**ARCD 2016 / Toulouse**

**Symposium / texte de cadrage**

**Réflexion et analyse didactique des pratiques d’enseignement dans les dispositifs de formation: comparaison de quatre milieux pour la formation**

Adrián Cordoba – Université de Genève

**Mots clefs :** milieu pour la formation, analyse de pratiques, spécificités et généricité des objets disciplinaires

**Résumé court**

Les contributions de ce symposium s’inscrivent dans la thématique du colloque intitulée « Analyses de pratiques de formation des enseignant-e-s ». Elles s’intéressent en particulier aux questions relatives au fonctionnement des dispositifs de formation intégrant l’analyse de pratiques d’enseignement.

Conséquence du délaissement progressif du modèle applicationniste dans les institutions de formation, et non sans lien avec le projet généralisé de former un maître réflexif, les formateurs ont été amenés à penser à de nouvelles formes d’enseignement. Parmi ces dernières, le dispositif axé sur la réflexion et l’analyse de pratiques d’enseignement est devenu incontournable, questionnant *de facto* le fonctionnement traditionnel de ce système didactique « particulier » (place des acteurs, traitement des objets de savoir, etc.). Sa mise en place soulève, cependant, de questions quant à son organisation et son fonctionnement, que les contributeurs de ce symposium traiteront dans leurs interventions : Quelle(s) forme(s) prennent les dispositifs de formation lorsque la réflexion et l’analyse didactique des étudiants, futurs enseignants, sont convoquées ? Quelles sont les particularités d’un tel fonctionnement du système didactique ? Comment ces milieux pour la formation organisent-ils et traitent-ils les objets de savoir disciplinaires ? De quelle manière sont distribuées les places et les responsabilités des actants ?

**Résumé long**

Les contributions de ce symposium s’inscrivent dans la thématique du colloque « Analyses de pratiques de formation des enseignant-e-s ». Elles abordent en particulier des questions relatives au fonctionnement des dispositifs de formation axés sur la réflexion et l’analyse didactique de pratiques d’enseignement.

Depuis un certain nombre d’années, nous observons que l’école et les institutions de formation des maîtres laissent progressivement de côté le modèle d’enseignement transmissif avec lequel elles fonctionnaient traditionnellement. Ce changement a été accompagné, tout naturellement, par la mise en place effective d’autres formes de penser les situations d’enseignement-apprentissage. Si l’on pense à l’institution scolaire, nous constatons que les attentes du législateur (p. ex. : le Plan d’études romand, 2010) induisent un questionnement et un changement des places occupées par le professeur et les élèves. C’est ainsi que, par exemple, l’objet des transactions didactiques se voit appréhendé et négocié différemment lorsque le contrat didactique implique, pour l’élève, de faire des hypothèses, de réfléchir, de confronter son point de vue, alors que jusqu’ici, le plus souvent il s’est agit d’appliquer le modèle exposé par l’enseignant. Les compétences transversales à développer chez les élèves, telles que le sens critique ou la démarche réflexive, rejoignent ainsi les préoccupations d’un enseignement de type socioconstructiviste (c’est le cas au moins en Suisse).

Du côté des institutions de formation des enseignants, un processus similaire peut être observé. Il ne s’agit plus de formater un *enseignant reproducteur* de bonnes séquences mais plutôt de former un maître réflexif (Schön, 1996) capable de se positionner par rapport à sa propre pratique (Paquay & Wauters, 1996) et à des contenus et programmes voués à être renouvelés. Ce repositionnement implique également, pour les formateurs universitaires, de penser autrement leurs dispositions de formation, notamment, par l’analyse des pratiques des enseignants (Cohen & Leutenegger, (Ed.) 2006 ; Dolz & Leutenegger (Ed.), 2015 ; Marcel, 2002 ; Merhan, Ronveaux & Vanhulle (Ed.), 2007). En effet, si se former c’est mieux comprendre, questionner, problématiser sa pratique (ou celle des autres) afin de la (re)penser pour la rendre plus efficace, alors un tel projet de formation soulève des questions quant à sa mise en place, son organisation et son fonctionnement : Quelle(s) forme(s) prennent les dispositifs de formation lorsque la réflexion et l’analyse didactique des étudiants, futurs enseignants, sont convoquées ? Quelles sont les particularités d’un tel fonctionnement du système didactique ? Comment ces milieux pour la formation organisent-ils et traitent-ils les objets de savoir disciplinaires ? De quelle manière sont distribuées les places et les responsabilités des actants ?…

Dans ce symposium, les quatre contributeurs tentent de répondre à ces questions en présentant puis en discutant les milieux pour la formation qu’ils ont eux-mêmes mis en place dans le cadre de la formation des enseignants : Bernard Poussin, formateur à l’Institut de formation des enseignants de l’Université de Genève, rend compte de son dispositif d’analyse des pratiques des futurs maîtres spécialisés en éducation physique, alors que ces derniers interviennent sur le terrain. Francisco Márquez s’intéresse, dans le cadre de la discipline Arts plastiques et visuels de la formation à l’enseignement primaire (FEP) de l’Université de Genève, à la progressivité et la complémentarité de contenus de son dispositif avec ceux des autres disciplines du même module didactique, se basant sur les travaux des futurs maîtres généralistes qui analysent des « moments remarquables didactiques » tirés des leçons données durant leurs stages. Bernard Savoy, qui s’occupe de la formation à l’enseignement spécialisé à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, présente les résultats d’une recherche portant sur la manière dont des formateurs de cette HEP s’approprient l’usage de la vidéo en formation et se pose la question des savoirs professionnels développés avec cet outil. Enfin, Adrián Cordoba, responsable de la formation à la Didactique de l’éducation physique à l’Université de Genève, rend compte d’un milieu pour la formation des maîtres généralistes. Ce dispositif requiert des étudiants qu’ils joignent la réflexion et le questionnement de leur rapport au savoir initial portant sur l’éducation physique à la construction de nouveaux savoirs disciplinaires.

**Bibliographie**

Coen, P.F. & Leutenegger, F. (2006). (Ed.). *Réflexivité et formation des enseignants*. Revue Formation et pratique d’enseignement en questions.

Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). Plan d’études Romand.Neuchâtel, Suisse.

Dolz, J. & Leutenegger, F. (2015) (Ed.). *L’analyse de pratiques dans la formation à l’enseignement*. Revue des HEP, 18.

Marcel, J.-F. (2002). *Recherches sur les pratiques d’enseignement et de formation*. Revue Française de Pédagogie, 138.

Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007) (Ed.). *Alternance en formation*. Collection Raisons Educatives. Paris. Bruxelles : De Boeck Université.

Paquay, L. & Wauters, N. (2008). Mettre en mots sa pratique d’enseignement : quels processus ? quelles médiations ? In Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, L. (Eds.), (213-242). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l’expérience.* Bruxelles : De Boeck.

Schön, D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques.

**Un milieu de formation pensé pour engager les stagiaires dans des pratiques d’enseignement des jeux sportifs collectifs innovantes**

Bernard Poussin – Université de Genève

**Mot clef :** situation-problème, jeux sportifs collectifs, analyse didactique

**Résumé court**

Cette contribution s’attache à décrire une étape du processus de formation qui devrait permettre aux stagiaires de rompre avec les pratiques usuelles d’enseignement des jeux sportifs collectifs et leur faciliter la mise en œuvre des propositions du PER. Ces propositions s’articulent autour de modèles de transposition didactique qui privilégient la construction par les élèves de règles d’action opératoires grâce à une démarche réflexive. Notre formation cible la construction de situation d‘apprentissage que l’on peut qualifier de « situation-problème » au sens de Marsenach (1991). Dans un premier temps, nous invitons les étudiants à adopter une attitude introspective en vivant cette situation en tant que joueur. Dans un deuxième temps, ils réalisent une analyse didactique de la situation à partir de questions-guides que nous leur proposons. Enfin, les réponses aux questions sont débattues avec l’ensemble du groupe et éventuellement complétées par les formateurs. Les résultats de ces échanges ont fait l’objet d’une analyse de contenu.

**Résumé long**

Le plan d’étude romand (PER) engage l’ensemble des enseignants à articuler trois entrées dans son enseignement pour contribuer au projet global de formation de l’élève. Cette triple entrée présente les domaines disciplinaires, les capacités transversales, qui doivent permettre à l’élève d’améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à réguler ses apprentissages, notamment en développant une démarche réflexive et la formation générale, qui met l’accent sur les aspects éducatifs nécessaires aux futurs citoyens. Cette contribution a pour but de décrire une étape du processus de formation que nous avons mis en œuvre pour permettre aux stagiaires de s’approprier les enjeux du PER, notamment en ce qui concerne l’enseignement des jeux sportifs collectifs (JSC).

L’enseignement des JSC s’appuie généralement sur une conception techniciste (Deriaz, Poussin & Kaiser, 2002) dans lequel le contrat didactique laisse peu de place aux élèves (Loquet, 2007). Le maître est responsable de l’avancée des savoir, les élèves apprenant par imitation les modèles gestuels qui leur sont démontrés. Le processus de formation que nous animons a pour intention de les faire basculer sur une approche dialectique qui donne la responsabilité aux élèves de construire activement les règles d’action nécessaire pour prendre des décisions judicieuses dans le jeu. Cette contribution s’intéresse à la première étape du processus de formation qui consiste à permettre aux stagiaires de construire un milieu pour l’étude suffisamment dense d’un point de vue épistémologique pour permettre la dévolution d’un problème aux élèves. Ce milieu doit donc posséder les caractéristiques des « situations-problèmes » au sens de Marsenach (1991).

Premièrement, les stagiaires vivent comme joueurs une situation de jeu qui a pour but de se placer en situation de tir favorable en attaque placée. Cette construction implique que les joueurs soient capables de détecter les indicateurs perceptifs pertinents pour choisir une stratégie adaptée à la configuration de jeu

Après cette étape introspective, ils réalisent une analyse didactique de la situation à partir des questions guides (Brau-Antony, 1998) suivantes

• Sur quoi portent les contenus d’enseignement ?

• Quelles contraintes dans le dispositif permettent aux élèves de se confronter au problème ?

• Quels outils permettent aux élèves de revenir sur leurs actions ?

• Quels sont les comportements observables qui indiquent que les élèves sont en train de se transformer ?

Leurs réponses aux questions sont proposées à l’ensemble du groupe. Ces dernières font souvent référence à l’approche dialectique. Les stagiaires sont conscients de l’impact des contraintes de la situation sur le comportement des joueurs Toutefois, les contenus d’enseignement sont rarement formulés en termes d’alternatives décisionnelles s’adaptant au rapport de force. Ces échangent nous permettent de compléter et d’enrichir les propositions des stagiaires. Cette grille de lecture est alors proposée comme canevas pour la construction de « situations-problème »

**Bibliographie**

Brau-Anthony, S. (2003). Situations didactiques proposées par des enseignants d’EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l’éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Editions Revue EP.S.

Deriaz, D., Poussin, B. & Kaiser, C. (2002). Effets d’un programme de rénovation sur les conceptions de l’enseignement du basket-ball*. Avante, 8*(1). 15-29.

Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In A. Amade-Escot (dir.), Le didactique, (pp. 49-66). Paris : Editions EP.S.

Marsenach, J. (1991). *EPS. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

Progressivité et complémentarité du dispositif de formation des enseignants**.**

Mise en perspective d’un effet de généralisation.

Francisco Márquez Cuesta – Université de Genève

**Mots-clés :** formation des enseignants ; dispositif de formation ; gestes fondamentaux ; progressivité ; complémentarité.

**Résumé court**

Dans cette contribution, nous abordons la question de l’effet de généralisation dans un dispositif de formation par l’approche comparatiste en didactiques. Dans ce cas d’étude, penser l’analyse de pratiques d’enseignement et de formation repose sur le corpus constitué par les travaux des étudiants d’une même volée de 2e année de formation à l’enseignement primaire du Canton de Genève. Leurs travaux témoignent de la présentation du concept didactique des gestes fondamentaux au travers des didactiques disciplinaires module Didactique I. Dans cette comparaison intra-institutionnelle (Institut universitaire de formation des enseignants, IUFE) du dispositif de formation nous démontrons que la manière de convoquer, puis d’appliquer le concept de gestes fondamentaux a des effets en retour à la fois sur les contenus (phénomènes de transposition) et sur les enjeux (activités proposées aux élèves). Par le recours aux travaux des étudiants portant sur l’analyse de leur pratique sur le terrain lors de stages, nous cherchons à obtenir des résultats qui permettraient d’établir un premier bilan quant à la progressivité et la complémentarité des contenus du dispositif de formation du module de Didactiques I.

**Résumé long**

Les institutions de formation des enseignants suivent, à l’instar de l’institution scolaire, les injonctions du législateur. Depuis l’introduction en Suisse romande du Plan d’études romand (PER), les formateurs orientent leur prestation et l’amélioration des dispositifs selon ces directives. Nous tentons ici d’établir une visibilité quant à la progressivité et la complémentarité des contenus du dispositif de formation du module Didactiques I de l’Institut universitaire de la formation des enseignants (IUFE) du canton de Genève.

Le cas d’étude retenu est le cours de didactique des arts plastiques destiné à des futurs enseignants généralistes du primaire. Dans ce module, les étudiants bénéficient d’un stage de terrain en intégration et en présence du titulaire. Le dispositif requiert qu’une planification de séquence d’enseignement soit élaborée, puis mise en œuvre en responsabilité. Les étudiants opèrent en dyade et filment alternativement leur camarade en situation d’enseignement. S’ensuit une analyse d’un « moment remarquable didactique » choisi par l’étudiant concernant l’agir de leur camarade. L’analyse est structurée par le choix d’un des gestes fondamentaux.

Le corpus de cet objet d’étude est composé des travaux d’étudiants portant sur l’analyse de ces moments remarquables. Il s’agira de repérer les éléments susceptibles de fournir des indices quant à l’effet de généralisation supposé ; puis, après l’analyse quant à leur valeur indicative, de dégager les éléments qui favoriseraient l’établissement d’un premier bilan quant à la progressivité et la complémentarité des contenus du dispositif de formation.

Dans le cours d’arts plastiques, l’occurrence pour le choix du geste fondamental de ***définition*** est très forte et dévoile des indices autour de ce concept, parce que :

1. abordé sur l’ensemble des disciplines du module ;
2. les cours, dans chaque discipline, sont dispensés 4 fois hebdomadairement à 4 groupes d’étudiants ;
3. dans leurs travaux, les étudiants se réfèrent aux formateurs d’autres didactiques ;
4. il occupe systématiquement la place du début de la première leçon de la séquence ;
5. régulièrement assimilé aux consignes.

 Sur la base de ces indices, nous pourrions émettre l’hypothèse que si la forme didactique de travail découle de l’interprétation du geste fondamental de *définition*, alors il convient d’interroger les formes de fonctionnements disciplinaires relatives à la transmission de ce concept didactique pour repérer et analyser des indices de la source de travail didactique.

# Références

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherches en didactique des mathématiques, 12(1), 73-112.

Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (Eds.) *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp.87-108). Bruxelles : De Boek. Raisons éducatives.

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’Education 3*,407-429.

Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de pédagogie*, 141,47-56.

Sensevy, G., « Notes sur la notion de geste d’enseignement », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010. URL : http://tfe.revues.org/1038

**Pratiques de la vidéo en formation : milieu et contrat**

Bernard Savoy – Haute école pédagogique / Vaud (Suisse)

**Mots-clés**: vidéo en formation, gestes professionnels, milieu, contrat, transactions didactiques.

**Résumé court**

L’usage de la vidéo en formation dans un Master en enseignement spécialisé questionne une équipe de formateurs. Les étudiants doivent présenter à un groupe une vidéo de trente minutes d’enseignement tirée de leur pratique en stage et un petit dossier. A partir de ces éléments, le formateur prépare le séminaire où un travail d’analyse de la pratique professionnelle est mené.

Dans ce *jeu*, la vidéo présentée devrait *faire milieu*; elle est sensée permettre le repérage de *gestes professionnels* et favoriser une analyse collective ; ces éléments devraient s’actualiser comme des savoirs professionnels à même de développer les compétences réflexives des étudiants. Un *contrat* s’instaure entre un formateur, un étudiant présentateur et un groupe. Les *transactions didactiques* vont dépendre de variables nombreuses : le contexte d’enseignement, les choix de l’étudiant, son expérience, les cadres de référence du formateur, etc.

L'analyse du corpus - des séances de préparation par les formateurs et des séances de formation - portera sur les liens qu'on peut établir entre le moment d'entretien entre formateurs et le moment de formation. Elle cherchera à mettre en évidence à quelles conditions une vidéo peut "faire milieu" pour développer des compétences professionnelles et une pratique réflexive chez les étudiants.

**Résumé long**

L’usage de la vidéo en formation de base dans un Master en enseignement spécialisé questionne une équipe de formateurs. Un « séminaire d’intégration » cherche à développer les compétences professionnelles d’étudiants qui sont pour la plupart en stage en responsabilité trois jours par semaine. Ces derniers doivent présenter au groupe une vidéo de trente minutes d’enseignement et un petit dossier qui développe les objectifs, le projet dans lequel s’insère la vidéo, une analyse qui relève les aspects positifs et les difficultés rencontrées. A partir de ces éléments, le formateur prépare le séminaire où un travail d’analyse collectif de la pratique professionnelle est mené. Certains formateurs de l’équipe ont très peu d’expérience de la vidéo en formation alors que d’autres la pratiquent de longue date dans divers contextes.

Dans ce *jeu*, (Sensevy, 2007), la vidéo présentée devrait *faire milieu* dans une temporalité spécifique: à partir d’une expérience singulière, elle est l’objet sensé favoriser une analyse collective  permettant le *repérage de gestes professionnels* (Bernié, 2008 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Brudermann & Pélissier, 2008) considéré comme un savoir professionnel permettant de développer les compétences pratiques et réflexives des étudiants.

Ces éléments s’actualisent dans une mésogenèse à même de favoriser la construction de la référence entre les acteurs (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007). Un *contrat* s’instaure entre un formateur, un étudiant présentateur du jour et un groupe. Les *transactions didactiques* vont dépendre de variables très nombreuses : le contexte d’enseignement, le choix de l’étudiant qui décide ce qu’il veut montrer, son expérience, les cadres de référence du formateur, la temporalité du séminaire, etc.

Le dispositif comprend :

- deux séances ordinaires de préparation des séminaires par les formateurs ;

- un entretien entre chercheur et formateurs volontaires centrée sur la coanalyse du dossier d'un étudiant : les formateurs qui auront vu préalablement la vidéo partageront leur analyse en fonction de son utilisation dans le groupe ;

- la séance de séminaire où cette vidéo est présentée et discutée dans le groupe d'étudiants.

L'analyse portera sur des analyses internes à ces séances et sur les liens qu'on peut établir entre les moments d'entretien entre des formateurs et le moment de formation ; elle cherchera à mettre en évidence quels types de contrats didactique propres à la formation professionnelle se développent dans ce type de transactions, à quelles conditions une vidéo peut "faire milieu" pour développer des compétences professionnelles et la - mystérieuse ! - pratique réflexive chez les étudiants.

**Bibliographie**

Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 237-245). Bruxelles : De Boeck.

Brudermann, C. & Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l’enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L’exemple des langues étrangères. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(2), 21-33.

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.* Vol. 3 – n° 3. 29-48.

Schubauer-Leoni, M.-L ; Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l’action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu’il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.). *Agir ensemble : l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*  (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l’action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.). *Agir ensemble : l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*  (pp. 13-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

**Rapport au savoir et analyse didactique en éducation physique : un milieu pour la formation des enseignants généralistes**

Adrián Cordoba – Université de Genève

**Mot clef :** rapport au savoir, milieu pour la formation, éducation physique, analyse de la pratique

**Résumé court**

Les parcours scolaires des étudiants qui suivent la Formation genevoise à l’enseignement primaire sont divers. Ils se caractérisent cependant par l’intériorisation d’un rapport à la discipline éducation physique qui nécessite, du point de vue des formateurs, d’être questionné afin de permettre aux futurs enseignants généralistes de construire de nouvelles connaissances. Pour cela, le formateur a conçu un milieu pour la formation qui priorise l’analyse de pratiques d’enseignement (les siennes, celles des autres). Dans notre contribution, nous nous intéresserons à la tension que suscite, au début du module, le retour historique de l’étudiant lorsque ce dernier le questionne à l’aune de nouvelles formes de penser l’enseignement/apprentissage en EP. Ce milieu s’organise à travers l’articulation de trois moments : (i) avant le début du module, les étudiants sont amenés à expliciter leur manière de concevoir l’EP (objectifs, à quoi sert-elle, etc.) et à programmer de manière synthétique une leçon de basketball (objectifs, parties, tâches) ; (ii) lors du premier cours, les étudiants vivent et analysent une leçon « typique » donnée par le formateur universitaire ; (iii) la rédaction d’un texte mettant en discussion l’expérience scolaire de l’étudiant et le point de vue de cinq articles qui traitent de la didactique de l’EP.

**Résumé long**

Les parcours scolaires des étudiants qui suivent la Formation à l’enseignement primaire (FEP) de l’Université de Genève sont divers. Ils se caractérisent cependant par l’intériorisation d’un rapport (Charlot, 1997) à la discipline éducation physique (EP) qui nécessite, du point de vue des formateurs, d’être questionné afin de permettre aux futurs enseignants généralistes de construire de nouvelles connaissances. Il est nécessaire de prendre en compte, comme le soulignent Giordan, Guichard & Guichard (1997), la structure de pensée sous-jacente des étudiants afin de la confronter, par la suite, à des connaissances issues de la recherche et à de nouvelles manières de penser le métier.

De ce constat découle un des postulats majeurs qui organise le dispositif de formation à la didactique de l’EP que nous étudions ici : l’expérience vécue par l’étudiant durant sa scolarité l’a conduit à construire une compréhension personnelle de la discipline EP, de sa place à l’école, de la manière de l’enseigner et de ce qui est à apprendre. Cette expérience, ainsi que celle qu’il a réalisée dans le cadre des activités sportives hors école, ont contribué (et contribuent encore) de manière significative au développement de son rapport au corps et aux pratiques physiques et sportives. C’est en permettant à l’étudiant d’accéder à ces dimensions, aux empreintes psychoaffectives importantes, qu’il sera plus à même d’intégrer les savoirs de la formation et de les mobiliser à bon escient une fois enseignant.

Dans notre contribution, nous nous intéressons en particulier à la tension que suscite, au début du module, le retour historique de l’étudiant lorsque ce dernier le questionne à l’aune de nouvelles formes de penser l’enseignement/apprentissage en EP. Le milieu pour la formation que nous étudions ici articule trois moments de réflexion et d’analyse didactique : (i) avant le début du module, les étudiants sont amenés à expliciter leur manière de concevoir l’EP (objectifs, à quoi sert-elle, etc.) et à programmer de manière synthétique une leçon de basketball (objectifs, parties, tâches) ; (ii) lors du premier cours, les étudiants vivent et analysent une leçon « typique » donnée par le formateur universitaire (proche des pratiques habituelles que nous observons sur le terrain scolaire) ; (iii) rédaction d’un texte qui met en discussion l’expérience scolaire de l’étudiant (comment m’a-t-on enseigné, qu’est-ce que j’ai appris ?…) et le point de vue de cinq articles qui traitent de la didactique de l’EP et, en particulier, celles des sports collectifs (ex. Marle et al., 2007). Dans notre contribution, nous discuterons des particularités de ce milieu pensé pour la formation en sdidactique de l’EP au regard des dimensions spécifique et de générique qu’il peut contenir.

**Bibliographie**

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997, 112 p., (11/1999.1338) Exploration de diverses figures de l'apprendre et proposition de définitions du rapport au savoir.

Giordan, A., Guichard F. & Guichard, J. (1997). *Des idées pour apprendre*. Nice : Z’Editions, 1997.

Marle, P., Gréhaigne, J.F., Caty, D. (2007). Pour une pédagogie du jeu en sports collectifs à l’école. In J.F. Gréhaigne (Ed).), *Configuration du jeu, débat d’idées et apprentissage des sports collectifs* (pp. 21-42). Besançon : Presses de l’Université de Franche-Comté.