

Professeur d'école et intervenant extérieur en EPS à l'école primaire : analyse didactique de différents modes de collaborations

Christine AMANS-PASSAGA,

MCF STAPS, Centre Universitaire JF Champollion, Département STAPS Rodez, UMR EFTS, Université Toulouse

Odile DEVOS,

IUFM Midi Pyrénées, UMR EFTS, Université Toulouse

RÉSUMÉ • L'étude inscrite dans le paradigme de la didactique comparée s'intéresse à l'enseignement de l'EPS à l'école primaire dans le cadre de partenariats entre professeur des écoles et intervenant extérieur. La comparaison de trois systèmes didactiques bicéphales permet de pointer des modes de collaborations particuliers qui ne sont pas sans incidences sur les contenus enseignés. Sont également mises à jour des différences de postures entre les trois enseignants, leur évolution au fil des séquences, et le lien entre la position occupée dans le système bicéphale et la connaissance de l'objet d'enseignement.

MOTS-CLÉS • didactique comparée - partenariat - EPS - enseignement primaire - savoirs enseignés -

1. Introduction

D'une manière générale le contexte scolaire français du premier degré favorise les partenariats pour l'enseignement de certaines disciplines à l'école primaire, dont l'EPS (rapport de l'IGEN sur la polyvalence, 1997, Baillat, 2001). Si la prise en charge de cette matière d'enseignement est assurée par un intervenant extérieur, reste que le professeur d'école doit assumer la responsabilité de sa classe. Dans ces situations collectives de travail, s'actualisent des modes de collaborations entre deux personnes appartenant à deux institutions différentes qui sont donc assujettis à des rattachements institutionnels différents (Chevallard, 1989).

Certains travaux sur les partenariats en Education Physique et Sportive et dans d'autres disciplines scolaires ont montré les limites d'un « enseignement partagé » (Amigues, Lataillade 2007) entre professeur des écoles et intervenant extérieur. En 2002, Devos-Prieur et Loubet-Gauthier ont ainsi fait état dans un article de la revue Recherche et Formation des différents types de collaboration repérés dans des situations d'enseignement partagé : sont objectivées des relations allant de la juxtaposition (caractérisée par des fonctionnements non concertés) au partenariat (caractérisé par un co pilotage négocié). De son côté, Ruppin (2010), analyse une collaboration entre un professeur des écoles et un artiste spécialiste de musique ; elle pointe le manque de concertation préalable sur les contenus à mettre à l'étude dont le choix est laissé à l'intervenant extérieur, tandis que la situation est explicitement utilisée par le professeur des écoles pour renforcer la « forme scolaire » : discipline, règles de conduite. Elle met l'accent sur la différence entre les objectifs poursuivis par l'enseignante et ceux visés par l'artiste.

A la suite de ces travaux, nous nous proposons d'analyser des situations de partenariat en EPS au cycle 3 à partir d'une approche didactique.

2. Cadre théorique

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique comparée dans la mesure où elle s'intéresse à la comparaison de situations d'intervention du point de vue des contenus enseignés (Amade-Escot, 2007). Pour cette raison, nous avons pris le parti d'analyser plusieurs situations d'enseignement partagé entre un même intervenant extérieur et plusieurs professeurs d'école dans le cadre de modules d'EPS de 5 à 6 séances sur une même activité physique support (Amans-Passaga, 2010). Il nous importait d'objectiver dans chacun de ces systèmes didactiques bicéphales (Loquet, Garnier, et Amade-Escot, 2002), la part de responsabilité de chacun des acteurs du point de vue de la définition et de la mise en œuvre des contenus enseignés. Ces derniers ont été approchés dans le cadre de l'étude des gestes professionnels tels que définis par Chevallard (1996) à savoir les tâches de conception et d'organisation des dispositifs d'étude et de la gestion de leurs environnements, et les tâches d'aide à l'étude. Nous nous proposons de décrire et d'analyser le positionnement spécifique des différents intervenants au sein des systèmes didactiques bicéphales et plus précisément leur positionnement « didactique » relatif à leur participation à la définition des savoirs enseignés et à l'avancée du savoir au cours du cycle de golf. Nous faisons ici référence à la définition de la topogénèse introduite par Chevallard (1991) : « différence de places dans la structuration du savoir ».

3. Problématique

La problématique de recherche réside dans l'objectivation du topos des deux acteurs engagés au sein de chaque système bicéphale et dans la comparaison du fonctionnement didactique de ces différentes paires : en amont de ce travail, nous émettons l'hypothèse que la posture adoptée par le professeur d'école est directement en relation avec la connaissance de l'Activité Physique et Sportive (APS) support et avec son sentiment de compétence par rapport aux savoirs spécifiques.

4. Méthodologie

La méthodologie utilisée pour approcher ces systèmes bicéphales est de type qualitative. Elle consiste, d'une part, en entretiens menés avec les différents intervenants afin de connaître leurs profils et leurs intentions didactiques et, d'autre part, en observations in situ de cycles d'enseignement de l'EPS plaçant en partenariat, un Professeur d'école (PE) et un intervenant extérieur, spécialiste de l'activité enseignée (ici le golf) afin d'appréhender les postures respectives face aux contenus. L'analyse a été effectuée à trois niveaux : une échelle macroscopique a permis de repérer la chronogénèse des contenus sur le cycle, une échelle mésoscopique s'attache au décryptage des situations d'apprentissage sur une séance ; enfin des épisodes significatifs sont analysés à une échelle microscopique.

5. Résultats

Précisons ici le principe d'organisation commun aux cycles de 5 séances que nous avons observés ; principe décidé en concertation par l'intervenant extérieur professeur de golf (PG) et le conseiller pédagogique EPS de la circonscription.

Précisons également que la formule de jeu retenue sur le parcours compact est un jeu présentant une dimension collective : chaque membre de l'équipe joue un premier coup depuis le départ ; chaque joueur jouera, ensuite, son deuxième coup depuis le point de chute du meilleur premier coup de l'équipe (c'est-à-dire le plus près du drapeau) avec pour but collectif d'atteindre le drapeau avec le moins de coups possible. Le tableau ci-dessous indique l'organisation du système didactique bicéphale au fil du cycle.

	Intervenants	Répartition des ateliers	Contenus imposés par PG
Séance 1	PE + PG	PE : green PG : practice	Petits coups ; dosage, précision Longs coups, trajectoires
Séance 2	PE + PG	PE : green PG : practice	Petits coups ; dosage, précision Longs coups, trajectoires
Séance 3	PE + PG	Parcours compact	Organisation et repérage sur le parcours pour jouer en sécurité
Séance 4	PE	Parcours compact	Réalisation du parcours par équipe
Séance 5	PE	Parcours compact	Evaluation sur le parcours

Tableau 1. Structuration du cycle golf

L'observation de plusieurs cycles de golf dans des classes différentes de cycle 3 a permis de repérer des types particuliers de collaborations autour des savoirs enseignés, chacun mettant à jour une topogénèse particulière au registre du partage des responsabilités dans les transactions didactiques (Sensevy, 2007). Nous objectivons ainsi plusieurs cas de figure, qui s'avèrent assez proches de certains identifiés dans l'étude de Devos-Prieur et Loubet-Gauthier (2002).

5.1. Une relation de subordination

La première situation de partenariat évoquée ici nous met en présence d'une jeune enseignante novice en golf. Lors de l'entretien initial, celle-ci met en avant et déplore son manque de connaissance de l'activité. Elle se satisfait donc du fait que l'intervenant extérieur prenne à sa charge le début du cycle dans sa conception et sa conduite. Elle va ainsi rester largement en retrait aussi longtemps que l'organisation du cycle le lui permet en venant même, sur les séances 1 et 2, alors que la gestion de l'atelier au green lui revenait, à confier l'animation de cette séquence à un accompagnateur (en l'occurrence, le grand père d'un élève pratiquant l'activité). Elle nous confiera d'ailleurs : « *je préfère que ce soit lui, je n'y connais rien* » (entretien post). Nous pouvons donc dire d'elle qu'elle démarre le cycle en « position d'élève ». Cependant, forte de sa connaissance des élèves, elle s'investit sur les aspects disciplinaires, la gestion du groupe afin de veiller à la conformité des conduites en lien avec les attentes posées par le professeur de golf (composition des groupes, rappels à l'ordre ...) et en lien avec la coutume didactique (Balacheff, 1988) c'est-à-dire les routines organisationnelles et disciplinaires qu'elle a installées dans la classe.

Cette mise en retrait perdurera lors de la séance 3 (première séance sur le parcours) au cours de laquelle elle découvre en même temps que ses élèves le cadre du parcours compact ainsi que le dispositif auquel les apprenants sont confrontés. Durant ce cycle, elle s'est employée à recueillir des informations auprès de PG dans la perspective de la préparation de la séquence suivante dont elle allait avoir la charge seule.

Au cours de la séance 5, une observation à grain plus fin, microscopique, nous a permis de repérer une reprise en main des affaires didactiques par l'enseignante désormais seule et en charge de la classe. Nous avons noté une tendance à investir le registre de la formation spécifique des habiletés motrices : à titre d'exemple, elle régule l'action d'un élève qui frappe la balle sans se préoccuper de la cible à atteindre en lui disant :

« *si tu t'orientes comme ça la balle va aller là et si tu t'orientes comme ça la balle va aller là* » (communication appuyée par une démonstration).

Sa position en retrait lors des premières séances (par rapport à l'accompagnateur ou par rapport à PG) lui a, selon nous, sans doute permis d'acquérir quelques éléments de

connaissances spécifiques à l'activité qu'elle s'autorise désormais à réutiliser avec ses élèves. En outre, nous considérons que cette séance montre la réappropriation par l'enseignante du cycle dans lequel elle introduit de nouveaux savoirs : les élèves sont en effet sensibilisés pour la première fois à la question de la performance à travers des cartes de score qu'elle a confectionnées pour relever les performances. Ceci a eu le mérite d'importer dans la formation le but du jeu, les dimensions confrontation et performance qui faisaient cruellement défaut jusque là.

Certes, l'analyse des communications souligne une domination importante du registre relevant des compétences transversales : faire parler les élèves, les inciter au respect des uns et des autres, les faire réfléchir et verbaliser, commenter leurs évolutions sur le registre de la concentration :

« Lucas, il rate tout parce qu'il ne prend pas le temps de tirer » (en s'adressant au chercheur).

Elle nous avait aussi confié lors de l'entretien *ante* qu'elle considérait que les élèves avaient beaucoup à progresser dans ce domaine :

« ils ont besoin d'apprendre à se respecter les uns les autres ».

Enfin, l'analyse microscopique d'un « évènement remarquable » (Leutenegger, 2003) nous a permis d'appréhender plus finement encore la position de cette enseignante dans le système. Lors de la cinquième séance, à un moment donné, un groupe d'élèves se trouve placé face à une décision à prendre concernant le choix de la balle à jouer : la balle la plus près du trou est difficile à jouer (sous un arbre). Intuitivement, les élèves vont se questionner collectivement et engager un « débat d'idées » (Gréhaigne, 2007) : ne vaut-il pas mieux en choisir une autre un peu plus éloignée mais plus facile à jouer ? Les élèves soumettent cette question, relevant de la dimension stratégique du jeu, à l'enseignante. A cet instant, celle-ci évoque explicitement avec moi-même ses doutes et ses interrogations et opte finalement pour le respect de la règle énoncée par le professeur de golf à savoir jouer la balle la plus près bien qu'elle soit difficilement accessible. L'analyse didactique a priori de la situation nous permet d'avancer que dans ce contexte, le questionnement très pertinent des élèves aurait pu être exploité par l'enseignante pour initier la mise à l'étude d'un enjeu de savoir stratégique fondamental du golf à savoir l'analyse du terrain et des conditions de jeu. Nous faisons l'hypothèse que le manque d'assurance et de confiance en ses connaissances didactiques dans l'APS l'ont incité à ne pas déroger aux principes posés par le professeur de golf et à mettre en doute ses propres intuitions.

Hypothèse d'ailleurs confirmée par une remarque de l'enseignante confiée à la fin de cette dernière séance du cycle :

« il m'aurait été difficile de continuer le cycle, ils en ont marre du parcours »

Dans cet extrait, elle reconnaît, selon nous, à la fois son incapacité à les faire progresser, et à proposer des situations didactiques nouvelles. Ce qui introduit la question cruciale de la durée des cycles en liaison non seulement avec la connaissance des activités enseignées mais surtout avec la progressivité des apprentissages des élèves en golf.

5.2. Entre émancipation et dépendance

Le deuxième cas étudié nous met en présence d'un enseignant expert en EPS : il a été conseiller pédagogique dans la discipline et maître formateur. Il a une expérience de plusieurs cycles en partenariat avec le PG et une bonne connaissance du golf scolaire. Cette activité qu'il programme chaque année pour sa classe, il lui reconnaît un caractère « particulier » :

« elle est très riche car il faut de la concentration, de la rigueur, de la préaction euh, de la réflexion avant d'agir et ils en ont bien besoin... cette rigueur après ils peuvent la reporter dans tout type d'activité ».

L'entretien révèle qu'il cherche dans le partenariat un « apport technique... »

c'est obligatoire d'en passer par là si on veut approfondir et améliorer les gestes techniques ... j'ai besoin de cet apport technique dans certaines APS... même si peu à peu on se forme à tout ».

L'analyse des communications de cet enseignant à l'endroit des élèves dans les phases d'aide à l'étude au cours des ateliers qu'il anime ou sur le parcours montre une alternance entre prise en charge autonome (consignes sur le dosage, la direction, la tenue du club, la posture...) et recours aux conseils apportés par le spécialiste : « *J.(PG) a dit que* » . La revendication de son autonomie interviendra essentiellement à travers la valorisation du but du jeu et du décompte des coups (gain du jeu) en référence au « par », favorisés par des fiches de score préparées et expliquées en classe aux élèves.

Par contre, il ne parviendra pas à s'émanciper de certaines règles que le spécialiste avait installées dans la situation de référence alors que sa position critique avait été avancée lors de l'entretien sur la question du choix de la balle à jouer : « la plus près ou la mieux placée ». Il avait dit sa préférence en faveur de cette dernière, mais il demandera aux élèves de se conformer à la règle introduite par le spécialiste (balle la plus près).

L'analyse d'un évènement significatif nous renvoie à cette difficulté à s'émanciper. En situation de jeu (sur le parcours), le professeur de golf a énoncé une règle : toute tentative de coup constitue un essai, on n'a droit qu'à une chance pour frapper sa balle. Or il s'avère que la difficulté technique du geste amène de nombreux élèves à réaliser des « air shot » (coups dans le vide, au dessus de la balle) ; cependant les élèves ont intégré cette règle donnée par le spécialiste : « *on a droit qu'à une chance, c'est J qui l'a dit* ». De son côté, lors de la séance passée, l'enseignant m'avait confié la réflexion suivante : « *on pourrait leur donner deux essais quand même* ». Sur cette 4^{ème} séance où il est autonome dans ses choix, on assiste à un retour aux préconisations du spécialiste :

« s'en remettre à la règle énoncée par J : je me suis fait rappeler à l'ordre sur ça » ... sauf « si l'élève touche trop peu la balle, alors je donne une tolérance ».

Le flou installé se traduira par des fonctionnements différents selon les groupes d'élèves.

Cet épisode nous révèle la difficulté à endosser des choix pourtant pertinents par manque de confiance dans ses propres convictions. Il marque également l'influence du spécialiste qui perdure alors qu'il n'est plus physiquement présent. Nonobstant, cet enseignant déjà formé à l'activité, et se sentant compétent, nous paraît sur la voix d'une analyse très pertinente de l'activité, met en œuvre quelques propositions didactiques personnelles, mais reste timide en matière d'émancipation par rapport à des orientations prometteuses. Il se caractérise donc, malgré quelques tentatives d'émancipation, par une posture de dépendance à l'égard du spécialiste.

5.3. Un affranchissement du professeur d'école par rapport au spécialiste

Avec ce troisième cas, nous sommes en présence d'un enseignant disposant d'une certaine connaissance de l'activité golf due d'une part à la conduite de cycles de golf en partenariat depuis plusieurs années et également à une certaine réflexion personnelle menée sur la didactique de cette APS, révélée par l'entretien. Précisons que cet enseignant est à la tête d'une classe composée d'élèves issus de milieu défavorisé, présentant retards scolaires et difficultés sociales parfois cumulés. Elle est en effet composée d'élèves étrangers primo arrivants récents, ne maîtrisant pas pour certains la langue française.

Dès le début du cycle et sans concertation préalable sur les contenus à mettre à l'étude, les deux intervenants partagent la classe et gèrent respectivement des ateliers tournants portant sur des objets et des enjeux éducatifs différents dans le cadre desquels chacun définit un jeu spécifique. En effet, l'analyse macroscopique nous montre que dès le début du cycle, cet enseignant fait preuve d'une capacité à s'autonomiser par rapport au spécialiste. Ainsi, propose-t-il un travail au green qui est contextualisé par rapport à la pratique de référence golf, par rapport au but du jeu à propos duquel il interroge les élèves. Nous avons noté que dans la conduite de son atelier au green lors de la séance 2, cet enseignant fait preuve

d'ingéniosité didactique : il introduit explicitement les règles de fonctionnement qui seront celles utilisées en séance 3 sur le parcours. Le but est alors de faire connaître aux élèves la formule de jeu retenue pour la prochaine séance, et les règles de fonctionnement qui seront utilisées sur le parcours compact : rotations, tours de rôles, placements.

Cet enseignant se caractérise par la prise en charge franche et anticipée des situations d'enseignement/apprentissage que l'organisation générale du cycle lui dévolue (atelier green sur séance 1 et 2 et séance 4 sur le parcours). C'est dans l'expérience des cycles précédents que cet enseignant s'est construit les connaissances et compétences nécessaires qui sont révélées par des communications didactiques empruntant aux différents registres :

- celui de la sécurité « *attention, on va la swinguer la balle, c'est pour cela qu'il faut être assez loin de celui qui frappe* » ;
- celui de l'organisation « *c'est Zélie la plus près donc on garde sa balle et on part tous de là* » ;
- celui de la technique : il corrige par exemple une petite gauchère qui tient son club à l'envers ; et accepte même parfois d'effectuer certaines démonstrations !

Le registre des compétences transversales est également mobilisé : en témoignent les multiples sollicitations des élèves pour qu'ils s'expriment oralement : ils sont visiblement habitués à commenter leurs actions et à chercher auprès de l'enseignant conseil ou approbation.

Pour cet enseignant là également, l'approche microscopique d'un événement remarquable viendra attester de l'orientation spécifique donnée par lui à ce cycle. Lors de la séance 4, cet épisode révèle que pour l'un des groupes, la balle à jouer se trouve dans un bunker (espace sableux). Après que chaque élève du groupe ait joué sa balle, l'enseignant les invitera tous successivement à prendre le râteau et à procéder au ratissage de l'espace sableux comme le veut l'étiquette golfique. Alors que les élèves se succèdent dans cette mission, l'enseignant leur commentera tout l'intérêt de cette remise en état de l'espace de jeu pour les joueurs suivants. Cet épisode d'une durée de 10 minutes n'a pas manqué de contribuer au ralentissement du jeu non seulement pour l'équipe concernée mais aussi pour la suivante. Mais ce choix pédagogique nous semble pouvoir être renvoyé au fait que l'enseignant a trouvé là l'occasion de mise en œuvre d'une consigne de respect du terrain sur laquelle il avait vivement insisté lors des préalables. Plus largement, cela renvoie à sa coutume didactique selon Balacheff (1988) : le caractère primordial accordé par lui et pour son public aux compétences générales conformément à ce qu'il en dit dans l'entretien. Cet enjeu de formation est, selon nous, sans aucun doute prioritaire à ses yeux, pour ses élèves et mérite qu'y soit sacrifié un temps conséquent au détriment de la progression sur le parcours.

Dans ce cas de figure, on voit donc un enseignant plus autonome que les précédents qui fait une utilisation personnelle éclairée de l'activité physique support dont il a une certaine maîtrise pour proposer une formation originale adaptée au public qui est le sien. Nous rejoignons ce que Devos-Prieur et Loubet-Gauthier ont qualifié de partenariat en juxtaposition.

Conclusion

L'évocation de ces trois cas, fait apparaître en premier lieu un défaut de communication et d'anticipation récurrent entre les acteurs au sein des systèmes didactiques bicéphales. Nous relevons l'absence de coordination des interventions didactiques entre partenaires et ce, quel que soit l'enseignant et son niveau de connaissance initial dans l'APS. Ce qui se traduit par un manque de cohérence des contenus programmés par chacun des intervenants au sein d'une même séquence. Par ailleurs, l'étude révèle que la position auxiliaire (Félix, 2002) de l'enseignant responsable de la classe dans le système bicéphale est d'autant plus marquée que l'activité physique support est méconnue et qu'il souffre d'un sentiment

d'incompétence. La réflexion théorique sur l'APS et l'expérience de son enseignement se traduisent par des contenus enrichis empruntant à différents registres et par des moments plus denses en savoirs.

Dans ce même programme de recherche, il nous a été donné de nous intéresser au cas d'un enseignant qui a fait le choix de l'autonomie dans l'enseignement de cette APS (Amans-Passaga, 2010). Nous avons conclu à son propos qu'il s'était montré apte à endosser la responsabilité d'un cycle et à proposer un enseignement dense en savoir. En effet, il savait conjuguer les savoirs essentiels et indissociables de l'activité : technique, stratégie, sécurité en lien avec le but du jeu (le moins de coups possible) qui sont les savoirs spécifiques de l'EPS et les compétences générales, portées par l'ensemble des disciplines scolaires, en proposant un mixte de savoirs golfiques et de savoirs transversaux.

Ce cas vient attester du rôle de la formation continue : les conseillers pédagogiques l'ont bien compris et prennent à leur charge de proposer aux enseignants des formations et des outils pour les aider à assurer ces enseignements épars et spécifiques qui sont à la charge des professeurs des écoles du fait de leur polyvalence soit dans le cadre de partenariats, soit en autonomie.

Christine Amans-Passaga, Odile Devos
christine.amans-passaga@univ-jfc.fr
odile.devos@toulouse.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. (2007),. « *Le didactique* » Ed° Revue EPS. coll. « Pour l'action »
- Amans-Passaga, C., (2010). « L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire ». *Revue Education et Didactique*, 25-50
- Amans-Passaga, C. (2010). « EPS en primaire : du partenariat vers l'autonomie du professeur d'école » Communication à la 6ème Biennale de l'ARIS, Sherbrooke, Canada, Mai 2010
- Amigues, R., Lataillade, G. (2007). Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. in Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation. Strasbourg.
- Baillat, G. Espinoza, O. Vincent, J. (2001) . De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue française de pédagogie*, N° 134, 123-136.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat de coutume deux registres des interactions didactiques. In *acte du premier colloque franco-allemand*, (pp. 15-26.). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard (Y), (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, *Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Université Joseph Fourier - Grenoble 1, Document interne, n°108, 211 - 235.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique" In *Actes de la VIII ème école d'été de didactique des mathématiques*, R. Noirfalise et MJ Perrin. Ed° Glorian : Clermont Ferrand.
- Devos-Prieur, O., Loubet-Gauthier, E. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire. *Recherche et formation*, 41, pp.153-170.
- Félix, C., (2002). Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

- Gréhaigne, J.F. (2007). *Configurations du jeu : débats d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*, Presse Universitaire de Franche Comté.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. In A. Danis, M.L. Schubauer-Leoni & A. Weil-Barais (Ed.), *Interaction, Acquisition de connaissances et Développement. Bulletin de Psychologie* 56(4) 466, 559-571.
- Loquet, M. , Garnier, A. , Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques et sportives : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique, *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp. 99-109.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'Education nationale, Groupe de l'enseignement primaire, *La polyvalence des maîtres à l'école primaire, analyse de la situation dans la perspective de l'initiation aux langues vivantes et de l'éducation artistique*. Propositions. Rapporteur: A. Bouchez, doyen du groupe de l'enseignement primaire. 1997.
- Ruppin, V., (2010). Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Etude d'une situation paradoxale, *Recherches en Education*, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, 8, 128-138.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. Mercier, A. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Ed° PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, pp. 13-49.