Voyage au Cœur de l'Éducation Physique : Une réflexion sur la Mobilité Erasmus+

Journey to the Heart of Physical Education: A Reflection on Erasmus+ Mobility

Sarah Pochon¹
Université d'Artois

Résumé

Cet article revient sur une mobilité Erasmus+ réalisée en avril 2022 au sein de la Norwegian School of Sport Sciences (NIH). Dans le cadre du programme Erasmus+, une mission d'observation m'a permis d'explorer mes propres pratiques professionnelles dans un contexte universitaire étranger afin d'étudier et de comprendre une culture professionnelle étrangère en Education Physique. Des « vignettes autoethnographiques » illustrent comment cette expérience de mobilité a permis d'interpréter les similitudes ou différences existantes avec ma culture professionnelle et de formation (à partir de l'environnement éducatif dans lequel se déroulent les enseignements, des contenus et des connaissances transmis ainsi que des méthodes d'enseignement privilégiées). Cette expérience d'une mobilité Erasmus+ met en lumière l'importance de sortir de sa « zone de confort » pour échapper à une forme d'ethnocentrisme.

Mots clefs

Mobilité; Éducation Physique; Curriculum; Formation; Autoethnographie.

Abstract

This article reflects on an Erasmus+ mobility experience undertaken in April 2022 at the Norwegian School of Sport Sciences (NIH). As part of the Erasmus+ program, an observation mission allowed me to explore my own professional practices in a foreign university setting in order to study and understand a different professional culture in Physical Education. "Autoethnographic vignettes" illustrate how this mobility experience helped interpret the similarities and differences with my own professional and training culture (by examining the educational environment in which teaching takes place, the content and knowledge transmitted, as well as the preferred teaching methods). This Erasmus+ mobility experience highlights the importance of stepping out of one's "comfort zone" to avoid a form of ethnocentrism.

Keywords

Mobility; Physical Education; Curriculum; Training; Autoethnography.

¹ URePSSS- Université d'Artois, sarah.pochon@univ-artois.fr.

Introduction

L'Union Européenne s'est fixée à l'horizon 2030 de nouveaux objectifs en matière d'éducation et de formation en faisant de l'accompagnement des élèves vers « une Education Physique de Qualité » (EPQ) (Unesco, 2015), un enjeu prioritaire de l'école. Ce concept peut se définir comme un apprentissage actif, inclusif et mutuel. Un programme d'EPQ adapté encourage les étudiants dans le développement de leurs compétences physiques, sociales et émotionnelles pour qu'ils deviennent des citoyens actifs, capables de maintenir leur engagement dans une activité physique et ayant confiance en eux. En ce sens, les missions de l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sont d'améliorer les possibilités d'adaptation des élèves à des environnements variés et changeants, de leur permettre de dépasser le cadre de leur motricité habituelle pour construire de nouvelles habiletés corporelles qu'ils pourront réinvestir durablement dans le cadre de leur pratique extérieure ; et enfin, de les aider à développer leurs compétences sociales, psychosociales, prosociales afin qu'ils deviennent des citoyens actifs, socialement responsables. Mes travaux interrogent les enjeux de l'EPQ et ses mises en œuvre à travers des enquêtes qualitatives en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Ils visent à circonscrire et à analyser la place et le rôle de l'éducation corporelle à l'école et au sein de systèmes de formation universitaire européens reconnus pour leur efficacité et leurs innovations en matière d'Education Physique (EP). En effet, les recherches tendent à montrer que la formation des enseignants d'EP finlandais expliquerait pour partie le succès du système éducatif de Finlande (Darling-Hammond & Rothman, 2015). Les futurs professionnels de la discipline développeraient leur « habiletés pédagogiques et sociales » (Paradis 2020 : 17), leurs capacités de collaboration et leurs capacités d'être conscients des enjeux de la profession (Huhtiniemi & Mäkelä, 2011). Ainsi, j'ai mené des enquêtes ethnographiques en Finlande² qui ont étudié le *curriculum* de formation des enseignants d'EP finlandais à l'appui d'une démarche autoethnographique (Pochon, 2024). Afin de prolonger ces observations en terres scandinaves, j'ai eu l'opportunité, en avril 2022, de participer au programme Erasmus +³ et de réaliser une mission d'observation de trois jours à la Norwegian School of Sport Sciences (NIH) au sein de leur département de formation des enseignants. Le choix de notre voisin européen repose sur plusieurs

² Deux enquêtes financées par Bonus Qualité Recherche de l'Université d'Artois (2021-2022 ; (2020-2021).

³ Mobilité Erasmus+ réalisée du 27/04/22 au 29/04/22 (hors jours de voyage).

raisons. D'abord la Norvège se distingue par son système éducatif axé sur l'inclusivité (Ebersold, 2017), le bien-être des élèves et l'apprentissage par l'expérience dans lequel l'EPQ semble s'inscrire. Le *National Core curriculum* (2022)⁴ stipule en effet que l'École doit « développer un environnement inclusif qui favorise la santé, le bien-être et l'apprentissage pour tous » et que « les expériences que les élèves acquièrent dans la rencontre avec différentes expressions culturelles et traditions les aident à former leur identité. Une bonne société est fondée sur les idéaux d'inclusion et de diversité ». Ces premiers éléments mènent à interroger le rôle spécifique que joue l'EP dans les systèmes éducatifs qui placent au cœur de leur projet l'inclusion, le bien-être et la construction identitaire. En Norvège, l'école accorde une place centrale à l'expérience vécue par les élèves, notamment à travers leur rencontre avec des expressions culturelles diverses, lesquelles participent à la formation de leur identité. Dans ce cadre, les leçons d'EP deviennent des espaces privilégiés pour explorer des formes corporelles variées, développer une relation sensible à soi, aux autres et au monde, et éprouver des pratiques qui peuvent nourrir le sentiment d'appartenance comme la reconnaissance de la diversité. L'expérience corporelle acquiert une forte valeur éducative, à la fois individuelle (confiance, bien-être) et collective (inclusion, interactions). Mes observations en Norvège visaient à explorer comment la formation des enseignants d'EP contribue à ces finalités. Ces observations nourrissent une réflexion sur les formations en STAPS en France et invitent à repenser certains contenus et dispositifs dans une perspective plus inclusive et expérientielle. Par ailleurs, l'éducation au développement durable est un enjeu fort pour le ministère de l'Éducation norvégien (Wagner, 2024). En effet, bien que l'une des spécificités de la Norvège est d'être aujourd'hui à la fois un important producteur et exportateur d'hydrocarbures et de vouloir en même temps « s'affirmer comme un des pays *leaders* en matière de lutte contre le réchauffement climatique » (Wagner, 2024 : 111). La Norvège apparaît aujourd'hui comme un modèle d'innovation pédagogique, en inscrivant son système éducatif dans une réponse active aux enjeux contemporains — environnementaux, sociaux et éducatifs. Cette orientation repose notamment sur « la nécessité de trouver des solutions tous ensemble, par des innovations technologiques et des changements de mode de vie » (Wagner, 2024 : 112). Dans cette perspective, l'éducation devient un levier de transformation sociale et écologique. Le curriculum norvégien valorise le

⁴ Core curriculum – values and principles for primary and secondary education, arrêté royal du 1er septembre 2017 et en vertu de l'article 1-5 de la loi sur l'éducation.

développement de compétences durables, l'esprit critique et une compréhension globale, au-delà de la simple restitution de savoirs. L'EDD y est pensée comme une thématique transversale, intégrée à toutes les matières aux côtés de la démocratie et de la santé (Wagner, 2024). L'EP, en tant qu'espace d'apprentissage corporel, social et écologique, participe pleinement à ce projet, d'où l'intérêt d'analyser la formation des enseignants dans ce contexte. En effet, si l'EP contribue, en Norvège, à des finalités aussi ambitieuses que le bien-être, l'inclusion, la conscience environnementale ou encore la capacité à coopérer dans des situations complexes, alors la manière dont les futurs enseignants sont préparés à assumer ces rôles devient un objet de recherche essentiel. En effet, en Norvège, la pratique de l'EP est souvent centrée sur des approches holistiques⁵ qui intègrent des activités en plein air telles que le ski, la randonnée et d'autres sports en nature (Beery & Jørgensen, 2016 ; Fjørtoft, 2004) et cela depuis la petite enfance (Skarstein & Ugelstad, 2020). Cette connexion avec le milieu naturel offre une perspective d'étude intéressante sur l'intégration de la nature dans l'enseignement de l'EPS en France et c'est un sujet qui fait écho à un second axe de mes travaux, consacré au savoir-nager en milieu naturel (Pochon & Surrans, 2024 ; Pochon & Surrans, 2025). J'ai choisi de mener mes observations au sein de la Norwegian School of Sport Sciences (NIH) d'Oslo en raison de l'orientation de son laboratoire de recherche du « département de la formation des enseignants et des études de plein air » qui travaille sur des thématiques proches des miennes notamment la pédagogie, la didactique des disciplines en EP et la formation des enseignants. De plus, le département est fortement impliqué dans des réseaux de recherche nationaux et internationaux, il dirige d'ailleurs actuellement une académie financée par l'UE, la *Phys-Ed Academy*, qui a pour but de « développer l'éducation physique de demain ». L'un des objectifs majeurs de ce projet est de « développer une pédagogie de la formation des enseignants en EP en identifiant, en élaborant et en testant un ensemble de pédagogies de référence pouvant être utilisées dans la formation des enseignants d'EP en Europe et au niveau mondial »⁶. De plus, cette exploration résonne fortement avec mon parcours. En tant qu'enseignante-chercheuse et formatrice au concours d'EPS, observer d'autres pratiques de formation me permet d'interroger mes propres

⁵ Adjectif de « holisme ». Le mot holisme est emprunté à l'anglais « holism », un mot conçu en 1926 par le biologiste J.C Smuts (1870-1950) dans son livre « Holism and evolution ». Conçu à partir du grec « holos » (entier), l'holisme désigne un point de vue qui consiste à considérer les phénomènes comme des totalités.

⁶ <https://www.physed-academy.com/>

choix pédagogiques. Ce double décalage, géographique et réflexif, m'aide à questionner les contenus que je transmets, les méthodes que j'utilise et les valeurs éducatives que je porte.

Au départ de cette mobilité Erasmus+, il y a donc le désir d'observer un contexte universitaire étranger afin de me mettre à distance de mes propres réalités nationales et rompre avec l'ethnocentrisme (Pons, 2017) qui désigne « l'attitude qui consiste à rejeter les normes et les valeurs d'une société ou d'un groupe culturel en tant qu'elles sont différentes des siennes propres » (Géraud et al., 2016 : 81) pour accéder à une culture professionnelle différente de la mienne. En effet, dans toute démarche d'observation et d'analyse des pratiques professionnelles à l'étranger, il est essentiel de garder à l'esprit la notion d'ethnocentrisme, qui va au-delà de la simple dévalorisation d'autrui. Comme le rappelle Todorov (1989) et Lévi-Strauss (1961), l'ethnocentrisme consiste avant tout à prendre sa propre culture comme référence, à la fois pour juger et pour interpréter les différences culturelles, souvent sans véritablement connaître ou reconnaître l'autre en soi. Cette posture peut prendre deux formes opposées : soit la critique condescendante qui voit l'autre comme inférieur, soit une idéalisation qui projette sur l'autre un miroir inversé de nos propres aspirations ou critiques. Dans le cadre de ma mobilité en Norvège, cette vigilance m'a paru essentielle. Il ne s'agissait pas d'opposer des modèles ou d'idéaliser un système étranger, mais de comprendre les pratiques dans leur contexte, sans projeter mes repères français. Cette prise de conscience ethnocentrique a nourri une posture réflexive qui m'a amenée à interroger mes présupposés et à analyser l'influence de ma culture professionnelle sur mon regard. Cet article met en lumière la manière dont la mobilité Erasmus+ m'a incitée à explorer et interroger mes propres pratiques professionnelles dans un contexte universitaire étranger afin d'étudier et de comprendre une culture professionnelle étrangère en EP. À la manière de Humphreys (2005), deux « vignettes autoethnographiques » illustrent comment cette expérience de mobilité a permis de questionner les habitudes et les implicites de ma culture professionnelle en EPS.

La méthodologie

La démarche autoethnographique

Dans le cadre de cette mobilité, j'ai éprouvé la démarche autoethnographique. Élaborée par Hayano (1979) qui souhaitait décrire une démarche au sein de laquelle le chercheur

est membre participant à l'objet d'étude (Ellis & Bochner, 2000) ; cette technique qualitative est définie comme une méthode de recherche associée à l'enquête qualitative opérant de la réflexivité et faisant du point de vue de l'acteur, un aspect fondamental au cœur de l'investigation (Alsop, 2002 ; Denzin, 2006). Sur un plan méthodologique et réflexif, « l'auto » m'a permis de prendre du recul sur mes antécédents professionnels et personnels en relation avec l'EP pour analyser et interpréter (« graphy ») le contexte et la culture étudiés (« ethno »). Sur le plan scientifique, elle a permis de comprendre comment le personnel et le culturel s'entremêlent. Et de placer en miroir de cette expérience personnelle, l'expérience culturelle vécue lors de ces trois jours d'observation. La méthode autoethnographique est donc à la fois une méthode et un texte écrit. Plusieurs auteurs la définissent comme « une méthode de recherche et d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel » (Rondeau, 2011 : 52). Pour éprouver la méthode autoethnographique, recueillir des données et produire des « vignettes autoethnographiques », j'ai employé plusieurs outils méthodologiques complémentaires.

- L'usage du journal de terrain : J'ai mené des observations détaillées du cadre offert par le NIH. J'ai décrit tout ce que je voyais (l'environnement, le contexte, le mobilier et le décor des salles, les installations sportives), les personnes que j'ai rencontrées (les enseignants, les étudiants). J'ai consigné de manière détaillée mes observations spontanées, les ambiances perçues, les postures corporelles des enseignants-formateurs et des étudiants, les éléments saillants ou inattendus, ainsi que des fragments d'échanges informels avec les formateurs ou les étudiants. J'ai noté ce que je ressentais comme émotions ainsi que mes perceptions, mes réactions à la suite d'une entrevue, d'un échange et mes remises en question afin de maintenir en permanence une pratique réflexive dans mes observations (Savoie-Zajc, 2004). J'ai relu régulièrement mes notes pour y ajouter des détails. J'ai pris des photographies pour faciliter la réminiscence.

- L'usage d'une grille d'observation : J'ai observé trois enseignements pratiques dispensés : une leçon « pratique » en course de haies (1h45), une leçon « pratique » en skateboard (2h) et enfin, une leçon « pratique et théorique » encadrée par des étudiants avec pour thème « l'inclusion scolaire » (2h). Lors de ces séances, j'ai adopté une posture d'observatrice extérieure non participante et utilisé une grille de lecture préalablement construite qui m'a permis de structurer l'analyse des dispositifs pédagogiques observés selon plusieurs indicateurs : l'objet d'enseignement visé pour la

séance, le nombre et la nature des dispositifs de formation mis en œuvre. Puis pour chaque dispositif : les consignes données, les régulations formulées par l'enseignant (ou les étudiants en responsabilité), les conduites des étudiants (motrices, sociales, méthodologiques, réflexives), les interactions verbales et non verbales, entre enseignants et étudiants mais aussi entre pairs. Ces observations ont été enrichies par des échanges informels *post-séance*, qui m'ont permis d'accéder aux intentions pédagogiques des formateurs, aux représentations qu'ils avaient de leur rôle, ainsi qu'à leur conception de la formation en EP.

- L'usage du « je » dans l'écriture : le « je » de méthode permet de témoigner d'un cheminement en devenant le « "je" d'émotion » (Jablonka, 2014 : 291). Car la recherche autoethnographique favorise le processus d'introspection et l'auto-réflexion ; et il n'est pas possible selon Dubé (2016) de « séparer les données descriptives (objectives) des données interprétatives (subjectives) ». Le chercheur n'est pas neutre d'affects et le « Je » n'est « pas seulement celui qui pense et qui fait mais celui qui ressent et éprouve selon les lois d'une énergie souterraine sans cesse renouvelée. S'il était totalement dénué de curiosité, d'empathie, de désir, de la capacité de ressentir affliction et plaisir, que serait ce "je" qui par ailleurs pense, parle et agit ? » (Héritier, 2012 : 83-84).

- Les entretiens compréhensifs : J'ai réalisé deux entretiens semi-directifs avec deux enseignants-chercheurs de la faculté : l'un avec le chef du département de la formation des enseignants et des études de plein air, et l'autre avec un professeur associé au NIH (2 heures au total). Le guide d'entretien (Combessie, 2007) reposait sur plusieurs thématiques principales à aborder lors des échanges : le fonctionnement et le climat général de la faculté, le profil socio-économique et culturel des étudiants, la conception que la faculté véhicule du rôle de l'enseignant d'EP en Norvège, ainsi que les enjeux prioritaires identifiés pour la formation des futurs enseignants. Les entretiens ont permis de comprendre le fonctionnement des études du NIH qui est constitué de quatre départements : Médecine du sport, Sciences sociales du sport, Performance physique et enfin Formation des enseignants et études de plein air qui prépare les étudiants à devenir enseignant en EP et matières sportives sur cinq ans.

L'analyse des données de recherche

Pour analyser les types de dispositifs et les contenus de formation valorisés, je me suis référée au modèle conceptuel des approches de formation des enseignants développé par

Paquay (1994). Ce modèle identifie sept conceptions du rôle de l'enseignant qui permettent de mieux comprendre les orientations sous-jacentes aux formations : l'approche centrée sur la pratique, la technique, la théorie, la réflexivité, la recherche, le développement de la personne, et le développement en tant qu'acteur social. L'utilisation de ce cadre a été utile pour structurer l'analyse des dispositifs observés, en mettant en lumière comment ceux-ci reflètent des valeurs éducatives fortes. Par exemple, certains dispositifs privilégient explicitement des approches réflexives ou orientées vers le développement personnel, tandis que d'autres insistent davantage sur les aspects techniques ou pratiques.

Les données de recherche

Vignette 1 : Tester des théories d'apprentissage pour comprendre l'efficacité de son enseignement

La première vignette restitue la première séance d'un cycle de huit leçons en course de haies où des étudiants de première année engagés dans la « formation des enseignants en éducation physique » (PETE) expérimentent différentes théories d'apprentissages pour analyser l'impact de ces théories sur leur engagement moteur et leur réussite. L'épisode met en lumière la valorisation d'une approche expérimentale et un enseignement réflexif où l'observation, le questionnement et l'adaptation des consignes jouent un rôle central.

Le 27 avril 2022, 07h45, NIH, Oslo

Le *tramway* me dépose à l'arrêt « Sognsvann ». J'ai repéré des étudiants à l'allure sportive, habillés en survêtement, baskets aux pieds, sac de sports sur le dos. Je les suis en me disant qu'ils devraient me guider assez facilement jusqu'à l'entrée de la « *Norges Idrettshøgskole* », la faculté norvégienne des sciences du sport. Et après quelques mètres, je découvre un vaste terrain de football et juste à côté, un deuxième terrain au gazon parfaitement entretenu, entouré d'une piste d'athlétisme. L'endroit est malgré tout assez désert. Je continue mon chemin et rencontre des statues de bronze sur leur socle de pierre. Ici, un jeune coureur filiforme en pleine foulée, là un lanceur de disque. Très vite, je tombe sur un bâtiment moderne, à la structure basse mais épurée. Ce qui me frappe immédiatement, ce sont les nombreuses vitres, qui doivent laisser entrer la lumière naturelle lorsque le ciel est clair et dégagé. À l'avant du bâtiment, j'observe un

espace extérieur aménagé avec des tables de pique-nique. De nouveau, plusieurs sculptures en béton et en pierre cette fois sont disséminées dans l'espace. Elles apportent une dimension artistique et contemporaine au site. Un sentier en gravier mène à l'entrée, bordé par des arbres aux branches encore dénudées de leurs feuillages. Je distingue ensuite accrochées au sommet de hautes tiges métalliques, quatre sculptures de pierre qui figent un sauteur en longueur dans les différentes phases de son envol. Après avoir armé son pied d'appel, il s'élance, engage sa bascule, se cambre en extension... et soudain, le ciel devient sa zone de réception. Aucun doute, je suis à la NIH d'Oslo. J'ai rendez-vous dans quelques minutes avec Johan, un enseignant. Je prends le temps d'observer silencieusement l'endroit. Avec toutes ces statues, je sens bien qu'il est dédié à la pratique sportive. La structure du bâtiment qui s'impose à moi prend la forme d'un quadrilatère, comme s'il m'enveloppait. Une partie est construite sur deux étages tandis qu'une autre partie s'élève plus haut. Je pousse l'une des portes vitrées et pénètre dans un vaste hall, lumineux et moderne. Les couloirs s'étirent, immenses. Aux murs et au plafond, une combinaison de béton brut et de bois clair confère au lieu une atmosphère à la fois studieuse et chaleureuse. Des étudiants passent, absorbés dans leurs discussions. J'avance de quelques pas. Contre l'un des murs, de larges fauteuils bleus sont installés devant des tables invitant à la pause ou au travail. Plus loin, face aux grandes baies vitrées, une longue planche de bois court le long de la fenêtre, accompagnée de hauts tabourets, parfaits pour travailler tout en profitant de la vue extérieure. Puis un homme assez grand de taille arrive. En survêtement, l'allure sportive et dynamique, très souriant, des cheveux courts et châtain clair. Il s'agit de Johan⁷. Il est Suédois, enseignant-chercheur il est arrivé il y a quatre mois au NIH, en janvier 2022 et enseigne la didactique des sports. Je lui emboîte le pas pendant qu'il m'explique en anglais les objectifs de la première leçon que vont vivre des étudiants en troisième année de *bachelor* (licence) dans l'activité course de haies : ils vont expérimenter trois théories de l'apprentissage et analyser les impacts de chacune des méthodes sur leurs conduites motrices, sur leur engagement, sur leur réussite ou non dans les situations. Nous entrons dans le gymnase. Le parquet comporte plusieurs tracés (blanc, jaune et rouge) ; cependant je ne reconnais pas la topographie des terrains dessinés au sol. Un grand écran de télévision est accroché au mur, des enceintes sont réparties à plusieurs endroits. L'environnement semble pensé pour favoriser des

⁷ Tous les prénoms ont été modifiés.

apprentissages dynamiques et immersifs. Sur les côtés, j'observe des paniers de basket qu'il est possible de déplier. Partout au murs, j'aperçois des prises. Puis une trentaine d'étudiants se regroupe et s'assoit au sol face à Johan. Ce dernier ouvre la séance par un bref rappel des principes fondamentaux de la course de haies : coordination, rythme, gestion de l'impulsion et franchissement efficace. Il présente ensuite les objectifs pédagogiques : ces futurs enseignants d'EP ne sont pas seulement là pour apprendre à franchir des haies mais aussi pour comprendre comment enseigner cette discipline à de futurs élèves. Les étudiants partent s'échauffer durant dix minutes. Ils trottent autour du terrain, puis réalisent quelques gammes athlétiques : montées de genoux, talons-fesses et foulées bondissantes. Ensuite, de manière plus spécifique, une fois que les haies sont installées à une hauteur de hanche, ils marchent et franchissent les haies en ouvrant une jambe à chaque passage. Sur le plan de la réflexivité professionnelle, ce que j'observe durant ces premiers moments ne diffère pas fondamentalement de ma propre manière de conduire un enseignement avec des étudiants. Tout comme je le fais habituellement, l'enseignant commence par expliciter clairement les objectifs pédagogiques en insistant non seulement sur l'acquisition technique du geste (franchir des haies), mais aussi sur la dimension didactique : comment les futurs enseignants pourront à leur tour transmettre cette discipline. Cette étape est cruciale car elle donne du sens à l'activité et aide les étudiants à penser leur pratique future, au-delà de la simple exécution motrice. En ce sens, on retrouve une même démarche réflexive, centrée sur la conscience des finalités de l'enseignement, que je mets en œuvre dans mes enseignements en basket-ball par exemple. Avant la première situation, Johan réunit les étudiants et interroge⁸ : « - Pouvez-vous me donner les grands principes de la théorie behavioriste ? ». Quelques étudiants prennent la parole et expliquent qu'il s'agit de renforcer les conduites positives des apprenants via des récompenses ou, au contraire, de modifier les conduites négatives en les corrigeant à l'aide de retours précis. Ces retours et ces récompenses doivent amener les apprenants à adapter leur comportement en répétant le plus possible la situation. Après avoir fait le point sur cette théorie de l'apprentissage, fondée par Skinner (1971), qui vise à conditionner les apprenants à donner de bonnes réponses, Johan propose une mise en situation. Il demande à un étudiant de réaliser une démonstration en courant dans un couloir avec quatre haies à franchir. Avant le départ, il invite le groupe à observer attentivement la

⁸ Les cours sont en norvégiens mais Johan traduit pour moi en anglais les consignes adressées aux étudiants et résume les échanges qui ont pu produire.

technique de franchissement des haies, notamment l'orientation du centre de gravité lors du franchissement de la haie, la jambe d'attaque et la coordination des appuis entre les haies. Après le passage *de l'hurdler*, Johan apporte des corrections basées sur ces trois indicateurs essentiels : l'orientation du centre de gravité : est-il vers le haut ? vers l'avant ? vers le haut et l'avant ? La jambe d'attaque : est-elle bien orientée vers l'avant avec une extension suffisante pour minimiser la perte de vitesse ? Le rythme entre les haies : L'athlète maintient-il une cadence régulière et fluide, avec trois foulées inter-haies, ou doit-il ajuster ses appuis ? *Le hurdler* ralentit-il sa course au moment du franchissement ? À la suite de cette démonstration, les étudiants sont répartis en plusieurs groupes de 6 à 8 au sein desquels des binômes sont formés : pendant que l'un court, l'autre observe en s'efforçant d'analyser la course à partir des trois indicateurs. Le but pour *le hurdler* est de passer les haies sans les toucher en effectuant 4 passages successifs. La mission de l'observateur est de féliciter *le hurdler* dès qu'il effectue un saut correct (renforcement positivement). Son but est aussi de fournir un retour constructif à son binôme en identifiant les corrections qu'il est possible d'apporter à *l'hurdler*. Pour favoriser l'apprentissage dans cette perspective behavioriste, Johan encourage les observateurs à utiliser un feedback descriptif et positif, en mettant en avant les progrès réalisés et en proposant des ajustements précis (exemple : « Ta jambe d'attaque est bien placée, mais essaie de réduire le temps d'appui au sol après l'obstacle »). Puis, Johan réunit les étudiants, il précise que la théorie d'apprentissage behavioriste est également conçue pour être progressive et faire avancer l'apprenant par paliers en le guidant à l'aide des renforcements (Chekour et al., 2015). Aussi, après cette situation, à mesure que les athlètes deviennent plus confiants, la hauteur des haies va être augmentée progressivement, et les renforcements vont devoir être adaptés pour encourager les améliorations techniques (par exemple, des ajustements dans la posture du corps ou des appuis à la réception). Selon Johan, cette approche doit permettre aux étudiants de comprendre les enjeux techniques de la course de haies tout en développant leurs compétences en observation, de répétition et d'analyse du mouvement.

Ce premier moment d'enseignement observé dans la séance éclaire mes questions de recherche, notamment celles qui interrogent les formes de professionnalité promues dans la formation des enseignants d'EPS en Norvège et les enjeux prioritaires assignés à la formation dans ce contexte. Johan n'enseigne pas seulement la course de haies : il outille les futurs enseignants pour qu'ils deviennent capables d'enseigner eux-mêmes cette activité. Cela suppose, dans son approche, le développement de

compétences professionnelles intégrées : observer, analyser des conduites motrices, verbaliser, formuler des retours constructifs et compréhensibles à un pair. Ce dispositif, fondé sur l'alternance entre pratique et feedback guidé, vise clairement à renforcer une réflexivité en acte. Cette démarche s'inscrit dans ce que Paquay (1994) identifie comme une approche réflexive de la formation : il ne s'agit plus seulement d'acquérir des techniques, ni de se conformer à un modèle prescriptif, mais bien de construire une identité professionnelle capable de penser l'enseignement dans la complexité des situations réelles. Johan met également en œuvre des éléments d'une approche centrée sur la théorie, en explicitant les principes de l'apprentissage behavioriste, mais sans en faire un cadre rigide : les apports sont contextualisés, articulés à l'expérience vécue, pour favoriser l'appropriation par les étudiants. Ce type de dispositif m'amène à interroger mes propres pratiques : j'ai moi aussi l'habitude de commencer mes séances en présentant les objectifs d'apprentissage et en les liant aux futures situations professionnelles des étudiants. L'observation structurée, le feedback théorisé et le guidage progressif m'ont paru ici plus systématiques, inscrits dans un projet de professionnalisation durable. Cette expérience révèle aussi mes angles morts : ma réflexivité reste souvent a posteriori, plus que construite en situation. Comme le souligne Todorov (1989), l'ethnocentrisme peut aussi prendre la forme d'une idéalisation de l'autre. Je dois donc veiller à ne pas projeter sur la formation norvégienne une image idéalisée en réaction aux limites perçues de mon propre contexte.

La situation constructiviste

Après une vingtaine de minutes environ, Johan réunit les étudiants et les interroge désormais sur une autre théorie : « - Que savez-vous du constructivisme en apprentissage ? ». Une étudiante prend la parole : « - C'est une théorie qui a pour vision le fait que l'individu construit lui-même son savoir. Je pense qu'il y a davantage de place laissée à la réflexion de l'élève dans cette façon d'enseigner et d'apprendre ». Johan approuve et ajoute la dimension sociale essentielle dans la théorie. Johan met rapidement les étudiants en situation. Les groupes sont les mêmes. Les haies sont espacées de 7 mètres. Il donne la consigne : « - En tant que *hurdlers*, vous allez expérimenter différentes hauteurs de haies. À chaque passage, vous ferez un retour à votre binôme, principalement sur vos sensations : êtes-vous à l'aise ou non ? Êtes-vous en équilibre ou en déséquilibre lors du franchissement, au-dessus de la haie ? Puis,

ensemble, vous réfléchirez aux ajustements possibles ». En circulant parmi les binômes, Johan guide les étudiants à travers des questionnements ciblés : « - Comment peux-tu améliorer ton équilibre au-dessus de la haie ? Si tu utilises tes bras pour t'équilibrer, comment vas-tu les placer ? Es-tu en déséquilibre ? Pour quelles raisons ? Comment peux-tu corriger cela ? ». Il fait verbaliser les étudiants qui échangent et proposent des solutions qu'ils testent dans une nouvelle course. En aparté, Johan me confie que cette approche repose sur l'idée que les apprenants doivent être acteurs de leur progression : « - Ici l'objectif est qu'ils se corrigent eux-mêmes, qu'ils trouvent ensemble des solutions pour organiser différemment leur motricité ». Cette manière d'enseigner et d'apprendre résonne avec mon propre parcours de formatrice, car les connaissances ne sont pas transmises directement par l'enseignant, elles se (re)construisent par l'élève lui-même grâce à ses expériences et grâce aux échanges avec ses pairs. Quand Johan invite les étudiants à se poser la question « *Comment peux-tu corriger cela ?* », il les place dans une démarche de résolution de problème, où le feedback ne vient pas d'en haut, mais est co-construit par l'expérimentation et la discussion. Il s'agit là d'une posture que Paquay & Sirota (2001) qualifient de réflexive : le rôle de l'enseignant n'est pas de fournir la bonne réponse, mais de créer les conditions pour que les élèves s'interrogent, formulent des hypothèses, testent, puis régulent leur action. Ce fonctionnement fait écho à ma conception de la formation en EP, fondée sur la pédagogie active, l'apprentissage entre pairs et la réflexivité. Il m'amène toutefois à questionner l'espace réellement laissé à l'expérimentation dans mes propres dispositifs. Johan ne se limite pas à un retour d'expérience : il fait de l'erreur un levier de progression.

La situation cognitiviste

Johan réunit les étudiants pour l'expérimentation d'une dernière théorie : le cognitivisme qui se concentre sur les processus mentaux (raisonnement, mémoire) dans l'apprentissage. Alors de la même manière, les étudiants, au sein de leurs petits groupes réalisent de nouveaux passages. Avec des plots, ils doivent réguler le rythme de leur course entre les haies pour réussir à passer d'un bondissement à un franchissement (c'est-à-dire en réduisant l'élévation au-dessus de la haie). Je vois alors des *hurdlers* qui une fois la haie franchie, déplacent leur plot pour l'éloigner ou le rapprocher de la haie. Ils discutent entre deux essais avec leur binôme observateur et testent différentes stratégies pour améliorer leur rythme et leur franchissement. Johan m'explique : « - Avec cette

approche, on recherche une plus grande autonomie des élèves, une démarche bien plus réflexive. Mais bien sûr, il faut encore les guider ! ». Ce moment illustre à nouveau une forme d'apprentissage professionnel active, expérientielle et réflexive, que Johan cherche manifestement à installer. Ce qui frappe ici, c'est l'implication motrice et cognitive des étudiants, engagés dans un processus d'exploration et de régulation autonome de leur geste technique. À travers cette approche, les étudiants semblent ne pas répéter mécaniquement un geste, une course mais construisent leur propre compréhension du mouvement en expérimentant et en ajustant leurs actions en fonction des retours qu'ils s'apportent mutuellement. Cette observation entre en résonance avec mes propres pratiques de formatrice : j'essaie également de favoriser l'autonomie, la coopération, la réflexivité dans mes séances. Mais ici, la mise en place matérielle (plots déplaçables, liberté d'ajustement), le cadre tolérant vis-à-vis des erreurs et la présence explicite de feedbacks entre pairs créent un environnement d'apprentissage dans lequel l'erreur devient outil, et non échec. Cette posture pédagogique de Johan — à la fois ouverte à l'initiative des étudiants, mais toujours accompagnatrice — me conduit à m'interroger sur l'équilibre que je construis moi-même entre guidage et liberté.

Cette première séance m'interpelle et m'interroge. Quelle place est-ce que je laisse dans mes enseignements pour l'expérimentation pédagogique ? Dans quelle mesure est-ce que je fais vivre aux étudiants des théories, des concepts qui peuvent leur paraître abstraits ? Et que font mes collègues dans leurs enseignements ? Au NIH, les étudiants semblent avoir l'opportunité de tester activement différentes approches avant d'être en responsabilité devant des élèves. En France, la formation accorde-t-elle suffisamment de place à ce type de mises en situation où les futurs enseignants peuvent comparer des stratégies et en mesurer les effets ? Car cette observation met en lumière l'intérêt d'un enseignement réflexif et expérimental dans la formation des enseignants d'EP. Elle invite à interroger les modèles dominants en France et à envisager des hybridations entre différentes approches pour favoriser l'engagement et l'apprentissage des élèves.

Vignette 2 : La pratique des sports non organisés : « express yourself »

La deuxième vignette met en avant l'idée que la pratique des sports non organisés comme le skateboard permet aux pratiquants d'exprimer leur identité et leur créativité. Cette dimension soulève des interrogations sur la manière dont ces pratiques peuvent

être intégrées dans un cadre éducatif structuré tout en respectant cette liberté d'expression.

Ce jeudi 28 avril 2024, j'ai rendez-vous à 8h15 au *Oslo Skatehall*, un *skatepark* couvert. C'est un bâtiment massif, imposant, de 2 300 m². Construit par la ville, il m'apparaît comme gigantesque. La façade en bois et en métal fait de lui un bâtiment moderne au style épuré. Le prix pour le public est de 5€. J'apprendrai plus tard qu'un contrat a été passé avec la faculté qui paie l'accès aux locaux 40 € pour une heure. De grandes baies vitrées laissent entrer la clarté naturelle du jour. Peu à peu des étudiants arrivent. Ils ont des sacs en bandoulière, l'allure sportive. Quelques-uns ont leur propre *skate* sous le bras. Je m'approche et me présente au groupe. Je fais la rencontre de Sindre, l'enseignant en charge des « sports non organisés ». Sindre est professeur assistant au sein du NIH et à une formation d'athlète *freeride* et travaille comme entraîneur à tous les niveaux en *freeski*. Je lui parle de mon intérêt pour cette approche pédagogique qui intègre les sports de glisse (Loret, 1995), et en particulier un sport longtemps perçu comme marginal dans une formation universitaire en EP. Au sein de ma faculté, nous ne prenons d'ailleurs pas appui sur ces pratiques « fun » (Laurent 2012) pour apprendre à enseigner l'EP. Pour Sindre, la manière dont il est possible d'intégrer les auto-organisées dans le domaine de l'EP est une question centrale dans les recherches qu'il mène et dans ses réflexions professionnelles. Il m'expose les enjeux de cette première séance : « - Aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à skater, mais d'apprendre à enseigner le skateboard à des élèves ». Il explique que le skate est un sport qui s'est structuré progressivement, jusqu'à intégrer les Jeux Olympiques et que son enseignement représente un véritable défi : comment transmettre un sport qui repose avant tout sur l'auto-apprentissage et l'expression personnelle ? Pour Sindre, le *skate* n'est pas qu'une activité physique, c'est un véritable moyen d'expression. Il permet aux pratiquants de montrer qui ils sont, d'inventer leur propre style, leur propre manière de se mouvoir dans l'espace. Mais comment concilier cette dimension créative avec un cadre pédagogique structuré ? C'est tout l'enjeu des enseignements pratiques qu'il dispense.

Une fois entrée dans le *skatepark*, je découvre différents espaces très contemporains qui offrent une variété de surfaces et de structures aux skateurs. Je m'approprie un nouveau vocabulaire. Sur la zone de « *street* », des « rails », des « bancs », des escaliers sont disposés de manière à simuler l'environnement urbain. Le

« *bowl* »⁹ central, avec ses courbes parfaitement dessinées doit attirer les *skateurs* plus expérimentés désireux de prendre de la hauteur et de réaliser des figures aériennes. La « rampe » aux bords arrondis et les « *quarters* »¹⁰ doivent permettre des enchaînements fluides et spectaculaires. Sindre réunit les étudiants qui ont choisi le *skateboard* comme « pratique supplémentaire » dans leur programme de troisième année de licence, dans un petit salon adjacent à la grande salle. Il expose le déroulement de la première séance : explorer cette discipline auto organisée qui doit favoriser l'expression personnelle des élèves et le développement de la confiance en soi. Les étudiants s'équipent de casques jaunes fluo et la séance débute par une phase d'exploration. Il s'agit de pendre en main leur planche pour se familiariser avec cet objet qui sera à la fois un moyen d'expression et un outil de travail. Ils testent leur équilibre : en posant d'abord un appui puis deux sur la planche sans la déplacer pour ressentir la stabilité ou l'instabilité de l'objet sous leurs pieds. Deux ou trois étudiants semblent déjà à l'aise et se déplacent avec fluidité tandis que d'autres sont plus hésitants, redoutent la chute et avancent à un rythme, bien plus prudemment. Ensuite, ils avancent progressivement en posant un appui puis en se déplaçant avec la planche. Cette première étape permet à chacun de prendre confiance dans le matériel et dans sa propre capacité à l'appréhender. Je me déplace dans le *skatepark*. Je m'approche des groupes d'étudiants, je prends des photographies et des notes dans mon journal. J'observe leurs tentatives fébriles pour certains qui manquent encore de confiance, plus assurée pour d'autres qui semblent avoir déjà l'habitude d'un peu de pratique. Les étudiants sont ensuite répartis par deux et le but de la situation est d'apprendre à diriger le *skate*. Ils choisissent un pied de propulsion en fonction de leur confort et de leur équilibre. Ils commencent par s'exercer à se propulser sur des lignes droites, sans grande vitesse puis en prenant des virages et en utilisant uniquement leur pied dominant. Ils travaillent le contrôle et la gestion de la planche. Assez rapidement, les étudiants sont invités à expérimenter différentes techniques de direction : en exerçant une pression sur l'arrière du skateboard pour le faire tourner ou en ajustant la position de leurs pieds pour maintenir l'équilibre tout en changeant de direction. Le but est de leur permettre de prendre conscience des mouvements subtils nécessaires à la maîtrise de la planche. Après quelques essais, chaque binôme échange ses ressentis et ses difficultés. Les retours de l'un enrichissent la pratique de l'autre. Cette approche vise

⁹ Structure de skate en forme de bassin ou de cuvette, avec des courbes et des bords arrondis. Il est conçu pour permettre aux skateurs de prendre de la vitesse et de réaliser des figures aériennes.

¹⁰ Rampe de skate en forme de quart de cercle, avec une pente inclinée.

à renforcer leur confiance en leur capacité à diriger la planche en développant leur sens de l'équilibre et de la coordination. La situation centrée sur la prise en main progressive du *skateboard*, permet de saisir les conditions dans lesquelles les étudiants développent des compétences motrices et une confiance corporelle à travers une pédagogie de l'exploration. Ici, l'entrée dans l'apprentissage par l'action et l'observation mutuelle renforce une posture d'acteur-apprenant chez l'étudiant. Je reconnais une manière de faire que je mobilise souvent en formation initiale : celle qui vise à faire *éprouver* une situation motrice avant de l'analyser didactiquement, afin de permettre aux étudiants d'accéder à une compréhension incarnée des enjeux d'enseignement. Par ailleurs, la posture du formateur observé — qui n'impose pas d'entrée technique standardisée mais propose des variations, autorise l'essai-erreur et encourage les échanges entre pairs — m'amène à questionner ma propre façon de guider les premiers temps d'apprentissage en activité inhabituelle ou incertaine. Ce travail du sensible et de l'ajustement corporel figure, à mes yeux, une métaphore du métier d'enseignant : sentir, écouter, ajuster, accompagner. Cette séquence éclaire mes hypothèses : la réflexivité professionnelle se développe aussi par des dispositifs engageant une expérience motrice signifiante et partagée, au-delà des seuls temps formels d'analyse. En effet, lors d'une dernière situation, les étudiants sont invités à expérimenter des solutions pour aider les élèves à pratiquer le *skateboard* en toute sécurité. Pour ce faire, ils sont répartis en petits groupes et travaillent ensemble pour réfléchir aux différentes méthodes et stratégies qui favorisent une pratique sécurisée. Chacun des groupes se rend dans plusieurs espaces du *skatepark* en alternant entre les rampes et les zones dédiées aux "*ride on the board*"¹¹ plus simplement. L'objectif est d'identifier des solutions pratiques et concrètes pour prévenir les risques et en même temps favoriser l'apprentissage du « glisser sur sa planche » *skateboard*. Les étudiants consignent leurs observations et ajustements dans un cahier tout au long de l'expérimentation. Après les tests, chaque groupe présente ses solutions à un autre, qui les essaye puis échange sur les apports, limites et améliorations possibles. Ce processus tournant soutient un ajustement progressif, mêlant autonomie et partage d'idées. Cette séance de *skateboard* m'offre une occasion précieuse de confronter la culture professionnelle que j'observe ici avec celle de l'EP dans mon contexte de formation. En observant les étudiants norvégiens, je remarque une approche où l'accent est mis sur l'expérimentation individuelle et l'expression personnelle. En

¹¹ Glisser sur la planche.

France, l'enseignement de l'EPS repose souvent sur des modèles organisés et normés. Mais des sports dits de « rue » (Lefebvre et al., 2013 ; Riffaud, 2018) comme le skateboard, permettent d'explorer d'autres formes d'apprentissage, où l'improvisation, le jeu et la créativité jouent un rôle central. Ils semblent permettre d'accéder au « do it yourself » (Riffaud, 2018). Le besoin de structuration ne peut-il pas nuire à l'essence même de cette pratique de glisse ? Comment adapter un sport d'origine autodidacte au cadre scolaire ? Ces observations posent une question plus large : comment intégrer les sports de glisse et d'expression en EPS tout en respectant leur culture ? La séance incite à penser une pédagogie plus souple, expérimentale, mais structurée.

Discussion

Ces trois jours d'observation ont été une occasion d'éprouver l'écriture autoethnographique pour tenter d'accéder à la construction de mon identité personnelle et culturelle. Car les notes prises avant, pendant et après ces trois jours de mobilité se sont transformées en récit. Et puisque l'acte d'écrire consiste d'abord à être le témoin de ses propres sensations, émotions, de ses actions et de ses perceptions en lien avec le monde dans lequel le chercheur évolue (Rondeau, 2011 : 59), l'écriture doit être considérée comme un dispositif de développement de la personne (Assagioli, 1983 ; Proffoff, 1975). Les observations menées dans plusieurs enseignements pratiques et théoriques ont révélé une formation des futurs enseignants d'EP norvégiens centrée sur la réflexivité et l'expérimentation des étudiants. Les enseignants-formateurs semblent privilégier une approche moins directive que celle que je peux mettre en œuvre dans ma structure. Cela se voit dans la manière dont les étudiants sont amenés à expérimenter et à observer leurs pairs ce qui favorise une dynamique d'apprentissage collaborative. Cette dynamique collaborative pourrait être un modèle à renforcer dans mes propres séquences de formation des futurs enseignants d'EP en ne cherchant plus à avoir systématiquement le contrôle de l'enseignement et une transmission qui soit descendante. La Norvège semble également plus ouverte à intégrer des sports autodidactes et non conventionnels, comme le *skateboard*, dans le programme de formation d'EP. Ce genre de pratique permet de reconnecter l'enseignement avec des activités populaires et modernes, tout en respectant les cultures propres à ces sports. Enfin, la méthode autoethnographique apparaît novatrice dans les recherches en sciences humaines et sociales du sport et de l'EP puisqu'elle favorise la confrontation

de ses propres modèles avec d'autres modèles culturels et par-là, « l'acquisition d'une souplesse intellectuelle et le sens de l'altérité » (Pérez et al., 2002 : 52) ; le chercheur est alors invité à prendre de la distance avec ce qui lui est familier.

Conclusion

Le programme Erasmus+ peut permettre de bénéficier de la diversité pédagogique existante dans les structures de formation universitaire en observant et en expérimentant des méthodes différentes et en ramenant les réflexions occasionnées par la mobilité à notre propre enseignement. À l'échelle internationale, les approches pédagogiques qui placent le bien-être corporel au centre du développement global de l'élève en incluant les dimensions physiques, mentales et sociales, demeurent peu approfondies. Cette lacune limite la compréhension de l'impact global d'une EPQ sur le développement des jeunes. Un examen plus rigoureux et des recherches comparatives sur ces sujets s'avère donc nécessaire pour mieux comprendre l'impact des curricula et des pratiques professionnelles pour que l'EP soit « de qualité » et soit un réel levier au développement global des adolescents en milieu scolaire. Ces trois jours de mobilité Erasmus + constituent une démarche exploratoire qui ouvre la voie à des investigations plus approfondies sur le terrain. Grâce aux contacts établis, il s'agit désormais de renforcer ces liens pour mener des enquêtes plus longues et plus intensives.

Bibliographie

- Alsop, CK. (2002). Home and away: self-reflexive auto-/ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), 1-18. <https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.823>
- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris : Éditions de l'Épi.
- Beery, T., & Jørgensen, K. A. (2016). Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13–25. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1250149>
- Chekour, M., Laafou, M. & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *EpiNet*, 171. Repéré à <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. (5e éd.). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. New-York: Teachers College Press

- Denzin, N.K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428.
<https://doi.org/10.1177/0891241606286985>
- Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Presence*, 9, 1-20.
- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press
- Fjørtoft, I. (2004). Le paysage comme espace de jeu : les effets des environnements naturels sur le jeu et le développement moteur des enfants. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Géraud, M.-O., Leservoisier, O., & Pottier, R. (2016). Chapitre 6. Ethnocentrisme. Les notions clés de l'ethnologie : Analyses et textes (pp. 81-93). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.potti.2016.01>.
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104.
<https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v>
- Héritier, F. (2012). *Le sel de la vie*. Paris, France : Odile Jacob.
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11, 840-860. <https://doi.org/10.1177/107780040426942>
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris, France : Le seuil
- Laurent, J. (2012). *Le Skateboard, Analyse sociologique d'une pratique physique urbaine, This is Street Skateboarding*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lefebvre, S., Roult, R., & Augustin, JP. (2013). *Les nouvelles territorialités du sport dans la ville*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Paris, Gonthier-Unesco.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse*, Paris, Autrement.
- Huhtiniemi, M., & Mäkelä, K. (2011). Liikunnanopettajat valmiina työelämän tuuliin. *Liito*, 4, 50-51.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, 5-16.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paradis, Ph. (2020). Analyse descriptive de la formation initiale des enseignants d'éducation physique en Finlande [Mémoire de master, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/24557>
- Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. In P.R. Dasen et C. Perregaux (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 85-104). Bruxelles : De Boeck Université, Collection Raisons éducatives, vol 3.
- Pochon, S. et Surrans, M. (2025). Lanmè pa ni branch, *Revue EP&S*, 406, 72-75.
- Pochon, S. et Surrans, M. (2024). *Nager hors du cadre*, in J-M., Zakhartchouk (dir.), *Relever le défi sociologique à l'école*, pp. 123-126, Editions ESF et Cahiers pédagogiques.
- Pochon, S. (2024). "To Find My Own Way of Teaching!": An Autoethnographic Experience in the Study of Physical Education Teacher Training in a Foreign Territory. *Journal of Teaching in Physical Education*. Retrieved Aug 27, <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0040>.
- Pons, X. (2017). Déplacer le regard ou le regardeur ? Réflexions sur les usages empiriques de la comparaison internationale en éducation. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Eds), *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* (pp. 13-31). ENS éditions.
- Progoff, I. (1975). *At a journal workshop*. New-York, NY: Dialogue House Library.
- Riffaud, T. (2018). Construire son propre spot : la philosophie Do it yourself dans les sports de rue. *Espaces et sociétés*, 175(4), 163-177. <https://doi.org/10.3917/esp.175.0163>.
- Rondeau, K. (2011). L' autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke, Quebec: éditions du CRP.
- Skarstein, T. H., & Ugelstad, I.B. (2020). Outdoors as an arena for science learning and physical education in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 923-938,

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836590>

Skinner, B.F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement. Un essai théorique*. Bruxelles : Dessart.

Smuts, J.C. (1926). *Holism and evolution*. New York, The Macmillan company.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Seuil. Points Essais.

UNESCO (2015). *L'Education Physique de Qualité (EPQ) : directives à l'intention des décideurs*.

Wagner, DA. (2024). L'éducation au développement durable dans une société progressiste pétro-dépendante : le cas de la Norvège. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 95, 111-120. <https://doi.org/10.4000/11o8u>