

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Les savoirs enseignants en ÉPS : modes d'accès et intégration à la formation

Cecilia Borges, Benoît Lenzen and Denis Loizon

Volume 20, Number 1, 2017

Les savoirs enseignants en ÉPS : modes d'accès et intégration à la formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1049394ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1049394ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Borges, C., Lenzen, B. & Loizon, D. (2017). Les savoirs enseignants en ÉPS : modes d'accès et intégration à la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1049394ar>

Les savoirs enseignants en ÉPS: modes d'accès et intégration à la formation

Cecilia Borges

Université de Montréal, CRIFPE

Benoît Lenzen

Université de Genève

Denis Loizon

Université de Bourgogne

Ce dossier thématique a trait à la problématique des savoirs des enseignants, laquelle sera abordée sous l'angle des recherches francophones, notamment celles issues des développements actuels en didactique. Nous voulons partager et mettre au jour les connaissances sur cette problématique dans le domaine de l'Éducation physique et sportive (ÉPS), et ce, autant en ce qui concerne les modes d'accès, par la recherche, que les modes de formation aux savoirs et d'appropriation des savoirs par les enseignants et par les élèves. Soulignons, toutefois, qu'elle n'est pas exclusive à l'éducation physique et qu'elle s'inscrit dans un champ de recherches beaucoup plus large et prolifique qui s'est développé au long de ces dernières décennies (Guerriero, 2017). Par ailleurs, bien que dans ce dossier la presque totalité des articles adopte un angle didactique, la recherche sur les savoirs des enseignants n'est pas exclusive au champ de la didactique, pas plus que cette dernière est son domaine fondateur. En fait, émergeant dans la foulée du mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement, la recherche sur les savoirs enseignants a fait ses premiers pas en Amérique du Nord, avec entre autres les travaux de Shulman (1986a; 1986b; 1987) revendiquant une base des connaissances pour l'enseignement. Rappelons donc quelque peu les grands jalons délimitant ce champ et son évolution, les approches et les contributions qui en découlent à partir des recherches menées autant en Amérique qu'en Europe.

La problématique des savoirs des enseignants: un champ de recherche en évolution

Depuis maintenant plus d'une quarantaine d'années, au moins deux raisons incitent les chercheurs à se pencher sur la problématique des savoirs des enseignants autant en sciences de l'éducation (Guerriero 2017, Tardif, 2012; Ben-Peretz, 2011; Munby, Tom et Martin, 2001; Borges, 2004; Borges et Tardif, 2001) qu'en ÉPS (Tsangaridou, 2006; Rovegno, 2003, Durand, 1996; 2001).

La première découle de la quête de réponses des chercheurs face aux questions restées sans réponse dans les recherches de type behavioristes, principalement quantitatives, sur les comportements des enseignants. Ensuite, par une réaction à la recherche sur «l'efficacité enseignante», où à partir des catégories prédéterminées, on cherchait à quantifier les pratiques les plus efficaces. Considéré comme l'un des plus prolifiques programmes de recherche jusqu'à nos jours, illustré notamment par Shulman (1986a; 1986b; 1987), les chercheurs ont compris les limites des recherches sur l'efficacité enseignante, ainsi que l'importance de donner une voix aux enseignants, afin de comprendre le «*Wisdom of Practice*» (Shulman, 2004), à savoir: leurs pensées, savoirs et croyances à propos de l'enseignement. Enfin, les chercheurs ont reconnu l'importance de comprendre comment les enseignants apprennent et se développent et, dans la même veine, comment les connaissances sur la manière dont les élèves apprennent et progressent informent, elles aussi, les enseignants.

La deuxième est liée au mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement, initié dans les années 80, qui a propulsé significativement la recherche sur les savoirs des enseignants au premier plan, autant du point de vue quantitatif que qualitatif, et ce, à l'échelle internationale (Guerriero, 2017; Tardif, 2012; Tochon, 2001). À l'instar des professions solidement établies comme la médecine ou le droit, ce mouvement revendiquait pour l'enseignement la constitution d'une base de connaissances spécifique. Ainsi, les recherches sur le *Knowledge base for teaching* ou sur les *Teachers' knowledge* se sont répandues avec le souci de définir une base de connaissances capable de contribuer non seulement à l'amélioration de l'enseignement, mais aussi à la valorisation et à la reconnaissance de la profession enseignante (Guerriero, 2017; Tsangaridou, 2006; Borg, 2006). Qu'en est-il de ces développements?

Un bref détour sur les différentes approches

Depuis les années 80, une panoplie de recherches sur les savoirs des enseignants ont vu le jour, faisant appel à des cadres théoriques et méthodologiques divers. Cette diversité donne lieu à un large éventail de typologies et de définitions qui assimilent souvent les savoirs aux croyances, aux perceptions, aux valeurs, aux orientations

théoriques, aux savoirs pratiques, aux contenus d'enseignement, aux schémas, à la pensée ou à la cognition des enseignants (Borg, 2006). Ces différents cadres théoriques et méthodologiques offrent des visions complémentaires, mais parfois fort différentes quant à la manière de définir et d'appréhender les savoirs des enseignants (Tardif, 2012).

Sans être exhaustifs, mentionnons les différentes approches inspirées de la psychologie qui constituent aujourd'hui un vaste et ample programme de recherche reconnu sous l'appellation de *teachers' thinking*. Ce programme a contribué à l'émergence de l'ISATT (*International study association on teacher and teaching*) (Tochon, 2001 ; Borg, 2006). Formées d'un large spectre d'approches, les recherches sur la pensée des enseignants ont connu un grand essor avec les développements de la psychologie cognitive. Elles ont évolué vers des approches constructivistes, vers la cognition située ou encore vers des approches inspirées de la sociologie compréhensive incluant, selon une perspective phénoménologique, les narrations et les histoires de vie des enseignants à la base de la construction de leurs savoirs. Ces recherches ont aussi permis aux chercheurs de dégager certains constats au sujet de la nature des savoirs enseignants: 1) ils ont trait à des processus de pensée, à la prise de décisions et aux jugements qui soutiennent les actions (Shavelson et Stern, 1981); 2) ils se construisent à travers des schémas mentaux; 3) ils sont situés, enracinés dans le contexte et évolutifs, car ils se modifient avec l'expérience (Clark et Paterson, 1986; Thompson, 1992); 4) ils sont pratiques et relèvent de la manière dont l'enseignant répond aux problèmes qu'il rencontre dans son quotidien (Rovegno, 2003; Clandinin et Connely, 1996; Connelly et Clandinin, 1990; Elbaz, 1983); enfin, ils sont complexes parce qu'enracinés dans l'expérience (ce qui les rend parfois contradictoires) et personnalisés, c'est-à-dire ancrés dans les biographie, valeurs et expériences de l'enseignant (Rovegno, 2003).

Un autre développement majeur du champ résulte des approches sociologiques, notamment ethnographiques et interactionnistes, qui apportent à leur tour une autre vision des savoirs des enseignants. Ceux-ci sont assimilés aux savoirs quotidiens, négociés au sein des relations professionnelles et de règles d'action complexes, variées et contingentes (Tardif, 2000; Morissette et Nadeau, 2013). Par ailleurs, les approches inspirées de la sociologie du travail (Tardif et Lessard, 2003) introduisent un éclairage nouveau selon lequel les savoirs sont ancrés dans le travail enseignant; un «*working knowledge*», c'est-à-dire façonné par le travailleur, prenant son sens et sa pertinence dans le travail et par le travail (Kennedy, 1983 cité par Tardif et Lessard, 2003). Des savoirs dont la nature, en plus d'être située et personnalisée, est plurielle, temporelle, hiérarchique, pragmatique ou expérientielle. Des savoirs qui proviennent de sources diverses à travers un long processus de socialisation préprofessionnelle et professionnelle (Pike et Fletcher 2014).

Dans la même veine, l'entrée par l'ergonomie, comme mode d'analyse du travail enseignant, fait émerger des savoirs façonnés par les dynamiques complexes du métier (Durand, 1996; 2001) et montre comment les savoirs sont construits dans le cours d'action, dans un environnement dynamique et ouvert, allant au-delà de ce qui est prescrit dans le programme scolaire. Comme dans la sociologie du travail, l'idée de savoirs émergeant à la confluence du travail réel/flou et du travail prescrit/codifié (Tardif et Lessard, 2003) contribue à rendre compte en filigrane d'une «épistémologie de la pratique» (Schön, 1983). De plus, le flux typique ou singulier des préoccupations, des dilemmes, des connaissances et des émotions sont également éclairés par l'ergonomie (Ria, 2008), qui montre que des savoirs se construisent dans et par l'activité enseignante, qui est elle-même confrontée à des contraintes, entre autres celles que l'enseignant s'impose à lui-même (prescriptions secondaires) pour mener à bien son travail (Amigues, 2003; 2009).

En confluence avec l'approche ergonomique, les recherches prenant appui sur l'anthropologie cognitive tendent à considérer les savoirs enseignants non seulement situés, mais incarnés dans l'histoire personnelle du sujet ainsi que dans l'activité enseignante tout en considérant le sens qui la constitue (Gal-Petitfaux, 2010; Cizeron et Gal-Petitfaux, 2009; 2003; Gal-Petitfaux et Durand, 2001).

Enfin, mentionnons l'entrée didactique des savoirs enseignants et du savoir de la matière à enseigner (Amade-Escot et O'Sullivan, 2007; Amade-Escot, 2006; 2000) et les importants développements qui ont eu lieu dans ce champ au long des dernières décennies. Adossée aux approches situées, la «théorie de l'action conjointe en didactique» (Sensevy, 2008) actualise le triangle didactique (enseignant, élève, contenu d'enseignement); car selon cette approche les savoirs sont coconstruits et/ou développés au sein de transactions entre les élèves, l'enseignant et les contenus, en situation, dans un jeu d'actions conjointes, dialogiques, participatives, voire dissymétriques. D'autre part, selon la «didactique professionnelle», les savoirs peuvent être assimilés à des «concepts pragmatiques» et à des connaissances en actes des professionnels (Pastré, 2005; 2011). C'est donc dans cette perspective que l'apprentissage de situations d'enseignement dans leur globalité est privilégié plutôt que l'apprentissage de savoirs scolaires ou de savoirs pédagogiques détachés de leurs conditions d'émergence et d'usage. Ce qui permet de conserver le sens pratique des situations (Pastré, 2005). Enfin, la «didactique clinique» (Carnus et Terrisse, 2013; Terrisse et Carnus 2009) contribue à éclairer toute la dimension subjective, personnelle, sous-jacente aux savoirs des enseignants. Par cette approche, les chercheurs tentent de rendre compte des enjeux des savoirs au cours de leur transmission en classe. Il s'agit bien, comme le souligne Terrisse (2014), de produire une intelligibilité des pratiques qui cherche à atteindre, au travers d'un cas singulier, tout l'universel de la transmission des savoirs.

Or, tout l'éclairage apporté par ces approches laisse voir la richesse de ce champ, mais aussi certaines problématiques qui restent à aborder ou à approfondir.

Les questionnements vis-à-vis de ce champ de recherche

En premier lieu, soulignons l'éclatement du champ en disciplines et en théories multiples empêchant, sans vouloir dégager un discours univoque, l'émergence d'une vision commune du savoir professionnel (Guerriero, 2017; Tardif, 2012; Munby, Russel et Martin, 2001), car il existe autant de définitions que d'approches théoriques et de typologies des savoirs des enseignants.

En deuxième lieu, soulignons les dimensions prescriptives et normatives présentes dans certaines études. Le projet de construire une base de connaissances pour l'enseignement n'est pas arrivé à ses fins. Il est d'ailleurs remis en question par les approches basées sur l'analyse du travail, montrant que les enseignants s'appuient sur un amalgame de savoirs incarnés en actes et dans la personne enseignante elle-même, selon une hiérarchie mouvante obéissant à des raisons et à des contraintes diverses. D'autre part, tandis que la modélisation d'un point de vue ergonomique semble porteuse pour comprendre les savoirs mobilisés en action, il reste que les formateurs ne s'entendent pas tous sur les savoirs et connaissances nécessaires à la formation initiale. Il n'y a pas non plus de consensus au sujet de la base sur laquelle engager ou évaluer des enseignants, surtout si l'on considère que les savoirs enseignants sont profondément marqués par les conditions de travail et d'exercice du métier, mais aussi par des questions éthiques, normatives et politiques.

En troisième lieu, soulignons que le lien entre la recherche sur les savoirs enseignants et l'amélioration de l'enseignement n'est pas encore très établi. Bien que nous connaissions quelques répercussions des recherches sur les savoirs enseignants sur les programmes de formation initiale, qui intègrent davantage les savoirs pratiques et d'expérience, nous connaissons peu l'impact de ces recherches sur l'amélioration de l'enseignement dans les écoles. Par ailleurs, aussi bien la société que les enseignants eux-mêmes éprouvent encore des difficultés à reconnaître et à valoriser les savoirs des enseignants, qui sont encore la cible des critiques et des controverses.

Enfin, certaines questions restent encore à approfondir, telles que:

- 1) les modes d'accès aux savoirs autant par les chercheurs que par les formateurs et les enseignants eux-mêmes, dans la perspective d'une «épistémologie de la pratique». Si la recherche a beaucoup éclairé la nature et l'origine des savoirs, les modes d'accès et/ou d'appropriation des savoirs par la recherche et/ou par la formation sont encore

peu étudiés, et ce, notamment quant à l'impact de la réflexivité qui, depuis Schön (1983), est abondamment valorisée dans nos programmes de formation.

2) L'apport de l'expérience à travers les stages et de l'analyse des situations de travail à la construction des savoirs professionnels, de même que la contribution de la recherche à l'explicitation de savoirs par le «savoir argumenter».

3) La place de savoirs scientifiques et, en particulier, des contenus d'enseignement, dans les savoirs professionnels a été beaucoup explorée dans les travaux inspirés des catégories de Shulman (1986b; 1987). Cette voie a été aussi empruntée par les didacticiens qui se sont intéressés aux savoirs à enseigner en situation, mais que reste-t-il de ces savoirs lorsqu'ils sont arrimés aux expériences et à la pratique du métier? L'analyse des savoirs dans une perspective évolutive et transformative reste aussi à explorer par les chercheurs.

Enfin, plus de 40 ans de recherches ont contribué à éclairer et à façonner ce qu'on connaît aujourd'hui à propos des savoirs enseignants. Tout en considérant la richesse et les avancées de ce champ, ce dossier cherche à faire état de connaissances sur la problématique des savoirs enseignants en éducation physique, sous l'angle des recherches francophones et notamment celles issues des développements actuels en didactique. Ce dossier rassemble des travaux menés sur le terrain en milieu scolaire ou sur celui de la formation initiale et/ou continue, ainsi que des recherches collaboratives réalisées avec les praticiens. À partir de leurs regards pluriels, les chercheurs participants à ce dossier mettent en lumière leur définition des savoirs enseignants, leurs ancrages théorico-méthodologiques et les éclairages résultant de leurs travaux.

Le premier article, «Processus d'activation des savoirs du professeur débutant à la croisée d'influences contextuelles, expérientielles, culturelles et institutionnelles», de Fabienne Brière-Guenoun, se penche sur les savoirs en actes d'enseignants d'éducation physique et à la santé. Plus précisément, appuyée sur un cadre anthropologique et comparatiste didactique (Chevallard, 2007; Sensevy et Mercier, 2007), lequel est enrichi par les outils de la clinique de l'activité (Clot, 2008), l'auteure cherche à rendre compte des savoirs mobilisés par un enseignant d'ÉPS débutant. Ses résultats rendent compte du processus d'activation des savoirs en lien avec l'identification des registres de savoirs mobilisés, mais aussi des influences contextuelles, expérientielles, institutionnelles et culturelles qui les expliquent. La reconfiguration des savoirs par l'enseignant en contexte remet en question les modalités d'appropriation et de circulation entre divers registres de savoirs.

Le deuxième article, «Des savoirs planifiés par les enseignants aux connaissances construites par les élèves en éducation physique», de Benoît Lenzen et Jean Reylé,

s'inscrit dans une approche sociodidactique de la recherche en intervention en sport. Plus précisément, à partir de la théorie des situations didactiques, suivant les travaux des Brousseau (1998), ces chercheurs s'intéressent au double mouvement de dévolution/institutionnalisation (Laparra et Margolinas, 2010; Margolinas, 2014), dans une approche socio-sémio-constructiviste de l'enseignement des sports collectifs, et ses effets sur les comportements prometteurs des élèves, spécifiquement lors du débat d'idées. En établissant une distinction entre savoirs et connaissances, ils cherchent à savoir dans quelle mesure les situations didactiques mises sur pied par deux enseignants débutants influent sur les comportements prometteurs, ainsi que sur les connaissances construites par les élèves. En conclusion, ils décrivent finement le travail de médiation (entre savoirs et connaissances) des enseignants en milieu didactique, tout en constatant que les connaissances construites par les élèves, formulées sous la forme de règles d'action lors des échanges ou «débat d'idées», ne sont pas nécessairement intégrées subséquemment aux actions motrices de ces derniers.

Le troisième article, de Denis Loizon, intitulé «La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en ÉPS: le cas de l'enseignement du judo», s'inscrit, comme son titre l'indique, dans la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013; Terrisse et Carnus, 2009) et poursuit une visée exploratoire et compréhensive. À partir de trois vignettes, l'auteur aborde les savoirs personnels des enseignants spécialistes de judo, transmis lors de leurs enseignements. L'étude montre que ces savoirs personnels se sont construits lorsque ces enseignants étaient de jeunes pratiquants du judo. Elle met en évidence également le rôle du «déjà-là expérientiel» et ses effets sur les conceptions des enseignants et leurs savoirs personnels. En considérant ces «déjà-là expérientiel et conceptuel», l'auteur conclut par quelques pistes à explorer au regard de la formation initiale des enseignants d'ÉPS comme: l'incorporation de l'histoire des étudiants en ÉPS, soit sportive ou professionnelle, aux apprentissages, car ils n'arrivent pas vierges de savoirs en formation; et la mise en mots de savoirs permettant l'émergence du «déjà-là expérientiel sportif» qui éclaire l'action didactique (planifications et prises de décisions) tandis que le «déjà là conceptuel» dévoile leurs conceptions du métier.

Le quatrième article, «Épistémologie pratique des enseignants d'Éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs», de Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan, s'inscrit également dans une approche didactique. Les auteurs s'intéressent notamment à l'épistémologie pratique de l'enseignant et aux «savoirs experts» qui sont convoqués en situation d'apprentissage d'un jeu collectif. Dans la lignée des travaux de Brousseau (1990) et Sensevy (2007) ils cherchent à documenter l'épistémologie pratique, idée que l'on doit initialement à Schön (1983), à partir d'un dispositif de formation continue centré sur l'analyse de deux situations d'apprentissage en basket-ball proposées par deux enseignants participant à cette formation. Une analyse didactique du contenu des échanges

et des débats qu'ils suscitent chez les participants met en évidence des épistémologies pratiques diverses fondées sur des conceptions divergentes de l'enseignement des sports collectifs.

Enfin, dans le cinquième article, «Prendre en compte l'expérience des enseignants d'ÉPS débutants: enjeux épistémologiques, heuristiques et formatifs», Pablo Buznic-Bourgeacq s'intéresse à l'expérience des enseignants débutants. L'auteur cherche à capter l'expérience à partir de trois approches, l'expérience comme conceptualisation en acte, comme persistance de l'éprouvé et comme dialectique de l'autoposition, lesquelles sont questionnées au travers de l'analyse de productions d'enseignants débutants en formation. Le résultat du croisement de ces trois approches conduit à identifier trois projets: épistémologique, heuristique et formatif et leurs contributions respectives à l'appréhension et à la problématisation de l'expérience.

Que ce soit par leurs ancrages, ou par les démarches méthodologiques, la contribution originale des différents articles ici présentés éclaire les savoirs en action, les savoirs coconstruits entre les élèves et l'enseignant, les déjà-là expérientiel et conceptuel que revêtent les savoirs, les savoirs experts, l'épistémologie de la pratique de l'enseignant, l'expérience et son apport aux savoirs chez les débutants. Enfin, ces travaux questionnent des situations particulières en formation initiale qui contribuent non seulement au développement de la pensée réfléchie, mais aussi de savoirs chez les futurs enseignants en ÉPS.

Références

- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. In D. Kirk, M. O'Sullivan, et D. Macdonald (dir.), *Handbook of research in physical education* (p. 347-365), London: SAGE.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical content knowledge" and the "didactics of physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 78-101.
- Amade-Escot, C. et O'Sullivan, M. (2007). Co-construction of PE content: Contemporary research approaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 185-204.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*(1), 5-16.
- Amigues, R. (2009) Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Ben Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Borg, S. (2006). *The origine of teacher cognition research. Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borges, C. (2004). *O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais (L'enseignant de*

l'éducation de base et ses savoirs professionnels). Brasil: JM Editora.

- Borges, C. et Tardif, M. (dir.) (2001). Os saberes dos docentes e sua formação (les savoirs des enseignants et leur formation). Dossiê temático (dossier thématique). *Revista Educação & Sociedade*, 74, 11- 26.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Carnus M-F, et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris: EP&S.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2009). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique: quels savoirs professionnels? *Sciences de la société*, 77, 29-42.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). Grenoble: La pensée sauvage.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2009). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique: quels savoirs professionnels? *Sciences de la société*, 77, 29-42.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2003) Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement: le cas de la gymnastique. *Revue française de pédagogie*, 143, 91-100.
- Clandinin D. J. et Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school. *Educational Researcher*, 25(3), 2-14.
- Clark, C. M. et Paterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (dir.). *The handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 255-296). New York: McMillan.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse et G. Rouan (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p. 125-147). Paris: Dunod.
- Connelly, F. M., et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dewey, J. (1933). *Comment nous pensons*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne des enseignants d'éducation physique*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Guerriero, S. (dir.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>>
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.
- Margolinas, C. (dir.) (2014). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières? In P. Losego, *Actes du colloque «sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières»* (p. 16-44), 13-14 septembre 2012. Lausanne: Haute École Pédagogique de Vaud.
- Morissette, J. et Nadeau, M. H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Munby, H., Russell, T. et Martin A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4e éd.) (p. 877-904.) Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education, Science & Society*, 2(1), 83-95.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle, *Éducation permanente*, 165(4), 29-46.

- Pike, S. et Fletcher, T. (2014). A review of research on physical education teacher. socialization from 2000-2012. *Revue phénEPS*, 6(1), 1-17.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S. Silverman et C. Ennis (dir.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2e éd.) (p. 295–310). Windsor: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/rechercheformation/822>>
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviors. *Review of Educational Research*, 51, 445-498.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice essays on teaching, learning, and learning to teach*. Michigan: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 3-36), New York: Macmillan.
- Tardif et Lessard, C. (2003). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: DeBoeck.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Terrisse, A. (2014). La didactique clinique en EPS: intérêt et enjeux pour la formation des enseignants. In M. Quidou. *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS: Les sciences du sport en mouvement* (p. 562-582), Paris: L'Harmattan.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS: conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS*, 15, 179-197.
- Terrisse, A.; Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles: De Boeck.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 127–146). New York: McMillan.
- Tochon, F. (2000). Note de synthèse – Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité, *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' knowledge. In D. Kirk, D. McDonald, et M. O'Sullivan (dir.) *Handbook on physical Education* (p. 502-515). London: SAGE.