
Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective « d'inclusion » : études de cas en lycée professionnel en France et en Suède

The generic feature that goes through the observed practices underscores a common purpose for increasing student physical engagement in the tasks. Within specific modalities at each site, this purpose is unfortunately accompanied by a poor significance of the knowledge studied: In a word far away from a real 'epistemic inclusive education'

Emmanuelle Forest et Chantal Amade-Escot

**Édition électronique**URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/417>

DOI : 10.4000/ejrieps.417

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Emmanuelle Forest et Chantal Amade-Escot, « Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective « d'inclusion » : études de cas en lycée professionnel en France et en Suède », *eJRIEPS* [En ligne], 44 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 01 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/417> ; DOI : 10.4000/ejrieps.417



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness
dans une perspective « d'inclusion » :
études de cas en lycée professionnel en France et en Suède**

Emmanuelle Forest* et Chantal Amade-Escot**

* Université Paris Descartes

** Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS "Education, Formation, Travail, Savoirs"

Résumé

Cet article s'inscrit dans une recherche de didactique comparée. Sa visée est d'identifier la façon dont deux enseignants d'éducation physique, l'un français et l'autre suédois, contextualisent leur pratique d'enseignement en lycées professionnels à des fins « d'inclusion » de leurs élèves au sein des groupes de travail. Il s'appuie sur un cadre théorique hybride articulant les concepts de « traditions d'enseignement » et « manières d'enseigner » élaborés par les didacticiens suédois, avec le cadre d'étude de l'action conjointe en didactique tel que développé dans l'approche francophone. La problématique de recherche, relative à la question de l'inclusion scolaire dans sa dimension épistémique, fait l'objet de la première section. Nous présentons ensuite le cadre théorique composite retenu, puis nous discutons la compatibilité théorique des deux approches, ainsi que la pertinence, pour cette recherche, de l'hybridation proposée. Après un bref exposé de la méthodologie d'observation et d'entretiens mise en œuvre, nous présentons les résultats de la recherche en analysant deux séances d'éducation physique de fitness en lycées professionnels, l'une en France, l'autre en Suède. Deux échelles de comparaison sont mobilisées : la première macroscopique, porte sur l'organisation et la structuration de chaque séance, la seconde, microdidactique, s'attache à décrire les interactions professeur-élèves lors d'une transaction didactique emblématique de leur pratique d'enseignement. Cette double échelle d'analyse permet de caractériser, les « manières d'enseigner » des deux enseignants en lien avec les « traditions d'enseignement » identifiées dans les préconstruits curriculaires des deux pays. L'approche comparatiste des phénomènes didactiques ainsi menée permet de rendre compte de la façon singulière dont les savoirs sont mis à l'étude et co-

construits dans la classe lors de séances de fitness. Les deux études de cas révèlent le sens qu'accordent ces deux enseignants à l'idée d'inclusion et à la manière dont ils la mettent en œuvre avec leurs élèves de lycées professionnels. Les résultats mettent en évidence que les deux enseignants envisagent l'inclusion à des échelles temporelles différentes qui dépassent le cadre de la scolarité des élèves. Ainsi, si le travail en groupe, en autonomie, est valorisé par les deux enseignants comme favorisant les pratiques inclusives dans leur classe, les modalités mises en place et les attentes qui s'y rattachent diffèrent au regard, entre-autre, de leur interprétation du curriculum national. En revanche, le trait générique qui traverse les pratiques observées souligne la visée commune d'engagement physique des élèves dans les tâches, s'accompagnant selon des modalités spécifiques à chaque site, d'une faible épaisseur des savoirs mis à l'étude, loin des enjeux d'une véritable « inclusion épistémique ».

Mots clés : manières d'enseigner, traditions d'enseignement, action conjointe en didactique, didactique comparée, lycées professionnels, inclusion, fitness, éducation physique

L'étude présentée dans cet article est issue d'un projet de recherche international intitulé « Teaching traditions and learning » (TTL) financé par le Swedish Educational Research Council. Le projet, fondé sur approche de didactique comparée, visait à mettre en lumière les liens entre manières d'enseigner et d'apprendre dans l'enseignement des sciences et de l'éducation physique en Suède, en France et en Suisse. Pour ce qui concerne l'éducation physique, la visée est de comparer les pratiques didactiques de professeurs en relation avec chacun des curriculums nationaux et les traditions d'enseignement qui s'y rattachent afin de dégager de possibles spécificités ou généricités susceptibles d'expliquer certaines formes d'exclusion scolaire rencontrée par les élèves dans l'enseignement professionnel du secondaire supérieur (Jellab, 2005). Dans le cadre de cet article, nous ne présentons qu'une partie de l'étude empirique (Forest, 2017) ; elle concerne deux séances de fitness, l'une en France, l'autre en Suède, dans deux écoles professionnelles (pour faciliter la lecture nous utiliserons le terme générique de « lycée professionnel »). Nous cherchons à décrire comment les enseignants d'éducation physique au sein de

leur classe, développent (ou non) des pratiques inclusives identifiées à travers l'analyse de transactions didactiques.

1. Problématique de recherche : interroger les pratiques didactiques d'inclusion scolaire en éducation physique en lycée professionnel

Si la notion d'inclusion a souvent été associée au handicap, aux besoins éducatifs particuliers ou spécifiques et plus récemment à des problématiques sociétales comme le décrochage scolaire, la loi française de refondation de l'école du 8 juillet 2013 permet d'élargir ces notions : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction ». Ainsi l'école inclusive, définie comme intégratrice et formatrice, doit permettre à chaque enfant de devenir élève et à chaque élève de devenir qualifié (Journal Officiel du 9 juillet 2013). Cette thématique élargie de l'inclusion scolaire est d'actualité en Europe, comme en témoigne la récente conférence européenne sur la recherche en éducation dont le thème, en 2018, était « *Inclusion and exclusion, resources for educational research* » (ECER, 2018).

La notion d'inclusion est complexe et ses définitions ont varié dans le temps. Les débats ont porté sur les rapports entre inclusion et intégration. L'intégration, définie par la présence physique des élèves, est subordonnée à la capacité de ces derniers à s'adapter à l'enseignement proposé (Benoit, 2012) ; l'inclusion est caractérisée par « une appartenance entière à une communauté scolaire » (Bataille et Midelet, 2014, p.8). L'inclusion scolaire, concept issu de la littérature anglo-saxonne au cours des années 2000 souligne que l'école doit se transformer pour s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de chacun et permettre à tous d'y prendre place et d'y réussir (Ministère Education Nationale, 2016). En EPS, cette définition est reprise par Montaud et Amans-Passaga (2018) qui, à partir d'une analyse didactique de pratiques d'EPS concernant des élèves en surcharge pondérale, défendent l'idée d'une « inclusion épistémique » (p.103) caractérisée par une logique d'accessibilité aux savoirs et le maintien d'objectifs disciplinaires exigeants. En accord avec ces auteurs, la notion d'inclusion prend, dans cet article un sens épistémique relatif aux savoirs enseignés en EPS dans les lycées professionnels où, trop souvent selon Jellab (2005, p. 295), les professeurs « confrontés à un public ayant connu l'échec en collège et manifestant un désintérêt vis-à-vis des activités scolaires et professionnelles » privilégient, dans leurs pratiques pédagogiques, des stratégies

singulières de mobilisation des élèves au détriment de l'épaisseur des savoirs (Jellab, 2005 ; Kherroubi et Rochex, 2004). Dans cette perspective, nous cherchons à montrer comment les enseignants d'éducation physique interagissent avec les élèves afin de créer les conditions d'un « engagement disciplinaire productif » (Engle, 2011) défini comme « la capacité des élèves à maintenir une activité délibérée d'apprentissage dans un domaine donné en lien avec les connaissances disciplinaires exigées du domaine » (Bennour, 2017, p. 8).

Nous nous intéressons ainsi aux savoirs mis à l'étude par les professeurs pour favoriser l'inclusion épistémique dont la caractéristique est de maintenir les exigences d'apprentissage tout en favorisant un sentiment d'appartenance des élèves au groupe (établissement, groupe classe, sous-groupe au sein de la classe, etc.). Pointons que cet objectif est par ailleurs mis en avant par les réformes curriculaires récentes en France et en Suède : « une école inclusive pour la réussite de tous » (MEN 2016) ; « Teaching should be adapted to each student's circumstances and needs » (Swedish National Agency for Education, 2013).

Dans cet article, pour mettre au jour quels sont les savoirs privilégiés par deux enseignants déclarant rechercher une meilleure inclusion de leurs élèves dans leur cours, nous mettons en relation l'analyse de transactions didactiques à l'échelle d'une séance avec les traditions d'enseignement identifiées dans les curriculums français et suédois. Nous cherchons à montrer l'impact de ces traditions sur les manières d'enseigner des professeurs en nous focalisant sur la manière dont ils agissent à des fins d'inclusion, objectif clairement identifié d'une part dans les préconisations institutionnelles de chaque pays et d'autre part dans les intentions exprimées par les enseignants observés lors d'entretiens. La comparaison porte sur deux séances d'éducation physique dans le contexte spécifique de lycées professionnels français et suédois, où l'engagement des élèves est souvent relativement faible et l'abandon fréquent. En effet, en France, pour l'année scolaire 2015 - 2016, les évaluations de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) soulignent un absentéisme de 4,5% en moyenne dans le secondaire, alors que le chiffre était de 13,8% en lycée professionnel (DEPP, 2018). Des indications semblables existent en Suède, même si l'on manque de données statistiques récentes. Plusieurs recherches (Balfanz et Byrnes, 2012 ; McIber et Messel, 2013) montrent que l'absentéisme scolaire constitue un prédicteur puissant du décrochage scolaire et participe de ce fait aux difficultés d'intégration

professionnelle et sociale des élèves. De plus de nombreux travaux sur les pratiques d'enseignement en milieu difficile ont mis en évidence les difficultés des enseignants à gérer à la fois les enjeux d'apprentissage et les logiques de socialisation et d'éducation, ces dernières étant souvent considérées comme préalables et extérieures aux activités disciplinaires. Ainsi, il a été montré que les stratégies d'implication et d'enrôlement des élèves se font souvent au détriment de la qualité des contenus d'enseignement qui leur sont proposés en termes d'épaisseur épistémique ou technologique (Jellab, 2005 ; Poggi-Combaz, 2002 ; Kherroubi et Rochex, 2004). Ces constats nous ont amenés à nous focaliser plus particulièrement sur l'analyse des modalités didactiques mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique observés lors de séances ordinaires. L'étude menée dans les deux pays, vise à mettre en lumière l'existence de spécificités nationales en lien avec les traditions d'enseignement de l'éducation physique en France et en Suède et d'éventuelles généralités dans les pratiques didactiques observées permettant de mieux comprendre les questions de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'enseignement professionnel.

2. Cadre théorique : une hybridation au service de l'analyse comparatiste de cas français et suédois

La recherche s'inscrit dans une perspective de didactique comparée (Ligozat et Almqvist, 2017). Elle mobilise un cadre conceptuel hybride combinant l'approche théorique francophone des études sur l'action didactique conjointe (Amade-Escot, 2014, Ligozat, 2011, Sensevy, 2007) avec certains concepts didactiques suédois historiquement liée aux études curriculaires, notamment ceux de « traditions d'enseignement » et de « manière d'enseigner » (Englund, 1986 ; Roberts et Östman, 1998, Quennerstedt et al., 2014). Cette hybridation se justifie sur plusieurs plans. Tout d'abord, il a été montré que, malgré des dénominations divergentes, les problématiques des recherches didactiques européennes et celles sur le curriculum dans l'aire anglo-saxonne présentent des points communs notamment celui d'étudier les liens entre choix institutionnels et mises en œuvre dans les classes (Gundem et Hopmann, 1998), ce qui est au cœur du projet comparatiste TTL. Ensuite, parce que les différentes perspectives didactiques développées en Europe (germanique, francophone, nordique) ont pour commune focale d'analyser les pratiques de classe à partir d'une prise en compte des contenus d'enseignement (Hudson et Meyer,

2011) ce qui autorise à envisager leur compatibilité et leur complémentarité dans le cadre de la comparaison entre la France et la Suède. Dans les paragraphes qui suivent nous présentons les concepts clés mobilisés dans le travail empirique pour ensuite conclure sur la pertinence du cadre hybride retenu.

2. 1. « Traditions d'enseignement » et « manières d'enseigner »

Le concept de « traditions d'enseignement » (Teaching traditions) a été élaboré par Roberts (1988) et Östman (1996) afin de mettre en évidence ce qui est valorisé comme contenus, buts et valeurs dans l'enseignement des sciences, à partir de recherches sur les curriculums de ces disciplines incluant des analyses historiques. Selon ces chercheurs, les traditions d'enseignement sont reliées à des priorités identifiées dans les curriculums, qui valorisent des domaines spécifiques de connaissances que les élèves doivent acquérir. En éducation physique, différentes strates coexistent dans les textes curriculaires. Elles relèvent de quatre traditions d'enseignement identifiées à la suite d'une revue de questions internationale : l'enseignement de l'éducation physique : i) comme enseignement de techniques sportives ; ii) comme éducation à la santé ; iii) comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté et enfin, iv) comme éducation à la culture physique et sportive (Forest, 2017 ; Forest, Lenzen et Öhman, 2017). Cette revue de questions met en évidence que les quatre traditions d'enseignement sont largement répandues dans les pays occidentaux et nous en retrouvons des traces en France comme en Suède. Par ailleurs, elle recoupe des résultats de travaux antérieurs sur les curriculums (Green, 2014 ; Kirk, 2010 ; Loudcher et Vivier, 2006).

Dans notre recherche, l'identification des traditions d'enseignement, au niveau de la strate des préconstruits institutionnels des deux pays, permet de documenter certains phénomènes transpositifs externes (Chevallard, 1991), c'est-à-dire de pointer quels sont les savoirs légitimés par les institutions scolaires française et suédoise et désignés de ce fait comme devant être enseignés.

Pour sa part, le concept « manières d'enseigner » (Manners of teaching) renvoie à l'idée que les pratiques didactiques sont modelées par les conceptions relatives à l'enseignement, les buts assignés à chaque discipline d'enseignement, les différentes compétences attendues des élèves (Lidar, Lundqvist, et Östman, 2006). Ces manières d'enseigner sont influencées par de nombreux facteurs culturels et institutionnels, notamment les « traditions d'enseignement », mais aussi par les prises de position personnelles de chaque enseignant quant aux attendus en matière

d'apprentissage, de contenus et de comportements ainsi que par les dimensions contextuelles et situationnelles au sein desquelles il agit. Le parti pris pragmatiste de l'approche suédoise à propos des manières d'enseigner est central. Nous le considérons proche de celui qui relève, dans le cadre francophone de l'action conjointe en didactique, des enquêtes sur l'épistémologie pratique des professeurs (Amade-Escot, 2014) ou sur les « gestes didactiques de métier » au niveau du curriculum en actes (Brière-Guenoun, 2014). Ce point est un indice de la compatibilité des deux cadres que nous discutons dans une prochaine section. Il conforte l'idée que les manières d'enseigner ne peuvent être appréhendées que par une analyse fine des transactions en classe (Forest, 2017 ; Lundqvist, Almqvist et Östman, 2012) et une prise en compte, dans l'analyse ascendante de la transposition didactique, de la dynamique évolutive du système didactique défini par les relations ternaires entre l'enseignant, les élèves et les savoirs à enseigner et à apprendre (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005).

2. 2. « Manières d'enseigner » et « action conjointe en didactique »

Les concepts empruntés au cadre didactique des recherches suédoises soutiennent l'idée que les manières d'enseigner (notamment celles visant l'inclusion des élèves) ne peuvent être identifiées qu'à travers, d'une part, les contenus mis en jeu lors des séances en classe et d'autre part, les procédures d'enseignement telles qu'elles sont observables dans les actions conjointes de l'enseignant et des élèves. C'est à ce niveau que nous situons le recours au cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Ligozat, 2011 ; Sensevy, 2007). Ainsi, afin de saisir les liens entre « traditions d'enseignement » et « manières d'enseigner » en France et en Suède, nous mobilisons, dans l'étude empirique, les outils analytiques du cadre francophone. Nous retenons pour ce faire, certains éléments princeps définis par Sensevy (2007) : les descripteurs de l'agir professoral (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser) qui renseignent des stratégies professorales d'implication des élèves dans l'apprentissage ; les descripteurs de l'agir conjoint professeur-élève qui permettent d'identifier les dynamiques évolutives du milieu (mésogénèse), du partage des responsabilités (topogénèse), enfin de l'avancée des savoirs (chronogénèse). Ces descripteurs rendent compte de la dynamique contractuelle qui préside aux transactions didactiques, aux rôles des différents actants dans la co-construction des savoirs au fil du temps, mettant ainsi au jour, la dialectique du contrat et du milieu didactique dans le contexte de pratiques d'éducation physique en

lycées professionnels.

2. 3. Pertinence de l'hybridation : compatibilité et complémentarité des cadres théoriques mobilisés

Dans cette section, il s'agit d'indiquer - au-delà des arguments déjà évoqués sur les convergences entre recherches curriculaires anglo-saxonnes et recherches didactiques européennes et leur commune focale sur les contenus d'enseignement - en quoi l'hybridation des cadres suédois et francophone est utile à notre recherche, pour envisager ensuite leur compatibilité épistémologique. Dans le cadre de cet article, dont la visée est d'identifier les difficultés didactiques d'un enseignement inclusif en éducation physique en lycées professionnels à travers une comparaison internationale, l'hybridation autorise un va et vient entre l'échelle empirique, microdidactique des observations en classe et leur mise en relation avec les déterminations institutionnelles, en provoquant un « estrangement » comparatif au sens développé par Ginsburg (2001) à propos des apports de la micro-histoire à la connaissance historique.

Pour ce qui est de la compatibilité épistémologique des cadres convoqués, ce point supposerait des développements longs à déployer dans le cadre de cet article. Nous résumons ci-après trois éléments justifiants, selon nous, de la compatibilité de l'approche suédoise et francophone du didactique ordinaire. Nous nous référons pour ce faire à des publications ayant discuté leurs fondements théoriques respectifs auxquelles nous renvoyons les lecteurs :

- Les deux approches ambitionnent de traiter les questions d'enseignement et d'apprentissage des savoirs scolaires à partir d'un positionnement comparatiste (Ligozat, Amade-Escot et Östman, 2015 ; Ligozat et Almqvist, 2017).
- Chacune d'entre elles s'attache, à partir d'un point de vue pragmatiste à rendre compte des actions du professeur et des élèves telles qu'elles se déroulent en classe (Östman, 1996 ; Östman et Wickman, 2014, Sensevy, 2007).
- L'unité d'analyse retenue par chacune des deux approches est celle relative aux transactions impliquant professeur, élève(s) et savoir(s) (Ligozat, Lundqvist et Amade-Escot, 2017).

A la lumière de ces publications, nous considérons que, par-delà leurs différences (Wickman, 2012), les deux cadres d'analyse des pratiques didactiques sont

compatibles. Ils sont aussi complémentaires car l'approche suédoise, en reliant les traditions d'enseignement et les manières d'enseigner permet de porter un regard sur l'amont de l'action en classe en soulignant comment les préconstruits institutionnels, dont les curriculums, sont réinterprétés par les professeurs dans l'action didactique. De son côté, l'analyse *in situ* de l'action didactique conjointe permet d'éclairer les modalités de co-construction des objets de savoir réellement mis à l'étude au fil des transactions. Nous avons fait le choix dans ce travail de recherche de partir de l'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) que rend possible l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves pour caractériser les manières d'enseigner des professeurs observés au regard des traditions d'enseignement marquant les prescriptions curriculaires.

3. Méthode : observation didactique de séances ordinaires

Deux études de cas sont au centre de cette étude comparative, l'un en France et le second en Suède. La visée de la recherche, est de mettre en lumière comment enseignants et élèves interagissent dans le contexte spécifique de l'enseignement professionnel afin d'identifier quels sont les objets de savoirs du fitness mis à l'étude, et en quoi ces derniers permettent aux enseignants de maintenir l'engagement moteur des élèves et de favoriser ainsi leur inclusion au sein de groupe classe. Dans le cadre nécessairement restreint de cet article, nous resserrons l'analyse autour de deux séances de fitness en classes de terminale de lycée professionnel avec des élèves de 17 à 19 ans. Ces séances ont été retenues pour leur caractère emblématique au regard des pratiques d'enseignement de chacun des deux enseignants. Par emblématique, nous entendons qu'elles sont, parmi l'ensemble des différentes séances analysées, significatives de la pratique didactique des deux professeurs observés (Forest, 2017).

3. 1. Contexte d'observation et participants

Les observations ont été menées dans deux lycées professionnels. Aucun des deux enseignants (une femme que nous nommerons Nadine en France, et un homme que nous nommerons Matts en Suède) n'est spécialiste des activités de fitness, terme regroupant dans les pratiques sociales d'entretien de soi des deux pays, une pluralité d'activités physiques pouvant être prises en référence.

En France, l'activité de fitness retenue, en adéquation avec les textes officiels est le step. La séance dure 1h15. 19 élèves font partie de cette classe, 8 filles et 11 garçons, tous se destinent aux métiers de restauration. Le texte officiel français précise la « compétence attendue », c'est à dire les contenus d'enseignement pour ce niveau dans l'activité step de la façon suivante : « Choisir un enchaînement défini par différents paramètres (intensité, durée, coordination), et le réaliser, seul ou à plusieurs, pour produire des effets immédiats sur l'organisme proches de ceux attendus » (MEN, 2009). L'activité step s'inscrit dans la « Compétence Propre 5 » : « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » (*Ibid*). Les compétences propres à la discipline « Éducation Physique et Sportive » (EPS) doivent révéler « principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des Activités Physiques, Sportives et Artistiques » (*Ibid*). L'accent est mis en lycée professionnel sur le développement de modalités de pratique susceptibles de promouvoir des compétences méthodologiques ré-investissables dans le futur métier des élèves.

En Suède, les textes officiels relatifs à la discipline « Éducation physique et Santé » (*Physical Education and Health*) ne précisent pas réellement quelles sont les activités physiques et sportives à enseigner, à l'exception de trois incises nommant « la danse », « la natation », et « les activités de plein air » (Forest, Lenzen et Öhman, 2017). Le choix est laissé aux enseignants. L'activité de fitness retenue dans ce site, selon les propos mêmes de Matts, est « l'aérobic » (entretien ante). Dans les faits, l'observation met en évidence que l'enseignant propose une activité proche du step en termes des pas codifiés mis à l'étude et des formes de comptage des temps soutenant la pratique proposée aux élèves. A la différence de la France, cet enseignement est mis en œuvre sans équipement (marches de step).

La séance dure 1h. 19 élèves composent la classe dont seulement 3 filles. Les textes officiels suédois (Swedish National Agency for Education, 2013) précisent quels sont les contenus visés (appelés : *core contents*) : « Méthodes d'entraînement et leurs effets, tels que la forme physique et la coordination », « Mouvements en musique et danse », « Sécurité en rapport avec l'activité physique et les activités de plein air » (*Ibid*). L'accent est mis dans le texte officiel suédois sur le développement de modalités de pratique susceptibles de promouvoir l'activité physique et la santé tout au long de la vie.

3. 2. Recueil et analyse des données

Les données ont été recueillies sur la base de vidéographies de séances et d'entretiens ante et post séances avec les enseignants observés. Les données recueillies en Suède ont été traduites en français par un locuteur bilingue en coopération avec l'auteur de cet article quant aux termes techniques utilisés par l'enseignant suédois. L'analyse vise à documenter la dynamique du contrat didactique, c'est-à-dire des attentes réciproques et spécifiques du professeur et des élèves, attentes plus ou moins explicites, organisées autour du savoir en jeu dans la tâche (Brousseau, 1996). Ainsi, lors des séances nous nous attachons à étudier l'évolution de ces attentes réciproques au fil des transactions observées. Nous pointons quelles sont les stratégies mises en œuvre par les deux enseignants afin de maintenir un « engagement disciplinaire productif » dans la tâche proposée (Engle, 2011 ; Bennour, 2017) en lien avec les préconisations institutionnelles identifiées dans les curriculums nationaux français et suédois. Le terme d'engagement disciplinaire productif renvoie à l'idée que seul l'engagement des élèves ne suffit pas à caractériser les effets des pratiques, car les élèves peuvent être physiquement actifs, sans pour autant construire des savoirs significatifs relativement à la pratique sociale de référence (Martinand, 1989) et aux objectifs curriculaires au sens large. Ces deux derniers points nous amènent à privilégier deux niveaux d'analyses de séance : macroscopique et microdidactique :

- Le niveau macroscopique, relatif à l'organisation de la séance, met en relief l'espace, les formes de groupements et l'organisation temporelle qui constituent l'arrière-plan situationnel des manières d'enseigner. Nous avons pour ce faire établi un synopsis des séances. Cette procédure méthodologique vise selon Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) à prendre en compte la totalité de la séance en procédant à une réduction des observables, sous forme d'un tableau indiquant la succession temporelle de macro-épisodes constitutifs de son organisation. Nous accédons ainsi à un premier niveau de compréhension de l'action des enseignants, sur la base de laquelle, nous pouvons choisir quelles sont les transactions didactiques qui seront analysées au regard de l'échelle temporelle interne à la séance au regard des lieux et des transformations successives des objets enseignés (Dolz et Toulou, 2008).

- Le niveau d'analyse microdidactique des transactions retenues met en lumière, dans un second temps, quelles sont les interactions verbales et non

verbales du professeur et des élèves relatives à certaines tâches spécifiques. Il permet de rendre compte des modalités de co-construction du savoir. L'analyse *a priori* des tâches modélise le problème auquel les élèves sont confrontés mais également les difficultés potentielles susceptibles d'être rencontrées afin de donner un sens didactique aux actions du professeur et des élèves observées.

Les deux niveaux d'analyse permettent par croisement avec les entretiens ante et post séance d'accéder aux « manières d'enseigner » des deux enseignants et d'identifier les possibles influences des « traditions d'enseignement » de chaque pays (Forest, Lenzen et Öhman, 2017). Si en France, les quatre traditions (voir section 2.1. supra) impactent le curriculum, en Suède, seules deux traditions (l'éducation physique comme éducation à la santé et l'éducation comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté) sont explicitement présentes dans le curriculum officiel suédois de 2013 (Forest, 2017). Ce contraste dans les textes officiels rend compte d'une certaine forme « d'étrangement » (Ginsburg, 2001) qui, selon cet auteur, devient un atout pour l'interprétation comparative (ici des modalités « d'inclusion » d'élèves en lycées professionnels). L'étrangement rend en effet possible une « mise à distance » de préoccupations ou de significations locales par la confrontation avec les façons dont, dans d'autres groupes sociaux, les mêmes questions sont abordées.

4. Résultats : des pratiques d'enseignement de faible épaisseur épistémique

Dans les sections qui suivent nous nous appuyons sur deux séances que nous avons considérées emblématiques des pratiques de Nadine et de Matts. Nous en décrivons les traits saillants en mobilisant, notamment dans l'analyse microdidactique des éléments de discours des deux enseignants prélevés lors des différents entretiens que nous avons pu mener.

4. 1. Le cas Français

Selon les dires de Nadine, l'objectif de la séance est de présenter aux élèves le mobile (objectif d'entraînement) intitulé « coordination motrice » (MEN, 2009) : l'enjeu de savoir est lié à la réalisation de pas complexes, complexité due à la gestion de différents paramètres individuels (ajout de rotations, de mouvements de bras synchronisés ou pas avec les jambes, etc.) et/ou collectifs (synchronisation entre partenaires, cascade, déplacements, etc.).

4. 1. 1. Organisation de la séance et enjeux de savoirs : analyse macroscopique

Après un échauffement dirigé par l'enseignante, 33 minutes de la leçon sont consacrées à la complexification de pas de step (mouvements de bras, rotations, orientations). Nadine, face aux élèves, définit sous forme de démonstrations successives la tâche à effectuer. Les élèves, engagés dans un contrat d'ostension (Brousseau 1996), imitent les pas effectués. Nadine présente une vision exhaustive des complexifications possibles et enchaîne sur un rythme élevé l'introduction de nouveaux savoirs. L'analyse montre que les élèves n'ont pas l'opportunité de répéter suffisamment chaque complexification introduite avant que l'enseignante n'en propose une autre. Cette modalité de modification du milieu didactique ne favorise pas l'appropriation des pas enseignés.

Dans la seconde partie de la leçon (32 minutes), les élèves, par groupes affinitaires dont le nombre d'élèves varie (de deux à cinq), doivent mettre en application ce qu'ils ont appris lors de la tâche précédente. Ils doivent collectivement complexifier un bloc de pas en utilisant deux paramètres individuels et un paramètre collectif. Ils doivent ensuite répéter ce bloc complexifié pendant six minutes. Un seul groupe réussira à terminer ce travail et sera engagé dans la phase d'entraînement en répétant son bloc complexe.

A ce niveau d'analyse macroscopique, nous pouvons identifier une organisation spatiale très formelle et traditionnelle de mise en scène des savoirs du step. Les liens avec la pratique sociale prise ici en référence sont forts. L'enseignante propose en effet aux élèves le type d'activité telle qu'elle est organisée dans les salles de remise en forme. Deux points soutiennent notre interprétation : i) les places respectives de l'enseignant et des élèves, face à face ou en miroir ; ii) le rythme soutenu de changements de pas qui renvoie à des savoirs relatifs aux coordinations motrices compatibles avec des efforts intenses et continus. Les élèves n'ont d'autre possibilité que de tenter de reproduire ce qui leur est montré (contrat didactique d'ostension, Brousseau, 1996). Ils y échouent le plus souvent en raison de la rapidité et de la simultanéité des mouvements de l'enseignant. Ils se trouvent alors en situation de poursuite et de crise de temps, ayant à leur charge de prendre des indices sur les pas proposés afin de pouvoir les reproduire. Comme les travaux de Montaud (2014) le montrent, dans un tel milieu didactique, les élèves doivent gérer des problèmes de latéralisation et de prises d'informations dus particulièrement au

travail en miroir.

Nadine endosse tout au long de la tâche, une posture topogénétique haute, elle fait avancer le savoir grâce à une succession de modifications du milieu didactique constitué par le modèle qu'elle représente. Dans cette première partie de la séance, on observe peu de régulation par Nadine de l'activité des élèves qui tentent de reproduire maladroitement les pas réalisés par l'enseignante. La chronogénèse, en lien avec la mésogénèse est extrêmement rapide.

Dans la seconde partie de la séance, l'enjeu de savoir est de choisir au sein de chaque groupe les paramètres de complexification à utiliser afin de proposer un bloc sollicitant des coordinations motrices de pas, synchronisés au sein du groupe. C'est dans cette tâche collective que la visée d'inclusion est la plus fortement valorisée : Nadine attend de cette forme de travail que les interactions entre les élèves permettent un apprentissage coopératif : « *En fait il y a des élèves que j'ai repérés la semaine dernière qui... qui on va dire, apprennent assez vite les blocs et je me disais qu'ils pouvaient servir aux autres qui prennent plus de temps* » (Entretien post séance).

L'enseignante régule l'activité des élèves en intervenant auprès de chaque groupe, les interactions didactiques sont majoritairement fondées sur le rythme et les temps musicaux (comptage). Nadine accélère le temps didactique en proposant des solutions aux élèves afin de réduire le temps de création et d'augmenter la répétition, semblant ainsi perdre de vue son souci initial (exprimé lors de l'entretien ante) de permettre à tous les élèves de s'exprimer au sein du groupe.

Nous interprétons l'ensemble de cette séance en considérant que dans l'action conjointe, l'enseignante valorise l'engagement physique au détriment de l'autonomie et de la mise en place de projets individuels. La première partie de séance rend compte du contrôle chronogénétique mis en place par Nadine obligeant l'engagement de tous les élèves positionnés face à elle. Dans la seconde partie, ses régulations visent le maintien dans l'activité de ses élèves selon deux axes : i) les aider à trouver des complexifications afin qu'ils maintiennent une activité motrice intensive et ne « *s'arrêtent pas* » (consigne réitérée en cours d'action, et lors de l'entretien post) ; ii) les solliciter sur un rythme transmis par comptage (« *et un, deux, trois, quatre ..., huit* ») afin que chaque élève soit synchronisé avec les autres au sein de son groupe de travail. Pour cette enseignante, la voie professionnelle (la restauration) choisie par les élèves justifie ses choix visant à valoriser la production

d'efforts, parfois au détriment du « savoir s'entraîner » attendu dans le cadre de la compétence propre 5 : « [je fais ça parce que] *ça rentre vraiment dans le cadre du lycée notamment un lycée professionnel où on a un profil d'élèves en hôtellerie où ils vont avoir au niveau physique un investissement important dans leur métier* » (Entretien ante séance).

4. 1. 2. Présentation d'un épisode significatif des manières d'enseigner de Nadine : analyse microdidactique

L'épisode présenté ci-après, est représentatif de la manière d'enseigner le step de Nadine. Il se déroule lors de la première partie de la leçon et révèle comment Nadine met en jeu le savoir lié aux complexifications des pas de step afin d'améliorer la coordination des élèves. Nadine est face à l'ensemble de la classe, après avoir révisé certains blocs appris lors des séances précédentes, il s'agit maintenant de complexifier un des blocs connus par les élèves.

Nadine redéfinit tout d'abord la tâche : « *nous allons complexifier cela en ajoutant une rotation, je vous montre en double temps* » (comptant en même temps que montrant le pas) « *un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, et huit OK ? ... et un, deux, trois, quatre cinq, six, sept, et huit* ». Après les 8 premiers temps, Nadine qui a effectué un demi-tour, est dos aux élèves. La modification du milieu didactique résultant de sa rotation permet aux élèves de ne plus agir en miroir, ce qui facilite, momentanément, la reproduction du pas. Les élèves observent leur professeur qui ajoute : « *alors nous allons le faire en double temps, nous ajusterons les bras après ..., et un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit ... ; un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit* ». Les élèves tentent de réaliser les pas en même temps que Nadine, les rotations compliquent leur prise d'information.

Nadine poursuit ses démonstrations : « *nous faisons la même chose avec les bras ... et un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit ... ; un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit ... ; OK* ». Les élèves, en crise de temps pour imiter Nadine au fil des rotations de cette dernière, réalisent les pas « en poursuite » de leur professeur. En effet, dans ce milieu didactique instable, deux sources de complexification sont introduites : l'ajout de rotation et l'ajout de mouvements de bras.

Après un seul essai, alors même que les élèves rencontrent de nombreuses difficultés dans la réalisation du bloc de pas, Nadine enchaine : « *nous allons le faire [maintenant] en un seul temps* ». Elle propose alors trois répétitions dont elle assure le comptage : « *et un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, et huit ... ; et un, deux, trois,*

quatre, cinq, six, sept, huit ... ; un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit !».

Dans le contrat d'ostension proposé, les modifications du milieu didactique introduites par la succession des démonstrations mettent en évidence que c'est l'enseignante qui fait avancer le savoir (accélération chronogénétique), en adoptant une posture topogénétique haute. Ces constats soutiennent l'idée que Nadine reproduit les modalités de la pratique du step en usage dans les salles de remises en forme, modalités d'enseignement que l'on peut qualifier de magistrales dans le sens où ce professeur donne à voir un modèle à imiter face à toute la classe. Peu d'interactions sont identifiées, Nadine laisse aux élèves la charge de prélever les informations relatives à l'orientation des appuis et à la coordination bras – jambes. Elle fait ainsi avancer le savoir sans réelle prise en compte des élèves et de leurs actions. Même si en dédoublant les temps musicaux, elle facilite dans un premier temps la prise d'indices pertinents par les élèves, il reste qu'aucune indication verbale sur ce qu'il faut observer ne leur sera donnée. La mésogénèse évolue au rythme de la succession des démonstrations de Nadine qui réactualise des objets et des formes déjà travaillées (rotation, rotation plus mouvement de bras, dédoublement des pas, vitesse).

Cette transaction permet d'identifier la façon dont Nadine définit les savoirs liés à la complexification de pas. L'activité des élèves révèle que si certains sont en mesure de prendre les informations pertinentes quant aux sens de rotation, d'autres sont organisés par leur volonté de ne pas quitter des yeux l'enseignante ce qui les conduit à modifier l'orientation de leurs appuis au fur et à mesure des nouveaux paramètres, tous les huit temps. Les quelques régulations (dédoublment de temps musicaux) sont davantage issues de la connaissance antérieure du niveau des élèves que de leurs réponses *in situ*. C'est en observant l'activité de certains élèves identifiés comme potentiellement chronogènes, qu'elle fait avancer le savoir, estimant que l'organisation du travail en petits groupes (plus tard dans la deuxième partie de la séance) permettra aux élèves en difficulté de réussir : *« A un moment donné je vois que certains maîtrisent le bloc (...) ceux qui ont toujours un peu de mal en fait c'est peut-être aussi bien qu'ils soient en petits groupes pour apprendre/ c'est pas forcément efficace d'être comme ça en miroir/ face à face avec eux ou en grand groupe* (Entretien ante séance).

Mais plus globalement, cette façon de faire évoluer le savoir est révélatrice d'un autre enjeu qui traverse tout le cycle, celui de maintenir une activité physique

soutenue chez ses élèves. Au-delà de la capacité à produire des efforts que Nadine valorise dans son enseignement en lien avec sa volonté de préparer physiquement ses élèves à l'exercice de leur futur métier, elle souhaite aussi que garçons et filles travaillent ensemble afin d'améliorer les relations et l'inclusion professionnelles dans les cuisines : « *Si on peut quand même participer à leur image de l'autre notamment du sexe opposé et leur faire vivre des choses ensemble, justement en, peut-être, mettant certains en difficultés face à des choses un peu féminines et mettre les filles en difficulté face à des choses masculines pour qu'ils puissent travailler ensemble* » (Entretien ante séance).

La visée « d'inclusion » des élèves est ici proposée par Nadine dans une perspective professionnelle selon deux axes : être en mesure de produire des efforts afin de s'intégrer dans une équipe professionnelle et reconnaître la capacité d'autrui à produire des efforts.

4. 2. Le cas Suédois

L'objectif de la séance proposée par Matts est de complexifier les pas appris lors de la séance précédente et d'identifier les effets de l'activité physique sur soi dans un travail de groupe. Contrairement à Nadine, Matts délègue aux élèves la totale responsabilité de ces enjeux de savoir. Pour autant, cette délégation, ne relève pas toujours d'une réelle dévolution au sens didactique, comme les deux niveaux d'analyse de la séance ci-après le mettent en évidence.

4. 2. 1. Organisation de la séance et enjeux de savoirs : analyse macroscopique

La séance débute par un échauffement joué, réalisé en classe entière, le « *danse tag* ». Il s'agit d'un jeu où les élèves doivent : courir pour toucher (et/ou ne pas se faire toucher) ; danser lorsqu'ils sont touchés jusqu'à ce qu'un camarade les « libère » en se plaçant devant eux pour les applaudir 4 fois. Dans un deuxième temps, les élèves, par groupes de quatre ou cinq doivent réviser les pas appris la semaine précédente. Les élèves qui étaient absents sont répartis dans les groupes afin d'apprendre les pas avec ceux qui les connaissent. Chaque groupe a un espace propre, la salle étant assez grande par rapport au nombre d'élèves. La visée d'inclusion, selon les dires de Matts, est ici clairement liée à l'enseignement par les pairs, forme de travail coopératif valorisée en termes d'éducation à la citoyenneté (Darnis et Lafont, 2013 ; Lafont, 2012), selon les préconisations officielles auxquelles l'enseignant suédois se réfère. Il passe de groupe en groupe. Une fois révisés les

pas du module collectif, Matts redéfinit la tâche en proposant aux élèves de complexifier le module par l'ajout de mouvements de bras. Cette partie de la séance dure 40 minutes, à la suite de quoi, l'enseignant demande aux élèves de s'aligner face à lui et de répéter pendant deux minutes les blocs complexifiés. Les trois dernières minutes de la séance sont consacrées à un échange verbal entre l'enseignant et les élèves sur leur ressenti pendant la séance au regard des activités réalisées.

Le jeu mis en place lors de l'échauffement permet aux élèves de se confronter aux regards des autres étant donné qu'ils doivent danser lorsqu'ils sont touchés. Loin des us des activités de fitness d'un point de vue de la motricité, l'aspect ludique de la tâche a pour objectif d'engager les élèves dans une pratique où ils se mettent en scène. Cette situation, comme le travail en groupe, a comme but pour Matts de permettre aux élèves d'assumer leur prestation sans craindre le jugement d'autrui : « *Je suis content dans le sens où ils se sentent en sécurité entre eux, ... et que c'est OK de ne pas être ... de ne pas être très bon [OK : au sens de ne pas juger les élèves pas très bons] ... et ça je suis très content avec ça* » (Entretien post séance). Cette perspective de respect mutuel est au cœur des visées inclusives poursuivies par cet enseignant.

Dans le second temps de la séance, l'enseignant après avoir vérifié la composition des groupes, dévolue aux élèves qui connaissent les deux blocs la responsabilité de les enseigner aux autres. Dans chaque groupe, des leaders assument ce rôle sans avoir été explicitement désignés par l'enseignant : « *Je leur ai dit que cela pourrait être un avantage. J'ai dit que ceux qui se sentent pouvoir le faire [le fassent]* » (Entretien post séance). D'une manière générale, Matts endosse une position topogénétique basse et intervient peu sur le savoir en jeu. Il apparaît davantage attentif à l'attitude de certains élèves passifs et à l'écart de leur groupe de travail, en tentant de les ramener (parfois sans succès) dans l'activité collective. Finalement le savoir relatif à la réalisation de pas avance grâce à certains élèves chronogènes qui ont pris à leur charge le savoir et dirigent le groupe de travail.

En redéfinissant, dans un second temps, la tâche des groupes autour de l'ajout de mouvements de bras complexifiant les mouvements à exécuter, l'intention de l'enseignant est d'engager ses élèves dans une activité de création chorégraphique (Entretien ante séance). Les liens avec la pratique sociale de référence du fitness deviennent de ce fait assez lâches, dans la mesure où Matts privilégie l'action

collective de production de formes et moins une activité d'entraînement basée sur la reproduction de pas à un rythme soutenu. Si les pas produits par les élèves sont révélateurs de l'activité de référence step (et ce, malgré l'absence de marche de step), Matts ne produit aucune action de régulation pendant leur exécution. Il ne pense pas que les techniques liées aux pas puissent être au centre de son enseignement : « *Je ne peux pas réellement leur enseigner... il n'y a pas assez de temps pour le faire. Et comme ils n'ont aucun acquis préalable ... du coup ça ne marche pas* » (Entretien post séance). L'enjeu de savoir semble davantage se situer dans la mise en jeu de la totalité du corps dans des mouvements collectifs que dans l'entraînement, pourtant préconisé dans les textes officiels suédois à propos des « Mouvements en musique et danse », l'un des rares contenus d'enseignement explicitement cités dans le curriculum officiel d'EPS, en lien avec les « Méthodes d'entraînement et leurs effets, tels que la forme physique et la coordination » (Swedish National Agency for Education, 2013).

Lors du travail de création des élèves, les rares régulations de Matts portent sur : i) le rythme des mouvements qu'il tape dans ses mains ; ii) le maintien de l'engagement d'élèves qui décrochent de l'activité en restant immobiles ou spectateurs de leur groupe. L'autonomie des élèves est ainsi largement sollicitée dans cette phase du travail jusqu'au moment où Matts réunit ses élèves et les place en ligne afin qu'ils effectuent « *en canon* » les pas complexifiés qu'ils ont créés. Peu d'élèves vont compter les temps afin de démarrer au moment opportun ; la plupart réalisent leurs pas sans chercher à être synchronisés avec les autres membres du groupe.

Lors du dernier temps de la séance, les élèves et l'enseignant sont assis et Matts les questionne sur les bienfaits de cette activité répondant ainsi aux exigences institutionnelles : « Les élèves doivent discuter en détail et de façon raisonnablement argumentée des effets du sport pratiqué [en classe] sur le développement des capacités physiques, de la santé et du bien-être » (Swedish National Agency for Education, 2013). Les échanges sont brefs, voire allusifs. Quelques élèves garçons répondent sur le peu d'efforts physiques que nécessite cette activité et le fait que « *c'est pour les filles* ». Matts conclut la séance en précisant les modalités permettant de rendre l'activité plus « *physique* » (ses termes). Il propose deux idées : « [réaliser sur une] *musique plus rapide, [avec des] jambes, semi fléchies...* ». Il ajoute que le step peut se pratiquer par « *tous, tout au long de la vie* ».

4. 2. 2. Présentation d'un épisode significatif des manières d'enseigner de Matts : analyse microdidactique

Cet épisode se déroule pendant le deuxième temps de la séance, au début du travail autonome en groupe, lors de la phase de révision du bloc appris lors de la séance précédente. Il a été retenu parce qu'il illustre la manière dont cet enseignant agit pour produire de l'inclusion au sein de la classe, auprès d'élèves qui se désengagent progressivement du travail demandé.

Matts s'approche d'un groupe composé de quatre élèves, une fille et trois garçons. Un élève, que nous appellerons Nils, semble très mal à l'aise, il est appuyé contre le mur, les mains dans les poches et regarde les autres. Matts intervient auprès de Nils en proposant une régulation centrée sur le savoir permettant de s'inscrire dans le rythme des pas du groupe : « *Quand tu sens que tu es mal rentré dans le rythme/ dans ce cas/ ... tu attends* ». Il interroge ensuite l'élève : « *c'est quoi le prochain mouvement ?* » Nils répond de façon juste : « *sur le côté* ». Matts réalise alors, à coté de Nils, une démonstration partielle des pas travaillés dans ce groupe et lui indique : « *oui ... tu dois rentrer à ce moment-là ... Cela ne sert à rien de continuer à bouger n'importe comment ... pas en rythme avec les autres. C'est mieux d'attendre et de reprendre pour te remettre dans le rythme avec les autres* ». Nous interprétons cette injonction, à la fois comme une action d'institutionnalisation partielle (« *oui ... tu dois ...* ») et comme un indicateur de l'attention que Matts accorde à ce que les élèves aient, au sein de leur groupe, une activité collective partagée. Les valeurs véhiculées par cet enseignant, significatives, selon lui de la construction du citoyen minorent la qualité des actions de chacun au profit du « *faire ensemble une activité rythmée* » (entretien post leçon). Pour autant, Matts ne vérifiera pas à l'issue de son action de régulation si Nils reprend sa place et son activité motrice dans le groupe. Il se contente de l'encourager d'un mouvement de la main dans le dos, tout en s'éloignant du groupe.

Les actions de régulation produites par Matts auprès de Nils dans cet épisode sont assez emblématiques de sa pratique didactique auprès des élèves qui décrochent de la tâche. Dans un premier temps, en questionnant Nils, il s'assure de sa connaissance du pas, qu'il accompagne d'une démonstration partielle individualisée, en créant un milieu didactique susceptible de réengager l'élève dans la tâche. Toutefois, l'échange verbal qui suit cette transaction didactique non-verbale porte sur un autre savoir, celui relatif à la synchronisation des élèves au sein du groupe.

Savoir essentiel dans cette tâche puisque, pour cet enseignant il ne faut pas : « *bouger n'importe comment* » c'est-à-dire « [bouger] *pas en rythme avec les autres* » (Cf. régulation citée plus haut). Or, ce savoir relatif à la synchronisation collective dans le groupe de création nécessite certes de connaître la succession des pas et d'en repérer le tempo, mais aussi et surtout de prendre des informations sur l'action des autres membres du groupe. Cet aspect de savoir reste à la charge de Nils qui devra prélever les bons indices sur le groupe pour pouvoir reprendre l'activité.

L'analyse microdidactique de cette transaction auprès de Nils, mise en relation avec d'autres épisodes, laisse penser que pour cet enseignant faciliter l'inclusion des élèves dans le groupe classe c'est obtenir un enrôlement leur permettant « de faire la tâche ». Les exigences relatives à la technicité des pas, des coordinations collectives ne sont pas convoquées et lorsqu'elles le sont partiellement, comme dans la transaction avec Nils, elles ont pour visée de réengager l'élève dans l'effectuation de la tâche. Nous pointons là une manière d'enseigner assez caractéristique des établissements difficiles mais aussi des lycées professionnels dans lesquels, souvent, les enseignants privilégient la réalisation de « réquisits de surface » des tâches d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et non l'épaisseur épistémique des contenus de savoirs qui y sont sous-jacents. L'accomplissement par les élèves des traits de surface de la tâche tient alors lieu d'atteinte des objectifs (Jellab, 2005 ; Kerroubi et Rochex, 2004).

Plus globalement, les constats effectués mettent en évidence une manière d'enseigner marquée par un retrait topogénétique de l'enseignant (peu de définitions, peu de régulations) ce qui a pour conséquence une certaine stagnation dans l'avancée des savoirs, au profit d'intentions didactiques davantage orientées vers la mise en activité des élèves au sein des groupes de travail, selon une visée d'inclusion valorisant le respect mutuel au-delà des différences de niveaux.

5. Discussion comparatiste sur les manières d'enseigner le fitness en lycée professionnel

L'analyse de ces deux séances de fitness, à deux échelles différentes, macroscopique et microdidactique, révèle des points communs et des différences que nous présentons ici.

5. 1. Généricités des pratiques didactiques observées

D'un point de vue des savoirs mis en jeu, les pas constitutifs des blocs mis à l'étude de façon commune dans les deux sites, renvoient à certaines dimensions techniques de la pratique sociale de référence. Dans le site français, l'exécution des pas est au centre de nombreuses transactions didactiques et révèle une (sur)valorisation de cet objet de savoir par Nadine ; alors que dans le site de Matts, en Suède, aucune transaction pendant la séance ne porte sur les savoirs techniques de l'activité. Les actions de cet enseignant valorisent plutôt l'engagement et la mise en activité des élèves, alors même que l'on a vu, lors de la séquence réflexive de fin de séance que les garçons qui composent majoritairement cette classe ne sont pas toujours très intéressés par cette activité, jugée par eux « *féminine* ».

Dans les deux séances, les savoirs relatifs aux coordinations (individuelle et collective) sont mis à l'étude lors du travail en groupe, à travers l'exécution de blocs de pas complexifiés par l'ajout de mouvements de bras, même si l'importance accordée à ces savoirs diffère selon les enseignants :

- La coordination individuelle renvoie au développement de savoirs techniques et confronte les élèves à des problèmes d'organisation motrice dans l'espace et dans le temps. Les complexifications de pas, les ajouts de mouvements de bras ont pour visée un engagement physique plus intense des élèves (chez Nadine) et la mise en jeu de l'ensemble du corps en rythme (dans les deux sites). Il reste que dans le site suédois, la manière d'enseigner de l'enseignant ne fait montre d'aucune exigence précise quant à ces difficultés techniques. Par contraste, dans le site français, les mouvements de bras demandés par l'enseignante sont plus complexes dans le sens où ils peuvent, par exemple, être désynchronisés par rapport aux jambes. Cette voie de complexification est proposée parmi d'autres possibles (rotation, orientation, etc.), autant d'éléments culturels de l'activité step telle que pratiquée dans les salles de mise en forme. Les constats établis montrent toutefois que les savoirs mis à l'étude dans les deux sites, avec des niveaux d'exigence certes différents, relèvent, dans les deux cas, des traits de surface de la pratique du fitness prise en référence. Nous considérons en effet, avec Bonnefoy et Dhellemmes (2011) que les contenus d'enseignement au regard de la finalité sociale de ce type d'activités relèvent du « savoir s'entraîner physiquement » et que, dans le cas français comme suédois, cet enjeu n'est jamais réellement envisagé. Ainsi, nous n'avons pas observé de mises en relation avec la dimension « Développer et orienter l'activité physique en vue de

l'entretien de soi » inhérente à la pratique sociale de référence du fitness, dont les textes officiels français ont retenu l'esprit avec la création de la CP 5 (MEN, 2009), ou avec ce qui relève des « Méthodes d'entraînement et leurs effets, tels que la forme physique et la coordination » énoncées dans les textes suédois (Swedish National Agency for Education, 2013).

- En ce qui concerne la dimension collective des coordinations motrices mises à l'étude, nous avons identifié un autre point commun dans l'enseignement des activités de fitness observées. Dans les deux séances, les élèves doivent prendre des décisions au sein de groupes constitués. Les deux enseignants laissent aux élèves la responsabilité de choisir les mouvements de bras qu'ils vont réaliser ensemble introduisant ainsi un semblant d'autonomie : dans la classe suédoise les élèves doivent ajouter des mouvements de bras choisis au sein du groupe ; dans la classe française, trois paramètres de complexification parmi ceux présentés dans la première partie de la séance doivent être convoqués par les élèves. Dans les deux sites, ces derniers doivent se mettre d'accord sur le choix des mouvements, en fonction des caractéristiques des différents membres du groupe. Rappelons que les groupes sont constitués de façon affinitaire dans la classe de Nadine, alors que Matts les organise afin que les absents lors de la séance précédente puissent apprendre les pas étudiés lors de celle-ci. Les formes de travail dans les deux séances sont très proches : les groupes d'élèves travaillent en autonomie et les enseignants passent de groupe en groupe pour réguler leur activité afin qu'ils restent engagés dans la tâche, selon un rythme qu'ils doivent synchroniser avec les autres membres du groupe. En laissant une part d'autonomie dans l'activité demandée aux groupes, les deux enseignants souhaitent favoriser les coordinations collectives. Pour autant nous ne pouvons interpréter ces manières d'enseigner en termes de dévolution, sauf rarement lors de quelques régulations individuelles, comme chez Matts auprès de Nils ; il en est de même dans certaines transactions chez Nadine. En fait, les deux enseignants précisent que ce sont des visées éducatives d'inclusion et de formation à la citoyenneté qui les animent comme indiqué (sous des énoncés différents) dans les extraits d'entretiens cités lors des sections précédentes. Les formes de travail proposées par les deux enseignants révèlent leur volonté de favoriser l'apprentissage coopératif (Byra, 2006 ; Putnam, 1998), c'est-à-dire des structures d'enseignement dans lesquelles de petits groupes d'élèves hétérogènes agissent ensemble pour accomplir la tâche attendue : ici, complexifier des pas et les

réaliser en groupe. D'une certaine manière, les deux enseignants visent à instaurer un « climat qui soutient l'autonomie des élèves [... et] aura une influence positive sur la motivation auto-déterminée des élèves car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale » (Dupont, Carlier, Delens, et Gerard, 2010, p.12). Pour autant, certains élèves restent en dehors, ou à la marge du travail de groupe (dans la classe de Matts) ou limitent leur participation dans l'exécution collective de mouvements synchrones (dans la classe de Nadine). Ces constats révèlent aussi des similitudes dans les manières d'enseigner des deux enseignants en liens avec les préconisations institutionnelles d'éducation à la citoyenneté active des curriculums français et suédois. Apprendre en groupe, s'entraider sont des maître-mots des traditions d'enseignement visant à favoriser « l'inclusion » des élèves dans le groupe de travail ou le groupe classe, avec comme ligne d'horizon que ces « compétences sociales et méthodologiques » (selon la formulation du programme d'EPS français) seront bénéfiques à plus long terme en termes d'intégration sociale. En revanche, si l'analyse des curriculums français et suédois a mis en avant l'importance de ces activités physiques de fitness dans la perspective de permettre aux élèves de mesurer les effets de la pratique sur leur corps, la comparaison effectuée pointe que cette injonction institutionnelle apparaît guider, au moins formellement, l'activité de l'enseignant suédois, lors de séquence réflexive de fin de séance, alors qu'en France, l'enseignante s'en éloigne.

5. 2. Spécificités des pratiques didactiques observées

Malgré les limites inhérentes à ce type d'étude de cas, et au-delà des différences évoquées dans la section précédente, nos constats, construits sur deux échelles d'analyse différentes, permettent de caractériser certaines spécificités des manières d'enseigner les activités de fitness dans les deux séances. Elles portent d'une part, sur la question des liens avec la pratique sociale prise en référence, et d'autre part, sur certaines modalités de gestion, dans l'action conjointe, de l'avancée des savoirs. Concernant les liens avec la pratique sociale de référence, nous avons montré chez l'enseignante française, que les savoirs enseignés et les formes d'étude valorisées, révèlent l'importance donnée aux aspects culturels de l'activité. Pour autant, les caractéristiques retenues de cette activité ne sont pas liées à la capacité à développer et mener un entraînement personnel (comme le préconisent les programmes français) mais à la capacité des élèves à maintenir un rythme soutenu d'engagement moteur tout au long de la séance. Ce constat est renforcé du fait de

l'enchaînement rapide des différents pas proposés par l'enseignante face à la classe selon une succession de contrats d'ostension qui invitent les élèves à imiter le professeur (Brousseau, 1996). C'est pourquoi nous considérons que la manière d'enseigner de Nadine est en lien avec la tradition d'enseignement de l'éducation physique relevant d'une éducation à la santé centrée, ici, sur les dimensions physiologiques de l'exercice physique et la capacité des élèves à persévérer dans leurs efforts. Comme le déclare Nadine lors d'un entretien : « *c'est plutôt développer le goût de l'effort pour une pratique physique ultérieure* » (perspective à long terme) qui organise sa manière d'enseigner. Par ailleurs, dans la deuxième partie de la séance donnant davantage d'autonomie aux élèves, nous avons pointé que la distribution des rôles et les régulations effectuées par l'enseignante tendent à renforcer cette intention didactique quant au choix des complexifications.

Chez l'enseignant suédois, les aspects culturels liés aux caractéristiques de la pratique de référence sont abordés très allusivement ; la mise en scène des savoirs lors de la séance, met en évidence une manière d'enseigner l'activité fitness fortement influencée par la tradition d'enseignement liée aux valeurs et à la citoyenneté ainsi qu'à un moindre degré, celle liée à la santé. Pour la première tradition, nous soulignons le souci de Matts de permettre aux élèves d'accepter leurs différences de performance ou de niveaux, de travailler en groupe et coopérer entre pairs. Pour la seconde, nous en pointons deux aspects : la capacité, ici et maintenant, à bouger en musique et à ressentir les effets de l'activité sur son corps ; la mise en perspective explicite dans les échanges avec les élèves, d'une pratique physique adaptée tout au long de la vie. Nous retrouvons ici l'influence des deux traditions d'enseignement dominantes (à la santé et à la citoyenneté) des textes officiels suédois (Forest, Lenzen et Öhman, 2017) et pointons combien les préconisations curriculaires afférentes impactent la manière d'enseigner de Matts.

Du point de vue des manières d'enseigner de Nadine et de Matts, telles qu'inférées de l'analyse de l'action conjointe avec leurs élèves, nous pointons aussi des spécificités en termes de gestion de l'avancée des savoirs. La chronogenèse est majoritairement sous la responsabilité de Nadine qui modifie le milieu didactique, par ses nombreuses démonstrations. Elle adopte tout au long de la séance, une posture topogénétique haute faite d'ostensions et d'explications sur ce qu'il y a à faire. On note peu d'actions de régulations des apprentissages à partir de l'observation des prestations réelles des élèves. Les nombreuses interactions de Nadine portent sur

les complexifications. Du côté de Matts, la chronogénèse est davantage placée sous la responsabilité d'élèves (dits chronogènes) au sein de chaque groupe ; les élèves les plus performants, ou les plus avancés sont délibérément placés en position de modèles lors de la révision des pas. Ils vont également être source de propositions de mouvements de bras dans le travail de création de groupe. L'effacement topogénétique de Matts se traduit, comme nous l'avons vu, par de rares interactions qui portent uniquement sur le travail en rythme et la synchronisation entre élèves.

Dans les deux sites, ces manières d'enseigner ainsi que les formes de travail adoptées par les enseignants sont au service d'une certaine vision d'inclusion des élèves à la communauté que constitue le groupe ou la classe, mais aussi la profession envisagée (surtout pour Nadine). Les organisations collectives, le sentiment d'appartenance à un groupe, également valorisés par les deux enseignants, concourent cependant à des visées distinctes :

- Dans le cas français, chaque membre du groupe a la possibilité d'assumer le rôle de concepteur de coordinations complexes grâce à l'apprentissage des pas réalisé dans le premier temps de la séance. La culture commune visée dans la première partie de la séance d'apprentissage de pas, garantit une égalité au sein des groupes qui ont été constitués de façon affinitaire. Cette façon d'intégrer chaque élève au sein du groupe est un aspect important dans l'enseignement de Nadine qui a également des objectifs à plus long terme, en relation avec le devenir professionnel de ses élèves. En effet, elle estime que le milieu professionnel de la restauration est particulièrement éprouvant physiquement mais également en relation avec le climat souvent difficile qui règne dans les cuisines, particulièrement pour les filles : *« ça reste quelque chose d'intense qui demande quelque chose d'exigeant aux élèves et on a quand même des élèves ... en hôtellerie restauration qui vont être debout toute la journée avec des efforts durs »* (Entretien post séance). Ainsi, elle souhaite que ses élèves soient en mesure de produire des efforts physiques et que ces derniers soient réalisés aux yeux de tous, afin que chacun soit reconnu comme capable d'engagement physique.

- Dans le cas suédois, nous avons vu que le travail collectif induit une répartition des rôles au sein des groupes, pouvant minimiser l'investissement de certains. La constitution de groupes par l'enseignant avec des élèves plus avancés que d'autres peut exacerber les difficultés rencontrées par certains élèves à se produire devant les autres. Ainsi dans l'épisode présenté, les difficultés de Nils à

s'engager dans le travail demandé rendent compte d'une participation faible et d'une tendance à abandonner. Il ressort des analyses que le souci d'inclusion des élèves au sein des groupes de travail au-delà des différences de niveaux : « [qu'] *ils se sentent en sécurité entre eux, ... et que c'est OK de ne pas être ... de ne pas être très bon* » (Entretien post séance) achoppe du fait de la faible définition de ce que chaque groupe doit produire à la fin de la séance. La manière d'enseigner de Matts autorise plus facilement les élèves à travailler à côté les uns des autres ou à s'échapper facilement du travail demandé.

6. Conclusion à propos de l'épaisseur des savoirs mis à l'étude au nom de l'inclusion

D'une manière générale, l'intention annoncée par les enseignants des deux pays de promouvoir une meilleure inclusion des élèves au groupe classe via des pratiques d'activités physiques de fitness collectives, considérées comme favorisant les échanges et la cohésion dans des contextes d'établissements professionnels, reste somme toute, faiblement mise en œuvre. Loin de permettre un engagement disciplinaire productif, les manières d'enseigner des deux professeurs consistent à obtenir une effectuation des tâches scolaires sans réellement engager les élèves dans des apprentissages à haute épaisseur épistémique. Le « savoir s'entraîner » qui est au cœur du programme français relativement à la compétence propre 5 ; la perspective « d'éducation à la santé tout au long de la vie » au regard des « méthodes d'entraînement et leurs effets, tels que la forme physique et la coordination » au cœur du texte officiel suédois restent des visées faiblement opérationnalisées dans les deux sites. L'enseignement de l'éducation physique comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté y est envisagé principalement par la mise en place de groupes de travail mais le peu d'exigences relatives aux savoirs s'entraîner en fitness ne permet pas réellement à ces enseignants de développer une culture commune inclusive au sein de la classe ni des perspectives de santé à plus long terme.

Les « manières d'enseigner » identifiées dans les deux sites révèlent la valorisation de certaines traditions d'enseignement afin d'engager les élèves dans une pratique collective. La tradition d'enseignement de l'éducation physique liée à l'éducation à la santé est présente dans les manières d'enseigner des deux enseignants. Cependant, alors que dans les curriculums français et suédois, la santé prend des

acceptations proches liées à la gestion de sa vie physique et au bien-être, les manières d'enseigner de Matts et de Nadine rendent compte d'interprétations personnelles. L'enseignante française valorise les aspects physiologiques de l'activité et plus particulièrement la capacité de ses élèves à produire des efforts (en les justifiant au regard de la dureté de leur futur métier). Dans cette perspective, elle adopte une posture topogénétique généralement haute et contrôle l'activité de chacun en les plaçant face à elle ; les élèves ne peuvent alors pas abandonner et s'exclure du groupe classe. Dans la seconde partie de sa séance, elle favorise l'engagement de ses élèves par la constitution de groupes affinitaires. Elle ne reprend pas à sa charge les préconisations institutionnelles qui soulignent la nécessité d'apprendre aux élèves de lycée à s'entraîner de façon autonome en les centrant sur leur ressenti. Par contraste, Matts favorise l'expression de ses élèves sur leur ressenti et valorise l'activité comme utile tout au long de la vie, en s'inscrivant dans la continuité du curriculum suédois, mais cette valorisation reste assez déclarative, sa manière d'enseigner privilégiant davantage les valeurs du travail collectif quelles que soient les différences entre élèves. Sa manière d'enseigner selon une posture topogénétique basse, laissant aux élèves le soin de produire l'avancée du savoir dans le groupe, débouche sur un affaiblissement des contenus d'enseignement liés au fitness, qui se résument, au mieux, à l'effectuation des traits de surface de la tâche collective (Kherroubi et Rochex, 2004).

La réinterprétation des curriculums prescrits (Lenzen, 2012), plus encore dans les contextes difficiles (Poggi, 2014), identifiable dans les manières d'enseigner que nous avons observées, révèle le type d'exigences que se donnent les enseignants au regard de leur action didactique et des contextes spécifiques de leur intervention. Relativement aux deux études de cas développées dans cet article, ces exigences, fortement liées aux caractéristiques attribuées aux élèves de lycées professionnels, se réduisent à des visées de mobilisation et d'engagement des élèves dans le travail proposé aux fins d'un horizon d'inclusion sociale et/ou professionnelle. La volonté de contextualisation des apprentissages souligne que les deux enseignants, dans des environnements curriculaires pourtant différents, proposent des pratiques d'inclusion via les interactions en classe. Néanmoins, les analyses effectuées mettent en évidence combien ces manières d'enseigner sont loin de relever d'une véritable « inclusion épistémique » (Montaud et Amans-Passaga, 2018). Pour résumer, ces deux enseignants favorisent particulièrement les interactions entre pairs, comme

stratégies d'enrôlement des élèves, dont on a pu voir qu'elles restent assez peu favorables au développement d'un engagement réellement disciplinaire et productif (Engle, 2011, Bennour, 2017). On retrouve ici le constat selon lequel, en lycée professionnel, « la négociation des contenus scolaires, notamment pour certaines matières dans lesquelles les contraintes du programme sont moins restrictives (en lettres, en EPS, en arts appliqués, etc.) [...] associe finalités scolaires et socialisation des élèves (aux règles, aux modes de participation en classe ou en groupe, etc.) » (Jellab, 2005, p. 304). Les résultats de cette étude didactique comparatiste recourent également ceux établis sur les pratiques d'enseignement en milieu difficile (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Poggi-Combaz, 2002). Ils interrogent l'épaisseur épistémique des savoirs réellement appris par les élèves relativement aux activités de fitness, et leur éventuel potentiel à favoriser leur insertion professionnelle.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de Recherche en Education*, 19, 18-29.
- Balfanz, R. & Byrnes, V. (2012). The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public school. *Education Digest : Essential Readings condensed for Quick Review*, 78(2), 4-9.
- Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF Éditeurs, Collections « Pédagogies ».
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives. Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 66-78.
- Bennour, N. (2017). L'engagement disciplinaire productif d'élèves contrastés dans l'action didactique conjointe en gymnastique : Étude de cas dans un lycée tunisien. *eJRIEPS*, 41, 4-35.
- Bonnefoy, G. & Dhellemmes, R. (2011, Eds.). La CP5 et l'apprentissage du "savoir s'entraîner physiquement" - Que proposer à l'étude des élèves en EPS ? *Les cahiers du CEDREPS*, 10.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : Étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en

- EPS. *Questions vives – Recherches en éducation*, 22, 149-168.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noïrfalis et M.-J. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 3-46). Clermont Ferrand : IREM.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.). *Handbook of Research in Physical Education* (pp. 449-466). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 2^{ème} édition.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473.
- Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation* [En ligne], URL : <http://tfe.revues.org/596>. Consulté le 10 juin 2016.
- DEPP, (2018). *Enquête n°77 sur l'absentéisme scolaire dans le second degré public*. <http://www.education.gouv.fr/cid56912/en-2016-2017-l-absenteisme-touche-en-moyenne-4-9-des-eleves-du-second-degre-public.html>. Consulté le 21 février 2018.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Delens, C., & Gerard, G. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Revue STAPS*, 88, 7-23.
- ECER (2018). *Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?* European Conference on Educational Research Theme. Bolzano, Italy, 4-7 septembre. <https://eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/whats-on/conference-theme/>
- Engle, R. A. (2011). The productive disciplinary engagement framework: Origins, key concepts and developments. In D.Y. Dai (Ed.), *Design research on learning and thinking in educational settings: Enhancing intellectual growth and functioning* (pp. 161-200). London: Taylor & Francis.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.

- Forest, E. (2017). *Interroger les "manières d'enseigner" l'éducation physique en France à la lumière d'une comparaison France-Suède. Les usages didactiques de la démonstration dans les activités de production de formes.* Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, non publiée, Université de Toulouse 2 – Jean Jaurès.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2017). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire.* Paris: Gallimard.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998, Eds.). *Didaktik and/or curriculum: An International dialogue.* New York: Peter Lang.
- Green, KS. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth-sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19, 357-375
- Hudson, B. & Meyer, M.A (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe.* Opladen & Farmington Hills (MI): Barbara Budrich Publishers.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Kherroubi, M. & Rochex, J.Y. (2004). La recherche en Éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnels en ZEP : résultats, analyses et interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 115-181.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures.* London: Routledge, Taylor and Francis.
- Lafont, L. (2012). Cooperative Learning and tutoring in sports and physical activities. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education* (pp. 136-149). London: Routledge.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-65.
- Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2005). Teaching and Learning in the science classroom. *Science Education*, 90(1), 148-163.
- Ligozat, F. (2011). *The Development of Comparative Didactics & Joint Action Theory*

- in the Context of the French-speaking subject didactiques*. Paper presented at ECER, in the symposium « Fachdidaktik », Berlin, 1st-16 September. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:75023>
- Ligozat, F., Amade-Escot, C., & Östman, L. (2015). Beyond Subject Specific Approaches of Teaching and Learning: Comparative Didactics. *Interchange, A Quaterly Review of Education*, 46(4), 313-321.
- Ligozat, F. & Almqvist, J. (2017). Comparing, Combining and Fostering Conceptual Frameworks in Didactics. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Ligozat, F., Lundqvist, E., & Amade-Escot, C. (2017). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169.
- Loudcher, J.F. & Vivier, C. (2006). Jacques de Rette et les Républiques des sports : Une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964 –1973). *Revue Staps*, 73, 71-92.
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2012). Institutional traditions in teacher's manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 111-127.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Mclber, M. & Messel, M. (2013). The ABCs of keeping on track to graduation: Research findings from baltimore. *Journal of Education For Students Placed at Risk*, 18(1), 50-67.
- MEN, (2009). *Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel*. Bulletin Officiel Spécial n°2, 19 février 2009.
- MEN, (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379.
- MEN, (2016). Circulaire de rentrée 2016 n° 2016-058. Bulletin officiel n°15, 14 avril 2016.
- Montaud, D. (2014). *Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège. Analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un*

- professeur d'EPS. Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, non publiée, Université de Toulouse, Toulouse 2 - Le-Mirail.
- Montaud, D. & Amans-Passaga, C. (2018). Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives*, 81, 99-122.
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum studies*, 28(1), 37-55.
- Östman, L. & Wickman, P.-O. (2014). A pragmatic approach on epistemology, teaching and learning. *Science Education* 98(3), 375-382.
- Poggi, M.-P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions Vives – Recherches en éducation*, 22, 17-34.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignements en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 53-69.
- Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Brookes.
- Quennerstedt, M., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Larsson, H., Redelius, K., & Öhman, M. (2014). What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, 20(2), 282-302.
- Roberts, D. A. (1988). What counts as science education. In P.J. Fensham (Ed.), *Development and Dilemmas in Science Education*, (pp. 27-54). New York: Falmer Press.
- Roberts, D. A. & Östman, L. (Eds.). (1998). *Problems of Meaning in Science Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et 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. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe. In

Sensevy, G. et Mercier, A. (Eds.), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

Swedish National Agency for Education (2013). *Curriculum for the upper secondary school: Physical Education and Health*. Stockholm: Skolverket.
www.skolverket.se

Wickman, P.-O. (2012). A Comparison between Practical Epistemology Analysis and Some Schools in French Didactics. *Education & Didactique*, 6(2), 145-159.