

**Faut-il avoir vécu ce que l'on enseigne pour correctement l'enseigner ?**  
**Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la**  
**professionnalisation des futurs enseignants d'EPS**

Dastugue, Laurent (Doctorant – prag eps – UMR EFTS, Toulouse 2, Equipe du Crefodep),

Duces, Caroline (Prag eps - ufr staps de Toulouse, Equipe du Crefodep),

Chaliès, Sebastien (Maître de conférence HDR-Espe - université de Toulouse 2, ESPE de Toulouse, Equipe du Crefodep).

*Résumé* : Cette étude interroge la possibilité d'aménager la pratique d'APSA (Activité Physique, Sportive et Artistique) au sein d'un master préparatoire aux métiers de l'enseignement de l'EPS (Education Physique et Sportive) de sorte qu'elle puisse contribuer à la professionnalisation de futurs enseignants. Pour ce faire, elle détaille et soumet à la discussion les premiers résultats obtenus dans la cadre d'un aménagement du contenu et de l'articulation d'unités d'enseignement « préprofessionnelles » exploitant de façon singulière la pratique d'APSA et l'enseignement auprès des élèves. Trois aménagements technologiques, pensés à partir de postulats empruntés à une théorie de l'apprentissage et de l'action collective inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004), ainsi que leurs retombées en matière de professionnalisation sont ainsi détaillés : Faire vivre à l'université aux étudiants une pratique d'APSA pour (i) aider les futurs enseignants à construire une leçon sur la base des règles apprises et s'y essayer (ii) aider les futurs enseignants à transmettre les règles préalablement apprises à des élèves.

*Mots clés* : *professionnalisation, vécu, expérience holistique, APSA*

## **1. Introduction**

Alors que l'alternance entre les différentes temporalités de la formation enseignante est relevée comme une nécessité, de nombreux travaux soulignent une « cassure » entre la formation « théorique » proposée à l'université et les expériences professionnelles vécues dans les établissements scolaires (Chaliès et al., 2009). Pour y répondre deux orientations en matière d'aménagement des dispositifs de formation par alternance sont proposées. La

première consiste à « déplacer le centre de gravité » de la formation (Zeichner, 2006) vers les établissements scolaires comme par exemple lors des visites formatives. La seconde consiste, à l'inverse, à placer la professionnalisation au centre des apports universitaires. Paradoxalement, la pratique physique d'APSA pour le métier d'enseignant d'EPS n'est jamais interrogée de ce point de vue. Rares sont en effet les travaux ayant étudié comment exploiter cette pratique pour professionnaliser les étudiants (Adé, Sève, & Serres, 2007).

### **1.1 La place des APSA en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives)**

Actuellement, la place des APSA en STAPS est associée à un double « allant de soi » peu étayé scientifiquement : faire vivre des pratiques physiques et sportives aux futurs enseignants d'EPS en formation initiale sert à les professionnaliser. Cet « allant de soi » est d'abord pragmatique et culturel. Les maquettes de formation initiale tant en Licence STAPS qu'en Master STAPS en sont la preuve. Conformément aux recommandations de la Conférence de Directeurs et Doyens STAPS (C3D) actualisées dans le 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 nécessite une formation polyvalente dans le domaine de la théorie et de la pratique des APSA. L'organisation suivante est préconisée par la C3D : en licence 1 (L1) et en licence 2 (L2), six APSA au minimum sont réparties sur les deux années (30 à 35% du volume global hors stages, soit 330 heures environ sur L1 et L2, sur la base de 1500 heures sur les trois années de Licence) ; en licence 3, cinq APSA au minimum (30 à 35% du volume global hors stages, soit 170 heures environ). La licence Education et Motricité, toujours selon les recommandations de la C3D, a pour objectif de former des spécialistes de l'intervention dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation par les APSA dans tout établissement ou structure à vocation éducative. Néanmoins, nous constatons qu'aucune recommandation n'est donnée concernant la manière de professionnaliser par les pratiques physiques et sportives. Ensuite, cet « allant de soi » est aussi institutionnel notamment par la nature des différentes épreuves d'admissibilité et d'admission des concours EPS. Par exemple, l'épreuve n°2 d'admission au CAPEPS Externe (arrêté du 19 avril 2013) stipule que le candidat doit choisir une activité dans chacune des quatre compétences propres (CP1 à CP4). Parmi ces quatre APSA, il en retient une pour être le

support de la prestation physique et de l'entretien de spécialité. Les autres activités ne font l'objet que d'une prestation physique. Il est donc légitime de s'interroger sur les différences en matière de professionnalisation qu'offrent une APSA vécue et signifiée par un entretien et une APSA seulement vécue. En revanche, l'épreuve n°3 d'admission de l'agrégation externe demande la réalisation par le candidat d'une prestation physique dans une APSA. La prestation du candidat est filmée par le jury. Cette prestation physique est le support d'un oral avec le jury qui doit permettre d'aborder les questions d'ordre technique, tactique, réglementaire et culturel liées à l'APSA pratiquée. Le candidat doit alors préparer et exposer une analyse de sa prestation en fonction des indications fournies par le jury. Est-ce que le fait de signifier sa prestation afin d'en construire une analyse offre une possibilité de mieux intervenir auprès des élèves ? Autrement dit, est-ce que cette épreuve d'admission possède un potentiel professionnalisant autre que l'oral 2 du CAPEPS externe ? De même, l'épreuve n°2 d'admission à l'agrégation interne d'EPS (arrêté du 11 juin 2012 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009) se compose de deux parties : entretien et prestation physique. Cette prestation comprend trois parties distinctes. Une première partie correspondant à la réalisation d'une séquence imposée durant laquelle le candidat doit révéler au jury son plus haut niveau de compétences et de performance dans l'activité choisie. Une seconde partie correspondant à un temps de préparation et de mise en place de 15 minutes pour répondre à une thématique proposée par le jury. Enfin, une troisième partie correspondant à la réponse du candidat pour illustrer la thématique dans l'activité choisie. Nous observons que l'évaluation porte autant sur la performance sportive dans la partie 1 qu'à la capacité de répondre à une problématique d'enseignement dans les parties 2 et 3. En d'autres termes, la pratique physique et sportive est interrogée d'un point de vue professionnalisant : en quoi mes compétences pratiques peuvent m'aider pour résoudre un obstacle d'apprentissage ? Au regard de ces différentes épreuves de concours, nous observons qu'un potentiel professionnalisant existe à travers la pratique physique et sportive mais il n'est pas clairement établi tant les épreuves d'admission des concours sont différentes. Pour des étudiants en Licence STAPS, faut-il alors aménager les UE de pratiques physiques et sportives afin qu'elles nourrissent la professionnalisation ? Une partie de la littérature s'interroge sur cette place des pratiques physiques et sportives en STAPS. Cizeron (2013) considère que « les finalités des théories et pratiques d'APSA en STAPS ne sont pas claires. Les enseignements pratiques ne consistent pas en des Travaux Pratiques 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'agit donc de viser une « transformation d'une importance majeure consistant à instituer des véritables Travaux Pratiques en STAPS, c'est-à-dire des travaux universitaires portant sur l'expérience pratique des étudiants » en vue d'avoir un impact sur la formation et la professionnalisation des étudiants et d'envisager la finalité de ces TP autrement que par la seule performance sportive (Maivorsdotter, 2014). De plus, ces pratiques physiques se retrouvent « coincées » dans des tensions entre formateurs « académiciens » et formateurs « professionnalisant » (Terral, Collinet, 2005). Ces auteurs se sont 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 individus, tant sur la scène de la recherche académique que sur celle des formations ». Ils ont noté que « la plupart des enseignants chercheurs tendent à se désintéresser des enseignements qui se font dans le cadre des TP d'APSA. Ils se préoccupent généralement davantage de la définition de l'offre de formation concernant le master et le doctorat et moins des contenus d'enseignement des premières années de licence ». La place des APSA en STAPS interroge également la dichotomie « Théorie-Pratique ». Bali (2005) a mis en évidence dans la formation des élèves professeurs tunisiens d'Education Physique une absence « d'articulation fonctionnelle » entre les temps d'apport théoriques et les temps d'apport des pratiques physiques. « Les futurs professeurs n'apprennent pas des objets enseignables mais des activités motrices, dénuées généralement de tout de point de vue scientifique ». Il est alors impossible de transformer ces gestes en objet enseignable une fois qu'ils sont devenus professeurs d'EP. La seule alternative qui reste est de perpétuer l'enseignement des APS par la monstration contribuant à couper le geste moteur de ses fondements théoriques. D'autres travaux montrent que des perspectives sont envisagées pour organiser les pratiques physiques et sportives afin qu'elles permettent la contextualisation des apports théoriques (Brière-Guenoun, 2007) sans pour autant que soit véritablement institué un aménagement des APSA dans un but de professionnalisation. Les étudiants sont donc perdus entre des modules pédagogiques où la professionnalisation est étudiée et des cours pratiques d'APSA où cette professionnalisation n'est pas envisagée (Dowling, 2011)

## **1.2 En quoi et comment les APSA permettent la professionnalisation ?**

Plusieurs études s'accordent pour montrer que le vécu dans une APSA influe sur la nature des contenus partagés avec les élèves particulièrement celles qui ont comme cadre théorique la didactique clinique. Ce paradigme met en correspondance les apports de la didactique sur les savoirs et leur transmission et l'entrée singulière que chaque enseignant a avec les savoirs. Selon des études récentes, le vécu dans une APSA semble donc plus significatif et facilite l'intervention quelque soit l'ancienneté dans le métier d'enseignant d'EPS (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, Lestel, 2008). Le poids de l'expérience personnelle dans une APSA engage l'enseignant » à délivrer des contenus d'enseignement plus ouverts, dynamiques et complexes » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, Margnes, 2010). « Le contenu se trouve moins bloqué dans des aménagements et les enseignants pénètrent largement plus le milieu de l'élève avec leur corps. Ce dernier est d'ailleurs beaucoup plus source d'émergence de savoir ». Au contraire, le manque de vécu amène l'enseignant à « faire illusion » en ayant recours de façon intensive aux outils « institutionnels ». En outre, le vécu physique dans une APSA nourrit la capacité des enseignants à enseigner. Adé et al. (2007), dans le cadre du cours d'action, se sont intéressés au poids de la « familiarité » à une pratique physique et sportive. Ce vécu influence les modalités d'organisation de la leçon : l'enseignant évolue dans un monde familier et les rapports de proximité sont accentués garantissant un meilleur apprentissage des élèves. Egalement, ce vécu influence les formes d'activité déployée : les significations et actions du professeur d'EPS enseignant une activité considérée comme familière sont plus pertinentes. L'enseignant est donc plus efficace avec ses élèves mais aussi plus confiant dans son enseignement (Maclean, 2007). Il existe peu de travaux mais un consensus général quant à l'utilité de la pratique physique et sportive en formation initiale. Néanmoins, aucune étude à notre connaissance ne pense l'organisation de cette pratique physique et sportive pour professionnaliser. Les études citées ci-dessus constatent après-coup mais rien n'est dit sur le comment organiser. Récemment, plusieurs études centrées sur une réforme de l'enseignement de l'EPS et sur la mise en place de nouveaux modèles d'enseignement, se sont intéressées à la question de l'expérience pratique à fournir aux futurs enseignants d'EPS. Les programmes de formation ont été aménagés de sorte que les étudiants s'essayent à ces nouveaux modèles et/ou tentent de les exploiter auprès de leurs élèves lors de stages en établissement. Tout d'abord, cette expérience pratique concerne la connaissance des contenus autant que la connaissance pédagogique (Forrest et al, 2012). Les étudiants vivent le modèle pour expérimenter et signifier leurs pratiques physiques plutôt que simplement le connaître. La capacité des étudiants à exploiter ce

vécu dans le modèle d'enseignement est contingente de la signification qu'ils ont pu construire dans les APSA durant leur formation et sur le fait qu'ils se soient interrogés sur le « comment je fais ce que je fais ? ». Autrement dit, leur bonne connaissance du modèle est liée à la profondeur de la signification de leur vécu. De même, un autre programme de formation (Deenihan et al, 2010 ; Oslin et al., 2001) s'est intéressé au fait de vivre un programme de formation sportive destiné aux élèves en tant que participant. Les résultats montrent que le fait d'avoir vécu ce programme renforce la capacité à l'enseigner et accentue « la profondeur » de leurs connaissances par rapport aux étudiants qui n'ont connu ce programme uniquement de façon théorique. Les étudiants ayant vécu ce dispositif se trouvent dans une « zone de confort » lors des moments d'enseignement, choisissent volontairement d'utiliser le modèle d'enseignement, visent l'acquisition d'habiletés complexes chez les élèves et ont des modes d'intervention plus étoffés.

Au regard des ces différents constats, notre étude présente un aménagement singulier au sein d'un master du contenu et de l'articulation d'unités d'enseignement préprofessionnelles exploitant de façon singulière la pratique d'APSA et l'enseignement auprès des élèves. Complémentairement, les premiers résultats en matière de professionnalisation des étudiants sont décrits.

## **2. Ancrage théorique, description du dispositif et conséquences technologiques**

La professionnalisation des étudiants est interrogée à partir de postulats empruntés à une théorie de l'apprentissage et de l'action collective inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Trois aménagements technologiques ont été réalisés et étudiés. Le dispositif concerne une formatrice en danse, cinq étudiants de M1 non spécialistes de danse et 10 étudiants de L1 non spécialistes de danse. Chaque temps du dispositif a eu une durée de deux heures. Des données d'enregistrement audio-vidéo et d'autoconfrontation des étudiants et du formateur de l'université ont été recueillies tout au long du dispositif de formation. Ces données ont été traitées afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les acteurs. Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté et des éléments d'étayage de ce jugement. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « ... »].

## **2.1 Faire pratiquer pour permettre aux futurs enseignants d'apprendre des règles à enseigner**

La possibilité pour un élève de réaliser ce que l'enseignant lui demande et/ou mener une pratique réflexive sur ce qu'il a fait ou fait nécessite un apprentissage préalable de règles, c'est-à-dire d'expériences situées « normatives ». Ces règles, en tant que véritables expériences « mètre étalon », lui permettent ou pas de s'engager dans les activités d'apprentissage. Leur apprentissage nécessite l'engagement d'une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) qui fonde la signification de telle ou telle expérience considérée comme exemplaire.

Compte tenu de ce présupposé, un premier aménagement de l'unité d'enseignement préprofessionnelle est mené. Tout d'abord, les étudiants de M1 sélectionnent avec la formatrice les règles à enseigner aux élèves compte tenu de leur niveau de scolarité et des attendus institutionnels. Le formateur « dresse » alors pour chacune d'elle un « lien de signification » entre, (i) l'expérience langagière visant à la nommer (ex. « le tour »), (ii) les exemples exemplaires la constituant (ex. l'enseignant décrit et démontre ce qu'est un tour) et (iii) les résultats y étant associés (ex. « tour appui jambe avant droite et terminer le tour en fente jambe gauche devant équilibré »). Ensuite, les étudiants s'essayent au suivi des règles préalablement circonscrites. La pratique physique est alors aménagée de sorte qu'ils vivent l'expérience motrice (et non plus seulement auditive ou visuelle) de l'exemple constitutif de chacune d'elle. Par l'accompagnement du formateur, ils apprennent progressivement les règles. En fin de cette première étape, les étudiants sont alors potentiellement en capacité de s'engager dans un enseignement ostensif des règles en procédant à une démonstration adéquate et en étalonnant le vécu des élèves.

## **2.2 Aider les futurs enseignants à construire une leçon sur la base des règles apprises**

Suite à l'enseignement ostensif des règles, l'enseignant organise l'« accompagnement » de leurs premiers suivis par les élèves dans les situations d'apprentissage. Il cherche alors à faire en sorte que ces premiers suivis aboutissent aux résultats attendus y étant associés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats attendus que les

élèves finalisent leur apprentissage des règles considérées. L'enseignant assure donc le « contrôle » de la conformité des premiers suivis des règles par les élèves et s'engage si nécessaire dans une activité d'« explications ostensives » pour lever leurs mésinterprétations.

Compte tenu de ce présupposé, un second aménagement de l'unité d'enseignement préprofessionnelle est mené. Tout d'abord, les étudiants de M1 apprennent dans un premier temps à construire des situations visant l'apprentissage par les élèves des règles enseignées. Une attention est alors portée à l'aménagement de ces situations afin qu'elles conduisent les élèves vers des pratiques conformes à celles qui leur ont été enseignées, c'est-à-dire proximales des exemples les constituant et aboutissant à leurs résultats attendus. En suivant, les situations construites sont mises en œuvre. En s'essayant eux-mêmes au sein de ces situations, les étudiants identifient si ces dernières pourront permettre aux élèves de suivre les règles qui leur auront été préalablement enseignées et constater les résultats qui y sont ordinairement associés.

### **2.3 Aider les futurs enseignants à transmettre les règles préalablement apprises à des élèves.**

Lors de cette dernière étape, les étudiants sont placés en situation d'enseignement. Ils sont alors eux-mêmes invités à exploiter auprès de leurs élèves les règles qu'ils ont préalablement apprises à l'université ainsi que les situations d'apprentissage y étant associées. Ils cherchent donc à engager comme ils ont pu préalablement le vivre en formation des activités d'enseignement ostensif de ces règles puis d'accompagnement de leurs premiers suivis par les élèves dans les situations d'apprentissage. Le but recherché est alors que les élèves parviennent par ces activités à apprendre les règles considérées.

## **3. Résultats**

### **3.1 Résultats relatifs au Temps 1 : Vivre à l'université des pratiques physiques et sportives pour apprendre des règles de métier.**



### **3.1.1 L'enseignement ostensif de la règle guide les étudiants pour apprendre le module**

En deux heures de pratique, les étudiants montrent un apprentissage correct mais partiel pour la plupart du module technique comportant l'enchaînement d'un saut/tour/passage au sol. Les difficultés se caractérisent par un manque de fluidité (déséquilibre et arrêts pour mieux contrôler le mouvement) et d'amplitude dans la réalisation motrice des éléments techniques. Toutefois, la règle donne forme à l'expérience des futurs enseignants et guide leurs sensations et leurs apprentissages moteurs. Les étudiants se réfèrent à la règle pour évaluer leurs actions. Autrement dit, la règle permet une mise en sens de l'action des formés en vue de construire une expérience corporelle stable à partir de l'enseignement ostensif.

### **3.1.2 Les étudiants se saisissent de l'exemple exemplaire de façon différente et jouent différemment de l'expérience enseignée comme expérience étalon**

Par ailleurs, les formés se saisissent de l'exemple exemplaire et donc « de ce qui est donné à vivre » de façon différente. Par exemple, l'étudiant 1 a besoin, lors de l'apprentissage de la règle, de regarder plusieurs fois à la suite la réalisation motrice de la formatrice pour « imaginer » ce qu'il doit réaliser. Il passe du temps à observer et analyser le mouvement pour ensuite le réaliser en même temps que la formatrice ou seul. Au contraire, l'étudiant 2 répète plusieurs fois avec la formatrice pour apprendre le module et ne peut le réaliser correctement que lorsque la formatrice réalise le module à reproduire. Il tente de sentir ce que la formatrice explicite en démontrant. L'exemple exemplaire donné à vivre est donc vécu différemment.

### **3.1.3 Les étudiants « se désintéressent des perspectives professionnelles » proposées par la formatrice et ne « se saisissent » pas des résultats attendus comme intentions**

Dans ce temps 1, l'EAC révèle que les étudiants restent centrés sur leurs expériences corporelles en tant que pratiquant et poursuivent l'objectif de réussir le module technique ou l'élément technique pour eux mêmes. Autrement dit, ils poursuivent un objectif de performance physique personnel. Initialement, la règle a pour fonction de faire atteindre les résultats attendus aux étudiants pour apprendre des règles à enseigner. Les étudiants, en conséquence, se désintéressent des perspectives professionnelles proposées par la formatrice.

### **3.2 Résultats relatifs au Temps 2 : Construire une leçon pour enseigner les règles préalablement apprises aux élèves**

#### **3.2.1 Les étudiants ont du mal à franchir le passage d'un jeu de langage à l'autre : pratiquer-planifier une leçon à partir de cette pratique**

Les étudiants, dans cette deuxième séquence du dispositif, ont du mal à franchir le passage d'un jeu de langage à l'autre. Le jeu de langage s'apparente au rôle donné à la règle dans un contexte. En effet, les étudiants étaient durant le temps 1 sur une activité de pratique physique où ils devaient apprendre des règles à enseigner. Les résultats du temps 1 mettent en évidence que l'apprentissage des règles n'est pas finalisé. Comme mentionné précédemment dans le temps 1, les étudiants ne « se saisissent » pas des résultats attendus comme intentions à poursuivre avec les élèves. Ainsi, dans ce temps 2, placés dans un autre contexte, ils doivent construire une leçon. Les étudiants ont des difficultés pour planifier à partir des règles apprises et vécues durant la pratique physique et sportive. Bien que la formatrice se soit appliquée à fixer l'exemplaire (multiplier les exemples pour lever les mésinterprétations) et ensuite de projeter les élèves en tant que futur enseignant durant le temps 1, les étudiants ne rapatrient pas les règles vécues pour planifier.

#### **3.2.2 Les étudiants sont perdus par la valence organisationnelle de la leçon**

Des obstacles apparaissent à la planification de la leçon: les étudiants sont perdus par la valence organisationnelle de la leçon qu'ils ont à construire. La gestion organisationnelle leur fait oublier les règles vécues et empêche le rapatriement de ces expériences normatives dans ce nouveau contexte. Les formés sont confus sur le déroulement de la leçon et obligent la formatrice à intervenir pour remettre au centre de leur réflexion les règles à enseigner et les aider à construire une chronologie de leçon. Le bon déroulement de la leçon les préoccupe ainsi que le fait que les élèves soient toujours en activité. Cette façon de penser les détourne de leur objet initial à savoir : construire une leçon à partir des règles vécues.

### **3.2.3 Les étudiants ne parviennent pas à faire jouer partiellement la bidirectionnalité : du moteur à l'intention poursuivie**

Ayant appris partiellement les règles, les étudiants ont des difficultés pour tisser du lien entre leur vécu du temps 1 centré essentiellement sur l'aspect moteur et l'intention à poursuivre avec les élèves dans la construction de la leçon. Passer d'une expérience motrice à la construction d'un contenu d'enseignement ne se réalise pas spontanément. La formatrice accompagne ce cheminement pour que les étudiants apprennent à conscientiser et signifier leur vécu moteur au service de la transmission d'un contenu d'enseignement. La formatrice interpelle les étudiants sur leur vécu du temps 1 pour leur éviter de faire un « hors sujet » dans la conception de leur leçon. De même, elle leur dit et montre la règle telle qu'il faut l'enseigner aux élèves. Son intention est que les étudiants appliquent la règle

### **3.2.4 La formatrice cherche à finaliser l'apprentissage des règles**

Le temps 2 est un temps où la formatrice accompagne les étudiants pour finaliser l'apprentissage des règles non finalisé durant le temps 1 et simplifie les attentes en termes de pratique. Effectivement, par rapport à ce dernier point, la formatrice attend des étudiants qu'ils « fassent comme elle » vu que ces derniers s'engagent sur des voies de construction de la leçon où ils n'utilisaient pas la règle et/ou la règle semblait confuse. En outre, les étudiants sont en attente d'un enseignement ostensif de la part de la formatrice

pour éviter des tâtonnements étant donné qu'ils ont des difficultés à faire jouer la bidirectionnalité. La formatrice revient sur les règles vécues durant le temps 1, finalise les apprentissages en donnant des exemples pour lever les erreurs (elle simule l'activité de leur futur élève en danse autant que l'activité de l'enseignant en train d'enseigner la règle aux élèves) et laisse peu d'espace à l'interprétation des règles tant l'activité des étudiants est confuse. Durant l'EAC, les étudiants reconnaissent qu'ils sont en attente d'un enseignement ostensif de la part de la formatrice.

Néanmoins, l'activité directive de la formatrice induit une finalisation de l'apprentissage de certaines règles. Les étudiants, après avoir été induits explicitement par la formatrice, rapatrient du vécu (La différence entre la gestion du déséquilibre et le déclenchement du tour par exemple) et montrent une qualité d'expertise dans l'intervention sur des contenus précis (La gestion de l'équilibre sur des éléments techniques tel que le tour).

### **3.3 Résultats relatifs au temps 3 : Aider les enseignants à transmettre les règles préalablement apprises aux élèves**

Durant le temps 3, les étudiants commencent à franchir le passage d'un « jeu de langage » à l'autre : pratiquer-enseigner. Les étudiants suivent « partiellement » la règle comme « expérience étalon » pour accompagner les L1 dans leurs apprentissages : ils nomment, décrivent, démontrent, observent et régulent. Ils font preuve de compétences professionnelles dans leurs interventions pour faire réussir les L1 sur la base de règles apprises. En revanche, « l'expérience étalon » exploitée pour mener ces activités n'est souvent « qu'une partie » de l'exemple constitutif de la règle apprise. Les étudiants cherchent à compléter par eux-mêmes l'exemple exemplaire sur la base de leurs propres expériences en tant que pratiquant.

Comme en séquence 2, la formatrice n'accompagne que peu l'interprétation des règles apprises. Elle s'engage plutôt dans une activité de supervision puis d'explication des éléments constitutifs de l'exemple exemplaire de la règle laissés de côté.

## **4. Discussion**

#### **4.1 Impact réel de l'aménagement de la pratique physique et sportive sur la professionnalisation des étudiants**

Les résultats présentés en amont permettent en premier lieu de souligner que, malgré les difficultés rencontrées par les étudiants, l'aménagement de la pratique physique et sportive sous forme de règles permet d'améliorer les compétences professionnelles des étudiants. Ceci est nouveau tant la pratique physique et sportive en STAPS est marquée culturellement et institutionnellement par un « allant de soi » concernant le fait de vivre une pratique physique et sportive comme suffisant pour former les futurs enseignants d'EPS. Cizeron (2013) fait état d'initiatives concernant le renouveau possible de la conception des TP d'APSA pour en faire de véritables terrains d'expérimentation des apports théoriques à des fins de professionnalisation. Le vécu physique semble donc devoir être interrogé, conscientisé et signifié pour favoriser l'entrée dans le métier des enseignants d'EPS. Ces résultats mettent en évidence qu'une expérience pratique dans une APSA est difficilement exploitable par l'étudiant sans l'accompagnement du formateur. Les résultats ont montré que l'accompagnement du formateur est nécessaire pour rapatrier le vécu sous formes de règles et favoriser son utilisation pour construire une leçon et transmettre les règles aux élèves. Par ailleurs, les expériences normatives données à vivre aux étudiants permettent de faire le lien entre apport théorique et expérience pratique. Lien qui n'est pas évident comme le souligne Dowling, F.J. (2011) lorsqu'il explique que la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS n'est abordée que dans des modules pédagogiques n'ayant aucun lien avec les cours pratiques d'APSA. Les programmes de formation ne peuvent ainsi créer une cohérence entre ces différents moments de formation et ne facilitent pas la compréhension du futur métier par les étudiants tant ces derniers sont perdus. Le suivi des règles dans les trois étapes présentées ont permis de renforcer la cohérence entre les différents moments de formation et ainsi de faciliter le moment d'enseignement auprès des élèves.

#### **4.2 L'enseignement des pratiques physiques pensé autrement : quelles règles et quels exemples constitutifs ?**

Cette étude montre une forme nouvelle de l'enseignement des pratiques physiques et sportives dans la formation des enseignants d'EPS avec comme finalité une meilleure

professionnalisation. Il convient donc de prendre en considération le caractère nécessairement holistique de l'expérience pratique d'une APSA dans notre dispositif. Dans le temps 1, le formé, en plus de vivre une expérience motrice personnelle, vit l'expérience pratique d'enseignement telle qu'elle est délivrée « ostensivement » par la formatrice. Il est alors engagé dans un double registre d'expérience qui en fait n'en fait qu'un : l'expérience holistique de formation dans une APSA à des fins d'enseignement. Comme le montre Maivorsdotter (2014), le principal objectif des étudiants lorsqu'ils participent aux cours pratiques est de faire preuve de compétence et de performance laissant de côté l'aspect professionnalisant du cours. Il semble donc judicieux que l'apprentissage moteur et/ou performance physique ne soient pas les seules finalités de l'enseignement des pratiques physiques et sportives en STAPS (Cizeron, 2013 ; Dowling, 2011 ; O'Bryant, 2000). Nos résultats mettent en exergue que les règles telles qu'elles ont été apprises engagent les formés dans une expérience holistique de formation. En conséquence, il semble primordial de s'interroger sur l'aménagement du contexte de formation et plus particulièrement des exemples de pratique physique et sportive à faire vivre aux formés pour leur permettre d'en faire des expériences vécues et descriptibles nourrissant leur professionnalisation. Le suivi de la règle, depuis le temps 1 jusqu'au temps 3, a permis aux formés de se retrouver dans des circonstances de formation leur permettant de « voir-comme », de « sentir comme » voir même « d'agir comme » (Chaliès, 2012) le formateur. Cette capacité garantit, grâce à l'accompagnement du formateur, l'acquisition de compétences d'intervention comme le temps 3 l'a prouvé (les formés régulent, démontrent, interviennent auprès des élèves)

#### **4.3 Comment passer d'un jeu de langage à une autre : Vivre des pratiques physiques et sportives- Enseigner des pratiques physiques et sportives**

Le temps 2 a révélé une difficulté pour les formés de pouvoir planifier et construire une leçon à partir de leur vécu corporel dans le temps 1. Cette difficulté a nécessité un accompagnement de la formatrice pour finaliser l'apprentissage des règles alors que théoriquement le temps était consacré à l'interprétation des règles apprises pour pouvoir s'en émanciper. Comme l'expliquait Varela (cité par Leão, 2003) : « La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est

pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. ». Le futur enseignant d'EPS a donc besoin de s'entraîner à faire de son expérimentation une expérience vécue et descriptible. L'enseignement ostensif à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste semble donc approprié pour permettre cet entraînement à partir de règles. Par ailleurs, l'expérience holistique vécue par ces futurs enseignants d'EPS revêt un caractère multidimensionnel (Bourgeois, 2013) : corporel, conatif, cognitif et émotionnel. Cette caractéristique rend encore plus difficile le passage d'un jeu de langage à un autre. Vivre des pratiques – Enseigner des pratiques sont donc deux concepts entrelacés dans cette expérience de formation. Il semble que le passage d'un jeu de langage à un autre puisse être favorisé par : tout d'abord, par un respect des temporalités de la formation. La pratique physique requiert un temps long d'apprentissage pour signifier ce que je suis en train de vivre à partir des règles et nécessite de laisser le temps aux étudiants de pouvoir le faire. Ensuite, il faut permettre l'acceptation par les étudiants de l'entrelacement de : vivre la pratique – enseigner la pratique dans l'expérimentation corporelle et ainsi de revoir des représentations marquées par l'empreinte sportive traditionnelle des pratiques physiques et sportives en formation initiale.

## **5. Conclusion**

Cette étude pose un regard nouveau sur le rôle et la place des pratiques physiques et sportives en STAPS en matière de professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. En effet, trois aménagements technologiques, pensés à partir de postulats empruntés à une théorie de l'apprentissage et de l'action collective inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004), ainsi que leurs retombées en matière de professionnalisation sont ainsi détaillés : Faire vivre à l'université aux étudiants une pratique d'APSA pour (i) aider les futurs enseignants à construire une leçon sur la base des règles apprises et s'y essayer(ii) aider les futurs enseignants à transmettre les règles préalablement apprises à des élèves. Elle met en évidence l'expérience holistique de formation des étudiants pensée à partir des pratiques physiques et sportives. Cette recherche montre que permettre aux formés de pratiquer une activité physique en formation ne contribue que partiellement à la construction de leur capacité à ensuite enseigner cette activité à leurs élèves. Deux conditions apparaissent en effet nécessaires pour que ce vécu devienne une

ressource à l'enseignement. Tout d'abord, ce vécu en formation doit être aménagé singulièrement de sorte qu'il puisse être signifié et conscientisé par les formés. Ensuite, il doit simultanément être associé explicitement à de futurs usages professionnels.

## **Bibliographie**

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In Albarello, L., Barbier, J.M, Bourgeois, E., Durand, M., *Expérience, Activité, Apprentissage*. 13-35

Ade, 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. *Revue STAPS*, 76, 25-56.

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.

Brière-Guenoun, F. (2007). Etude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. Les conceptions des conseiller pédagogiques. *Movement & Sports Sciences*, 81, 9-23.

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 &Didactique*, vol 2, n°3,77-95.

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 avril 2010

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, 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



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*.

Deenihan, J., T., McPhail, A., Young, A. (2011) "Living the curriculum": Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review, Vol. 17 (1)*. 51-68

Dowling, F.J. (2011) Are 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

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, Vol. 17, No 2*, 145-156.

Leão, M. (2002). *Le pré mouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Université Paris 8, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique, sous la direction de J.-M. Pradier.

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, Vol. 20(3)* 407-422.

MacLean, J. (2007) A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate education student teachers to teach dance in Scottish schools. *European Physical Education Review, Vol 13 (1)*, 99-116.

Oslin J, Collier C, and Mitchell S (2001) Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance 72(5)*: 47-51.

Terral, P., Collinet, C. (2005). Les enseignants des UFR STAPS. Tensions et coordinations autour des savoirs. *Recherche et Formation, 50*, 91-106

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

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), 326-340.