

Introduction générale

Enjeux de l'ouvrage

Léa GOTTMANN et Magali BOIZUMAULT

Cet ouvrage s'intéresse à l'ensemble des acteurs du monde de l'EPS : étudiants, enseignants d'EPS, tuteurs, formateurs. Chacun est concerné par cette question de l'analyse de l'activité dans son quotidien : mieux comprendre ce qui se joue dans l'activité d'un élève, dans une situation pédagogique, dans une forme de pratique ou dans une situation d'évaluation. Questionner ce qui se joue lorsque l'élève s'engage dans une situation, lorsqu'il cherche à s'approprier l'environnement ou à résoudre une situation-problème, ou lorsqu'il interagit avec d'autres élèves et avec l'enseignant. Cette activité d'analyse de l'enseignant est permanente, et réalisée de manière plus ou moins consciente : son attention est constamment orientée vers ses élèves selon les temps de la leçon et selon ses objectifs ou attentes. Un ensemble d'indices, de repères, de critères sont ainsi identifiés et exploités par l'enseignant, selon ses préoccupations : vérifier que les élèves sont engagés dans la tâche demandée, qu'ils le sont de façon sécuritaire et sans se mettre en danger, apprécier la façon dont les élèves s'approprient un dispositif et utilisent un outil mis à disposition...

C'est aussi dans le domaine de la formation que cette question de l'analyse de l'activité est centrale : accompagner les étudiants dans le développement de leurs compétences professionnelles, par une analyse de leur activité mais aussi de la façon dont les élèves agissent dans les situations pédagogiques propo-

sées. Dans le cadre de la préparation aux concours de recrutement de l'enseignement, l'analyse de l'activité des élèves est également centrale dans les épreuves de la leçon. Cela se manifeste particulièrement autour de la capacité à prélever un ensemble d'indices et de repères pour proposer une leçon adaptée permettant de transformer les élèves de la classe concernée.

Ce qui rassemble l'ensemble des exemples précédemment listés, c'est bien la place centrale de l'analyse de l'activité. L'enjeu d'outiller cette analyse peut se décliner en différentes dimensions. C'est d'abord rendre plus intelligible et lisible l'activité d'élèves engagés dans une situation pour chercher à la comprendre et à l'analyser au regard de ce qui était visé par l'enseignant et au regard d'objectifs éducatifs. Ensuite, c'est pouvoir transformer l'activité, à la fois des élèves par une adaptation des dispositifs pédagogiques, mais aussi celle de l'enseignant en faisant évoluer son activité de régulation, ou en l'accompagnant dans le développement de compétences professionnelles.

Le développement d'outils au service de cette analyse de l'activité se fait dans les pratiques professionnelles, en établissement scolaire mais aussi en formation : par des grilles d'observation, par des captations vidéo en activité ou par des recueils de leur expérience, par des critères variés selon les activités ou selon les moments de la leçon.

En complémentarité avec ces préoccupations professionnelles, les outils déployés dans le cadre de recherches scientifiques peuvent permettre de développer et d'alimenter cette analyse de l'activité des pratiquants en situation, élèves, enseignants, ou étudiants. C'est tout l'enjeu de cet ouvrage : croiser outils de la recherche et préoccupations professionnelles autour de cette question de l'analyse des pratiques. C'est permettre de rendre intelligible et lisible l'activité, mais aussi ensuite pouvoir l'analyser, l'interpréter, la comprendre, dans l'objectif de la transformer. Dans le cadre de la recherche, l'analyse de l'activité se fait par une multitude de cadres théoriques et de conceptions différenciées de l'activité humaine. Certains cadres s'intéressent aux comportements

des pratiquants, d'autres à leurs expériences et à leurs vécus, et certains croisent différents types de données pour alimenter ces deux aspects.

Le groupe « Analyse des pratiques » de l'AE-EPS par sa constitution pluri-catégorielle (chercheurs, praticiens et formateurs) a pour enjeu l'exploitation de ces outils de natures diverses, au cours de collaborations dans des contextes multiples (formation initiale, continue, établissement scolaire, etc.) afin de proposer des résultats permettant de nourrir la réflexivité des étudiants, des enseignants et des formateurs, et, *in fine*, modifier les pratiques professionnelles. Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité de cette ambition.

Chercheurs et enseignants : pour une relation dialogique entre chercheurs-technologues et praticiens-chercheurs

David ADÉ et Nicolas TERRÉ

Dans le domaine de l'EPS, les relations entre la recherche et les pratiques professionnelles ont connu ces dernières années de profondes évolutions. Autrefois ancrées dans une relation de prescription visant à énoncer les bonnes pratiques sur la base de produits de la recherche (Ria et Veyrunes, 2009), ces relations ont évolué avec la masterisation de la formation des enseignants qui semble avoir stimulé le rapprochement entre le monde de la recherche et le monde professionnel notamment à travers la réalisation d'un mémoire de recherche (Terré et Adé, 2022a). Toutefois, ce rapprochement n'est pas *de facto* garant d'une articulation entre la recherche et l'intervention en

contexte professionnel. Il est lié à certaines conditions pour encourager une proximité et des échanges entre chercheurs et enseignants. Refusant de réduire le monde professionnel à des applicateurs ou d'être dépendant du potentiel de vulgarisation et de dissémination des produits de la recherche, c'est dans cette quête d'une relation dialogique faite d'enrichissements mutuels que s'inscrit notre groupe Analyse des Pratiques dans lequel collaborent des chercheurs sur l'intervention en EPS et des enseignants d'EPS. Trois conditions entre autres nous semblent devoir être réunies pour à la fois consolider et nourrir une relation dialogique entre chercheurs et enseignants.

Condition 1 - Se reconnaître mutuellement comme chercheurs-technologues et praticiens-chercheurs

Bien que les chercheurs et les enseignants s'engagent différemment dans l'étude des situations d'intervention, ils se rejoignent sur un même but : interpréter des phénomènes en classe. De son côté, pour conduire cette interprétation, le chercheur a suivi une formation universitaire aux méthodes de recueil et d'analyse des données. Pour l'enseignant, c'est dans l'exercice de son métier qu'il se construit et affine au quotidien des gestes pour analyser l'activité des élèves et sa pratique professionnelle et qui sont proches de ceux du chercheur. Observer, enquêter sur des réponses d'élèves, relever, et conserver des données sur ces réponses pour les discuter dans le but d'estimer la pertinence des choix pédagogiques est une activité

de recherche qui nous semble fortement stimulée par le contexte institutionnel et celui de la formation initiale.

Du point de vue institutionnel, non seulement « l'enseignant doit exercer sa pleine responsabilité de concepteur afin de définir les contextes d'apprentissage spécifiques dans lesquels ses élèves pourront s'engager » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019, p.9), mais il est aussi de sa responsabilité « en situation d'apprentissage, (de) repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages » et d'« analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en

œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis» (MEN, 2013). Ces prescriptions engagent donc les enseignants à enquêter sur l'activité de leurs élèves et interroger la pertinence de leurs choix et démarches : ils ont à se muer, de temps à autre, en chercheur, sans que ce ne soit leur métier à part entière.

Du point de vue de la formation initiale, dans un Master rythmé par l'alternance entre une formation à et par la recherche (Adé et Piot, 2018) et des périodes de stage en responsabilité ou d'observation et de pratique accompagnée, toutes les conditions sont désormais réunies pour associer et rapprocher la recherche et l'enseignement. Moyennant certaines options, il nous semble tout à fait envisageable de parvenir à la formation d'un «*apprenti-praticien-chercheur*» développant des outils et des gestes de chercheur réinvestissables dans le métier (Terré et Adé, 2022a). C'est le cas, par exemple, lorsque le sujet du mémoire de Master cible une question vive pour l'étudiant au moment où il entre dans le métier à l'occasion des stages, ou lorsqu'il est invité à s'inspirer de la recherche pour élaborer des outils d'enseignement : conception de questionnaires pour enquêter sur des profils de classe ; mobilisation de procédures informatiques ou d'outils de recueil de données comportementales issues de la recherche pour rendre compte d'évaluations ; verbalisation des élèves lors des bilans de leçons inspirées d'entretiens réalisés dans le cadre de la recherche.

Si ce renouveau contextuel encourage vivement à considérer l'enseignant d'EPS comme un «*prati-*

cient-chercheur», cela ne suffit pas à encourager des modes de relation dialogiques entre chercheurs et enseignants. L'analyse de situations de classe est d'évidence un but partagé, mais force est de constater que les outils, les méthodes et le langage mobilisés par le chercheur et le praticien divergent. Par exemple, les outils et les méthodes mobilisés par le chercheur sont conçus pour s'inscrire dans un temps long afin d'aboutir à des connaissances potentiellement généralisables. À l'inverse, c'est l'urgence, la contingence, le singulier qui structurent chez l'enseignant son activité de conception des outils de recueil et d'analyse de l'activité de ses élèves. Aussi pour tendre vers une convergence avec une nouvelle génération d'enseignants praticiens-chercheurs, le chercheur doit se muer en «*chercheur-technologue*».

Le chercheur-technologue, spécialiste de la technologie de la recherche, se caractérise par sa capacité à écologiser des outils, méthodes et langages de la recherche pour les introduire dans les situations de classe à des fins d'appropriation partagée entre chercheurs et enseignants. Si l'écologisation – en tant qu'adaptation aux situations réelles de classe – et l'appropriation partagée – en tant que construction de sens commun – nous semblent être les fondements d'une relation dialogique entre chercheurs-technologues et praticiens-chercheurs, elles restent liées au moins à deux préalables : un préalable ontologique et un préalable pragmatique pour développer un langage et des outils communs pour des bénéfices partagés.

Condition 2 - Partager une ontologie et des visées pragmatiques

La première condition a mis en avant, entre autres, le but partagé entre chercheurs et enseignants qui tous deux s'attachent à mieux comprendre une réalité (un phénomène de classe) pour la transformer (améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage). Mais encore faut-il que le chercheur et l'enseignant aient une conception compatible de l'élève en situation d'apprentissage et de l'intervention pour faire apprendre.

Toute intervention de l'enseignant cristallise une manière de penser l'élève qui apprend ou du praticien qui enseigne. Cette conception plus ou moins consciente traduit son engagement ontologique qui peut être rattaché à des options théoriques. Mais dans l'urgence et le singulier, pour être efficace, l'enseignant peut s'emparer d'options théoriques différentes

ou s'en affranchir pour étayer ses choix d'intervention à partir de croyances. Ainsi, l'enseignant peut aisément, au cours d'une même leçon, naviguer entre des ontologies différentes (un élève «*sachant*» dans une approche cognitiviste vs un élève «*capacitant*» dans une approche écologique) sans se soucier ni de leur compatibilité ni de leur cohérence théorique. À l'inverse, le chercheur est tenu de mettre à l'épreuve des options théoriques pour en tester la validité et la fiabilité : il est donc de façon rigoureuse engagé ontologiquement (il fait un pari concernant la nature humaine) mais aussi épistémologiquement (il s'inscrit dans un régime de vérité).

Une relation dialogique entre praticiens-chercheurs et chercheurs-technologues suppose donc *a minima* la recherche d'une convergence ontologique stable.

Dans le groupe Analyse des Pratiques qui place comme centrale la question de l'analyse de l'activité humaine dans les situations de classe, l'option ontologique commune et forte est celle d'une conception de l'activité comme émergente du couplage entre un ou plusieurs acteurs et l'environnement avec lequel ils interagissent. Cette option rassemble donc chercheurs et enseignants autour de l'idée d'une co-transformation permanente entre les acteurs de la leçon (l'enseignant et les élèves) et l'environnement de la leçon (le contexte de pratique avec ses caractéristiques spatiale, temporelle, matérielle, humaine et culturelle). Toutefois une telle option resterait vaine sans visées pragmatiques partagées.

Actualiser et nourrir une relation dialogique fondée ontologiquement nécessite aussi la construction, entre autres, d'un langage commun pour caractériser cette conception de l'activité humaine. Or, le langage du chercheur fait de concepts circonscrits par des hypothèses théoriques reste éloigné de celui de l'enseignant qui s'empare de concepts pragmatiques (Pastré, 1997) pour décrire une réalité comme le concept pragmatique de « critère de réussite » pour informer l'élève sur le résultat de son action. Le défi est ici de trouver une voie moyenne entre des concepts ou des catégories liés à des hypothèses théoriques et pas toujours lisibles pour l'enseignant, et le langage fonctionnel mais parfois discutable des enseignants. À titre d'illustration, cette voie moyenne a été trouvée

Condition 3: Reconnaître des bénéfices pour le chercheur-technologue et pour le praticien-chercheur

Au sein du groupe Analyse des Pratiques, la relation dialogique entre chercheur-technologue et praticien-chercheur s'actualise à travers deux modalités : une modalité asynchrone et une modalité en situation.

La relation d'articulation asynchrone caractérise la façon dont le chercheur-technologue développe des méthodes et outils susceptibles d'être appropriés ensuite à des fins d'efficacité professionnelle par le praticien-chercheur. Parfois le contexte d'étude (le nombre important de participants ou la nécessité d'obtenir des résultats dans le délai d'un projet de recherche financé) impose au chercheur d'être inventif pour recueillir et analyser des données rapidement et de façon peu contraignante. Le fruit de cette ingéniosité est dans certains cas profitable à l'enseignant qui s'en saisit dans son contexte de pratique. C'est par exemple le cas cité précédemment des bénéfices que

et éprouvée dans le groupe Analyse des Pratiques en opérant une réduction et une simplification scientifique de l'analyse sémiologique du cours d'expérience des élèves sans trahir la fidélité aux hypothèses fondatrices du cadre théorique et méthodologique d'origine : le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006). De façon plus précise, il a été possible de réduire la littéralisation de l'expérience à une triade dont les composants indissolubles (en accord avec la dimension holistique de l'expérience telle qu'elle est définie dans les hypothèses fondatrices) restent significatifs et opérationnels pour l'enseignant. Cette double opération de réduction et de simplification lui offre le moyen de renseigner l'expérience des élèves en termes d'actions (pour qualifier ce que l'élève fait), d'intentions (pour qualifier ce qui engage l'élève) et de perceptions (pour qualifier ce que l'élève prend en compte tenu de son engagement) pour enrichir, à partir de traces du vécu des élèves, l'analyse qu'il fait de leurs réponses. De plus, dans le cadre d'une recherche collaborative, le chercheur peut se saisir de ces données d'expérience à des fins d'investigation du fait de leur fidélité aux hypothèses théoriques et de leur validité écologique.

Bien que tout soit réuni pour concrétiser un dialogue fécond entre le praticien-chercheur et le chercheur-technologue, cette relation doit aussi garantir à chacune des parties d'y trouver des bénéfices afin d'être pérenne et heuristique.

les professionnels ont tiré de la réduction opérée par des chercheurs pour renseigner le vécu d'un nombre important de participants à partir de la triade « intentions, actions, perceptions » (Rochat et al., 2020 ; Terré et Adé, 2022b).

La relation d'articulation en situation caractérise l'analyse par le chercheur de l'activité de l'enseignant ou des élèves en situation de classe. Dans ce cas, l'enseignant qui accepte de dévoiler l'intimité de son activité professionnelle au chercheur trouve des opportunités de développement professionnel parfois au cours même de la recherche ou en différé ; et le chercheur accède à l'activité réelle pour mettre à jour des connaissances à des fins de transformations de l'activité professionnelle cible.

Au cours même d'une recherche et durant l'entretien avec le chercheur, l'enseignant peut prolonger

et enrichir des interprétations qu'il avait amorcées dans le cours de son activité professionnelle (Leblanc et Veyrunes, 2011). Dans d'autres cas et avec un léger différé par rapport au recueil de données du chercheur, des aides peuvent être co-construites avec l'enseignant. Le chercheur peut transmettre localement des observations prenant la forme de «retours à chaud» pouvant être utiles à l'enseignant pour optimiser ou transformer son intervention, à condition de ne pas nuire aux objectifs de la recherche et d'être acceptées par les participants à l'étude (Saury, 2008). De façon

plus classique, c'est à l'issue de la recherche et à partir des résultats scientifiques que les chercheurs peuvent produire des recommandations ou contre-recommandations. Plus qu'un aboutissement, les aides proposées ouvrent à la fois de nouvelles perspectives pour l'intervention en EPS (voir pour exemple l'ouvrage de Saury et al. (2013) qui, en référence à de nombreuses études conduites dans le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action, propose les contours d'un enseignement énonctif de l'EPS) mais aussi pour la recherche.

Les différentes approches scientifiques de l'analyse des pratiques

Olivier VORS

Scientifiquement, l'analyse des pratiques est proche des réflexions des «sciences de l'intervention». Depuis les années 1990, la notion d'intervention s'est étendue avec un intérêt croissant sur l'analyse des pratiques. L'intervention est considérée comme la pierre angulaire permettant de croiser la théorie et la pratique. Elle se définit comme une action visant à modifier l'activité d'une ou plusieurs personnes engagées dans une pratique motrice, sportive, artistique ou dans la transmission de cette pratique dans un contexte éducatif situé. Cet acte professionnel met en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...) au profit de publics variés, et aux différents âges de la vie. Ainsi, Durand (2001) propose d'analyser l'activité des intervenants (enseignant, entraîneur) *in situ* dans leur contexte d'intervention pour comprendre les significations qui accompagnent leurs actes. De manière plus large, David (2001) considère l'intervention comme une analyse de la diversité des pratiques professionnelles en s'appuyant sur les activités physiques et sportives. Les recherches francophones issues du champ des sciences de l'éducation se situent entre les sciences de l'éducation et les sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Divers cadres théoriques sont mobilisés pour analyser les pratiques en classe. L'ouvrage «*Sciences de l'intervention en EPS et en sport*» dirigé par Musard et al. (2010) pointe six cadres théoriques incontournables dans l'analyse des pratiques: le courant écologique, psychosociologique, anthropologie cognitive, clinique de l'activité, sémiotique, didactique clinique, anthropologie culturelle (Musard, Loquet, et Carlier, 2010).

Plus récemment, une revue de littérature sur les publications scientifiques francophones à l'international montre que l'intérêt pour l'analyse des pratiques se retrouve dans divers cadres théoriques proches de ce que les anglosaxons nomment «*sport pedagogy*» (Vors et al., 2020): didactique, cours d'action, approche technologique, psychologie sociale, apprentissage moteur et approche écologique.

Le programme de recherche *didactique* en EPS et en sport poursuit le travail pionnier de Brousseau (1997) et Chevallard (1992) en didactique des mathématiques. Ce programme de recherche original étudie les processus interconnectés d'enseignement et d'apprentissage, en accordant une attention particulière au savoir enseigné (Amade-Escot et Venturini, 2015). Il cherche à comprendre comment les dimensions socio-culturelles des objets enseignés façonnent la relation enseignant-élèves (Leriché, Desbiens, Amade-Escot et Tinning, 2016). La sélection des finalités éducatives, du contenu et des méthodes d'enseignement présente dans les curricula constitue un objet central du champ de la recherche en didactique (Ligozat et Almqvist, 2018). Les chercheurs francophones étudiant les processus d'enseignement et d'apprentissage en EPS se réfèrent majoritairement au cadre théorique de l'action conjointe en didactique (e.g., Amade-Escot, Elandoulsi et Verscheure, 2015). Ce cadre théorique descriptif rend compte des dimensions situées de l'enseignement/apprentissage ordinaire.

Le *cours d'action* est un programme de recherche développé à l'origine par Jacques Theureau pour étudier les situations de travail dans l'industrie et l'informatique, puis a été appliqué aux pratiques en

Education physique (EP) et en sport par Marc Durand et son équipe. L'objectif est d'analyser l'activité des acteurs *in situ* pour comprendre comment ils interagissent et organisent leur pratique en fonction des caractéristiques des situations. L'intervention est définie comme l'activité d'un enseignant, ou entraîneur, engagé dans une situation pour modifier l'activité d'un ou plusieurs apprenants. Cette activité est un cours d'action qui se transforme en continu et qui est significatif à tout instant pour l'acteur.

L'approche technologique en Education Physique (EP) ou en sport est enracinée en France avec les propositions de Bouthier et Durey (1994). Cette approche concerne des études sur la transmission et/ou l'appropriation des techniques sportives, dans leur système sociotechnique (e.g. le club). Les chercheurs se concentrent sur l'activité technique, avec sa complexité, sa singularité et la subjectivité, en s'intéressant au comportement qui peut être observé et à la dimension tacite de cette activité (e.g. les processus cognitifs). Les objectifs sont les suivants: a) accroître les connaissances sur l'intervention en sport et EP; b) constituer des savoirs sur la formalisation et la transformation des techniques corporelles; c) contribuer à l'optimisation des procédures d'entraînement, de formation et d'enseignement.

L'approche de la psychologie sociale s'intéresse aux processus psychologiques à l'œuvre dans l'action. Les recherches en lien avec l'analyse des pratiques sont principalement des recherches-intervention ou des recherches quasi-expérimentales manipulant les modalités d'intervention. Les principales publications repérées dans la revue de littérature (Vors et al., 2020) portent sur le travail en groupe, l'apprentissage par coopération ou les interactions en dyades (Darnis et Lafont, 2015; Legrain et al., 2018; Mascret, 2011).

Le courant de l'apprentissage moteur est très varié, il dénombre de nombreuses recherches liées à la motricité sportive comme la psychologie comportementale et expérimentale, les sciences du sport, le sport médical. Cependant les études s'intéressant à l'analyse des pratiques en contexte de classe sont plus rares. Les recherches menées dans ce cadre questionnent prioritairement les leviers pour enrichir les expériences d'apprentissage menant à de nouvelles acquisitions motrices (e.g., Potdevin et al., 2018).

L'approche écologique repose sur une compréhension approfondie de l'interrelation existante entre

les individus et leurs environnements. Dans ce type d'approche théorique, l'intervention est appréhendée selon une vision élargie et plus récemment, pour favoriser l'adoption ou la transformation des conduites individuelles. Sallis, Owen, et Fisher (2008) présentent quatre principes à la base de l'approche écologique, soit: 1) un comportement donné est influencé par de multiples facteurs qui se retrouvent à des niveaux variés, soit: intrapersonnel, interpersonnel, organisationnel, communautaire et politique; 2) les facteurs que nous retrouvons dans les différents niveaux interagissent entre eux; 3) l'approche écologique est plus efficace lorsqu'elle est adaptée pour un comportement donné; 4) les interventions agissant sur plusieurs niveaux d'influence obtiennent de meilleurs résultats et permettent de développer une approche systémique ciblant les changements à induire dans chacun de ces niveaux.

Pour conclure, ces différents cadres théoriques qui s'appuient sur l'analyse des pratiques en contexte scolaire partagent une épistémologie de l'agir "sur" et/ou "dans" et/ou "pour" l'intervention. La majorité des études sont contextualisées et descriptives avec une centration sur les pratiques de terrain en sport ou en éducation physique. Cette centration renvoie à une épistémologie de l'agir où le terrain est le point de départ de la recherche (Lémonie, Gal-Petitfaux, et Wallian, 2012; Schön, 1983). Dans cette approche, il y a une volonté d'articulation entre recherche et terrain; l'analyse de l'activité *in situ* est souvent au centre de l'analyse. Cette épistémologie s'oppose à une épistémologie des savoirs où les sciences et les pratiques sont deux mondes cloisonnés (Barbier et Durand, 2003). Dans cette approche, la pratique est considérée comme la simple application de connaissances scientifiques produites souvent en conditions expérimentales au sein d'un laboratoire. Pour contrôler la complexité, les phénomènes sont appréhendés isolément en situations décontextualisées de manière très contrôlée.

Cet ouvrage a pour objectif d'ouvrir le champ des possibles en matière d'analyse des pratiques, par des outils issus de la recherche qui peuvent être exploités dans les pratiques professionnelles, au service d'une meilleure compréhension de l'activité des élèves, mais avec un ensemble de conditions et de précautions. L'objectif est également de discuter l'exploitation de ces outils et la plus-value qu'ils peuvent apporter dans cette question de l'analyse des pratiques.

Bibliographie

- Adé D. & Piot T. (Eds.) (2018). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine*. Éditions des PURH.
- Amade-Escot C., Elandoulsi S. & Verscheure I. (2015). Physical education in Tunisia: Teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656-675. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.997694>
- Amade-Escot C. & Venturini P. (2015). Joint Action in Didactics and Classroom Ecology : Comparing Theories Using a Case Study in Physical Education. *Interchange*, 46(4), 413-437.
- Barbier J.M. & Durand M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Bouthier D. & Durey A. (1994). Technologie des Activités physiques et sportives. *Impulsions*, 1, 117-126.
- Brousseau G. (1997). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques, 1970-1990*. La Pensée Sauvage éditions.
- Chevallard Y. (1992). Fundamental Concepts in Didactics: Perspectives Provided by an Anthropological Approach. In R. Douady, & A. Mercier (Eds.), *Research in Didactique of Mathematics: Selected Papers* (131-168). La pensée sauvage.
- Darnis F. & Lafont L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions : Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- David B. (2001). L'intervention en sciences et techniques des activités physiques et sportives : recherche et formation. In J. Aubert, M. Durand, & R. Refuggi (Eds.), *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* [CDROM]. IUFM.
- Durand M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Éditions Revue EPS.
- Leblanc S. & Veyrunes P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante, Former et apprendre à distance, *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Legrain P., Escalié G., Lafont L. & Chaliès S. (2018). Cooperative Learning: A Relevant Instructional Model for Physical Education Pre-Service Teacher Training?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (1), 73-86. doi:10.1080/17408989.2018.1561838.
- Lémonie Y., Gal-Petitfaux N. & Wallian N. (2012). Sciences, intervention et Éducation physique et sportive. *Cahiers du Cèdre*, 12, 177-189.
- Leriche J., Desbiens J.-F., Amade-Escot C. & Tinning R. (2016). Compatibility and Complementarity of Classroom Ecology and Didactique Research Perspectives in Physical Education. *Quest*, 68(4), 497-520. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1144516>
- Ligozat F., Lundqvist E., & Amade-Escot C. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions : When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169. <https://doi.org/10.1177/1474904117701923>
- Mascret N. (2011). "Badminton player-coach" interactions between failing students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491817>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, *Bulletin officiel*, 30.
- Musard M., Loquet M. & Carlier G. (2010). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*. Éditions Revue EPS.
- Pastré P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42-1, 89-100.
- Potdevin F., Vors O., Huchez A., Lamour M., Davids K. & Schnitzler C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 559-574. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>
- Ria L., & Veyrunes P. (2009). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de « l'activité en situation » : le cas de la formation initiale des enseignants. In J. Clanet (Ed.), *Recherche / formation des enseignants. Quelles articulations ?* (pp. 93-102). PUR.
- Rochat N., Hacques G., Ganière C., Seifert L., Hauw D., Lodice P. & Adé D. (2020). Dynamics of Experience in a Learning Protocol: A Case Study in Climbing. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Sallis J.F., Owen N. & Fisher E.B. (2008). Ecological Models of Health Behavior. In K. Glanz, B.K. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice* (465-485). Jossey-Bass.
- Saury J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches non publiée, Université de Nantes.
- Saury J., Adé D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. & Tohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Terré N. & Adé D. (2022a). Se former « à et par » la recherche. In T. Mayeko, J. Frigout & A. Delafontaine (Eds.), *Toutes les clés pour réussir en STAPS – Mention Éducation Motricité*.
- Terré N. & Adé D. (2022b). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade. *eJRIEPS*, hors-série, 5.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octarès.
- Vors O., Girard A., Gal-Petitfaux N., Lenzen B., Mascret N., Mouchet A., Turcotte S. & Potdevin F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 331-345. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1729348>