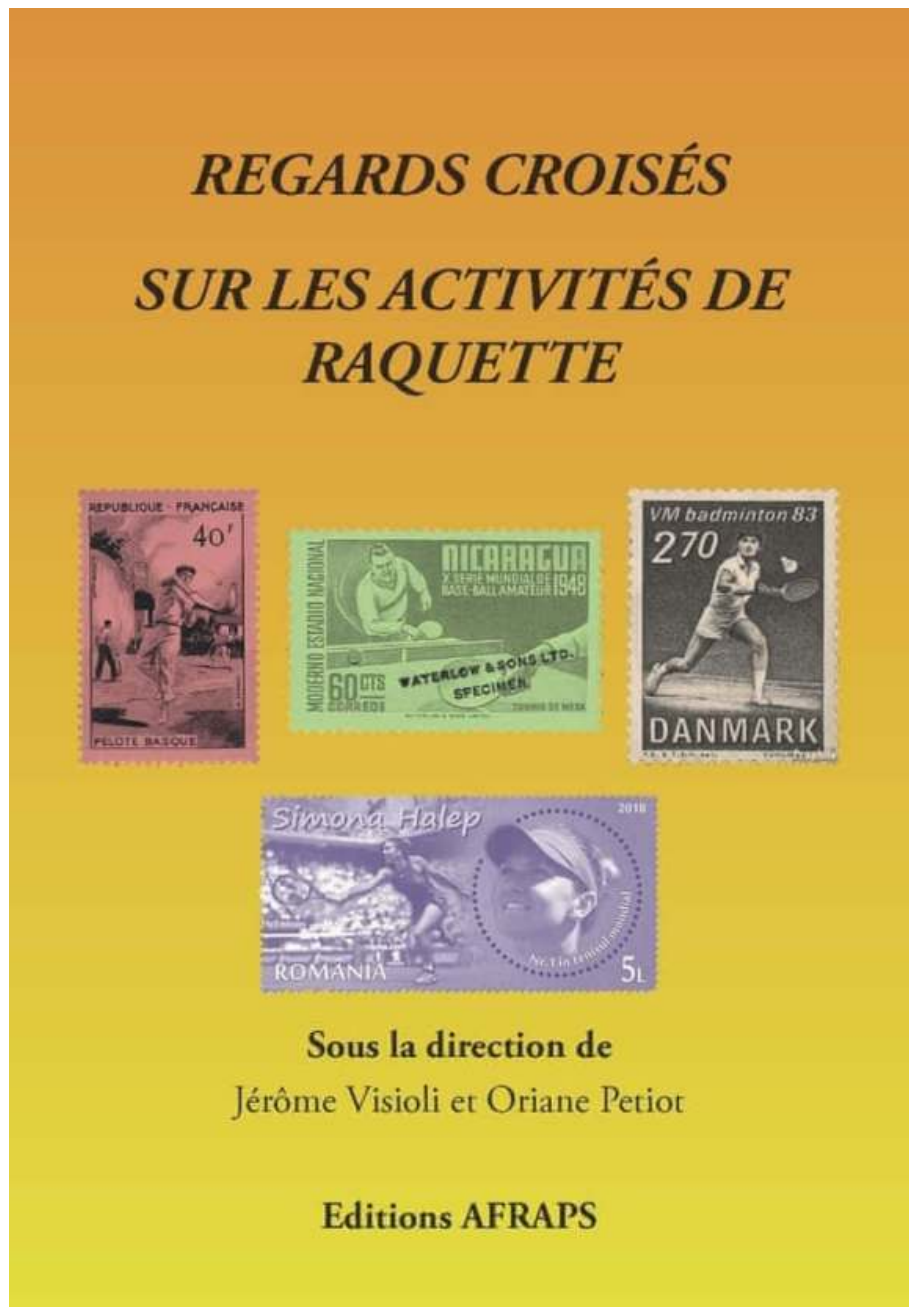


Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.



Article issu de la partie 3 :
LE REGARD DES SCIENCES HUMAINES

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In. J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ?

Jérôme Visioli & Oriane Petiot

1. Introduction

Cet article propose un approfondissement d'une réflexion engagée lors d'une communication aux biennales de l'AEEPS à Paris en Novembre 2015. Dans une perspective historique des techniques, Roure (2012) a analysé les conceptions de l'enseignement des activités de raquettes de 1963 à 2011, soulignant un glissement de l'analyse des formes gestuelles vers l'analyse des processus internes impliqués, associé à une transformation du rôle de l'enseignant, d'un correcteur de techniques avec un guidage fort des élèves, à un médiateur expert en aménagement du milieu avec un guidage faible à moyen des élèves. Cependant, dans une perspective didactique, Brau-Anthony (2001) a souligné les décalages entre des classifications théoriques et la réalité des conceptions des enseignants d'EPS, invitant à l'analyse de tendances plus complexes et singulières. Si, pour cet auteur, le terme de « conception » renvoie à des formes de discours ou d'idées « sur l'action », nous envisagerons pour notre part ces formes « en action », au plus près des pratiques (Gougeon, 1993).

A ce titre, les travaux d'acceptation situés font le choix d'une « entrée activité », qui implique un ancrage majeur dans le contexte et une explicitation du vécu (Durand & Bourgeois, 2012). Dans cette perspective, un certain nombre de recherches ont étudié l'activité de pratiquants dans les activités de raquettes en EPS. Par exemple, l'étude de Méard et Bertone (2009) a porté sur la comparaison de l'activité de deux enseignants d'EPS face à la même classe en badminton, et révélé l'existence de conceptions différentes s'actualisant en situation. Adé, Sève et Serres (2007) a quant à eux explicitement pointé l'influence de la spécialisation dans l'APSA, envisagée comme une relation de familiarité, de proximité avec l'environnement, en analysant l'activité d'un enseignant d'EPS novice dans deux APSA pour lesquelles il manifestait un niveau opposé de spécialisation. L'étude a montré qu'en fonction de la spécialisation dans l'APSA, les modalités d'organisation du travail des élèves, les perceptions et les connaissances mobilisées par l'enseignant variaient.

Toutefois, aucune étude n'a, à notre connaissance, comparé l'activité d'enseignant d'EPS ayant chacun un niveau élevé de spécialisation dans l'APSA. Or, nous pouvons supposer que si le développement d'une conception de l'enseignement de l'APSA constitue un critère de différenciation entre un enseignant spécialiste et un enseignant non spécialiste, il se pose aussi entre deux enseignants spécialistes, et s'actualise de manière singulière en situation de classe. Dès lors, l'objet de cette recherche est d'analyser les conceptions de l'enseignement des activités de raquettes chez des enseignants d'EPS spécialistes, et les manières dont elles s'actualisent en contexte. Son utilité est d'une part, d'enrichir les débats sur les conceptions théoriques par une analyse intégrant la réalité des pratiques, et d'autre part, d'alimenter la pratique réflexive des enseignants sur leurs propres conceptions.

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

2. Méthodologie

2.1. Participants et situations étudiées

Deux enseignants d'EPS, François et Christophe, se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. François, âgé de 55 ans, possédait une expérience de 30 ans dans l'enseignement de l'EPS, y enseignait le badminton depuis le début de sa carrière, était formateur en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives en badminton et en tennis, était entraîneur de tennis et joueur classé.

Christophe, âgé de 52 ans, possédait une expérience de 29 ans dans l'enseignement de l'EPS, y enseignait le tennis de table depuis le début de sa carrière, était formateur en STAPS, en badminton et en tennis de table, était entraîneur et joueur classé dans ces deux activités. Il a également écrit sur l'enseignement du badminton et a été jury de concours sur cette APSA. Un certain nombre d'indicateurs laissent donc présager d'un niveau élevé de spécialisation dans l'enseignement des APSA de raquettes chez les deux enseignants.

Ils ont tous les deux été observés face à une classe de lycéens qui, selon les enseignants, ne posaient pas de problème de discipline majeur. François a été observé durant une leçon de badminton, tandis que Christophe a été observé durant une leçon de tennis de table.

2.2. Recueil et traitement des données

Deux types de données ont été recueillies : (a) des données d'enregistrement audio-vidéo de l'enseignant et des élèves en situation de classe, à l'aide d'une caméra numérique sur pied et d'un micro HF porté par l'enseignant de l'arrivée dans le gymnase au départ des élèves aux vestiaires ; (b) des données de verbalisation rétrospectives recueillies lors d'un entretien d'autoconfrontation réalisé avec chaque enseignant directement après la leçon. Au cours de ces entretiens, l'enseignant a été invité à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui lors de la leçon (Theureau, 2006).

Suite à ce recueil, les données ont été traitées selon trois étapes : (a) une transcription et une synchronisation des données d'observation et de verbalisation *in situ* ; (b) une reconstruction du « cours d'expérience » des enseignants, c'est-à-dire leur construction de sens tout au long de la leçon (mise en évidence de leurs préoccupations, attentes, perceptions, connaissances) ; (c) une mise en évidence des similitudes et des différences entre l'activité des deux enseignants, traduisant leur conception de l'enseignement des activités de raquette.

3. Résultats

Les résultats présentés exposent les similitudes et les différences concernant les conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes chez François et Christophe.

3.1. Les conceptions de l'enseignement des activités de raquettes : quelles similitudes entre François et Christophe ?

3.1.1. La préoccupation d'accorder une place majeure à la tactique

L'analyse de l'activité des enseignants a révélé que François et Christophe optaient tous les deux pour une conception accordant une place majeure à la tactique au sein de la leçon. Christophe a présenté aux élèves l'objectif suivant : « *gagner l'échange au bon moment par*

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

une frappe adaptée à son jeu et surtout à celui de l'adversaire ». Suite à l'échauffement, il a proposé la situation du « banco »¹. La deuxième situation, plus décontextualisée, consistait à laisser le choix aux élèves d'un exercice à travailler parmi une liste de possibles (par exemple, « jouer uniquement en coup droit »). Puis Christophe a terminé la leçon en proposant des situations de match avec des zones valorisées, consistant à ce que marquer dans la zone choisie par l'élève permette de doubler le point. La conception de l'enseignant reposait donc sur des situations d'apprentissage globales, offrant une place majeure à la tactique. D'ailleurs, durant l'entretien, Christophe a précisé : « *l'objectif central, c'est l'amélioration de la capacité à rompre l'échange. (...) L'entrée principale, c'est le projet tactique, c'est à partir de ça que l'on introduit le travail technique* ».

François a quant à lui présenté aux élèves l'objectif de leçon suivant : « *se rendre plus efficace en réussissant à jouer où l'adversaire n'est pas, en jouant vite, et réussir à faire courir l'adversaire ou jouer à côté* ». Il commence par confronter les élèves à un tournoi au cours duquel les serveurs ont eu à placer des plots définissant le placement du receveur. Puis François a fait évoluer cette situation en demandant à ce que ça soit désormais le receveur qui place les plots, générant une adaptation de la mise en jeu du serveur et de la construction de l'échange. Il a terminé la leçon par une nouvelle variante dans le cadre d'un tournoi, au cours duquel le receveur était excentré du terrain, facilitant la mise en jeu du serveur, qui pouvait alors jouer dans les espaces libres. La conception de François reposait donc sur des situations contextualisées, invitant les élèves à adapter la tactique au placement du receveur.

3.1.2. La précision et la fonctionnalité des connaissances mobilisées sur l'activité des élèves dans l'APSA

L'analyse a révélé que François et Christophe mobilisaient des connaissances précises et fonctionnelles sur l'activité des élèves, associées à leur conception de l'enseignement des APSA de raquettes.

Christophe s'est tenu à proximité des élèves durant la leçon, se déplaçant derrière eux en longeant les tables de tennis de table et en donnant des consignes à chacun. Il a précisé durant l'entretien : « *le degré d'exigence que j'ai par rapport aux élèves diffère en fonction de ce que je connais d'eux auparavant* ». Par exemple, lors de la situation plus décontextualisée consistant à ce que les élèves choisissent un exercice à travailler, il est intervenu auprès de Yunus : « *ouais c'est pas mal. Tu as loupé ta dernière frappe pourquoi ? Tu bloques trop ton bras* ». Lors de l'entretien, il a expliqué : « *Yunus, dès que je le questionne, il régule très vite (...). Yunus c'est un gamin que je connais bien. Il est très intéressant parce qu'il est toujours dans une démarche où il veut avancer* ». Les connaissances mobilisées avaient trait à la rapidité de régulation de Yunus et se traduisaient par une très forte individualisation.

François a aussi mobilisé des connaissances précises et fonctionnelles sur l'activité des élèves dans l'APSA. Lorsqu'il a proposé la première situation, ses connaissances avaient trait aux comportements des élèves : « *là je suis très à l'aise par rapport à la situation parce que je la connais, je sais comment les élèves vont réagir, là je prépare le terrain. (...) Il y a presque un petit plaisir de pouvoir anticiper, de débroussailler le terrain. Je vois loin, je les prépare à l'apprentissage, donc je suis bien* ». Par contre, les connaissances mobilisées par François semblaient moins individualisées que celles révélées chez Christophe. Lorsqu'il interrogeait un

¹ La situation du « Banco » consiste en un match à thème impliquant une contrainte particulière : annoncer « Banco » avant de frapper le volant sur lequel on pense conclure le point. Si l'élève gagne le point après avoir annoncé « Banco », il gagne 10 points. Par contre, si le point se poursuit après une annonce du « Banco », le joueur se voit pénalisé de 5 points (Leveau, Louis & Sève, 1999).

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

élève durant le premier regroupement, il l'a appelé « jeune homme » et a commenté : « *le fait est que je connais très peu le prénom des élèves (...). Est-ce le souhait de rechercher une relation très impersonnelle ?* ».

3.1.3. Une perception permanente de l'activité des élèves

François et Christophe présentaient une activité perceptive permanente de l'activité des élèves, qui dépendait notamment de leur conception de l'enseignement des APSA de raquettes.

Premièrement, l'analyse de l'activité de Christophe a révélé qu'il percevait avec finesse l'activité des élèves engagés en tennis de table. Par exemple, lors de la deuxième situation, son attention s'est portée sur le placement d'un élève par rapport à la balle : « *je vois qu'il fait un minimum d'effort pour se déplacer et se placer par rapport à la balle* ». La conception de Christophe l'incite à porter attention à des indicateurs particuliers, notamment d'ordre technique.

Deuxièmement, François présentait également des perceptions de l'activité des élèves dans l'APSA. Lors de la première situation, son attention s'est portée sur le placement des plots sur les terrains, qui le renseignait sur la réflexion des élèves : « *le placement des plots me renseigne. (...) Ca me permet de sonder leur implication en termes de réflexion* ». La conception de François implique donc de porter prioritairement attention à des indicateurs tels que le placement des plots par les élèves.

3.2. Les conceptions de l'enseignement des activités de raquettes : quelles différences entre les deux enseignants ?

3.2.1. La place accordée au guidage et à la réflexion

D'après l'analyse, l'activité de François et de Christophe a différé en ce qui concerne la place accordée au guidage et à la réflexion.

Christophe a opté pour un guidage très fort de l'activité des élèves et exprimé la préoccupation de réguler l'activité de chacun d'entre eux : « *j'essaie d'intervenir sur toutes les tables, pour faire un retour à chaque élève, mais en restant suffisamment pour pouvoir réguler quelque chose* ». Par exemple, lors du premier regroupement, il a exprimé précisément ce qu'il attendait des élèves, en décrivant les postures à adopter : « *ce n'est pas la raquette que je déplace, c'est mon corps, pour être bien situé par rapport à la balle. Par exemple, là, je suis à quelle distance ? A demi-bras. Si j'ai une balle en revers, je suis face à la balle* ». Ce guidage fort des élèves s'est aussi exprimé dans les régulations formulées lors du passage de tables en tables. Par exemple, Christophe a dit à Farouk : « *Attends ! Arrête la balle ! La première situation, c'est comment ? Coup droit, donc tu dois jouer coup droit, en te mettant à distance de la balle* ». François souhaitait quant à lui accorder une place majeure à leur réflexion des élèves, en adoptant un guidage beaucoup plus distancié. Par exemple, alors qu'il a terminé l'explication de la première situation, un élève lui a demandé des précisions supplémentaires, en esquissant une possibilité de placement des plots. François ne l'a pas laissé terminer son explication. Il explique lors de l'entretien : « *ça me gêne parce qu'il donne la solution. Et c'est pour ça que je le coupe presque* ». Suite à la première situation, il a proposé un regroupement durant lequel il a exprimé l'engagement de rebondir sur les propositions des élèves et de solliciter leur réflexion : « *ça m'intéresse de voir les solutions proposées par les élèves, et puis aussi de les exploiter collectivement pendant le rassemblement. En fait, je rebondis sur ce qui est proposé, en questionnant les élèves. C'est important pour moi de solliciter leur réflexion. C'est un peu comme une expérimentation scientifique* ». A la fin de la leçon, il est revenu sur la nécessité de

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

jouer en fonction de ce que les élèves préoyaient de faire, comme « *des joueurs d'échec, quand on met le pion quelque part, on a une idée derrière la tête* ».

3.2.2. La mise en jeu du corps

Durant les leçons, les enseignants ne mettaient pas en jeu leur corps de la même manière. Christophe cherchait particulièrement à théâtraliser ses interventions face aux élèves. Lors du premier regroupement, il s'est mis à démontrer le geste attendu en coup droit, et la distance de frappe appropriée en coup droit et en revers. Cette mise en jeu du corps était notamment associée à la recherche d'une certaine crédibilité face aux élèves : « *l'aspect démonstration, moi j'estime qu'un prof d'EPS doit s'impliquer physiquement à certains moments, pour avoir une certaine crédibilité* ». Lorsque les élèves étaient placés autour des tables et effectuaient les situations proposées, Christophe se déplaçait de tables et tables et donnait des consignes en se plaçant dos à eux, pesant ainsi physiquement sur leur activité.

Au contraire, l'activité de François se caractérisait par une certaine prise de distance par rapport aux élèves. Dès l'échauffement, il s'est tenu à l'écart afin de pouvoir observer l'ensemble de la classe. Ce positionnement est resté dominant pendant toute la leçon. Ce positionnement dans l'espace a prolongé la préoccupation de prendre du recul pour laisser les élèves se confronter à la situation de manière autonome, à l'instar d'une expérimentation scientifique. Plus rarement, François intervenait auprès de petits groupes d'élèves sur chaque terrain, afin de susciter et d'accompagner leur réflexion. Mais dans ce cas de figure, il ne produisait pas de démonstration et n'évoquait jamais de préoccupation liée à la mise en jeu du corps durant l'entretien.

3.2.3. Le rapport au rythme

Les enseignants n'ont pas présenté le même rapport au rythme de la leçon.

Christophe a recherché une augmentation du rythme pour gagner du temps tout au long de la leçon. Dès l'appel, il a augmenté la cadence d'énumération des noms pour limiter la perte de temps : « *j'ai pris le parti d'énumérer les noms, ils me répondent très vite, comme ça je perds le moins de temps possible* ». Juste avant, il avait demandé aux élèves de profiter du temps de l'appel pour lire les thèmes de leçon au tableau, limitant ainsi d'éventuelles pertes de temps. Plus tard, alors qu'il lançait la deuxième situation, plusieurs élèves ont mis du temps à se placer autour des tables. L'enseignant a exprimé des émotions négatives liées à l'incapacité des élèves à s'organiser en autonomie et à la perte de temps générée par ce temps de flottement : « *il y a un paquet d'élève à gérer pendant cette mise en route. Mon sentiment est plutôt négatif* ».

Les préoccupations de François liées au rythme étaient inverses. L'enseignant cherchait tout au long de la leçon à prendre du temps, et a présenté des émotions négatives lorsque le rythme s'accélérait. Par exemple, il s'est retrouvé durant le premier regroupement à faire lui-même la synthèse de la leçon précédente, alors qu'il aurait souhaité laisser les élèves la construire par eux-mêmes : « *je suis en train de me dire que c'est moi qui fais la synthèse (...) j'aurais préféré qu'ils le construisent eux-mêmes. En fait, le fait d'accélérer, je ne suis pas trop cohérent, et ça me gêne un peu* ». Aussi, alors que Christophe a proposé une leçon constituée de plusieurs situations différentes, François a fait le choix de structurer sa leçon autour d'une situation principale, comportant des évolutions, afin de laisser le temps aux élèves pour expérimenter et échanger durant les regroupements. Les élèves étaient fréquemment interrogés et amenés à exposer leurs solutions au tableau.

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In. J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

4. Discussion

Bien que les résultats doivent être généralisés avec précaution au regard du caractère exploratoire de cette étude, ils peuvent être discutés pour comprendre les conceptions des deux enseignants et les manières dont elles s'actualisent en situation.

4.1. Quelles conceptions François et Christophe ont-ils de l'enseignement des activités de raquettes ?

Les deux enseignants, spécialistes des activités de raquettes, présentent globalement la conception commune d'accorder une place majeure à la tactique, en amenant les élèves à construire la rupture de l'échange. La conception exprimée est celle d'un refus du technicisme au profit d'une contextualisation des contenus techniques (Roure, 2012). Ils optent ainsi pour des situations de type « match à thème » visant l'intégration des acquisitions techniques et tactiques dans un même temps et dans un même lieu. Ces résultats permettent de confirmer, à l'instar de Adé *et al.* (2007), la plus-value d'un niveau élevé de spécialisation pour organiser l'activité des élèves autour d'habiletés motrices et décisionnelles spécifiques, imprégnées d'une culture fonctionnelle de l'APSA.

Toutefois, les deux enseignants expriment en fait une conception différente en ce qui concerne la place accordée au guidage et à la réflexion dans l'organisation de l'activité des élèves. Christophe propose un guidage marqué par des interventions courtes, fréquentes et relativement directives, par des injonctions visant à corriger les élèves de façon individualisée pendant leur action (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005). Par contre, François opte pour des interventions plus rares auprès des élèves, plus ouvertes et incitatives, ayant pour but de construire collectivement des solutions, à l'image d'une expérimentation scientifique.

Ces résultats rappellent ceux de Méard et Bertone (2009), qui ont analysé l'activité de deux enseignants d'EPS en badminton face à une même classe de collège. Des différences sont exposées entre l'enseignante novice, qui laisse les élèves explorer dans le cadre de situations de résolution de problèmes, et un enseignant expérimenté, qui propose un guidage beaucoup plus fort vers des solutions jugées efficaces. Les auteurs présentent la première démarche comme susceptible d'entraver les apprentissages en contribuant à maintenir une « fausse négociation » propice aux comportements non souhaitables, voire inciviles. Dans notre étude, la démarche de François n'a pas conduit à de tels comportements des élèves, sans doute parce qu'il est plus expérimenté et qu'il enseigne dans un contexte plutôt favorable.

4.2. De quelles manières s'actualisent les conceptions exprimées par François et Christophe de l'enseignement des APSA de raquettes ?

Plusieurs indicateurs des manières dont s'actualisent les conceptions ont été mis en évidence. Premièrement, les enseignants spécialistes des activités de raquettes mobilisent des connaissances précises et fonctionnelles en lien avec l'activité des élèves dans l'APSA, corroborant l'idée qu'un niveau élevé de spécialisation est associé à des traces expérientielles et à des éléments spécifiques à l'APSA (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005). Malgré tout, ces connaissances sont plus ou moins individualisées, en accord avec la conception singulière des enseignants. Christophe, pour qui le guidage doit être directif et personnalisé, mobilise des connaissances propres à des élèves en particulier (par exemple, Yunus). François mobilise quant à lui des connaissances globales sur les conduites des élèves en badminton, peu individualisées ni reliées à des aspects techniques, en lien avec un fonctionnement plus incitatif.

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In. J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

Deuxièmement, les perceptions des enseignants reflètent leur conception de l'enseignement des activités de raquettes. Christophe perçoit avec précision les comportements des élèves en tennis de table, en accord avec sa conception accordant une place majeure à un guidage directif des élèves, notamment au niveau technique. Dans l'étude de Cizeron et Gal-Petitfaux (2005), les enseignants spécialistes de gymnastique témoignaient aussi d'une perception organisée des mouvements des élèves dans l'APSA. L'activité perceptive de François, en accord avec sa conception, est quant à elle réalisée par l'intermédiaire du placement du plot matérialisant le positionnement du receveur, à partir duquel est inférée l'activité réflexive des élèves.

Troisièmement, la mise en jeu du corps des deux enseignants constitue un indicateur de leurs conceptions. Alors que Christophe utilise la démonstration et cherche à peser physiquement en se déplaçant à proximité des élèves, François reste la plupart du temps à distance, observant la classe de manière globale. Les conceptions semblent donc se traduire corporellement. Si l'engagement corporel de l'enseignant est un élément déterminant de l'implication des élèves et du climat relationnel en EPS (Vors & Gal-Petitfaux, 2008), force est de constater la diversité de la mise en jeu du corps en classe, même dans le cas de deux spécialistes des mêmes activités. Enfin, les résultats mettent en évidence un rapport au rythme différent entre les deux enseignants. Alors que Christophe cherche à imposer un rythme rapide à la classe, à gagner du temps dès l'appel et à maximiser le temps de pratique des élèves, François souhaite ralentir le rythme pour donner le temps aux élèves d'expérimenter et de réfléchir, au point de se sentir gêné lorsqu'il accélère et fait lui-même la synthèse. Si la capacité à gérer le temps détermine la qualité du pédagogue (Tochon et Munby, 1993), elle est indissociable du contexte et peut constituer un indicateur des conceptions de l'enseignement.

5. Conclusion

Au-delà des éléments discutés précédemment, cette recherche appelle plusieurs approfondissements.

Premièrement, il s'agirait de prendre une focale temporelle plus large que la leçon, afin de décrire l'évolution des conceptions de l'enseignant au fil de son histoire avec la classe, nous permettant de déterminer ce qui se transforme et ce qui résiste au changement.

Deuxièmement, il serait intéressant d'analyser l'activité de Christophe en badminton et de François en tennis de table, afin de comprendre à quel point leur conception est ancrée dans l'enseignement d'une activité en particulier, ou plus globalement à une manière d'intervenir en classe, indépendamment de l'activité pratiquée.

Troisièmement, un observatoire pourrait être élaboré pour évaluer les effets de l'actualisation des conceptions des enseignants sur l'activité des élèves, interrogeant ainsi l'idée selon laquelle en fonction des intentions éducatives de l'enseignant, de la conception qu'il a de l'utilité de l'EPS, les apprentissages que réalisent les élèves sont différents (Delignières & Garsault, 2004). Enfin, il pourrait être intéressant d'interroger les enseignants en amont, pour mettre en évidence leur « déjà-là » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008) avant l'entrée en classe, notamment pour révéler d'éventuels décalages entre des conceptions formulées *a priori* et l'activité en classe.

6. Bibliographie

Adé D., Sève, C. & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 51-66.

Visioli, J. & Petiot, O. (2020). L'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquettes : quelles conceptions de l'enseignement ? In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56(3), 93-108.

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, 9-33.

Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris PUF.

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS.

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*, 2(3). Publié en ligne.

Gougeon, Y. (1993). Quelques précisions sur les conceptions. In J-P. Clément et M. Herr, *L'identité de l'éducation physique et sportive au XXème siècle : entre l'école et le sport* (pp. 151-155). Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.

Leveau, C., Louis, E. & Sève, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-45.

Méard, J.A. & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeur-élèves en éducation physique : étude de cas, *STAPS*, 23(1), 87-99.

Roure, C. (2012). L'évolution des conceptions des techniques dans les sports de raquette en EPS : analyse de publications professionnelles. *STAPS*, 96, 139-155.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Tochon, F. & Munby, H. (1993). Novice and expert teachers' time epistemology: a wave function from didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(9), 205-218.

Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2. Publié en ligne.