



Préprofessionnaliser de futurs enseignants ou comment organiser les situations de formation pour étayer une substratification expérientielle

Pre-professionalize future teachers or how to organize training situations to support an experiential substrate

Laurent Dastugue et Sébastien Chaliès



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/5651>

DOI : [10.4000/activites.5651](https://doi.org/10.4000/activites.5651)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Laurent Dastugue et Sébastien Chaliès, « Préprofessionnaliser de futurs enseignants ou comment organiser les situations de formation pour étayer une substratification expérientielle », *Activités* [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 15 octobre 2020, consulté le 25 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/activites/5651> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.5651>

Ce document a été généré automatiquement le 25 août 2021.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Préprofessionnaliser de futurs enseignants ou comment organiser les situations de formation pour étayer une substratification expérientielle

Pre-professionalize future teachers or how to organize training situations to support an experiential substrate

Laurent Dastugue et Sébastien Chaliès

1. Introduction

- ¹ Alors que le principe d'une alternance entre les différentes temporalités de la formation professionnelle initiale des étudiants fonctionnaires stagiaires¹ est relevé comme une nécessité, de nombreux travaux soulignent une « cassure » entre, d'une part, les expériences vécues par les étudiants en centre universitaire et, d'autre part, le travail d'enseignement réalisé par les étudiants lors des stages en établissement scolaire (Chaliès, Cartaut, Escalie, & Durand, 2009 ; Moussay, Blanjoie, & Babut, 2017). Pour tenter de répondre à cette cassure, deux orientations en matière d'aménagements des dispositifs de formation par alternance apparaissent. La première consiste, pour ainsi dire, à « déplacer le centre de gravité » (Zeichner, 2006) de la formation menée en centre universitaire vers l'établissement scolaire. Les activités de formation sont alors menées en lieu et place de ce dernier afin que les expériences vécues en centre universitaire par les étudiants soient immédiatement contextualisées au travail d'enseignement (Coffey, 2010 ; Zeichner, Payne, & Brayko, 2015). La seconde orientation, à l'inverse, s'efforce de déplacer le centre de gravité de la formation non plus vers l'établissement scolaire, mais plutôt vers le centre universitaire. C'est dans le cadre de cette orientation que bon nombre de dispositifs de formation prennent appui

sur l'exploitation d'outils numériques et, plus particulièrement, la vidéo (pour une synthèse : Gaudin, & Chaliès, 2015). Comme le souligne Durand (2008), ce type de dispositifs permet de plonger les étudiants dans des situations d'enseignement fictionnelles au cœur desquelles ils sont immergés dans la réalité de l'enseignement tout en restant épargnés de la complexité des événements de la classe (Ria, Serres, & Leblanc, 2010). Outre la vidéo, certains dispositifs plus récents intègrent des environnements virtuels en 3D. Ils présentent comme intérêt premier d'offrir la possibilité aux étudiants d'expérimenter, en toute sécurité et en présence des formateurs, certains aspects du travail d'enseignement en salle de classe virtuelle (Dieker, Rodriguez, Lignugaris/Kraft, Hynes, & Hughes, 2014). Pour autant, on notera avec certains auteurs (par exemple : Brisard, & Malet, 2003) que des travaux restent à poursuivre concernant la conception de dispositifs de formation soutenant la continuité des expériences vécues par les étudiants entre le centre universitaire et l'établissement scolaire. Autrement dit, il s'agit de penser « comment » structurer et mettre en œuvre certains dispositifs de formation afin qu'ils permettent aux étudiants d'exploiter les expériences vécues en centre universitaire dans leur travail d'enseignement auprès des élèves. C'est dans cette direction qu'a été menée cette étude.

- 2 D'un point de vue théorique, la question du comment étayer, par exemple par des aménagements singuliers des dispositifs de formation, le flux des expériences des formés n'est pas nouvelle dans le champ des théories dites de l'activité. La clinique de l'activité s'est tout particulièrement intéressée aux conditions du développement et du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail. Une réflexion est ainsi menée sur la transformation de l'activité à partir de l'établissement de liaisons entre expériences en cours et celles à venir (Prot, 2004). Pour le dire autrement, une réflexion est engagée sur la « *liaison interfonctionnelle qui est établie au moyen de cette transformation de l'activité, entre l'expérience vécue et l'expérience à vivre plus tard. Chacune devient tour à tour but et moyen de réaliser l'autre. On parlera de "migration fonctionnelle", pour désigner ces processus* » (Prot, 2004, p. 179). Dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) implique que chaque expérience (significative pour l'acteur) soit considérée comme inscrite dans un cours d'expérience entre potentiel, actuel et virtuel (ou passé, présent et futur). Elle résulte d'une dynamique entre le substrat des expériences passées engageant l'acteur dans la situation avec certaines attentes et connaissances préalables et la situation que l'acteur rencontre effectivement *hic et nunc*. Enfin, des travaux menés dans le cadre de la didactique professionnelle ont également cherché à conceptualiser le flux des expériences des formés. Empruntant à l'ergonomie cognitive ou encore au champ de la didactique des disciplines, cette approche met en évidence que l'expérience n'est pas à considérer seulement dans le flux des expériences. Au sein de cette approche, il y a expérience quand le formé « évite l'évitement » c'est-à-dire quand il s'attaque à l'épreuve de la nouveauté dans le cours de son activité (Pastré, 2013).
- 3 Dans le cadre de cette étude, le contexte choisi est celui de la formation professionnelle initiale des étudiants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en centre universitaire. Celui-ci apparaît comme intéressant à étudier, car il porte des problématiques singulières. Il s'agit en effet de former des enseignants capables d'éduquer physiquement, sportivement et artistiquement leurs élèves en confrontant ces derniers à la pratique d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Dit autrement, la

question du « comment » exploiter les expériences vécues au sein de la pratique d'APSA en cours de formation professionnelle initiale pour que les étudiants puissent ensuite s'en saisir comme objet de leur propre enseignement est ici centrale. Or, les étudiants d'EPS sont confrontés à des obstacles lorsqu'il s'agit d'exploiter les expériences vécues comme pratiquants durant leurs expériences d'enseignement aux élèves (Bali, 2005 ; Brière-Guenoun, 2007 ; Carnel, 1992 ; Cizeron, 2013 ; Maivorsdotter, Lundvall, & Quennerstedt, 2014). Ce constat est d'autant plus prégnant dans la formation professionnelle initiale à l'enseignement de la danse contemporaine² des étudiants d'EPS. Pour une grande majorité non spécialistes de cette APSA (Cogérino, 2017), les étudiants d'EPS sont confrontés à de vraies difficultés pour exploiter les expériences vécues en tant que danseurs débutants lors de leur activité d'enseignement de la danse à des élèves (Cogérino, 2017 ; Necker, 2010).

- 4 Pour tenter d'apporter certains éléments de réponse à la problématique centrale au cœur de cet article, ce dernier est structuré pour (i) présenter une conceptualisation théorique originale de la formation professionnelle initiale des étudiants (ii) illustrer cette conceptualisation à partir de résultats empruntés à une étude empirique menée sur un dispositif de formation destiné à former les étudiants d'EPS à l'enseignement de la danse (iii) discuter des potentielles retombées technologiques de cette conceptualisation en matière d'aménagements de la formation professionnelle initiale des étudiants d'EPS et (iv) proposer un nouveau dispositif permettant d'étayer le flux expérientiel des étudiants d'EPS tout au long de leur formation à l'enseignement de la danse. Trois pistes en matière de renouvellement des modalités de formation sont proposées (i) apprendre des ENS en tant que danseurs, (ii) apprendre des ENS en tant que futur enseignant intégrant certains aspects d'ENS de la pratique de la danse et (iii) enseigner ces ENS porteuses de substratification dans une situation de travail aménagée.

2. Cadre théorique

- 5 Cette étude s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet central est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Ce programme se positionne dans le cadre théorique de l'« anthropologie culturaliste » (pour plus de détails, Chaliès, 2019 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013 ; Chaliès, & Bertone, 2017) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Il peut être assimilé à un programme de recherche technologique (pour plus de détails : Bertone, & Chaliès, 2015 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013). À ce titre, il porte conjointement des enjeux transformatifs et épistémiques. Les enjeux transformatifs sont liés « *aux effets sur l'activité de formation en termes d'efficacité (...) via la conception de transformations des dispositifs et des organisations de formation et de travail* » (Bertone & Chaliès, 2015, p. 54). Concomitants aux enjeux transformatifs, les enjeux épistémiques sont quant à eux directement liés à la production de connaissances scientifiques sur l'activité des acteurs impliqués dans les dispositifs de formation préalablement « transformés » compte tenu d'hypothèses théoriques singulières.

2.1. Penser les circonstances de formation favorisant la continuité des expériences des étudiants fonctionnaires stagiaires en formation professionnelle initiale

2.1.1. Première circonstance : apprendre des expériences normatives situées

- 6 La subjectivité est ici assimilée à la construction des étudiants comme des sujets pris pour ainsi dire « en étau » (Taylor, 1997) entre deux types de langage³. D'une part, les étudiants se construisent par leurs relations aux autres en étant aux prises avec un langage dit « conventionnel » (Laugier, 2010), c'est-à-dire en cours d'apprentissage ou préalablement appris. Le langage des autres, sous ses différentes formes (verbale, mais aussi physique par exemple), participe donc à la construction des étudiants selon un principe « d'exotopie » (Todorov, 1981). Outre le langage conventionnel, la subjectivité s'ancre, d'autre part, dans un langage dit naturel correspondant à la nature anthropologique, c'est-à-dire aux capacités anthropologiques de chacun (Chauviré, 2009). Ces dernières peuvent être assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme, d'empathie ou de signification par l'établissement d'« airs de famille » (Wittgenstein, 2004) entre différentes expériences vécues.
- 7 Par ailleurs, le programme de recherche soutient l'idée selon laquelle la subjectivisation des étudiants s'initie et se développe dans leurs expériences de langage dit « conventionnel » (Laugier, 2010), nommées au sein du programme de recherche des expériences normatives situées (ENS)⁴ (Chaliès, 2017). Ainsi, la construction de la subjectivité de l'étudiant se réalise, de fait, par et dans l'usage d'ENS. Ces ENS sont par nature holistiques, car chargées de composantes certes motrices, mais aussi sensorielles (visuelles, auditives, etc.) et émotionnelles. Ces ENS sont en outre toujours situées (c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité), et normatives (car nécessairement apprises et socialement intelligibles au sein de la communauté professionnelle considérée). À ce niveau de développement, il est important de souligner que les ENS font nécessairement autorité pour les étudiants, car elles constituent des standards culturels (dans notre cas professionnels) de correction de leurs actions. Néanmoins, elles ne déterminent pas *a priori* leurs applications. Les étudiants peuvent, en effet, à tout instant décider de les suivre ou de ne pas les suivre (Descombes, 2004), et ce pour de multiples raisons pratiques qui leur appartiennent. Autrement dit, les ENS ne réduisent en rien leur « souveraineté » (Descombes, 2004).

2.1.2. Deuxième circonstance : favoriser un processus de substratification expérientielle

- 8 Dans le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, la construction de la subjectivité d'un étudiant est assimilable à un flux expérientiel alimenté par une substratification expérientielle (Chaliès, 2019), c'est-à-dire nourri par certaines ENS vécues en situation de formation et se développant au sein même d'autres expériences elles-mêmes vécues en situation d'enseignement auprès des élèves. Pour autant, chercher à favoriser la continuité d'un flux expérientiel des étudiants n'est pas si aisé. Une des principales difficultés est celle de l'interpénétration à favoriser entre les expériences vécues lors des séquences de formation en centre universitaire et celles vécues lors des séquences d'enseignement auprès des élèves. Pour le dire autrement, la

difficulté réside dans la construction de circonstances situationnelles pouvant permettre la continuité d'expériences vécues entre différents contextes d'activité.

- 9 Dans le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, cette difficulté peut-être théoriquement considérée comme une difficulté d'« articulation » entre deux « jeux de langage » (Wittgenstein, 2004) différents, ici en l'occurrence celui de la pratique de la danse et celui de l'enseignement de la danse. Théoriquement, chaque jeu de langage peut être en effet assimilé comme un espace institutionnel qui dicte la signification à accorder aux ENS suivies en son sein (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005). La signification d'une ENS n'est effectivement pas figée et se trouve en partie déterminée par la grammaire de ce jeu de langage considérée comme « *les conditions de la reconnaissance, de l'identification, de la dénomination et de la description de telle sorte ou telle sorte d'expérience* » (Cavaillé, 2016, p. 72). Selon Cavaillé (2016), il n'est donc possible de signifier une ENS que de façon grammaticale et c'est cette grammaire qui ordonne conceptuellement les ENS dans le jeu de langage tout en précisant leur pertinence circonstanciée. Dire qu'une ENS a une signification, revient en ce sens à considérer qu'elle est reconnue comme ayant une fonction dans un contexte social déterminé (Searle, 1998) et que cette fonction changera au passage à un autre contexte, autrement dit lorsqu'elle jouera dans un autre jeu de langage.
- 10 Toute la difficulté des étudiants d'EPS réside donc potentiellement dans la construction d'un « faubourg » (Wittgenstein, 2004) c'est-à-dire un espace de signification partagé entre le jeu de langage de la pratique de la danse et celui de l'enseignement de cette APSA. Autrement dit, le constat de construction de faubourgs entre jeux de langage différents ne sera envisageable théoriquement que si et seulement si certaines ENS d'un premier jeu de langage (en l'occurrence celui de la pratique de la danse) peuvent être déployées dans un second jeu de langage (en l'occurrence celui de l'enseignement de cette APSA).
- 11 Théoriquement, cela nécessite l'aménagement de la formation de sorte qu'elle étaye un processus de « substratification expérientielle » (Dastugue, Escalié, Duces, & Chaliès, 2017) par lequel tout ou partie des aspects d'une ENS d'un premier jeu de langage devient le substrat d'une ENS d'un second jeu de langage. Instituer des « faubourgs » entre les deux jeux de langage de la pratique de la danse et de l'enseignement de cette APSA invite donc à penser les aménagements de la formation afin d'autoriser la construction par les étudiants d'un espace de signification partagé entre ces deux jeux.

2.2. Soutenir le processus de substratification expérientielle dans la formation professionnelle initiale des étudiants fonctionnaires stagiaires

- 12 Soutenir le processus de substratification expérientielle dans la formation professionnelle initiale des étudiants revient pour les formateurs à s'engager dans trois activités de nature différente : enseigner des ENS sous forme de règles, accompagner les étudiants lors de leurs premiers suivis des ENS préalablement enseignées et aider les étudiants à interpréter les ENS.

2.2.1. Enseigner des expériences normatives situées sous forme de règles

- 13 Pour aboutir à l'apprentissage des étudiants, les formateurs doivent s'engager dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils fondent la signification de chaque ENS. Pour ce faire, ils formalisent pour chaque ENS une règle en dressant ostensivement un « lien de signification » (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009) entre trois composantes.
1. une composante expérientielle visant à « étiqueter » (ce qui correspond à « ceci ») l'ENS considérée. En formation, cette composante est souvent de nature langagière.
 2. une deuxième composante expérientielle visant à « exemplariser » (ce qui correspond à « cela ») l'ENS considérée. Cette composante expérientielle peut être de nature diverse et plus ou moins complexe selon qu'elle est constituée de plus ou moins « d'aspects » (Chauviré, 2010). Elle peut être auditive lorsque l'exemple est décrit, visuelle lorsqu'un exemple est démontré ou donné à visionner et/ou proprioceptive lorsqu'il est vécu par les étudiants.
 3. une troisième composante expérientielle fixe pour ainsi dire « les résultats » qu'il est usuellement attendu d'obtenir dans le cas d'un suivi adéquat de l'ENS considérée (ce qui me permet d'obtenir « cela »).
- 14 Finalement, les règles sont donc la formalisation d'ENS, agrégeant des composantes expérientielles qui vont ensuite dans de nouvelles circonstances « régler » l'activité en servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004) aux étudiants pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation. Dans le cadre de la formation professionnelle initiale des étudiants par exemple, le formateur peut enseigner à ceux-ci l'ENS (i) étiquetée « *Présenter une situation d'apprentissage aux élèves* », (ii) en faire la démonstration en s'attachant à montrer « *le placement des élèves en écoute* », « *en délivrant de façon ordonnée les consignes* », « *en jugeant de la compréhension de celles-ci en questionnant certains élèves* » et « *en les lançant au travail* », et (iii) en spécifiant qu'en agissant correctement ils devraient obtenir comme résultat attendu « *une mise en activité rapide et adéquate des élèves* ».
- 15 L'apprentissage de chaque ENS alimente plus largement et progressivement une « grammaire » (Wittgenstein, 1996) expérientielle qui permet progressivement aux étudiants d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'ils vivent (Chauviré, 2004) et de s'adapter à la variété des situations. En s'appuyant sur cette grammaire, ils peuvent remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard des ENS « mètre étalon » préalablement apprises et, finalement, (ré)agir en conséquence.

2.2.2. Accompagner les étudiants fonctionnaires stagiaires lors de leurs premiers suivis des expériences normatives situées préalablement enseignées

- 16 Suite à l'enseignement ostensif des ENS, le formateur doit s'engager dans un « accompagnement » (Chaliès, 2012) de ces premiers suivis, et ce dans diverses situations de formation plus ou moins proximales de la future situation d'enseignement. Ce n'est en effet qu'au travers de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes du formateur et du constat effectif des résultats initialement attendus lors de ces suivis que les étudiants vont finalement parvenir à agir selon les ENS enseignées. Théoriquement, les étudiants s'engagent dans les premiers suivis des ENS préalablement enseignées uniquement parce que le formateur leur a enseigné que s'ils

les suivaient, ils obtiendraient comme chacun dans la communauté les résultats qui y sont usuellement associés. Ce n'est donc que par l'intermédiaire de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes du formateur et du constat des résultats attendus initialement enseignés que les étudiants parviennent finalement à agir selon les ENS enseignées avec l'intention qui leur est communément associée dans la communauté professionnelle (Ogien, 2007). Autrement dit, agissant de façon conforme aux ENS qui leur ont été préalablement enseignées et constatant les résultats auxquels il est convenu d'aboutir, les étudiants associent alors consubstantiellement une composante intentionnelle aux actions engagées.

- 17 L'engagement des étudiants dans un développement professionnel s'initie alors. À l'occasion des premiers suivis des ENS enseignées, l'activité d'accompagnement du formateur est double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations et maintenir cet aménagement afin de faciliter le constat par les étudiants des résultats attendus. Cet aménagement consiste à (i) rendre possible l'engagement des étudiants dans les premiers suivis des ENS préalablement enseignées et (ii) à leur donner la possibilité de constater par eux-mêmes les résultats qui devraient être obtenus.
- 18 L'activité d'accompagnement du formateur consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des ENS par les étudiants au regard des attentes de la communauté. Si les premiers suivis des étudiants laissent présager au formateur des mésinterprétations ou des incompréhensions significatives, alors il entre dans une activité de formation singulière dite d'« explication ostensive » (Wittgenstein, 2004). Le formateur multiplie alors théoriquement, sous forme de nouveaux exemples exemplaires, les échantillons d'expériences associées aux ENS préalablement enseignées. C'est effectivement par cette multiplicité d'exemples fournis que les étudiants parviennent progressivement à lever leurs incompréhensions et/ou à dissiper les malentendus qu'ils avaient pu nourrir lors de l'enseignement initial de ces dernières. Ainsi accompagnés, les étudiants peuvent se réengager dans les situations de premiers suivis des ENS et parvenir, après de multiples tâtonnements propres à chaque apprentissage (Chaliès, Amadiou, & Bertone, 2013), à les suivre seuls et conformément aux attentes de la communauté professionnelle. L'activité singulière d'explication ostensive permet donc théoriquement au formateur de se mettre d'accord avec les étudiants à propos des usages des ENS enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004).

2.2.3. Aider les étudiants fonctionnaires stagiaires à interpréter les expériences normatives situées

- 19 Théoriquement, suite à l'apprentissage des ENS, le formateur s'engage dans un accompagnement du développement de celles-ci par les étudiants. Par ce travail d'« interprétation » (Winch, 2009), le formateur aide progressivement les étudiants à construire un usage « extensif » des ENS initialement enseignées, c'est-à-dire un usage au-delà des situations d'apprentissage originelles (Bertone, & Chaliès, 2008). Pour ce faire, le formateur cherche à faire en sorte que les ENS préalablement apprises irriguent successivement les capacités normatives de compréhension, de simulation et enfin de réalisation des étudiants (Chaliès, 2017). Assez paradoxalement, sans doute du fait de l'exploitation du concept de « règle » et des multiples mésinterprétations que cela nourrit (Lähteenmäki, 2003) ou encore de la prédominance des lectures

strictement réflexives pour lesquels « *tout est interprétation* » (Williams, 2002), l'anthropologie culturaliste est souvent assimilée à une lecture normative. En réalité, dans cette approche, chaque étudiant se construit par des rapports de subordination, mais aussi d'émancipation aux actions professionnelles adoptées par les membres de la communauté et donc des règles qui les instituent (Chaliès, 2012). Débordant de normativité bien plus que de normalité, la subjectivité œuvre en effet théoriquement tout à la fois dans ces règles et en position d'écart sans pour autant être hors d'elles (Canguilhem, 1966).

2.3. Délimitation de l'hypothèse de recherche

- 20 Au regard du développement théorique préalable, l'hypothèse de recherche portée par cette étude peut être formalisée comme suit : « Si les circonstances de formation (en matière d'aménagement de l'activité du formateur) permettent que certains aspects des ENS du jeu de langage initial (ici le jeu de langage de la pratique de la danse) deviennent les aspects constitutifs des ENS enseignées et constitutives du jeu de langage final (ici le jeu de langage de l'enseignement de la danse) alors le flux expérientiel des étudiants devrait être marqué de substratification expérientielle et, par voie de conséquence, les étudiants devraient construire une capacité à enseigner la danse aux élèves ».

3. Méthode

- 21 Pour tenter de (d'in)valider l'hypothèse de recherche préalablement détaillée, un dispositif transformatif a été construit et mis en œuvre. Pour ce faire, plusieurs aménagements d'un dispositif usuel de formation ont été réalisés. Ils sont détaillés ci-après.

3.1. Dispositif transformatif support à l'étude

- 22 Le dispositif support à l'étude a été mis en œuvre à l'Institut National du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Toulouse Midi-Pyrénées. Il a été réalisé dans le cadre du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation (MEEF) parcours EPS. Il a concerné cinq étudiants considérés comme débutants dans l'enseignement de la danse et une formatrice spécialiste de cette APSA. Plus exactement, les étudiants participant à ce dispositif (i) avaient obtenu le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) externe l'année précédente, (ii) étaient préoccupés par des questions professionnelles d'intervention auprès des élèves dont ils avaient la responsabilité. La formatrice a été choisie au regard de ses compétences et fonctions. Elle était au moment de l'étude responsable de l'Unité d'Enseignement (UE) « Didactique de l'enseignement de la danse ». Elle était par ailleurs impliquée dans des travaux de recherche portant sur l'enseignement de l'EPS et était acculturée aux soubassements théoriques du dispositif de formation mis en place pour l'étude. Le dispositif de formation s'est déroulé sur trois séquences de deux heures en salle de danse (Tableau 1).

Tableau 1 : Âge et expériences des participants.
 Table 1: Age and experiences of participants

	Etudiant	Etudiant	Etudiant	Etudiant	Etudiant	Formatrice
	1	2	3	4	5	
Age	23	22	22	22	22	36
Expérience en tant que danseur (heures de formation)	0	0	0	16	0	+ de 1000
Expérience dans l'enseignement de la danse en EPS (heures d'enseignement)	0	0	10	10	0	+ de 300

3.1.1. Séquence 1 : apprendre des expériences normatives situées en tant que danseur

- 23 Initialement, les Travaux Pratiques (TP) réalisés au sein de l'UE considérée étaient exclusivement consacrés à la pratique de la danse. Aucun aménagement n'était prévu afin que le vécu de pratiquant des étudiants puisse potentiellement nourrir leur capacité à enseigner ensuite la danse à des élèves. L'hypothèse qui a été à l'origine de cette Séquence 1 était donc que cette dernière puisse potentiellement nourrir l'activité d'enseignement de la danse auprès des étudiants. Pour cela, le choix a été fait de transformer les contenus de formation jusqu'ici enseignés.
- 24 Sur cette base, un premier niveau de transformation a été formalisé. Ainsi, la Séquence 1 du dispositif était consacrée à l'apprentissage par les étudiants d'ENS en tant que danseur. Pour ce faire, chaque ENS du jeu de langage de la pratique de la danse a été formalisée en règle par la formatrice comme par exemple : {« Passer au sol » vaut pour « maîtriser la descente au sol », « garder ses appuis au sol pour faire circuler ses pieds » et « entretenir la vitesse en rassemblant son côté droit sur le côté gauche » ce qui permet d'obtenir comme résultat « d'arriver équilibré sur les genoux sans les mains »}.
- 25 Il a ensuite été demandé à la formatrice de s'engager dans une activité d'enseignement ostensif de chacune de ces ENS. Suite à cet enseignement, la formatrice a organisé l'« accompagnement » de leurs premiers usages par les étudiants. Ces derniers ont alors été invités à s'essayer à la réalisation des ENS préalablement enseignées sous son contrôle dans des situations de pratique de la danse mises en œuvre à cet effet.

3.1.2. Séquence 2 : se projeter à enseigner la danse à partir des expériences normatives situées apprises en tant que danseur⁵

- 26 Les Travaux Dirigés (TD) mis en place au sein de l'UE étaient usuellement consacrés à l'apport de connaissances théoriques relatives à la danse et à l'enseignement de la danse. Lors de ces TD, la formatrice cherchait à s'appuyer sur les expériences vécues par les étudiants lors des TP pour leur permettre de mieux comprendre les apports théoriques (par exemple telle ou telle conception biomécanique de tel mouvement).

Pour autant, aucun aménagement particulier n'était envisagé et mis en œuvre pour permettre aux étudiants de construire des connaissances relatives à l'enseignement de la danse à partir de leur vécu lors des TP consacrés à la pratique de la danse. L'hypothèse à l'origine de la construction de la Séquence 2 se situait donc à ce niveau.

- 27 Par son aménagement, cette séquence devait donc permettre aux étudiants d'exploiter les expériences qu'ils avaient pu vivre en tant que pratiquant lors de la Séquence 1 pour enseigner la danse à des élèves en Séquence 3. Autrement dit, l'hypothèse était celle selon laquelle les ENS préalablement suivies par les étudiants (Séquence 1) pourraient sous certaines conditions devenir des substrats pour de nouvelles expériences (de planification et de mise en œuvre de cette planification). Par voie de conséquence, la Séquence 2 était aménagée de sorte que les étudiants se projettent à enseigner la danse, et ce en exploitant les ENS apprises préalablement en tant que danseurs lors de la Séquence 1.
- 28 Pour ce faire, la formatrice a procédé à un enseignement ostensif de certaines ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement telles que par exemple l'ENS formalisée par la règle : {« Corriger un élément technique » vaut pour « observer les éléments constitutifs de l'élément technique », « individualiser la correction pour cibler le problème prioritaire et l'expérience à vivre prioritaire » ce qui permet d'obtenir comme résultat « que les élèves corrigent leurs réalisations »}. Suite à cet enseignement, la formatrice a organisé l'accompagnement des premiers usages de ces ENS par les étudiants. Pour ce faire, un aménagement particulier a été mis en œuvre. Elle a en effet cherché à ce que les règles potentiellement apprises en amont et constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse deviennent le substrat des règles constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Pour ce faire, elle (i) a fait visualiser un extrait vidéo de la Séquence 1 lors duquel elle suivait elle-même ces ENS, (ii) s'est engagée dans une activité d'explicitation auprès des étudiants de sa façon d'exploiter les aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse au sein des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement.
- 29 La formatrice a ainsi explicité aux étudiants comment exploiter les aspects des ENS suivies en tant que danseur pour enseigner. Autrement dit, elle a enseigné une règle constitutive du jeu de l'enseignement (par exemple la règle étiquetée « Corriger un élément technique ») au cœur de laquelle elle a substratifié certains aspects d'une autre règle constitutive du jeu de la pratique de la danse (par exemple « Passer au sol » vaut pour « maîtriser la descente au sol », « garder ses appuis au sol pour faire circuler ses pieds » et « entretenir la vitesse en rassemblant son côté droit sur le côté gauche » ce qui permet d'obtenir comme résultat « d'arriver équilibré sur les genoux sans les mains ») et (iii) a accompagné les étudiants à enseigner ces ENS dans une situation d'enseignement simulé entre pairs. Lors de cette dernière, la formatrice a invité les étudiants à s'exercer entre eux à l'enseignement de ces ENS porteuses de substratification. La formatrice devait aider les étudiants lorsque des difficultés à réaliser cette substratification apparaissaient.

3.1.3. Séquence 3 : enseigner la danse à des élèves⁶

- 30 Dans l'UE initialement mise en place, aucune séquence de formation n'était consacrée à l'enseignement de la danse auprès des élèves. Cette absence a été à l'origine de la construction de la Séquence 3. Ainsi, la Séquence 3 a consisté en une situation aménagée lors de laquelle les étudiants étaient invités, sur la base des deux séquences

précédentes, à planifier et mener une leçon de danse auprès de quinze élèves. Âgées de 16 à 18 ans, ces élèves avaient une expérience physique hétérogène en danse. L'hypothèse était ici faite que les ENS préalablement apprises par les étudiants (Séquences 1 et 2) pourraient devenir des substrats pour de nouvelles expériences (d'enseignement dans des circonstances aménagées) relevant du jeu de langage de l'enseignement. Le but recherché était que les élèves parviennent à apprendre les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse qui leur étaient enseignées.

3.2. Méthode de recueil de données

- 31 Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies. Des données d'enregistrement audio-vidéo ont été recueillies pendant les trois séquences du dispositif grâce à une caméra numérique associée à deux micros HF. Des données dites d'autoconfrontation ont également été recueillies. Après chaque temps du dispositif, des entretiens d'autoconfrontation (EAC) ont été réalisés avec deux étudiants participant au dispositif et la formatrice. Ces EAC ont été menés sur la base des données d'enregistrement. Les EAC filmés ont été réalisés de manière individuelle. Les extraits vidéo supports aux EAC ont été sélectionnés en fonction de préoccupations partagées entre les acteurs donc de l'objet interfaciel construit collectivement. Ces extraits avaient une durée totale de quinze à vingt minutes. Durant ces EAC, le chercheur a pris précaution de respecter un certain nombre de critères précis explicités ci-après :
- La durée de l'extrait sélectionné : les extraits de séquences de formation sélectionnés devaient être suffisamment longs dans le temps (entre cinq et dix minutes chacun pour un total de quinze à vingt minutes) ;
 - La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les extraits des séquences retenus étaient ceux au cours desquelles tous les acteurs (étudiants et formatrice) étaient impliqués ;
 - L'objet de la discussion entre les acteurs : les extraits de séquences sélectionnés portaient sur un temps d'échange entre les acteurs à propos d'une ENS objet de la formation.
- 32 Au total, sept EAC d'une durée d'une heure trente ont été réalisés.

3.3. Traitement des données

- 33 Le traitement a été réalisé afin d'identifier les ENS apprises et/ou suivies par les acteurs en classe. Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives (Chaliès, Bertone, Flavier, & Durand, 2008) :
- 34 **Étape 1** : Après la retranscription verbatim des données d'observation et d'autoconfrontation, le corpus a été découpé. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des jugements portés par l'acteur lors des EAC. Dès que l'objet du jugement porté par l'acteur changeait, une nouvelle unité d'interaction était donc créée.
- 35 **Étape 2** : Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur et l'étayage de ce jugement ont été identifiés. L'étayage du jugement a été associé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour juger une action professionnelle ou un événement de la classe.
- 36 **Étape 3** : Pour chaque unité d'interaction, l'ENS suivie par l'acteur pour porter son jugement a été finalement formalisée sous forme de règle.

- 37 Chaque règle est étiquetée à partir : i) de l'objet de la signification, ii) des éléments d'étayage du jugement porté sur l'objet signifié et, (iii) des éléments de résultats attendus. Dans sa forme, chaque règle peut être présentée comme suit : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme « *éléments de résultats attendus* »].
- 38 **Étape 4** : Tout d'abord, une enquête grammaticale synchronique a été menée. Par cette dernière, nous avons essayé d'identifier et de formaliser les ENS apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence. Pour chaque séquence, nous avons donc comparé les règles suivies respectivement par les étudiants et la formatrice. Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques. Une enquête grammaticale diachronique a ensuite été réalisée. Celle-ci a été un véritable support pour retracer l'historicité du processus de substratification dans lequel étaient engagés les étudiants. Elle a consisté à identifier si les ENS constitutives de l'activité des acteurs au sein de chaque séquence et si certaines devenaient pour partie le substrat d'autres ENS. Par convention, nous avons considéré que le processus de substratification se réalisait si certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse devenaient constitutifs d'ENS du jeu de langage de l'enseignement.
- 39 **Étape 5** : La validité des résultats obtenus a été testée. L'ensemble du corpus a été analysé de façon séparée par deux chercheurs. En cas de désaccord (notamment sur la formalisation des règles), le résultat en question était à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Lorsque le désaccord persistait, le résultat était systématiquement rejeté. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont été source de désaccord et, finalement, non pris en compte dans les résultats de l'étude.

4. Résultats

4.1. Identification des circonstances de formation autorisant le processus de substratification expérientielle

- 40 Les résultats obtenus mettent en évidence que les aménagements du dispositif de formation réalisés ont été source d'une substratification expérientielle (voir Tableau 2). Autrement dit, ils ont permis que certaines des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse deviennent le substrat d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement.

Tableau 2 : Expériences normatives situées suivies et/ou apprises par les étudiants durant les séquences de formation.

Table 2: Normative experiences located followed and / or learned by Civil servant student interns during training sessions

	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5
Séquence 1					
ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse enseignées par la formatrice	10	10	10	10	10
ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse apprises	7	2	4	3	7
Séquence 2					
ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement de la danse enseignées par la formatrice	10	10	10	10	10
ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement de la danse apprises	7	3	4	5	7
Séquence 3					
ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse devenues substrat des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement de la danse	6	2	4	3	6

- 41 Le traitement de l'ensemble des données recueillies a permis d'identifier que les étudiants exploitent les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner. Une lecture d'ensemble du tableau 2 montre pour l'essentiel que les étudiants ont pu s'engager dans un processus de substratification expérientielle selon des modalités différentes lors de la Séquence 3. Pour autant, l'existence d'une certaine « étanchéité » entre les jeux de langage de la pratique de la danse et de l'enseignement de cette APSA a été relevée. Celle-ci est d'autant plus prégnante qu'elle rend complexe l'exploitation par les étudiants des aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse comme substrat de leurs activités d'enseignement. Autrement dit, cette « étanchéité » rend difficile l'institution de « faubourgs » entre les deux jeux de langage. L'étanchéité peut s'expliquer par le fait que les ENS constitutives de ces jeux ne sont pas par nature identiques. Les résultats mettent en évidence que des « faubourgs » ont pu être créés à partir de l'accompagnement de la formatrice lors de la situation d'enseignement simulé mise en œuvre en Séquence 2. Cet accompagnement a permis aux étudiants de s'engager dans un suivi des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant pour partie certains aspects des ENS liées à la pratique de la danse comme substrat expérientiel. Une fois cet accompagnement réalisé, les étudiants ont pu alors s'engager seuls dans un processus de substratification expérientielle lors de la Séquence 3.

4.2. Présentation d'un résultat illustrant le processus de substratification expérientielle

- 42 Nous avons fait le choix de présenter un résultat jugé comme significatif. Avec les précautions qui s'imposent, nous nous proposons de le détailler, car il permet de mettre en évidence que certains aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de la pratique de la danse deviennent le substrat d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. La présentation de ce résultat porte aussi comme intérêt de mettre en évidence l'historicité du processus de substratification expérientielle.

4.2.1. En Séquence 3, l'activité d'enseignement de l'Étudiant 1 est alimentée par les expériences vécues lors des Séquences 1 et 2

- 43 Lors de la Séquence 3 du dispositif de formation, l'Étudiant 1 enseigne ostensivement aux élèves les ENS étiquetées « Sauter », « Tourner » et « Passer au sol » et les accompagne dans leurs premiers suivis des ENS enseignées. Dans un second temps, il invite les élèves à créer une phrase chorégraphique⁷ à partir des trois ENS enseignées. À l'instant considéré, deux élèves sont désignés par l'Étudiant 1⁸ pour présenter au reste de la classe leur phrase chorégraphique. Au sein de cette dernière, les deux élèves réalisent un tour puis enchaînent avec une descente au sol. Elles réalisent un passage au sol. Elles se replacent debout de façon hésitante, se regardent, réalisent trois pas en avançant et font un tour. Les étudiants les observent en restant silencieux (voir extrait 1).

Extrait 1 (Séquence 3).

Excerpt 1 (Sequence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>Deux élèves présentent leur phrase chorégraphique. Dans cette phrase, les deux élèves réalisent un tour et enchaînent avec une posture avec rond de bras où elles descendent de façon maîtrisée au sol.</p>  <p>Elles réalisent un passage au sol. Elles se replacent debout de façon hésitante, se regardent, réalisent trois pas en avançant et font un tour. Elles finissent en restant immobiles trois secondes.</p> <p>Les étudiants les observent en restant silencieux.</p>	

- 44 Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'Étudiant 1 précise au chercheur qu'il essaie à cet instant de la séquence de voir si les élèves parviennent à réaliser leur

phrase chorégraphique de façon continue. Pour cela, il est particulièrement attentif au trajet des bras et au placement des appuis (voir extrait 2).

Extrait 2 (étudiant 1 - EAC - Séquence 3).

Excerpt 2 (Civil servant student intern 1- SCI – Sequence 3)

Chercheur : Là, tu fais quoi ? On te voit les bras croisés, le regard est bien fixe.

Étudiant 1 : J'observe ce qu'elles (les élèves) font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leurs appuis. J'essaie de voir s'il y a cette continuité chez les élèves.

Chercheur : Quand tu dis observer...

Étudiant 1 : J'essaie de regarder les deux élèves à la fois.

Chercheur : C'est-à-dire ?



Étudiant 1 : J'essaie de trouver un moment où ça arrête d'être continu. J'essaie de voir les deux. C'est possible que par moments je me centre que sur une élève. Il y a des moments peut-être que je me centre sur une seule pour vraiment observer.

- 45 Lors de cet extrait d'EAC, l'Étudiant 1 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur qui l'interroge : [« *Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves* » vaut pour « *observer ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leurs appuis* » ce qui obtient comme résultat d'« *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* »]. Lors de son observation, l'Étudiant 1 est donc engagé dans une activité de signification de l'activité motrice des élèves. Un retour sur les séquences de formation précédentes permet de se saisir de l'historicité de la construction de cette activité de signification. Il semble en effet que les règles suivies par cet étudiant lors des Séquences 1 et 2 aient alimenté son activité d'observation lors de la Séquence 3.

4.2.2. Les expériences vécues par l'Étudiant 1 lors de la Séquence 1 deviennent substrat de son activité d'enseignement lors de la Séquence 3

- 46 Durant la Séquence 1 du dispositif de formation, la formatrice réalise dans un premier temps un enseignement ostensif des ENS étiquetées « *Sauter* », « *Tourner* » et « *Passer au sol* ». Ensuite, elle accompagne les étudiants dans leurs premiers suivis des ENS enseignées. Lors de ces usages, elle les observe et tente de lever leurs mésinterprétations. Suite à cette première partie de la séquence de formation, les étudiants sont invités à réaliser un travail d'écriture chorégraphique à partir des ENS préalablement objet de formations. La formatrice circule alors dans la salle tout en restant silencieuse. À l'instant considéré, elle s'arrête et interpelle les étudiants tout en s'engageant dans une démonstration commentée oralement (voir Extrait 3).

Extrait 3 (Séquence 1).
Excerpt 3 (Sequence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>Les étudiants s'entraînent à créer une phrase chorégraphique à partir des ENS travaillées précédemment. La formatrice circule entre les étudiants en restant silencieuse.</p>  <p>La formatrice s'arrête et interpelle les étudiants.</p> 	<p>La formatrice : <i>« Si vous avez une position particulière... Il faut que vous pensiez que cette position, là, doit vous permettre d'enchaîner sur un autre mouvement. C'est surtout qu'il n'y ait pas de coupure entre les mouvements. C'est ça la continuité, vous sentez en permanence le travail de vos appuis et de vos bras. Le spectateur ne doit pas voir de coupure dans le mouvement ».</i></p>

- 47 Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 1, la formatrice précise au chercheur qui l'interroge qu'elle avait constaté, en amont de son intervention, que les étudiants n'atteignaient pas l'objectif qu'elle leur avait fixé, à savoir créer une phrase chorégraphique à partir des ENS « Sauter », « Tourner » et « Passer au sol » tout en produisant un « mouvement continu ». Afin de les « sensibiliser au fait qu'ils sont peut-être à côté » de ce qui est attendu, elle cherche à leur « expliciter » ce qu'est la continuité du mouvement en s'engageant dans une démonstration commentée (voir Extrait n° 4).

Extrait 4 (Formatrice - EAC - Séquence 1).
Excerpt 4 (Trainer - SCI - Sequence 1)

Chercheur : Là, qu'est-ce que tu fais ?

Formatrice : Je les accompagne. J'ai commencé à regarder le résultat attendu pour voir si très vite, ils arrivaient à mettre en œuvre l'utilisation des bras et des appuis pour créer la continuité. Je les regarde collectivement. Je fais un retour collectif parce que je constate que les mouvements ne sont pas liés, ni continus.

Chercheur : Tu fais un retour collectif ?

Formatrice : Je cherche à les sensibiliser au fait qu'ils sont peut-être à côté du résultat attendu. Je vais rappeler ce qu'est la continuité (...) Je vais l'expliquer en la démontrant d'ailleurs. Je reprends un exemple précis que je démontre pour concrétiser véritablement ce qu'est une liaison.

Chercheur : Mais tu t'attends à quoi ?

Formatrice : Qu'ils voient un mouvement continu.

- 48 Autoconfrontée à cet extrait, la formatrice rend compte de son activité en suivant la règle : [« Accompagner le travail mené en autonomie par les étudiants » vaut pour « regarder si le résultat auquel ils aboutissent correspond à ce qui est attendu » ce qui a pour résultats attendus « de faire un retour collectif pour faire signifier aux étudiants qu'ils ne réalisent pas ce qui est attendu » et « d'explicitier cet attendu en procédant à une démonstration »]. À cet instant de la séquence de formation, la formatrice observe donc les réalisations des étudiants qu'elle a initialement placés dans un travail collectif. Son observation est pour ainsi dire étalonnée par ce qu'elle attend d'eux, à savoir qu'ils parviennent à construire un enchaînement continu de postures et d'éléments techniques permettant de les lier (« J'ai commencé à regarder le résultat attendu pour voir si très vite, ils arrivaient à mettre en œuvre l'utilisation des bras et des appuis pour créer la continuité »). Alors même qu'elle souhaitait que les étudiants travaillent en autonomie, elle se voit contrainte d'intervenir, car leurs réalisations ne correspondent pas à ce qu'elle souhaitait (« Je constate que les mouvements ne sont pas liés, ni continus »). Elle procède alors à « un retour collectif pour faire signifier aux étudiants qu'ils ne réalisent pas ce qui est attendu ». De façon complémentaire, elle s'engage dans une « explicitation » de ce qu'elle attend en leur proposant un exemple sous la forme d'une démonstration commentée.
- 49 Autoconfronté à ce même extrait de Séquence 1, l'Étudiant 1 précise au chercheur qui l'interroge qu'il est à la recherche d'« une certaine continuité » dans son travail d'écriture chorégraphique après avoir passé du temps à essayer de mémoriser sa phrase (voir Extrait 5).

Extrait 5 (Étudiant 1 - EAC - Séquence 1).

Excerpt 5 (Civil servant student intern 1 – SCI – Sequence 1)

Chercheur : Et ici, tu fais quoi ?

Étudiant 1 : La mémoire ça commence à être pas mal. Du coup, j'essaie de commencer à ce qu'il y ait une certaine continuité. Par contre, je n'ai pas encore tout mémorisé.

Chercheur : Tu dis : « Commencer à intégrer ». Ça m'intéresse. Si je comprends bien, tu es sur un travail plus qualitatif ?

Étudiant 1 : J'essaie de commencer à affiner. Comme je sais qu'après, il va falloir passer... Enfin, il va falloir démontrer et comme je sais que je ne vais pas avoir tout le temps nécessaire. Je me dis : « Tant pis pour la mémorisation ». J'essaie de commencer à affiner mes appuis, le trajet des bras, qu'il y ait cette continuité que la formatrice nous demande.

Chercheur : Le résultat attendu que tu vises ? C'est avoir cette continuité ?

Étudiant 1 : Ouais... Ouais... Avoir une continuité dans l'enchaînement avec les appuis et puis si possible les bras, mais je suis plus centré sur mes appuis.

- 50 Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'Étudiant 1 rend compte de son activité au chercheur qui l'interroge en suivant la règle : [« Commencer à essayer de créer une

continuité dans sa phrase chorégraphique » vaut pour « *commencer à l'affiner en travaillant à certains aspects des éléments techniques après avoir cherché à la mémoriser* » ce qui a pour résultat attendu de « *se donner le temps d'être prêt au moment de la démonstration finale devant le reste des étudiants* ». En amont de l'intervention de la formatrice, il a travaillé à la construction de sa phrase chorégraphique, c'est-à-dire à essayer d'enchaîner de façon cohérente les différents éléments la constituant. Suite à l'intervention de la formatrice, il bascule, pour ainsi dire, dans un autre travail. Il cherche en effet essentiellement à obtenir le résultat souhaité par la formatrice à savoir créer de la continuité dans sa phrase chorégraphique. Pour ce faire, il s'efforce d'affiner son écriture en travaillant à partir de certains aspects des éléments techniques (« *J'essaie de commencer à affiner mes appuis, le trajet des bras, qu'il y ait une certaine continuité que la formatrice nous demande* »). Autrement dit, on peut postuler que ce qui étalonne son activité relève de l'enseignement ostensif engagé par la formatrice lors de sa démonstration. L'Étudiant 1 s'appuie en effet sur deux aspects (les « *appuis* » et le « *trajet des bras* ») qui ont été verbalisés et démontrés.

- 51 La Séquence 1 semble ainsi avoir nourri l'activité d'enseignement de l'Étudiant 1 lors de la Séquence 3. En effet, certains aspects des règles constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse suivies par cet étudiant lors de la Séquence 1 deviennent le substrat de règles constitutives du jeu de langage de l'enseignement suivies par ce même étudiant lors de la Séquence 3.

4.2.3. Les expériences vécues par l'Étudiant 1 lors de la Séquence 2 deviennent substrat de son activité d'enseignement lors de la Séquence 3

- 52 Un retour sur la Séquence 2 permet par ailleurs de constater que l'Étudiant 1 ancre aussi son activité d'observation et de correction des réalisations des phrases chorégraphiques des élèves dans ce qu'il a vécu lors de la situation d'enseignement simulé (Séquence 2).
- 53 Lors de la Séquence 2, la formatrice enseigne de façon ostensive aux étudiants l'ENS étiquetée « *Corriger le travail d'écriture chorégraphique* ». Afin de les accompagner dans les premiers suivis de cette ENS, la formatrice fait visualiser aux étudiants tout en le commentant un extrait vidéo relatif à la Séquence 1, extrait lors duquel elle était elle-même engagée dans une activité de correction de leurs propres phrases chorégraphiques. Suite à ce temps de visionnage, la formatrice place les étudiants dans une situation d'enseignement simulé. Elle leur demande plus précisément de se placer par trois afin qu'un d'entre eux présente son travail et que les deux autres puissent l'observer et, éventuellement, le corriger. L'Étudiant 3 est ainsi invité à présenter sa phrase chorégraphique à l'Étudiant 1 et à l'Étudiant 2. Lorsqu'il termine la présentation de sa phrase chorégraphique, l'Étudiant 3 est interpellé par l'Étudiant 2, placé par la formatrice dans le rôle d'enseignant. Ce dernier interagit avec l'Étudiant 1 en le questionnant sur la présence ou non du principe de continuité dans la phrase chorégraphique présentée par l'Étudiant 3 (voir Extrait 6).

Extrait 6 (Séquence 2).

Excerpt 6 (Sequence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'Etudiant 3 termine la présentation de sa phrase chorégraphique.</p>  <p>La formatrice fait signe à l'Etudiant 2 de continuer.</p>  <p>L'Etudiant 3 s'exécute et réalise à nouveau sa phrase chorégraphique. Il commence par un tour.</p>	<p>L'Etudiant 2 s'adresse à l'Etudiant 1 : « <i>Sur la consigne... euh... sur la consigne qui était... sur la consigne : est ce qu'il y avait de la continuité ? Dans sa chorégraphie (en désignant l'Etudiant 3), est ce que tu as vu de la continuité ?</i> »</p> <p>Etudiant 1 : « <i>Oui. Il y avait de la continuité.</i> »</p> <p>Etudiant 2 : « <i>Est-ce que tu es capable (l'Etudiant2 cherche ses mots)</i> »</p> <p>La formatrice à l'Etudiant 2 : « <i>Est ce que tu es capable de donner un exemple de continuité ?</i> »</p> <p>L'Etudiant 2 répète ce que vient de dire la formatrice: « <i>Oui, est ce que tu es capable de donner un exemple ?</i> »</p> <p>Etudiant 1 : « <i>Tout au long de la chorégraphie, on sent qu'il y a une recherche de continuité.</i> »</p> <p>Etudiant 2 : « <i>Et à la fin ?</i> »</p> <p>Etudiant 1 : « <i>A la fin, on sent qu'il est un peu dans la réflexion. Il est plus hésitant.</i> »</p> <p>L'Etudiant 2 à l'Etudiant 3 : « <i>Refais ta phrase.</i> »</p>

- 54 Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 2, l'Étudiant 1 précise qu'il explique ce qu'il voit, mais en dépassant sans doute ce que pourrait objectivement faire un élève (« *Je suis dans l'explication de ce que je vois. Peut-être pas forcément en tant qu'élève* »). Autrement dit, il a conscience qu'il s'extrait de la situation fictive d'élève dans laquelle la formatrice l'a initialement placé. Il précise au chercheur qu'il est « *dans une analyse de professeur* » lors de laquelle il « *essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves* » (voir Extrait 7).

Extrait 7 (Étudiant 1 - EAC - Séquence 2).

Excerpt 7 (Civil servant student intern 1 – SCI – Sequence 2)

Chercheur : Là, tu fais quoi ?

Étudiant 1 : Je suis dans l'explication de ce que je vois. Peut-être pas forcément en tant qu'élève. Je pense que mon niveau d'analyse est un peu au-dessus de ce qu'un élève pourrait dire.

Chercheur : Tu as dépassé le rôle d'élève. Tu expliques en dépassant le rôle d'élève ?

Étudiant 1 : Oui, j'ai dépassé le rôle d'élève. Comme je connais la consigne... Je me rappelle aussi de ce que j'ai vécu en tant que pratiquant... Je commence à affiner mon observation. Je pense que mon analyse est plus fine que celle que pourrait faire un élève.

Chercheur : Expliquer c'est dépasser ce rôle d'élève et affiner mon observation. Mais t'es dans un autre rôle ?

Étudiant 1 : Je ne suis pas sûr que quelqu'un à qui on donne la consigne avant et les critères avant, il soit capable de faire cette analyse en n'étant pas habitué à cette observation. Je sens que je commence à bien voir les éléments, à voir ce qui va, ce qui ne va pas, à voir s'il y a une continuité au niveau des bras. Je ressens que mon analyse est plus poussée.

Chercheur : Tu attends quoi de cette activité ?

Étudiant 1 : Je suis dans une analyse de professeur, j'essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves.

- 55 Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'Étudiant 1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [« Expliquer ce qui a été vu » à un camarade vaut pour « dépasser une simple observation en l'affinant par son vécu antérieur de pratiquant » ce qui a pour résultats attendus « d'identifier ce qu'un professeur pourrait dire à ses élèves » et « de réaliser une analyse de professeur »]. Lorsqu'il rend compte de son activité d'observation et de correction à son camarade, il précise donc au chercheur qu'il exploite ce qu'il a vécu en tant que pratiquant durant la Séquence 1 (« Je me rappelle aussi de ce que j'ai vécu en tant que pratiquant »), mais aussi en tant qu'observateur durant cette même séquence (« Je ne suis pas sûr que quelqu'un à qui on donne la consigne avant et les critères avant, il soit capable de faire cette analyse en n'étant pas habitué à cette observation »). C'est d'ailleurs là pour lui une activité professionnelle en construction (« je sens que je commence à bien voir les éléments, à voir ce qui va ce qui ne va pas, à voir s'il y a une continuité au niveau des bras. Je ressens que mon analyse est plus poussée... »). Toutefois, cette activité se révèle riche et complexe de par les aspects expérientiels qu'il est en capacité d'exploiter pour la mener à bien. C'est d'ailleurs ce qui, selon l'Étudiant 1, le conduit à sortir de son rôle fictif d'élève. Il a en effet bien conscience de « dépasser le rôle d'élève » dans cette situation d'enseignement simulé pour se projeter comme futur enseignant corrigeant la réalisation de ses élèves (« Je suis dans une analyse de professeur, j'essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves »).
- 56 Au final, la construction de l'activité d'enseignement de l'Étudiant 1 s'est faite par le suivi d'ENS, l'une suivie lors de la situation d'enseignement simulé en Séquence 2 (« Expliquer ce qui a été vu » à un camarade vaut pour « dépasser une simple observation en l'affinant par son vécu antérieur de pratiquant » ce qui a pour résultats attendus « d'identifier ce qu'un professeur pourrait dire à ses élèves » et « de réaliser une analyse de professeur ») dans laquelle s'est pour ainsi dire emboîtée une expérience suivie lors de la Séquence 1 (« Commencer à essayer de créer une continuité dans sa phrase chorégraphique » vaut pour « commencer à l'affiner en travaillant à certains aspects des éléments techniques après avoir cherché à la mémoriser » ce qui a pour résultat attendu de « se donner le temps d'être prêt au moment de la démonstration finale devant le reste des étudiants »).

5. Discussion

5.1. Retour sur les circonstances de formation ayant permis d'étayer le flux expérientiel des étudiants fonctionnaires stagiaires

- 57 En tout premier lieu, nos résultats mettent en exergue que l'engagement de la formatrice dans une activité d'enseignement, puis dans une activité d'accompagnement des premiers suivis des ENS enseignées aux étudiants, a permis à ces derniers de s'engager *in fine* dans une activité d'enseignement auprès de leurs propres élèves. Ces résultats montrent que l'enseignement par la formatrice d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse est en soi une circonstance de formation facilitant la substratification expérientielle chez les étudiants. Il semble que cet aménagement puisse constituer une alternative crédible dans la formation professionnelle des étudiants d'EPS afin de remédier aux difficultés relatives à l'articulation fonctionnelle entre les enseignements consacrés à la pratique d'APSA et ceux consacrés à l'enseignement de l'EPS (Dowling, 2011 ; Maivorsdotter *et al.*, 2014). Nos résultats nous semblent d'autant plus audibles qu'ils recoupent les résultats obtenus par d'autres travaux mettant en exergue la nécessité d'aménager des situations d'enseignement en formation afin que les étudiants puissent construire une capacité à enseigner en exploitant les expériences préalablement vécues dans les APSA (voir par exemple : Escalié, Legrain, & Lafont, 2016 ; Legrain, Escalié, & Lafont, 2015).
- 58 D'un point de vue théorique, cette avancée peut être rapprochée de postulats déjà exploités dans d'autres théories de l'activité comme par exemple celui de « migration fonctionnelle » pouvant, sous certaines conditions, exister entre différentes expériences (Prot, 2004) vécues dans des contextes différents (celui de la pratique de la danse et celui de l'enseignement de la danse en EPS pour ce qui nous concerne). En effet, la transformation de l'activité des étudiants est directement « impactée » par l'activité d'enseignement de la formatrice lors de la Séquence 2. Par voie de conséquence, les étudiants sont invités à établir des liaisons (Prot, 2004) entre expériences vécues (lors de la pratique de la danse) et à vivre plus tard (lors de la situation d'enseignement aménagée).
- 59 Outre l'enseignement réalisé initialement par la formatrice, la situation d'enseignement simulé proposée aux étudiants apparaît aussi comme vectrice de leur processus de substratification expérientielle. Cette situation de formation a en effet permis aux étudiants de s'essayer à enseigner en exploitant tout à la fois certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse et certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Nos résultats montrent que l'Étudiant 1 est, par exemple, parvenu à déployer sa capacité à observer la réalisation d'un élève à partir de l'accompagnement de la formatrice lors de la situation d'enseignement simulé. Nos résultats rejoignent ceux de travaux déjà menés dans le cadre de la formation par simulation au travail dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, 2005) et du cours d'action (Horcik, Savoldelli, Poizat, & Durand, 2014). Ils s'associent plus précisément à ceux invitant à « repenser » « l'activité réelle simulée » (Horcik, 2014) des formés (voir par exemple : Horcik, & Durand, 2011 ; 2015) et l'activité des formateurs (Lépinard, 2014) durant les situations de formation par simulation. En effet, ces résultats mettent en évidence l'effet direct de l'activité d'un

acteur (ici la formatrice) médié par la situation d'enseignement simulé sur le flux expérientiel d'un autre acteur (en l'occurrence l'Étudiant 1). Plus exactement, ils montrent l'impact de l'activité de la formatrice sur la nature de l'apprentissage/développement de chaque étudiant dans la situation d'enseignement simulé.

5.2. Perspectives dans la formation professionnelle initiale des étudiants fonctionnaires stagiaires d'Éducation Physique et Sportive

- 60 Comme souligné en introduction, les étudiants sont régulièrement confrontés à une alternance « formelle » (Darling-Hammond, 2006) entre (i) une formation principalement réalisée lors du temps de travail en établissement scolaire (Feyfant, 2015), ou à l'inverse (ii) une formation essentiellement pensée et structurée dans le centre universitaire (McPherson, Tyler-Wood, Mcenturff, & Peak, 2011). Livrés à eux-mêmes, ces derniers tendent finalement à privilégier un lieu de formation sur l'autre et par là même un type d'expériences sur l'autre. Compte tenu de cette difficulté, il semble heuristique de penser la mise en place de scénarios de formation autorisant la mise en œuvre d'une alternance véritablement intégrative (Bucheton, 2009 ; Malglaive, 1994).
- 61 Selon le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, il s'agit finalement de penser « comment » étayer le flux expérientiel des étudiants tout au long de leur formation professionnelle initiale. Afin de soutenir ce processus de substratification expérientielle, il semble nécessaire de penser et formaliser (i) les ENS chargées d'aspects pouvant devenir ou étant le substrat d'autres ENS ainsi que (ii) les activités de formation à réaliser au sein de chacune de ces étapes. C'est sur la base de ce constat que nous nous attachons à envisager les grandes lignes des aménagements de la formation professionnelle initiale à l'enseignement de la danse des étudiants d'EPS autorisant cette substratification expérientielle.
- 62 Ces aménagements donneraient lieu à un dispositif de formation composé de trois séquences de formation successives.
- 63 Une Séquence 1 serait menée en centre universitaire. Lors de celle-ci, le formateur réaliserait en premier lieu l'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse avant de s'engager dans l'accompagnement de leurs premiers suivis par les étudiants. Lors de cette séquence, une attention serait portée en termes d'aménagement de la pratique de la danse de sorte que les étudiants puissent signifier tel ou tel aspect considéré comme particulièrement significatif pour le formateur dans le cadre d'une formation à l'enseignement. L'accompagnement réalisé par le formateur serait à ce titre singulier. Outre le fait de viser l'apprentissage des ENS considérées par les étudiants, il serait mené de sorte que certains aspects des ENS en jeu constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse puissent devenir le substrat d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. De façon complémentaire, le formateur se serait préparé à enseigner ostensiblement certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement travaillées dans leur exhaustivité en séquence suivante.
- 64 Dans le prolongement de la Séquence 1, une Séquence 2 serait menée en centre universitaire. Elle serait composée de trois parties.

- 65 Dans la Partie 1, le formateur s'engagerait lors d'un TD dans une activité d'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Ces ENS intègreraient dès leur enseignement certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse. Après avoir travaillé à la formalisation de ces ENS (potentiellement porteuses de substratification), le formateur s'engagerait dans leur enseignement en exploitant l'outil vidéo. Ceci lui permettrait de nommer ces ENS tout en y associant en le commentant verbalement un extrait vidéo de pratique professionnelle d'un enseignant expérimenté jugé comme exemplaire.
- 66 Dans la Partie 2, le formateur donnerait suite à son enseignement en s'engageant lors d'un TD dans un accompagnement des premiers suivis des ENS par les étudiants. Deux types de premiers suivis seraient plus précisément demandés aux étudiants. Dans un premier temps, ces derniers seraient invités à suivre les ENS enseignées pour signifier l'activité d'enseignement leur étant proposée sous forme d'extraits vidéo. Dans un second temps, il leur serait demandé d'analyser le caractère (in)adéquat de ces extraits vidéo compte tenu des ENS initialement enseignées. Plus exactement, il serait attendu d'eux qu'ils classent les extraits sélectionnés en fonction de leur adéquation avec ce qui a été enseigné et justifient ce classement. Lors de ces premiers suivis de type « signification » et « analyse », le formateur mènerait un accompagnement dont l'objectif premier serait de lever toutes les mésinterprétations des étudiants.
- 67 Enfin, dans une Partie 3, les étudiants seraient engagés durant un TP dans une situation d'enseignement simulé entre pairs. Cette partie consisterait à placer les étudiants dans des activités simulées, car « sur-aménagées » de sorte qu'ils puissent s'engager dans des premiers suivis de type « réalisation » des ENS enseignées. Plus précisément, les étudiants seraient invités à suivre les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement au cœur desquelles certains aspects d'ENS de la pratique de la danse seraient substrats. La mise en œuvre de ce type de situation d'enseignement simulé entre pairs présenterait plusieurs intérêts. Elle permettrait (i) le suivi de type « réalisation simulée » des ENS enseignées, (ii) de faciliter aux étudiants le constat ou pas de l'atteinte des résultats attendus suite aux suivis des ENS enseignées et, (iii) une activité d'accompagnement facilitée pour le formateur au sein même de la simulation (sans retenue par exemple étant donné que les élèves sont fictifs) lui permettant d'avoir une attention pour enseigner des ENS culturellement constitutives du jeu de langage de l'enseignement au sein desquelles certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse ont été intégrés comme substrats.
- 68 Suite aux deux premières séquences réalisées en centre universitaire, une Séquence 3 serait réalisée dans la classe d'enseignants tuteurs volontaires en établissement scolaire. Cette Séquence 3 serait assimilée à une situation de travail aménagée. Autrement dit, ce serait une situation de formation lors de laquelle le tuteur donnerait l'opportunité aux étudiants de suivre les ENS qui leur ont été initialement enseignées dans un contexte aménagé. Cet aménagement serait doublement contraint. Il devrait donner suite aux premiers suivis menés en centre universitaire et permettre aux étudiants de constater en contexte professionnel les résultats encore « fictifs » de leurs suivis. Précisément, cette séquence consisterait en un engagement des étudiants sur certaines activités ciblées compte tenu du travail mené en centre universitaire. Il s'agirait à ce niveau aussi d'une situation de formation permettant aux étudiants de suivre en contexte réel, mais aménagé (par exemple par une réduction du nombre d'élèves présents) les ENS enseignées. Par exemple, les étudiants seraient amenés à

réaliser des démonstrations autrement, à suivre des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant comme substrat certains aspects de la pratique de la danse.

- 69 Au final, ce dispositif de formation permettrait d'associer en permanence le jeu de langage de la pratique de la danse et le jeu de langage de l'enseignement. Le flux expérientiel des étudiants serait étayé en continu entre le centre universitaire et l'établissement scolaire, créant ainsi les conditions d'une alternance véritablement intégrative.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2008). Enseigner l'usage des règles aux élèves. In S. Chaliès, & S. Bertone (Eds.), *L'enseignement* (pp. 29-44). Paris : Éditions Revue E.P.S.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Brière-Guenoun, F. (2007). Étude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. Les conceptions des conseillers pédagogiques. *Movement & Sports Sciences*, 81, 9-23.
- Brisard, E., & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 57-68.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carnel, B. (1992). Les formateurs en éducation physique et sportive et l'enseignement des pratiques sportives. *Sciences de l'Éducation*, 5, 5-22.
- Cavaillé, C. (2016). *Les jeux de langage chez Wittgenstein*. Paris : Éditions Demopolis.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du sujet professionnel en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II Le Mirail.

- Chaliès, S. (2017). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation*, 83, 33-48.
- Chaliès, S. (sous presse, 2019). Philosophical Foundations of Teacher Education for Training and Teaching Situations. In *Springer Encyclopedia of Teacher Education*.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. In M. Peters, & J. Stickney (Eds), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (pp. 659-673). Singapour, République de Singapour : Springer.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé.
- Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Habilitation à diriger des recherches non publiée. Université Blaise Pascal-Clermont Ferrand II, France.
- Coffey, H. (2010). They taught me: the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Cogérino, G. (2017). Enseigner la danse en EPS : réticences des enseignants et impact des formations initiales. *eJRIEPS*, 41, 59-90.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dastugue, L., Escalié, G., Duces, C., & Chaliès, S. (2017). Passer de pratiques d'Activité Physique Sportive et Artistique à leur enseignement : quels jeux de langage dans le cadre d'une alternance intégrative ? *Revue des Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, 50(3), 57-80.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Dieker, L., Rodriguez, J.A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M.-C., & Hughes, C.-E (2014). The potential of simulated environments in teacher education: current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(1), 21-33.
- Dowling, F.-J. (2011). PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16, 201-222.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Escalié, G., Legrain, P., & Lafont, L. (2016, avril). *Effet d'une pratique d'activité physique et sportive en dispositif coopératif de type « groupes d'experts » sur la professionnalisation des étudiants en STAPS*. Communication présentée au colloque « Éduquer et former au monde de demain », Clermont-Ferrand, France.
- Feyfant, A. (2015). *L'établissement scolaire : espace de formation ?* In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 21-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2), 76-87.
- Horcik, Z., & Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation : Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, 8(2), 173-188. En ligne : < <https://journals.openedition.org/activites/2613> > (consulté le 8 octobre 2017).
- Horcik, Z., & Durand, M. (2015). L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 37(1), 167-186.
- Horcik, Z., Savoldelli, G., Poizat, G., & Durand, M. (2014). A phenomenological approach to novice nurse anesthetists experience during simulation-based training sessions. *Simulation in Healthcare*, 9(2), 94-101.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45-61.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- Legrain, P., Escalié, G., & Lafont, L. (2015, octobre). *Approche pluridimensionnelle des modalités d'acquisitions : analyse quantitative et qualitative des effets d'un dispositif coopératif et tutoriel sur la préprofessionnalisation des étudiants en STAPS*. Communication présentée au 16^e congrès international de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Nantes, France.
- Lépinard, P. (2014). Du serious gaming au full flight simulator : proposition d'un cadre conceptuel commun pour la formation des formateurs en simulation. *Systèmes d'information et management*, 19(3), 39-68.
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S., & Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(3), 407-422.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- McPherson, R., Tyler-wood, T., Mcenturff, A., & Peak, P. (2011). Using a computerized classroom simulation to prepare pre-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 19, 93-110.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif de tutorat mixte. *eJRIEPS*, 41, 91-112.
- Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *STAPS*, 89, 75-84.

- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2005). Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2013). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prot, B. (2004). Controverses entre les professionnels à propos de l'exercice de leur métier source de développement de la santé. *Gérontologie et société*, 27(111), 171-181.
- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 105-120.
- Searle J.-R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (Ed.) (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard.
- 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.
- Zeichner, K., Payne, K., & Brako, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66, 122-135.

NOTES

1. Par soucis d'accessibilité et d'homogénéisation des concepts utilisés, nous assimilerons le terme « étudiant » pour désigner les étudiants fonctionnaires stagiaires tout au long de l'article.
2. Par soucis d'accessibilité et d'homogénéisation des concepts utilisés, nous assimilerons le terme « danse » pour désigner la danse contemporaine tout au long de l'article.
3. Le langage est ici considéré comme un ensemble de signes, principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une sémantique et parfois d'une syntaxe, exploité pour communiquer. La subjectivité du sujet est une construction permise par le langage.
4. Nous utiliserons l'acronyme « ENS » pour désigner les expériences normatives situées dans la suite du texte.
5. La Séquence 2 s'est déroulée vingt-quatre heures après la Séquence 1.
6. La Séquence 3 s'est déroulée une semaine après la Séquence 2.
7. Nous entendons par « phrase chorégraphique » un enchaînement de mouvements ayant une valeur expressive.
8. A l'instant considéré, l'Étudiant 1 a la responsabilité de l'intervention auprès des élèves. Pour autant, les autres étudiants peuvent intervenir s'ils le jugent nécessaire.

RÉSUMÉS

Cette étude questionne les retombées de l'aménagement d'un dispositif de formation professionnelle initiale d'étudiants fonctionnaires stagiaires d'Éducation Physique et Sportive sur leur capacité à exploiter les expériences normatives situées (ENS) vécues en tant que danseurs en centre universitaire lors de leur activité d'enseignement de la danse en établissement scolaire. Trouvant ses justifications théoriques au sein d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste, cette étude permet plus précisément de soutenir l'hypothèse d'une « substratification expérientielle » entre les ENS vécues par les étudiants au fil des différentes situations de formation et de travail. En guise de discussion, les circonstances de formation à l'origine de cette substratification expérientielle sont discutées. Des pistes en matière de renouvellement des modalités de formation des étudiants sont proposées (i) apprendre des ENS en tant que danseurs, (ii) apprendre des ENS en tant que futur enseignant intégrant certains aspects d'ENS de la pratique de la danse et (iii) enseigner ces ENS porteuses de substratification dans une situation de travail aménagée.

This study questions the repercussions of the development of an initial vocational training system for student civil servant trainees in Physical and Sports Education on their ability to use the situated normative experiences lived as dancers in a university center during their teaching activity dance in schools. Finding its theoretical justifications within a research program conducted in cultural anthropology, this study allows more precisely to support the hypothesis of an "experiential substratification" between the experiences lived by the students over the different training and job. By way of discussion, the training circumstances at the origin of this experiential substratification are discussed. Avenues for renewing student training methods are being considered (i) learning ENS as dancers, (ii) learning ENS as a future teacher integrating aspects of ENS practice in dance and (iii) teach these ENS carriers of substratification in a modified work situation.

INDEX

Keywords : training device, experience, civil servant student intern, physical education and sport, cultural anthropology

Mots-clés : dispositif de formation, expérience, étudiant fonctionnaire stagiaire, éducation physique et sportive, anthropologie culturaliste

AUTEURS

LAURENT DASTUGUE

STAPS Saint-Étienne, UMR EFTS Université Toulouse Jean Jaurès, 23 rue du docteur Paul
Michelon, 42 100 Saint-Etienne
laurent.dastugue@univ-st-etienne.fr

SÉBASTIEN CHALIÈS

INSPE Toulouse, UMR EFTS Université Toulouse Jean Jaurès, 118 route de Narbonne, 31 000
Toulouse
sebastien.chalies@univ-tlse2.fr