

Déterminants institutionnels et action des enseignants : regard sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise

Adrián Cordoba & Benoît Lenzen

Université de Genève, FPSE & IUFE, Suisse

Résumé

Dans le système éducatif genevois (Suisse), les maîtres spécialistes (MS) et les maîtres généralistes (MG) assument en co-responsabilité et en alternance l'enseignement de l'éducation physique (EP) à l'école primaire. Le dispositif pensé par le législateur donne aux MS le rôle de « méthodologue » vis-à-vis des maîtres polyvalents. Notre texte, qui reprend une partie des données d'une recherche en cours, s'intéresse au fonctionnement de ces systèmes didactiques interconnectés. Les résultats des analyses du cycle d'enseignement observé montrent qu'il existe un lien entre le référentiel professionnel et la construction de la référence en classe. Nous constatons une gestion didactique contrastée malgré les similitudes de surface des tâches proposées aux élèves.

Mots clés : didactique ; éducation physique ; école primaire ; systèmes didactiques interconnectés ; action conjointe

1. Introduction

Les lois, les programmes, les manuels et les autres documents qui régissent l'école genevoise constituent les *témoins* de l'empreinte du social sur l'institution éducative. L'individu devient Homme et, pour vivre en société, dit Leontiev (1976), il ne suffit pas « *de ce que la nature lui donne à la naissance* » (p. 10). Le progrès même de l'histoire est « *impossible sans la transmission active des acquisitions de la culture humaine aux générations nouvelles, c'est-à-dire sans l'éducation* » (*ibid.*, p. 11). Celle-ci serait alors miroir et transmission de la culture (Forquin, 1989). Le projet et les inspirations de telle société se reflèteraient donc, avec plus ou moins de cohérence et fidélité, dans celui qui guide l'école. Les enseignants sont aussi, de leur part et à leur tour, assujettis à une institution existant bien avant leur entrée en fonction.

Si depuis sa création en 1874, l'enseignement de EP en Suisse est régi par des Lois et des Manuels conçus au niveau fédéral¹, deux éléments montrent les limites de cette homogénéisation souhaitée : (i) la nécessité des cantons (ex. : les Objectifs d'apprentissage du canton de Genève, Département de l'instruction publique, 2000) et des régions linguistiques (ex. : le Plan d'études romand, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010-2012) de produire leurs propres documents² ; et (ii) les caractéristiques particulières/différentes du fonctionnement de l'école selon le canton. Dans cette contribution, nous nous intéressons en particulier à ce deuxième point : l'organisation de l'EP à l'école primaire genevoise et ses déterminants sur l'action des enseignants. Dans le contexte éducatif genevois, le fonctionnement de cette discipline peut être considéré comme original. En effet, l'enseignement de l'EP est assumé en co-responsabilité et en alternance par les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes ces derniers se voyant confier un rôle de « méthodologue » (Direction de l'enseignement primaire, 2005).

2. Cadre théorique

2.1. Les systèmes didactiques interconnectés comme déterminants de l'action enseignante

Classiquement, depuis Brousseau (1998), le fonctionnement des systèmes didactiques constitue l'objet théorique des recherches en didactique. Schubauer-Leoni (1998/2001) le définit comme « *l'ensemble de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement* » (p. 334)³. Généralement, les études portent sur le fonctionnement d'un seul système didactique, c'est-à-dire celui représenté par une seule instance enseignante, qui est la situation scolaire la plus courante. Cependant, il existe des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève est confronté, soit simultanément, soit alternativement, à deux ou plusieurs instances professorales. Plusieurs recherches s'y sont intéressées et cela dans différentes disciplines scolaires. A titre d'exemples, nous

¹ Si les cantons qui font partie de la Confédération Suisse possèdent leur gouvernement et des pouvoirs garantis par la constitution fédérale, ils sont tenus cependant de reconnaître dans le gouvernement fédéral une autorité supérieure. En lien avec ceci, précisons que l'EP est la seule discipline scolaire régie au niveau fédéral (une législation qui englobe l'ensemble des cantons du pays).

² Soulignons qu'ils doivent cependant se référer aux injonctions fédérales.

³ Les recherches didactiques embrassent également, depuis quelques années, des contextes moins régis par l'orthodoxie des systèmes éducatifs traditionnels, par exemple ceux sur l'implémentation de la littéracie émergente en institution de la petite enfance (Navarro-Will, 2011) ou les cours des « bébés nageurs » (Roesslé & Loquet, 2006).

pouvons évoquer : (i) l'étude du fonctionnement didactique lorsqu'un enseignant de « soutien » prend en charge en même temps que le titulaire de classe une partie du groupe d'élèves, ce que Leutenegger (2009) appelle le « système classe complémentaire » (p. 114) ; (ii) le système didactique « bicéphale » composé par un maître polyvalent et un moniteur de golf intervenant ponctuellement dans la classe (Amans-Passaga, 2010) ; (iii) les situations de classe où un Auxiliaire de vie scolaire est appelé pour aider le titulaire à l'intégration d'un élève porteur de handicap (Toullec-Théry, 2009).

Ces travaux mettent en évidence des effets du fonctionnement des systèmes didactiques connexes sur l'action des enseignants et sur celle des élèves. Il en ressort, entre autres, que l'interconnexion synchronique (simultanée) ou diachronique (successive) des instances professorales pose des questions et soulève des enjeux spécifiques liés à leur dynamique interactive. Les recherches menées montrent que l'histoire didactique de la classe est déterminée par les fonctions et les responsabilités qu'assument les maîtres au sein de l'école ainsi que par leurs expertises spécifiques de la discipline scolaire EP et des savoirs mis à l'étude. Sur le terrain, ceci se concrétise par une certaine distribution des rôles chez les maîtres, par le partage des tâches et par une action spécifique auprès des élèves.

Ces éléments contribuent à la compréhension des phénomènes didactique *in situ*. Parmi ces derniers, citons (i) la diversité des contrats didactiques qui sont négociés en classe entre les instances professorales et les élèves ; (ii) la présence et l'évolution des chronogènes (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007) différentes à l'intérieur du même groupe classe, ce qui dénote une perméabilité variable des espaces-temps didactiques inter-systèmes ; ou (iii) les caractéristiques particulières que peuvent prendre les milieux d'étude agencés et la gestion de l'activité des élèves en classe selon le statut/rôle ou expertise des enseignants (ex. : la place du travail sous forme de drill chez l'enseignant venu en soutien des élèves en difficultés scolaires et le retard chronogénétique qui peut se créer vis-à-vis du reste de la classe).

2.2. La singularité du cas genevois pour l'enseignement de l'éducation physique

Si l'on observe l'organisation de l'EP à l'école primaire en Suisse, à l'exception du canton de Genève, l'enseignement est assumé quasi exclusivement par le titulaire de classe. Dans d'autres pays, comme la France par exemple, l'EP est sous la responsabilité du généraliste qui se voit épaulé ponctuellement par des moniteurs sportifs. Ailleurs dans le

monde (Argentine, Belgique, Etats-Unis), le système éducatif assigne aux maîtres spécialistes la charge exclusive de la discipline (Boesiger & Maulini, 2009).

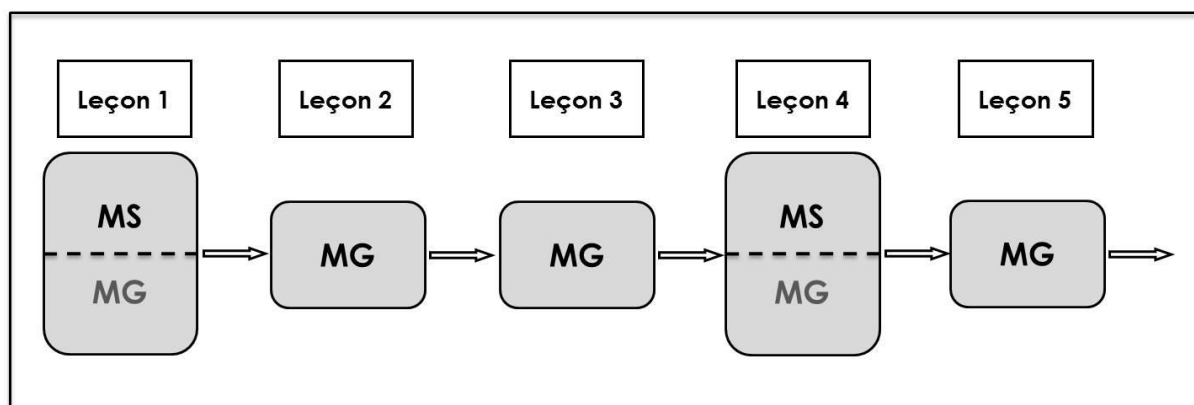


Figure 1. Présence du maître spécialiste (MS) et du maître généraliste (MG) durant le cycle.

A Genève, l'enseignement de l'EP au degré primaire peut être considéré comme un « cas d'école » : le partenariat entre les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes est institutionnellement organisé en diachronie (leçons 2, 3 et 5, Fig. 1) comme un « passage de témoin » mais comportant, en même temps, une articulation synchronique (présence simultanément en classe de deux maîtres, leçons 1 et 5, Fig. 1). Comme le montre la figure 1, dans le dispositif mis en place, les leçons sont données à tour de rôle : le MS se charge de la 1^{ère} leçon du cycle et son collègue (MG) des deux suivantes. Ensuite, MS revient en classe pour la 4^{ème} séance et le MG poursuit le travail pendant une ou deux leçons en plus. Les deux maîtres assument l'enseignement en classe, mais MG est aussi présent lors des interventions du spécialiste (il observe/participe). C'est ainsi que, si MG connaît l'histoire complète de la classe, MS revient à l'école sans savoir ce qui a été fait en son absence, ce qui a des conséquences sur son action de planification et sur l'articulation de son programme d'enseignement avec celui de son collègue.

Pour le Département de l'instruction publique du canton (DIP), la responsabilité de la mise en place et de la gestion des cycles et des leçons d'EP incombe au MS et au MG, mais le DIP attribue au premier le statut d'expert. En tant que spécialiste, il doit assumer un rôle de « méthodologue », consistant à « *renforcer les compétences des enseignants généralistes dans le but d'améliorer l'enseignement dispensé aux élèves* » (DEP, 2005, p. 2)⁴. Soulignons que les MS ne sont pas spécifiquement formés au rôle de méthodologue

⁴ L'institution scolaire formule le travail de méthodologue en cinq points : (1) aider à la planification de l'enseignement de la discipline ; (2) présenter, commenter les objectifs d'apprentissage et faire connaître les moyens d'enseignement ; (3) assurer la continuité de l'enseignement de la discipline, actualiser et consolider

et que, mis à part les réunions réunissant l'ensemble des maîtres de chaque école, aucun espace en dehors du temps de la leçon n'est prévu pour la mise en place et le suivi conjoint du travail des élèves.

Comme l'a montré une recherche ancienne portant sur le discours tenu par les MG et les MS à propos de leur travail en dyade (Cordoba, 1996), il ne suffit pas de mettre ensembles des enseignants pour qu'ils collaborent. Dans cette recherche, il a été observé que les spécialistes considèrent leurs collègues généralistes comme peu intéressés, peu motivés et peu aptes à donner les leçons d'éducation physique. Ceci les conduit à privilégier un « enseignement en solo » : en tant qu'experts de la discipline, ils choisissent de gérer les cycles et les leçons, sans prendre en considération et sans se concerter avec les titulaires de classe. D'autre part, les MG, tout en reconnaissant les compétences de leurs collègues spécialistes, pensent qu'eux aussi ont été formés pour donner l'EP et que, en tant que responsables de la classe, il leur revient de décider ce qu'ils veulent faire durant les leçons.

Les postures des MG et des MS les amènent ainsi à suivre chacun leur propre programme, ce qui a comme conséquence la présence de deux curricula réels, l'un pour chaque système didactique. Si depuis plusieurs années des modifications ont été introduites pour améliorer le fonctionnement des dyades⁵, on connaît cependant peu de choses des effets réels sur l'enseignement en co-responsabilité de la discipline et sur l'action des maîtres en classe.

2.3. L'étude *clinique* des systèmes didactique

En soulignant la nécessité de décrire et d'étudier les pratiques des MS et des MG pour pouvoir comprendre l'enseignement de l'éducation physique dans le système éducatif genevois, nous nous inscrivons dans le courant des recherches qui s'intéressent au *didactique ordinaire*, c'est-à-dire aux travaux qui privilégient une entrée *descriptive* et *inductive* de l'analyse *ascendante* de la transposition didactique. Du point de vue théorique et méthodologique, nous postulons que la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier [Eds.], 2007) est à même de nous permettre de décrire et d'analyser la connexité de ces deux systèmes didactiques au sein du contexte éducatif particulier qu'est l'enseignement de l'EP à Genève. Notre travail se situe dans le prolongement des études cliniques et expérimentales des systèmes didactiques telles

les techniques et savoir-faire propres au service de cet enseignement ; (4) dynamiser l'enseignement de la discipline en stimulant l'intérêt des enseignants généralistes ; (5) aider à l'évaluation des élèves.

⁵ Par exemple, les MS sont désormais tenus de donner la planification de chaque leçon aux MG et doivent comporter des « prolongements », à savoir des propositions d'activités que les généralistes pourraient reprendre.

qu'elles ont été développées par Leutenegger (2009), Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002), et Ligozat (2008). S'intéresser aux conditions *du didactique ordinaire* demande à prendre en considération les trois instances qui composent le système didactique, unité d'observation et d'analyse « insécable » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) fonctionnant de manière systémique et faisant partie d'un contexte éducatif ayant vocation à le déterminer. Nous rejoignons ainsi les travaux comparatistes en didactique qui envisagent les transactions en classe comme une *action conjointe* dans laquelle le professeur et les élèves interagissent par rapport à des objets scolaires. Les contenus effectivement enseignés sont ainsi considérés comme la résultante de cette action conjointe (Amade-Escot [Ed.], 2007).

Dans notre recherche, la description et l'analyse sont pensées au travers de quatre macro-catégories considérées comme génériques (Schubauer-Leoni et al., 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) à l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler et instituer) et trois genèses rendant compte du fonctionnement systémique évoqué précédemment (la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse)⁶. C'est principalement à partir de la co-construction (et ses modalités) de la « référence » (Ligozat & Leutenegger, 2008 ; Schubauer-Leoni, 2008) que nous procédons à la comparaison des deux systèmes didactiques. Soulignons cependant que dans notre étude, en raison de la priorité que nous avons accordée à la description et à la compréhension de l'articulation et/ou connexité de ces systèmes, le pôle « élève » a moins retenu notre attention. Ce constat est aussi à mettre en lien avec le fait que les descripteurs de l'action des élèves n'ont pas été formalisés dans des catégories aussi opérationnelles que le sont les catégories de l'agir professoral.

3. Problématique et question de recherche

L'enseignement de l'EP à Genève se caractérise par le partenariat scolaire particulier qui est le « système dyade » et par l'articulation des systèmes didactiques qui le composent : celui du MS, noté SD_{MS} , considéré par l'institution comme le système principal, même si le maître polyvalent (MG) est celui qui donne le plus grand nombre de leçons, et le SD_{MG} . Dans un tel contexte d'intervention, nous pouvons faire l'hypothèse, à la suite de Devos-

⁶ Par mésogenèse nous nous référons aux processus relatifs à la mise en place et à l'évolution du milieu didactique ; par chronogenèse nous nous référons au fait que l'évolution du milieu est temporelle et que les agents de la situation (enseignant et élèves) produisent des actions qui déterminent le rythme et la progression (ou l'arrêt) du temps didactique ; par topogenèse nous rendons compte des processus de modification des places actionnelles des agents de la situation en fonction, également, des phénomènes mésogénétiques et chronogénétiques.

Prieur (2006), que l'*inscription institutionnelle première* des enseignants⁷ et la fonction qu'ils occupent au sein de l'école⁸, impliquent la mobilisation de référentiels contrastés qui entretiennent des rapports différenciés aux savoirs et pratiques socioculturelles de référence de l'activité didactique, qu'ils sont amenés à conduire en coopération. Par rapport à l'assujettissement *formation initiale*, soulignons que les MS suivent un parcours de formation plus long, ce qui leur permet d'avoir une connaissance des objets d'enseignement plus approfondie. Cependant, si la formation initiale vise à ce qu'ils soient experts de la discipline EP, le rapport aux objets d'enseignement et à leur didactique peut être plus ou moins distancié (par exemple, un ancien basketteur peut se considérer expert en jeux collectifs et penser qu'il l'est moins en natation ou en gymnastique au sol). Concernant la formation initiale des MG, la part du programme consacrée à la didactique de l'éducation physique est moins importante et le temps consacré à la maîtrise personnelle des objets disciplinaires est peu conséquente. Ajoutons que pour ces enseignants, la discipline éducation physique est souvent perçue selon une dimension « utilitaire » et adisciplinaire : équilibrage du temps scolaire, faire autre chose qu'apprendre en salle de classe, se défouler, un moment de « plaisir », etc. (Cordoba, 2002).

Les deux formations initiales préparent donc les maîtres généralistes et spécialistes à l'enseignement de l'éducation physique, mais différemment. Le profil des étudiants en formation et leur rapport à la discipline EP et aux savoirs disciplinaires diffèrent également. En partant de l'idée que les référentiels et les contraintes institutionnelles des MS et MG sont différents, les transpositions didactiques internes risquent d'être également marquées par ces différences. Cela constitue, du point de vue didactique, des sources de tension au regard des contenus d'enseignement du cycle d'enseignement, des milieux pour l'étude programmés et de la manière de les faire évoluer au fil du cycle.

Dans le cadre de cette contribution, nous faisons référence uniquement à une partie des données d'une recherche en cours, dont la question générale est la suivante : de quelle manière et avec quels effets sur la co-responsabilité de l'enseignement de l'éducation physique les systèmes didactiques MS et MG s'articulent-ils et construisent-ils une histoire didactique en classe ? Nous nous intéressons en particulier ici à la programmation faite par les maîtres d'une des dyades étudiées et formulons deux questions principales : Au regard de l'expertise et des fonctions des deux instances enseignantes, nous pouvons-

⁷ Notamment leur formation initiale en tant que MG ou MS)

⁸ L'un responsable de classe, l'autre *intervenant extérieur*.

nous observer des mésogenèses spécifiques aux situations mises en place par MG et MS ? Quelle chronogenèse des savoirs pouvons-nous observer et de quelle manière rend-elle compte des référentiels professionnels mobilisés par les deux maîtres ? A travers ces questions, il nous importe de montrer en particulier l'incidence du rôle de méthodologue (MS) sur la programmation effective du cycle et l'articulation de deux systèmes didactiques.

4. Contexte d'intervention et organisation méthodologique

L'étude dont nous rendons compte ici concerne le travail réalisé par une dyade d'enseignants avec une classe de Division Moyenne (8^{ème}, 11-12 ans⁹) lors d'un cycle d'enseignement de cinq leçons (voir figure 2) portant sur le basket-ball (contrat de recherche). L'école est située dans une cité de la banlieue de Genève (~ 70 000 habitants). Le niveau socio-économique des parents est diversifié mais plutôt populaire (plus de 100 nationalités cohabitent dans la cité).

Le MS, ancien sportif d'élite en football, a sept ans d'expérience et se considère à l'aise dans l'enseignement des jeux sportifs collectifs et compétent en ce qui concerne le basket-ball. MG¹⁰, pour sa part, a trois ans d'expérience. Il dit n'avoir pas été intéressé par les jeux collectifs, connaît très peu le basket-ball et ne pratique pas de manière régulière une activité sportive. La classe dans laquelle nous avons observé cette dyade est composée de 23 élèves (dont 14 filles). Si MG n'a pas suivi cette classe l'année précédente, MS a déjà donné des leçons à la plupart d'entre eux (il leur enseigne l'EP depuis la 3^{ème} primaire). Depuis le début de leur scolarité, les élèves ont fait plusieurs jeux « scolaires » (ex. : *La passe à 10*, *La balle assise*) et souvent, après la 5^{ème} primaire, en utilisant certaines règles (ex. : interdiction de marcher ballon en main) et gestes du basket-ball (ex. : le dribble).

Nous avons réalisé un entretien *ante* (individuel) et *post* cycle (les deux maîtres plus le chercheur), filmé l'ensemble des leçons et retranscrit en intégralité le corpus récolté sur le terrain.

⁹ L'école primaire dure huit ans et est composé d'un cycle 1 (1-4 degrés, 4-8 ans) et d'un cycle 2 (5-8 degrés, 9-12 ans).

¹⁰ MG est de sexe féminin mais par facilité, nous utiliserons des pronoms masculins pour désigner les deux instances enseignantes.

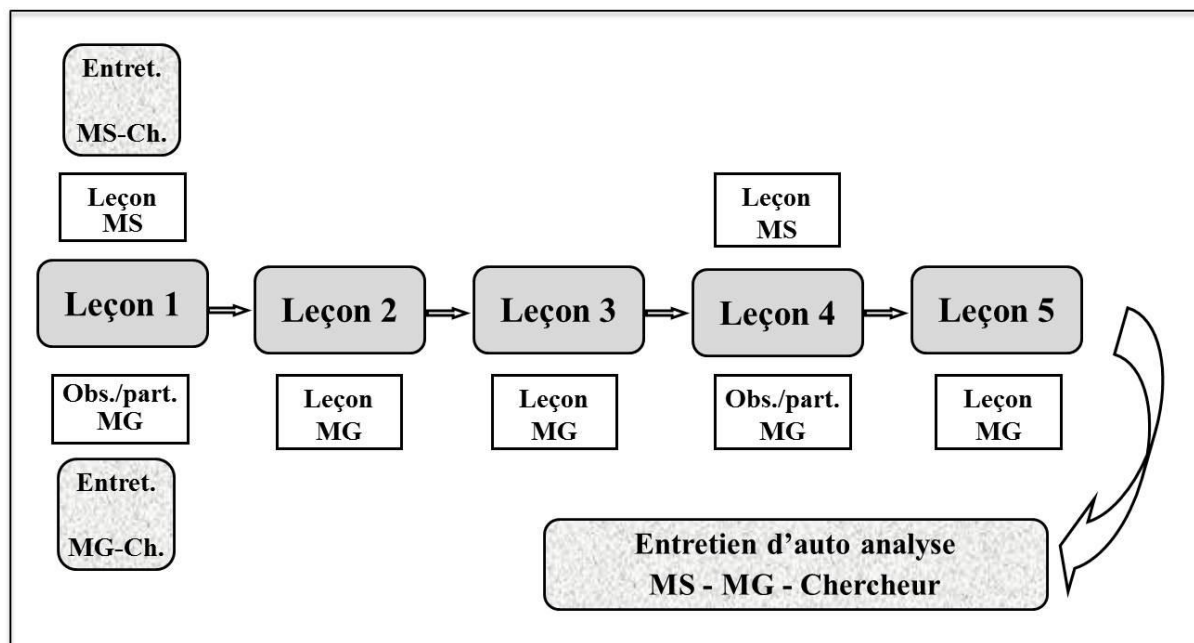


Figure 2. Dispositif méthodologique.

La description et le traitement des données ont été réalisés selon deux échelles d'analyse : (i) *panoramique*, qui rend compte des niveaux macro et mésoscopiques, à savoir la structure générale des cycles d'enseignement, celle interne à chaque leçon ainsi que l'articulation des tâches et des contenus d'enseignement inter-leçons ; (ii) *micro-didactique*, qui s'intéresse en particulier aux transactions didactiques (Sensevy, 2001) en classe et à la dynamique interactive enseignant-élèves. C'est l'analyse panoramique qui nous a permis de choisir les *tâches significatives* qui ont été traitées au niveau micro-didactique et qui concernent la filiation *ped de pivot* et *jeu collectif*. L'analyse des tâches s'appuie sur les travaux de divers didacticiens en jeux collectifs scolaires (Bouthier, 1986 ; Gréhaigne, 2003 ; Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999 ; Mérand, 1989 ; Vandeveld, 2001). La compréhension de l'action des enseignants et de l'articulation des systèmes didactiques que nous effectuons repose aussi sur une étude historico-épistémologique des Manuels scolaires, investigation qui se situerait entre l'analyse technique et l'analyse anthropologique (Léziart, 2010). Ces manuels représentent, par la disciplinarisation de leurs contenus, une part centrale de la « forme scolaire » (Thévenaz, 2005) ; à travers ceux-ci, nous nous intéressons en particulier à la construction et à l'évolution du basket-ball en tant qu'objet d'enseignement de l'éducation physique¹¹. Faute de place, cette analyse ne sera pas développée dans ce texte.

¹¹ L'étude a été réalisée par rapport à l'ensemble des Manuels officiels édités par la Confédération suisse depuis la naissance de la discipline d'éducation physique (1874).

5. L'action des enseignants et l'articulation des systèmes didactiques : résultats

Pour rendre compte et discuter de l'articulation des systèmes didactiques interconnectés, nous développons ici deux entrées. La première s'intéresse à la manière dont les maîtres se positionnent par rapport à l'objet d'enseignement *le basket-ball* et conçoivent le travail en dyade. Dans la deuxième, et de manière synthétique, nous donnons des indications concernant les leçons et les tâches qui sont programmées¹². Les données de l'analyse micro-didactique sont intégrées à la partie discussion de notre texte.

5.1. Objet d'enseignement et fonctionnement en dyade : le point de vue des enseignants

La demande du chercheur était de programmer un cycle de basket-ball. MS choisit de « *faire du streetball* »¹³ et il justifie son choix par le fait que son « *objectif c'est quand même que plus de joueurs soient en train de jouer* », que les élèves « *ne soient pas seulement des observateurs* ». La première leçon sera, dit-il, particulière. Il aimerait que sa collègue et les élèves « *aient compris le jeu* » pour qu'ils puissent le reprendre en son absence. C'est la raison pour laquelle les matchs seront disputés à 6 contre 6, un nombre de joueurs par équipe qu'il considère trop grand et que MG devra modifier (MS prévoit de lui demander de faire des équipes de quatre joueurs). Son but serait de poser les conditions de réalisation auxquelles les acteurs (MG et élèves) doivent se référer et de laisser à MG la tâche, en donnant la possibilité aux élèves de passer plus de temps en *activité motrice orientée* (AMO), de faire progresser ainsi le temps d'apprentissage.

Le cycle donne une place importante à l'apprentissage du « *pied de pivot* ». En arbitrant un tournoi scolaire, MS s'est rendu compte que ce geste technique est peu maîtrisé par les élèves et qu'en situation de jeu, ceci provoque le non-respect de la règle du *marcher*. Si la planification de MS fait la distinction entre les situations d'apprentissage prévues pour les différents degrés (de la 3^{ème} à la 8^{ème} année), les objectifs formulés sont cependant les mêmes pour tous. Il formule une visée principale (« *Maniement de ballons & jeu en... correspondance selon les degrés !* ») et quatre déclinaisons en référence aux composantes de l'objectif noyau du Manuel cantonal (DIP, 2000) : « *1- comment bien s'échauffer en vue de l'activité ?; 2- Savoir se placer et se déplacer par rapport au ballon, par rapport à l'adversaire et aux partenaires ; 3- Savoir dribbler, passer, tirer et recevoir la*

¹² Pour l'analyse du niveau méso, nous prenons en considération le *milieu d'étude initial*, c'est-à-dire la tâche prescrite par l'enseignant.

¹³ Les citations entre guillemets et en italique font référence au discours des enseignants durant les entretiens ou les leçons.

eJRIEPS 33 juillet 2014

balle ; 4- Quelles notions viennent à l'esprit lorsque l'on parle de « jouer en équipe ? » (1^{ère} planification).

En ce qui concerne sa fonction au sein de l'institution scolaire, s'il assume volontiers le rôle de méthodologue avec ses collègues généralistes (« *je suis là pour l'enseignant, pour lui donner des pistes* »), il dit que lorsqu'il a choisi de devenir enseignant, il ne l'a pas fait « *pour bosser avec des adultes* ». Son « *rôle c'est quand même [...] donner de quoi prolonger ma leçon* », mais le travail auprès des élèves est aussi important (« *j'ai quand même du plaisir d'être avec les enfants [...] c'est quand même le but principal* »).

Il considère essentiel que la collaboration avec MG soit satisfaisante. Puisque « *45' c'est quand même très court* » pour une leçon, il est important, dit-il, que MG « *reprenne* » ce qu'il fait avec les élèves. Si cela est le cas, « *je vois que ça joue mieux* », je « *n'ai pas besoin de répéter toutes les règles* » et je peux aller « *un peu plus loin* ». Par exemple, « *stopper le jeu, parler de tactique, parler de positionnement* ».

En classe, le partage des responsabilités est assez clair, c'est lui qui donne la leçon. Il demande à MG de participer, mais toujours en s'insérant dans sa programmation (« *...j'aime pas perdre le contrôle de ce que je fais, donc, euh, j'aime bien voir ce qui se passe dans la salle, pouvoir corriger, alors, je lui demande à l'enseignant, bien entendu, d'être actif* ». Durant la leçon, je « *lui donne quelques pistes en plus, qui ne sont pas dans mon document* » mais il dit ne pas pouvoir « *passer mon temps à dire euh, quand je vois quelque chose, je lui dirai, ben attends, t'as vu là, ils ont fait ça...* ».

MG est tenu de suivre le projet mis en place par MS (DEP, 2005). Pour lui « *c'est lui le spécialiste* » donc « *autant profiter des leçons qu'il fait que de se dire que je vais faire deux programmes en parallèle* ». Cependant, si MS lui apporte de « *nouvelles idées [et], ça permet de se renouveler* », MG ne considère pas pour autant sa relation avec lui comme « *une formation* ». Les interactions entre les deux maîtres sont toujours informelles. MG signale ne pas ressentir le « *besoin de prendre plus de temps pour discuter de sa planification* ».

Lorsque MG programme des jeux collectifs, une de ses principales préoccupations est le « *fair-play* ». Durant les matchs, les élèves doivent apprendre à faire preuve de tolérance, de respect mutuel, et d'« *une bonne relation par rapport à leurs camarades* ». MG relie cette préoccupation avec le travail qu'il réalise avec les élèves dans les autres disciplines et espaces scolaires. MG pense qu'il est important de bannir les comportements égocentriques. Il va donc insister sur le « *travail de l'équipe, travail des uns par rapport aux autres et pas faire de l'individualisme, pas je dribble puis je vais tout seul au panier* ».

Selon MG, pour « *pouvoir jouer il faut déjà savoir dribbler* », ce sont les situations sans opposition qui permettent aux élèves d'acquérir les techniques du jeu :

...commencer donc par le basique, par les gestes simples, donc avoir la maîtrise du dribble, la maîtrise du dribble sans regarder le ballon parce qu'après c'est un jeu d'équipe, il faut pouvoir repérer ses coéquipiers, donc pas sous forme de jeu, pas commencer tout de suite à plusieurs, chacun avec son ballon, en dribblant, en fixant un point ou je ne sais quoi, donc la maîtrise du ballon et des passes.

Il privilégie les tâches hors contexte du jeu qui sont placées en début de leçon, ce qui ne doit pas empêcher, dit-elle, de finir « *quand même par le jeu, quitte à le faire de manière simplifiée* ».

5.2. Le niveau panoramique du fonctionnement des systèmes didactiques

Les cinq leçons du cycle sont données dans un laps de temps de trois semaines. Si certaines sont rapprochées (deux jours), deux leçons se trouvent éloignées de presque une semaine (L2-L3). Sur le plan temporel, MS utilise l'intégralité de la période scolaire qui lui est attribuée (45'); MG, pour sa part, reste régulièrement moins de temps dans la salle.

5.2.1. Les leçons du MS : fil rouge du cycle d'enseignement

Comme le montre la figure 3, chaque leçon suit l'organisation canonique en trois parties (échauffement, exercice, jeu, correspondant aux trois colonnes) auquel est ajouté un moment d'accueil en début de leçon¹⁴ et un temps de clôture et de rangement du matériel à la fin.

¹⁴ Lorsque les élèves rentrent dans la salle, ils peuvent s'exercer au tir au panier ou jouer avec un ballon.

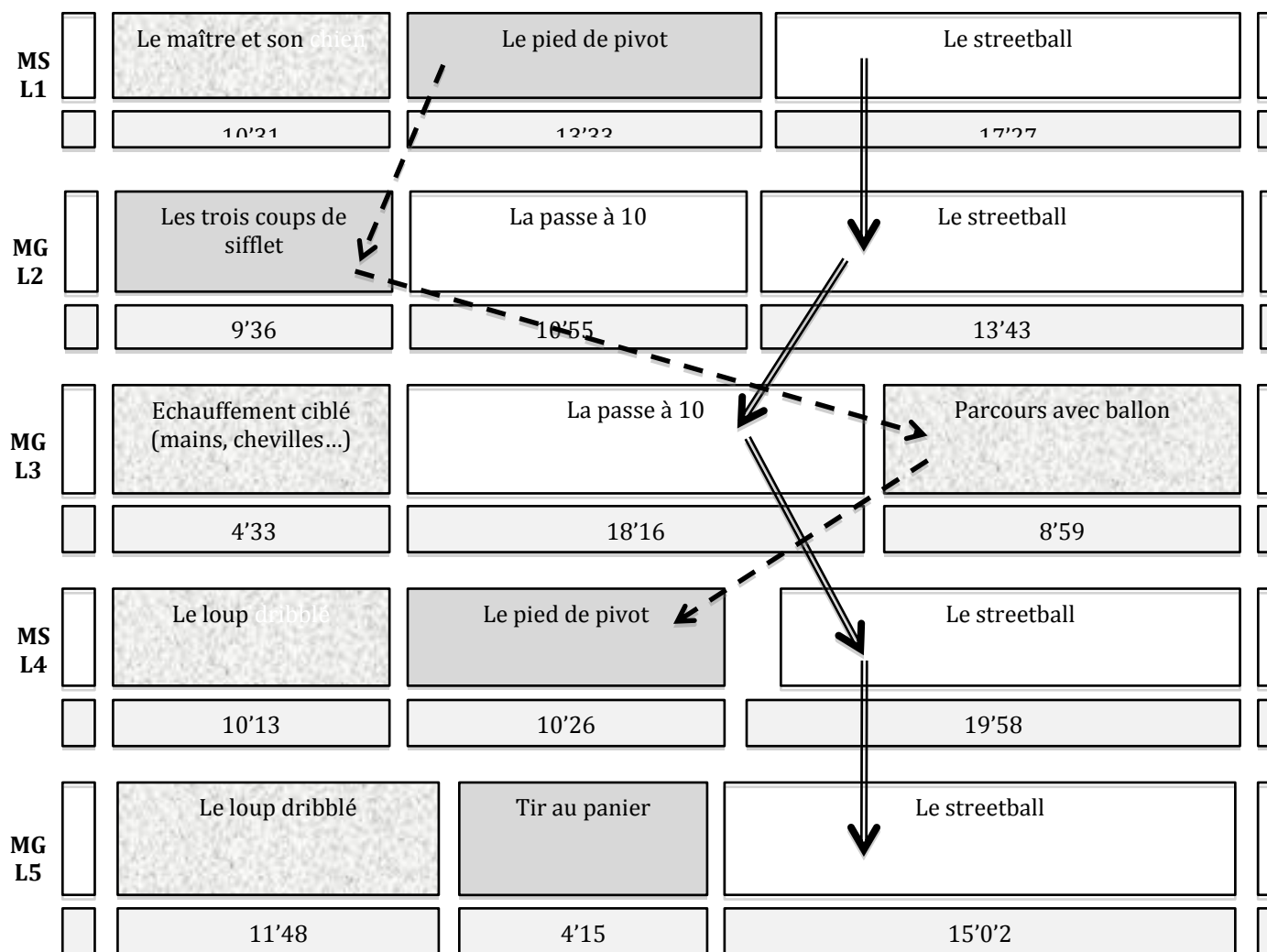


Figure 3. Organigramme du cycle et filiations : Pivotement (-->), situations de jeu collectif (==>)

Selon les planifications, la première partie concerne l'échauffement. MS y propose aux élèves des tâches où ils exercent aussi l'adresse avec le ballon. Celles du cycle observé, *Le maître et son chien* et *Le loup dribblé*, demandent la réalisation des actions dans des situations qui peuvent être considérées comme éloignées de la logique interne du basket-ball. Dans la première leçon (L1), les élèves sont placés par deux, chacun avec un ballon. Le « maître » se déplace dans différentes directions et doit inventer divers gestes et postures (ex. : dribbler en étant couché), le « chien » doit le suivre et l'imiter. La seconde, *Le loup dribblé* (L4), est un jeu de poursuite où trois élèves dribblent avec un ballon de volley (loups) et doivent toucher les autres élèves qui se déplacent en dribble mais avec un ballon de basket. Lorsqu'un élève est touché, ils procèdent au changement de rôle. La deuxième partie des leçons aborde le geste technique du cycle. La tâche *Le pied de pivot* se caractérise par le ciblage sur le pivotement, action qui est travaillée sans

eJRIEPS 33 juillet 2014

opposition d'un adversaire et en dehors des situations de jeu. Les conditions de réalisation sont les suivantes (L1 et L4) : les élèves se placent en duo avec un ballon. L'élève 1 fait une passe à son partenaire. L'élève 2, lorsqu'il reçoit le ballon, prend les appuis pour effectuer le pivotement ; pendant qu'il l'exécute, son partenaire a le rôle de « *maître* » en tournant autour du porteur du ballon et en vérifiant que ce dernier le fait correctement. Après quelques mouvements, ils changent de rôle. Dans la 2^{ème} phase, le « *maître* » joue le rôle d'un adversaire qui essaie de toucher le ballon tenu par celui qui pivote.

La dernière partie des leçons de MS est consacrée au jeu collectif le *streetball*. Deux équipes de six joueurs s'affrontent sur une moitié de terrain en utilisant un seul panier, deux matchs se déroulent simultanément (l'un arbitré par MG). Les joueurs peuvent se faire des passes ou avancer en dribblant, mais en utilisant au maximum « *quatre dribbles* » de suite. L'équipe qui attaque a le droit de tirer autant de fois qu'elle le souhaite au panier. Lorsque l'autre équipe récupère le ballon et avant de shooter, elle est obligée de le faire sortir de la ligne de tir à trois points. Après chaque point marqué, deux joueurs font le « *check* » (rond central). Trois règles sont à respecter : marcher, balle portée et contact corporel et faire ressortir la balle derrière la ligne de tirs à six mètres quand la balle a été interceptée par l'équipe adverse.

5.2.2. Les leçons de MG : reprise des propositions de MS et coloration personnelle

Ses quatre leçons s'organisent à partir des deux objets d'enseignement proposés par MS, l'apprentissage du pivotement apparaissant cependant comme étant la visée principale (voir section suivante). Sa programmation se démarque de celle de MS, en même temps, par l'introduction de tâches originales (pas proposées par MS) et par une structuration parfois différente des parties. En effet, en L2, MG commence par la tâche technique (pied de pivot) et agence un jeu « scolaire » (*La passe à 10*) avant le *streetball*. En L3, il propose un échauffement des articulations en début de leçon et rompt avec la programmation de MS en laissant de côté le jeu de référence (MG programme à la place *La Passe à 10*) et en finissant la leçon par un *Parcours avec ballon*. C'est lors de sa dernière séance qu'il reprend la structure en trois parties présentée par MS.

Le pivotement est exercé, comme chez MS, en l'absence des contraintes propres aux situations de jeu réel. Dans la tâche *Les trois coups de sifflet* (L2) les élèves se déplacent en dribble dans la salle et doivent effectuer des gestes en rapport au nombre de coups de sifflet fait par MG : un coup de sifflet, aller vers le cerceau le plus proche et faire cinq dribbles de la main droite et cinq dribbles de la main gauche ; deux coups de sifflet, idem

mais au lieu de dribbler, les élèves doivent pivoter, dans un sens et dans l'autre ; trois coups de sifflet, la même chose mais, une fois à l'intérieur du cerceau, ils pivotent pour trouver un partenaire avec lequel ils s'échangent le ballon par une passe.

Dans la tâche *Parcours avec ballon*, plusieurs postes de travail sont disposés dans la salle. Les élèves doivent dribbler en marchant sur un banc retourné, tirer au panier, se faire des passes avec le mur et slalomer entre des piquets. Au milieu de ce slalom, MG a mis un cerceau où les élèves doivent placer un pied à l'intérieur pour pivoter avant de repartir en dribble.

En ce qui concerne la partie *jeux collectifs*, MG propose à deux reprises *La passe à 10*¹⁵. En L3, ceci constitue une rupture par rapport à la pratique sportive programmée par le MS. Le streetball est présent en L2 et L5 en reprenant les conditions de réalisation agencées par MS (le seul changement concerne le nombre de joueurs par équipe, 4x4).

6. Discussion : articulation ou connexité didactique des systèmes MS-MG ?

Dans cette dernière section, nous revenons sur les données présentées précédemment et les discutons à l'aune des données de l'analyse micro-didactique.

6.1. Démarche d'enseignement et épaisseur épistémique

La structure de chaque leçon met en évidence une séparation marquée entre le temps de l'apprentissage des objets techniques et celui qui relève de la gestion du rapport de force propre aux jeux collectifs. La technique est envisagée de manière décontextualisée et préalable au jeu. La nécessité du pivoter, par exemple, est proposée de façon formelle et n'est pas posée par le rapport aux nécessités de protéger son ballon de l'action du défenseur dans le jeu. Les savoirs techniques sont construits dans des exercices à environnement stable et fermé. Les analyses réalisées rendent ainsi compte d'une programmation pouvant être considérée comme relevant d'une démarche techniciste de l'enseignement des jeux sportifs collectifs (Brau-Antony, 2001) et montreraient l'assujettissement des maîtres aux préconisations officielles. En effet, le chapitre consacré au « basket-ball » (Manuel fédéral 3, brochure 5, chapitre 4) se caractérise aussi par une forte élémentarisation des objets de savoir et une faible épaisseur épistémique. Ce constat d'un déterminisme des textes officiels peut être mis en relation avec le fait que les maîtres d'éducation physique du primaire consultent effectivement les manuels fédéraux¹⁶

¹⁵ MG place deux équipes de six joueurs par terrain (de quatre joueurs en L3, avec remplaçants). Le but des joueurs est de faire 10 passes de suite en évitant que les adversaires s'emparent du ballon et cela en respectant les trois règles du basket évoquées plus haut.

¹⁶ Et ce significativement plus que leurs homologues du secondaire.

(Lenzen, Poussin, Dénervaud & Cordoba, 2012) mais va à l'encontre de plusieurs recherches qui soulignent au contraire la faible influence des instructions officielles sur les pratiques curriculaires des enseignants d'EP (pour une synthèse, voir Lenzen, 2012). Toutefois, selon la modélisation de Goigoux (2007), l'activité de l'enseignant est la résultante de plusieurs déterminants (caractéristiques de l'École, de l'enseignant, des élèves) et de diverses orientations (vers les autres acteurs du milieu scolaire, vers l'enseignant lui-même, vers les élèves). Ces différentes sources ou niveaux d'influence s'articulent inévitablement et nous pouvons faire l'hypothèse que MS, dans sa pratique sportive personnelle, voire dans sa formation initiale, a été lui-même confronté à un tel modèle techniciste d'enseignement des jeux sportifs collectifs. Par ailleurs, la littérature révèle une tendance des enseignants d'EP à se conformer davantage aux instructions officielles lorsqu'ils sont amenés à enseigner des APS qu'ils connaissent mal (Lenzen, 2012). C'est bien le cas de MG qui avouait son peu d'intérêt (et de connaissances) pour le basket-ball.

Si nous nous référons aux planifications transmises par MS à MG, nous constatons l'absence d'indications quant aux objets de savoir à travailler en « streetball ». Ce qui donne à penser que la conception transversale de l'enseignement des jeux collectifs en usage à l'école primaire influence également les choix opérés, MG privilégiant aussi une visée plus « globale » et « ludique » des situations de classe (Amade-Escot, 1989). Ainsi, sous couvert du « streetball », ce sont des savoirs communs aux différents jeux qui sont principalement traités (ex. : se démarquer d'un adversaire).

Pour le jeu, il n'y a pas de co-construction des stratégies avant le match. Chez MS, c'est durant le match qu'il montre les actions pertinentes à faire au regard du rapport de force attaquant/défenseur et dans la discussion finale qu'il formule des éléments à retenir pour les leçons suivantes. En ce qui concerne MG, il reste surtout en retrait et ses interventions sont motivées principalement par le respect des règles et les comportements des élèves. Les savoirs à construire pour gérer le rapport de force ne sont ni identifiés ni travaillés.

Dans les tâches techniques, MS énonce aux élèves les traits pertinents de l'action et se charge de les rappeler lors des passages par les sous-groupes. MG, après avoir dévolué la tâche, se place en posture d'observation et fait peu de régulations didactiques. L'action de MS se caractérise ainsi par le surplomb topogénétique : une gestion cybernétique durant les tâches techniques et un guidage très serré de l'agir des élèves durant le jeu

(cette manière de procéder ainsi que le très faible temps *d'activité motrice orientée*¹⁷ ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les élèves profitent de ce guidage pour modifier effectivement leur manière de faire). En ce qui concerne MG, il adopte une posture qui l'amène à mobiliser la mémoire didactique des élèves lors de la définition des conditions de réalisation (questions sur ce qui a été fait avec MS) et de retrait dans la phase d'activité motrice orientée.

Pour conclure sur la connexité didactique relativement aux objets de savoir de haut niveau de technicité en sport collectif (les savoirs permettant aux joueurs de coopérer de façon efficace pour marquer dans un contexte de jeu d'opposition), force est de constater la faible épaisseur didactique des savoirs mis à l'étude dans la dyade, et la quasi impossibilité pour les instances professorales des deux systèmes didactiques emboîtés d'assurer une quelconque chronogenèse à leur sujet. Ces constat interrogent le travail transpositif réalisé par les deux maîtres et la référence effectivement co-construite en classe : dans quelle mesure le rapport que ces maîtres entretiennent avec les pratiques sociales de référence leur donne-t-il la possibilité de dégager une forme de pratique scolaire permettant aux élèves de vivre des expériences à hauteur de ce qu'ils peuvent faire ? Ceci dans un contexte éducatif où les manuels de référence ne constituent pas une aide significative pour programmer un enseignement en cohérence avec la logique de la pratique sociale de référence.

6.2. Une relation entre « pairs » au-delà des rapports hiérarchiques : à propos du rôle de méthodologue

La mésogenèse construite durant le cycle d'enseignement et l'évolution des objets de savoir sont *substantiellement déterminées* par la position hiérarchique du « méthodologue expert » occupée par MS, comme c'est aussi le cas, par exemple, dans le « système bicéphale » étudié par Amans-Passaga (2010) où le contenu d'enseignement exposé par le moniteur de golf guide la programmation de la titulaire de classe. Dans ce sens, MS représente le « système principal », ce qui ne signifie pas que les deux systèmes fonctionnent, comme nous l'avons énoncé avant, à l'identique.

La prégnance du SD_{MS} dans la programmation effective du cycle se construit à partir du projet planifié par MS (donné à MG) et par les tâches exposées en classe, mais aussi (i) à partir de subtiles présentations, explicitations, injonctions de la part de MS lorsqu'il est dans la salle avec MG (ex. : « *on ré-entraînera le pied de pivot, je demanderai à Sonia*

¹⁷ Les tâches d'échauffement et techniques ont duré 44'30, mais les élèves ont été en activité motrice seulement 17'. En ce qui concerne le streetball, le temps consacré au jeu dans les deux leçons est de 37'25 et les élèves ont joué moins de 30% du temps (12'48).

[MG] *de le ré-entraîner, je lui donnerai deux ou trois conseils... »*), et (ii) du fait de l'action de MG qui se charge, lorsqu'il donne ses leçons, d'articuler sa propre intervention avec les repères mis en évidence par son collègue.

Le temps didactique du système MG s'organise principalement à partir des thèmes retenus et abordés par MS. Contrairement aux « classes parallèles » (Leutenegger, 2009) qui confrontent les élèves à des *objets* devenus *anciens* et où les maîtres intervenant ponctuellement dans les classes reprennent et exercent durant les leçons ce qui demande à être mieux compris et appris, les questions de connexité didactique entre les systèmes se posent, dans le cas présent, sur les objets de savoir nouveaux. Dans cette dyade, nous constatons que les expériences qu'ils réalisent dans les deux systèmes didactiques sont à la fois très « semblables » (sur le plan de la structure des leçons, ou relativement à certains traits de surface des objets techniques enseignés) mais aussi très éloignées (relativement aux enjeux épistémiques collectifs, notamment en raison du choix de la pratique prise en référence par le MS).

Comme ont pu le montrer des recherches antérieures, dans notre cas aussi les obstacles chronogénétiques dans l'articulation des systèmes didactiques tiennent surtout à la « symétrie » des intervenants (Toullec-Théry, 2012) en ce qui concerne la connaissance des savoirs mis à l'étude. Nous retrouvons ici, comme l'a montré Amans-Passaga (2010), les effets de l'épistémologie pratique singulière de chacun des maîtres et du poids de cette dernière sur l'enseignement de l'EP effectivement délivré. Si nous ne pouvons pas parler de « retard du système » (Mercier, 1992) de MG par rapport à celui de MS, nous pouvons cependant évoquer un « frein » dans les apprentissages des élèves. Dans ce sens, la chronogénèse des leçons de MG (reprendre et travailler ce qui a été vu) influence l'avancement du temps didactique des leçons de MS.

Nous constatons plus généralement que le travail du méthodologue consiste à exposer une *procédure d'enseignement* que MG doit utiliser en son absence. Si MS planifie et met en œuvre sa propre programmation (leçons données aux élèves), il est tenu de construire, en même temps, des dispositifs qui seront utilisés par d'autres personnes : dans un « double adressage », il donne à voir ce qui est à reprendre dans les leçons suivantes. Ceci implique à la fois une expertise didactique des situations d'enseignement présentées, mais aussi la compétence de s'adresser aussi bien aux élèves qu'à MG, en pointant ce qui est essentiel à retenir pour faire avancer le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage (comme nous l'avons mentionné précédemment, aucune formation ne prépare MS à assumer ce rôle).

Du côté de MG, observer et dégager dans le « vif de l'action » l'essentiel de ce qui est présenté par MS semble nécessiter certaines « clefs » de lecture, dont certaines de nature didactique, ce qui suppose la maîtrise de connaissances à propos des APS et de la manière de les enseigner, ainsi que la capacité à transposer dans ses propres leçons « l'essentiel » de ce qu'il a lu/vu/écouté. D'autant que devant s'occuper « aussi » des élèves, MS n'a pas « l'espace » pour expliquer tout ce qu'il fait. Il revient alors à MG de « lire » l'implicite et de décoder, à partir de l'action de MS, ce qui est à retenir. MS gère donc un double contrat didactique, l'un vis-à-vis des élèves, l'autre en rapport à MG.

Par rapport aux « conditions de réalisation », la reproduction assez fidèle par MG des tâches proposées par son collègue nous indique que le dispositif institutionnel permet, sous cet aspect, l'articulation « formelle » inter-leçons même si, au regard de la faible épaisseur didactique des savoirs mis à l'étude, il s'agit de traits de surface. Ce constat est plus prégnant en raison des aspects liés à la gestion de la classe¹⁸ et au peu de connaissance des objets d'enseignement de MG.

En ce qui concerne les objets de savoir mis à l'étude par MS dans les *tâches techniques*, nous constatons également que MG n'éprouve pas de difficulté à reprendre les repères techniques observés (manière de faire le pivot). Il s'agit cependant d'un modèle qui peut être étudié comme une action motrice individuelle fermée : ce qu'il est nécessaire de savoir est exposé verbalement et gestuellement. Notre étude met aussi en évidence une articulation sur les tâches techniques mais avec une épaisseur épistémique assez pauvre du fait du degré d'élémentarisation et de décontextualisation des savoirs qui y sont travaillés. La question du sens que prennent ces apprentissages pour les élèves reste entière.

Par rapport aux *jeux collectifs*, et en lien avec le type de savoirs que ces situations mettent à l'étude, nous avons pointé une quasi inexistence de savoirs liés aux enjeux tactiques de coopération/opposition spécifiques des sports collectifs. Nous l'avons expliqué d'une part, par rapport aux difficultés rencontrées par MS en termes de mise en évidence des contenus d'enseignement opératoires. D'autre part, la transposition faite par MG ne reprend pas toujours ce que MS souligne comme « important ». Par exemple, MS pointe à la fin de sa deuxième leçon (L4) des repères concernant l'organisation individuelle et d'équipe pour mieux évoluer en streetball, repères que MG n'est pas en mesure de

¹⁸ Le « comportement » des élèves constitue une part importante des interventions de MG. Dans ses leçons, les élèves ont peu de possibilités d'être confrontés aux objets de savoir. Nous avons l'impression que les élèves prêtent très peu d'attention aux remarques de MG, comme s'ils ne la considéraient pas comme une *autorité didactique*.

reprendre dans sa leçon. C'est en se focalisant sur des détails et des traits de surface des techniques sportives que MG peut assurer une certaine forme d'articulation entre les leçons.

Enfin, en prenant en considération l'expertise en EP de MS par rapport à MG et le dispositif mis en place par le DIP (méthodologue), nous avons fait l'hypothèse que l'espace-temps professionnel partagé par les deux maîtres pouvait correspondre à une relation de type « formation continue »¹⁹, hypothèse que nos analyses ne permettent pas de valider. MS ne revendique pas un tel rôle (il s'agit pour lui de donner des pistes et des idées) et MG ne se voit pas à la place d'un « formé ». Il s'agirait plutôt d'une relation entre « pairs » où le principal souci de ces deux maîtres est celui de faire au mieux pour articuler leurs leçons respectives. C'est ainsi que, tout en donnant la leçon aux élèves, MS agirait moins pour former MG que pour faire en sorte, à travers ses indications, ses conseils, etc., qu'il puisse reprendre ses propositions. MG, de son côté, tout en se laissant la possibilité de donner une certaine couleur personnelle à ses leçons, tente que ces dernières restent au plus près de celles qu'il a observées chez MS.

7. En guise de conclusion

Le système éducatif genevois se caractérise par l'institutionnalisation du fonctionnement en synchronie et en diachronie des systèmes didactiques. Pour les responsables du DIP, les directives régissant le travail des maîtres spécialistes et généralistes sont à même d'articuler l'enseignement en co-responsabilité de l'EP et d'assurer les conditions nécessaires pour que les élèves apprennent. L'enseignement de l'EP est ainsi transparent : la présence du MS et sa fonction de « méthodologue » suffiraient à régler ce que nous avons appelé « le passage du témoin didactique ». Il reste que cette perspective institutionnelle doit être interrogée à la lumière de nos résultats. Nous constatons qu'« articulation » des systèmes ne veut pas dire pour autant « connexité didactique ». Au-delà d'une correspondance par rapport à des aspects de gestion de la classe, à la méthodologie de l'enseignement ou à l'organisation matérielle, nous observons une faible épaisseur épistémique des savoirs qui traversent (dans les deux sens) et relient le SD_{MS} et le SD_{MG} . Par la fonction et la place qu'occupe le MS dans la dyade, une part centrale de ce fonctionnement lui revient : c'est son action (son épistémologie pratique) qui influence (détermine) principalement le fonctionnement des systèmes didactiques.

¹⁹ Pour l'institution fédérale qui édicte les directives concernant la formation continue en Suisse, celle-ci a comme but de « *renouveler, d'approfondir et de compléter les qualifications professionnelles des participants et de leur permettre d'en acquérir de nouvelles* » (CSCFC, 2013).

L'institutionnalisation de la relation « méthodologue – MG » semble renforcer la conception utilitariste et techniciste de la didactique tant scolaire que professionnelle. Notre recherche accrédite l'idée que ce système perpétue la confusion entre « enjeux d'apprentissage » et « activités d'apprentissage », en présupposant qu'une reprise de l'organisation didactique des tâches est une garantie de prise en compte et de mobilisation des contenus d'enseignement. Par ailleurs, du point de vue de la formation professionnelle souhaitée par les textes réglementaires, le système tel qu'il se laisse appréhender tend à masquer la différence entre les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Il apparaît la nécessité d'une refondation technologique et didactique du système d'alternance MS/MG, « *passer d'une vision essentiellement "technocentrée" à une approche "anthropo-techno-didactique"* » des objets d'enseignement (Bouthier, 2008, p. 44).

En ce qui concerne la formation initiale, cela implique, le renforcement de la dimension didactique de l'enseignement des jeux collectifs ainsi qu'une formation spécifique des MS au rôle de méthodologue, mais aussi une remise en cause du contenu des manuels fédéraux qui ont un statut de prescriptions guidant l'action des maîtres. Ces manuels proposent en effet une démarche d'enseignement qui ne facilite pas, ou fait même obstacle à la mise en place des milieux d'étude porteurs des conditions d'apprentissage. Pour les formateurs d'enseignants généralistes et d'EP, cette remise en cause des instructions officielles peut sembler contradictoire. Elle ne constitue cependant rien d'autre qu'une forme – certes extrême – de *prescription secondaire* « *élaborée et diffusée par des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent un ensemble de recommandations autonomes* » (Goigoux, 2007, p. 57), qui caractérise le fonctionnement habituel des institutions didactiques. Un véritable travail de transposition didactique externe est à concevoir si nous voulons mettre à disposition des enseignants des moyens d'enseignement fondés sur les connaissances didactiques actuelles.

Cela dit, en considérant que l'expertise des maîtres constitue un des paramètres qui détermine le fonctionnement des systèmes didactiques emboîtés, l'étude d'autres dyades s'avère nécessaire afin de discuter de nos résultats et de poursuivre le travail de compréhension du fonctionnement singulier de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire à Genève.

Références

- Amade-Escot C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS (STAPS).
- Amade-Escot, C. (Ed.) (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Education et Didactique*, 4(1), 25-50.
- Boesiger, J.-L., & Maulini, O. (2009). Autant vaut le maître... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société. *Revue l'Educateur*, 6,16-18.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed.), *EPS, contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CIIP (2010-2012). *Plan d'études romand*. Consulté le 12 août 2013 depuis la plateforme du plan d'études romand dans <http://www.plandetudes.ch>.
- Cordoba, A. (1996). Regard sur la construction du curriculum réel en éducation physique à l'école primaire. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1, 34-49.
- Cordoba, A. (2002). Les difficultés d'enseigner l'EPS aujourd'hui. *Revue EPS1*, 110, 3-5.
- CSCFC (2013). Définition de la formation continue, Fédération suisse pour la formation continue. Consulté le 5 juin 2013 dans http://www.forum-formationcontinue.ch/default.aspx?code=030102&id=0&LGE_ID=2.
- DEP (2005). *Apport méthodologique des maîtres spécialistes en éducation artistique et éducation physique*. Genève : DIP.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse III.

- DIP (2000). *Les Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : auteur.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gréhaigne, J.-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectifs. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches* (pp. 79-102). Paris : Editions Revue EP.S.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, 1(3), 47-70.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-65.
- Lenzen, B., Poussin, B., Déneraud, H., & Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique : influence de l'ancienneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 137-164.
- Léontiev, A. (1976). *Développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS, In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 179-200). Paris : Editions EP&S.
- Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques*. Thèse de doctorat. Université de Genève et de Provence.
- Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Manuels fédéraux (1999). Education physique. Macolin : Commission fédérale du sport.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : Jeux sportifs collectifs au collègue. *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université de Bordeaux I.

- Navarro-Will, E. (2011). *Implémentation de la littéracie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture. Thèse de doctorat.* Université de Genève.
- Roesslé, S., & Loquet, M. (2006). Les interactions parents-enfant dans l'activité aquatique d'éveil : Apport de la didactique comparée. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 161-165). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998/2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique de mathématiques. In R. Hofstetter & B. Scheuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation*, (pp. 329-352). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon: PUFC.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Thévenaz, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise.* Thèse de doctorat. Université de Genève.

- Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherches en Education*, 6, 109-124.
- Vandeveld M. (2001). *L'action de formation d'Alès en Basket-Ball : étude de cas – Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education, non publiée. Université de Toulouse III.