4. Quelques initiatives pour faire en sorte que la PPSA en formation initiale contribue à la professionnalisation des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS

En Océanie (Australie et Nouvelle-Zélande tout particulièrement), une réforme de l'enseignement traditionnel de l'EPS a été engagée depuis le début des années 2000 (Gore, Griffiths, & Ladwig, 2004). Parmi les conséquences de cette réforme, il est possible de souligner l'actualisation des programmes de formation des futurs enseignants à l'université. C'est dans ce cadre que plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de l'expérience pratique à faire vivre aux futurs enseignants d'EPS (Collier, 1998 ; Kinchin, Penn, & Clark, 2005) pour promouvoir de nouveaux modèles d'enseignement dits « Instructional Models » (Gurvitch & Tjeerdsma Blankenship, 2008). De nouveaux programmes de formation s'appuyant sur ces modèles ont été proposés aux étudiants sous l'espèce de situations de jeux de rôles lors desquelles la pratique comme enseignant mais aussi comme élève revêt une grande importance. Ainsi, en Australie, une première étude se centre sur l'utilisation du modèle Game Centred Approach (GCA) (pour plus de détails sur ce modèle : Bunker & Thorpe, 1998) dans la formation initiale des enseignants (Forrest, Wright & Person, 2012). Ce modèle vise à réformer l'enseignement techniciste des APSA en EPS. Il est fondé sur le postulat selon lequel l'apprentissage des élèves en EPS est favorisé par un enseignement des APSA sous forme de jeu, entraînant un plaisir plus grand, une compréhension plus approfondie des APSA et un engagement plus important des élèves (Werner, Thorpe & Bunker, 1996). Les étudiants ont donc été initiés et participent à des TP basés sur ce modèle. Deux résultats majeurs ressortent de cette étude. D'une part, les étudiants éprouvent des difficultés à adhérer à ce nouveau modèle

d'enseignement des APSA en raison de leur vécu antérieur et personnel dans une activité sportive. Ce vécu est marqué de l'empreinte d'un enseignement techniciste traditionnel des APSA, rencontré lors d'une pratique personnelle. Il se révèle être un frein à l'évolution de la conception d'enseignement des étudiants à l'intérieur du nouveau modèle d'enseignement proposé. D'autre part, la capacité des étudiants d'utiliser le GCA est dépendante de ce que vivent les étudiants durant les TP. Précisément, les étudiants se perdent à l'intérieur du modèle car ils n'ont pas assez d'expérience d'enseignement de ce modèle par nature très éloigné de leur propre conception de l'enseignement de l'EPS. De plus, il semble que le vécu durant le TP n'a pas été suffisamment aménagé pour véritablement faire évoluer leur conception de l'enseignement. D'autres expériences ont été menées dans des universités américaines toujours dans un but de réformer l'enseignement de l'EPS par le biais de la formation initiale. Une d'entre elles donne la possibilité d'expérimenter le modèle en tant que participant avant de l'enseigner : « Live the curriculum » (Oslin, Collier, & Mitchell, 2001). Elle se base sur le modèle du « Sport Education » (Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2005). Le dispositif s'est déroulé à l'université de Ken State. Certains enseignements consacrés à la PPSA ont été aménagés de sorte que les étudiants puissent développer des habiletés physiques en tant que pratiquant des APSA et des compétences professionnelles en tant qu'enseignant. Les chercheurs ont réalisé une comparaison lors du stage en établissement entre les étudiants ayant vécu ce dispositif en formation et ceux ne l'ayant pas vécu. Il en ressort que ceux qui ont participé au dispositif possèdent une « zone de confort » durant leur enseignement, montrent plus d'adaptation aux difficultés des élèves durant la leçon et choisissent volontairement d'utiliser le « Sport Education » durant leurs stages. Auparavant, les étudiants qui recevaient cet enseignement uniquement en TD étaient incapables d'utiliser ce modèle durant leurs stages pratiques. D'autres auteurs (Deenihan, Mcphail & Young, 2011), dans une étude menée en Irlande, ont montré que l'expérience à fournir aux étudiants en formation doit être autant que possible proche de celle que les élèves connaîtront et que la participation à une telle expérimentation doit fournir l'opportunité aux étudiants d'observer le modèle bien réalisé.

Actuellement, en France, quelques tentatives d'aménagements dans la filière « Education et Motricité » des composantes STAPS, sont à noter. Par exemple, l'idée selon laquelle le renforcement de la professionnalisation des étudiants par la PPSA peut passer par un aménagement des TP afin de les placer non seulement en situation de pratiquant mais aussi d'enseignant a conduit à expérimenter certains dispositifs d'apprentissage coopératif

(pour une synthèse, voir : Johnson & Johnson, 2014) de type « groupes d'experts » (Aronson *et al.*, 1978). A l'occasion de ces dispositifs, les étudiants sont invités successivement à (i) construire une expertise dans une habileté (ii) enseigner cette habileté à un groupe de pairs. Certains travaux montrent que ce type de dispositif génère un effet significatif sur le sentiment d'auto-efficacité éprouvé par les étudiants quant à leur capacité à enseigner (Escalié, Legrain & Lafont, 2016). Ils invitent également à repenser l'activité du formateur pour rendre explicite pendant le TP à la fois (i) les contenus d'enseignement relatifs aux habiletés que les futurs enseignants devront enseigner à leurs élèves et (ii) les stratégies d'intervention consubstantielles à l'enseignement de ces habiletés (Legrain, Escalié & Lafont, 2015). D'autres aménagements des TP en STAPS ont été pensés à partir d'une conceptualisation de la formation professionnelle des enseignants sous tendus par des postulats empruntés à un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2015), principalement inspirés de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Le programme de recherche sur lequel se sont appuyés ces aménagements présente plusieurs intérêts. L'emprunt et l'exploitation du concept de « règle » (Lähteenmäki, 2003) permet, tout d'abord, d'inscrire d'emblée la réflexion dans une épistémologie de l'expérience et non de la connaissance (Winch, 1990). Ancrer la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS dans une telle épistémologie invite à interroger non pas la nature des savoirs proposés aux étudiants mais la nature des expériences à faire vivre en formation. L'emprunt et l'exploitation du concept de « jeu de langage » (Laugier & Chauviré, 2006) permet, par ailleurs, d'interroger autrement le principe de l'alternance entre la PPSA vécue en formation initiale et l'enseignement des APSA à des élèves pour faire en sorte qu'elle devienne intégrative. Ainsi, ce qui est vécu en formation est considéré comme relevant d'expériences holistiques, complexes et situées dans un jeu de langage singulier, c'est-à-dire un contexte social déterminé (Searle, 1998) (celui de la PPSA en formation initiale). La vocation de ces expériences réside dans leur migration potentielle pour étalonner d'autres expériences vécues dans un autre jeu de langage (celui de la situation d'enseignement des APSA). Un résultat majeur peut être mis en avant. Ce résultat est relatif à l'étanchéité entre les deux principaux « jeux de langage » (celui de la PPSA en formation initiale et celui de l'enseignement des APSA aux élèves) investis par le formateur au sein du dispositif. Les étudiants ont été en effet en difficulté pour exploiter des règles apprises constitutives du jeu de langage de la formation lorsqu'ils se sont lancés dans l'activité d'enseignement (Dastugue, Escalié, Ducès & Chaliès, 2015).

5. Conclusion

Cet article interroge la construction de la professionnalisation en formation initiale des enseignants, notamment en EPS. Plus particulièrement, il interroge le rôle et la place de la PPSA en STAPS en matière d'acquisition de compétences professionnelles des futurs enseignants d'EPS, notamment en termes d'« étayage » de l'activité des élèves (Bucheton & Soulé, 2009). Les diverses études convoquées tendent à montrer que la PPSA joue un rôle prégnant dans la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Le vécu personnel en tant qu'élève et sportif détermine en partie l'activité d'enseignement des étudiants. Les expériences physiques et sportives vécues par les étudiants lors de leur formation initiale et particulièrement lors des enseignements consacrés à la PPSA sont plus difficilement convoquées par ces derniers en situation d'enseignement. Deux zones d'ombre ont été identifiées. Une première est relative à l'institutionnalisation de la PPSA en formation initiale. Cette dernière repose sur des « allants de soi » culturel et institutionnel qui ont été très peu interrogés scientifiquement. Une deuxième zone d'ombre est relative à l'absence de lien entre les enseignements consacrés à la PPSA et ceux consacrés à la professionnalisation des étudiants. Quelques initiatives proposent des innovations en termes d'expériences vécues durant les TP afin de professionnaliser les étudiants à partir de la PPSA. Les résultats laissent à penser qu'une véritable réflexion est à mener pour parvenir à faire des TP d'APSA de véritables espaces de formation contributifs à la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Au final, il semble qu'un aménagement technologique de la PPSA, et de sa signification par et pour les étudiants soit à proposer pour les aider à mieux enseigner.

Bibliographie

- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 25-56.
- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2014 juillet). *Evolution de l'entrée dans le métier et perspectives de formation : « une étude à partir des ressources exploitées par les jeunes enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle »*. Communication présentée à la 8^e Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention dans le Sport : Temps, temporalités et interventions dans le sport, Genève, Suisse, 2-4 juillet 2014.
- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les

- enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 48, 43-71.
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation et didactique*, 8/2, 25-37.
- Arnaud-Bestieu, A. & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et Formation en Éducation*, 6. En ligne: <http://tfe.revues.org/index1244.html>.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bali, N. (2005). Articulation « Théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. Conceptions des formateurs et des formés. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes, *Éducation et didactique*, 5.3, 61-80.
- Ben Jomâa Ben Hsouna, H., Terrisse, A., & Berhaim, B. (2007). Le poids de l'expertise personnelle dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas. *eJRIEPS*, 11, 82-98.
- Boudard, J.M., & Robin, J.F. (2011). Décrire des pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive: la place des savoirs de types technique. *eJRIEPS*, 24, 53-76.
- Boudard, J.M., & Robin, J.F. (2012). Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *STAPS*, 95, 23-41.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Brennan, P. (2006). From rhetoric to reality: A case study of partnerships for improvement. *The Bulletin of Physical Education*, 42(1) ,16-33.

- Brière-Guenoun, F. (2007). Etude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. Les conceptions des conseillers pédagogiques. *Movement & Sports Sciences*, 81, 9-23.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). Model for teaching games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A, & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Education et didactique*, vol 2 – 3, 76-95.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Carnel, B. (1992). Les formateurs en Education Physique et Sportive et l'enseignement des pratiques sportives. *Sciences de l'Education*, 5, 5-22.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants-novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. (pp.137-160). Raisons Educatives.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.119-144). 4^e édition revue et actualisée. Bruxelles. De Boeck.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Conférence plénière au premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas*. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico (pp. 705-746). Universidad de Jaén.

- Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Habilitation à diriger des recherches non publiée. Université Blaise Pascal-Clermont Ferrand II.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 91-100.
- Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55(2), 9-33.
- Collier, C. (1998). Sport education and preservice education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 44-45.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. & Chaliès, S. (2015). Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Symposium. In : *Actes du Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, Nantes, 24-26 Octobre 2015.
- Deenihan, J., Mcphail, A., & Young, A. (2011) "Living the curriculum": Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51-68.
- Dodds, P., Doolittle S., & Placek, J. (1993, Nov. 26-29). *Pedagogical content knowledge as the central problem of teacher education*. Communication présentée à Teacher Education Conference. Morgatown. USA.
- Dowling, F.J. (2011). PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? : a case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16, 201-222.
- Durand, M., & Fillietaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en E.P.S. *Motricité humaine*, 1, 3-11.
- Escalié, G., Legrain, P., & Lafont, L. (2016). Effet d'une pratique d'activité Physique et Sportive en dispositif coopératif de type « groupes d'experts » sur la

- professionnalisation des étudiants en STAPS. Colloque *Eduquer et former au monde de demain*. Clermont-Ferrand, 6-7 Avril 2016.
- Forrest, G., Wright, J., & Person, P. (2012). How do you what you do? Examining the development of quality teaching in using GCA in PETE teachers. *Physical education and Sport Pedagogy*, 17(2), 145-156.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. Revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 7, 115-130.
- Gojard, L., & Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*, 83, 25–29.
- Gore, J.M., Griffiths, T., & Ladwig, J.G. (2004). Exploring productive pedagogy as a framework for teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375–387.
- Gurvitch, R., & Tjeerdsma Blankenship, B. (2008). Implementation of model based instruction – the induction years. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 529–548.
- Hauw, D. (1997). Influence des connaissances pédagogiques et des connaissances des contenus sur la planification chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *STAPS*, 43, 37-50.
- Hume, A.C. (2012). Primary connections: simulating the classroom in initial teacher education. *Research in Science Education*, 42(3), 551-565.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicologia*, 30(3), 841-851.
- Kinchin, G.D., Penn, D., & Clarke, G. (2005). Sport education in teacher education. In D. Penny, G. Clarke, M. Quill, & G.D. Kinchin (eds) *Sport Education in Physical Education: Research-Based Practice*. (p.217-228). London: Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45-61.
- Lapostolle, G. (2013). La création des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle surnational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, 40, 1-16.
- Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Paris: Vrin.

- Lecomte, J. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes. *STAPS*, 59, 71-87.
- Legrain, P., Escalié, G., & Lafont, L. (2015). Approche pluridimensionnelle des modalités d'acquisitions : analyse quantitative et qualitative des effets d'un dispositif coopératif et tutoriel sur la préprofessionnalisation des étudiants en STAPS. Symposium. In : *Actes du Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, Nantes, 24-26 Octobre 2015.
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S., & Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(3), 407-422.
- McNeill, M., Fry, J., Wright, S., Tan, W., Tan, K. & Schempp, P. (2004). 'In the local context': Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9(1), 3-22.
- Oslin, J., Collier, C., & Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 47-51.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 5-28). 4^e édition revue et actualisée. Bruxelles. De Boeck.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Éds.), *Coconstruire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon : PUFC.
- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van Der Mars, H. (2005). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Terral, P. & Collinet, C. (2005). Les enseignants des UFR STAPS. Tensions et coordinations autour des savoirs. *Recherche et Formation*, 50, 91-106.
- Theureau, J. (Dir.). (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès,

eJRIEPS 41 avril 2017

- Theureau, J. (Dir.). (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès,
- Theureau, J. (Dir.). (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès,
- Theureau, J. (Dir.). (2015). *Le cours d'action. L'énaction et l'expérience*. Toulouse: Octarès.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *The Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67, 28–33.
- Winch, P. (1990). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. Londres: Routledge.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 88-99.