L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise

The functioning of didactic systems when constructing the reference in class. A case study in physical education at the primary school in Geneva

Adrián Cordoba, Benoît Lenzen, Bernard Poussin et Hervé Denervaud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1587>

DOI : 10.4000/questionsvives.1587

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014

ISBN : 978-2-912643-46-9

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Adrián Cordoba, Benoît Lenzen, Bernard Poussin et Hervé Denervaud, « L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1587> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1587

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise

The functioning of didactic systems when constructing the reference in class. A case study in physical education at the primary school in Geneva

Adrián Cordoba, Benoît Lenzen, Bernard Poussin et Hervé Denervaud

Introduction

- 1 En Suisse l'éducation physique (EP) est née en 1874, sous le nom de « gymnastique » (Confédération Suisse, 1874), en même temps que l'école devient obligatoire, gratuite et laïque. C'est parce que l'EP devait préparer la jeunesse du pays à la défense de la patrie qu'elle sera la seule à revêtir, et c'est le fait encore aujourd'hui, le statut de discipline fédérale : les différents cantons doivent s'aligner sur le programme édicté par le Département de la défense, de la protection de la population et des sports.
- 2 Au cours de l'histoire de cette discipline, les finalités militaires perdent progressivement leur importance pour laisser la place, selon les époques, à des préoccupations hygiéniques, éducatives, sportives (Bussard, 2007). Dans ce long parcours, l'enseignement de l'EP à l'école primaire est tantôt sous la responsabilité des titulaires de classe, des membres des associations de gymnastique ou des maîtres ayant suivi une formation spécialisée dans cette discipline.

- 3 Preuve des limites du fédéralisme, les programmes conçus par la Confédération (Manuels fédéraux, 1998) sont néanmoins accompagnés des textes cantonaux censés spécifier la place de l'EP à l'intérieur des politiques éducatives cantonales particulières (DIP, 2000 ; PER, 2010). Ces dernières influencent également la manière dont l'EP s'organise sur le terrain scolaire. C'est ainsi que Genève se caractérise par un dispositif original où l'enseignement de l'EP, à l'école primaire, est assumé conjointement par des maîtres généralistes (MG) et spécialistes (MS) qui se chargent, en co-responsabilité et en alternance, des cycles et des leçons de l'année (figure 1).
- 4 Dans le cadre de ce texte, et en empruntant une perspective descriptive et compréhensive des pratiques ordinaires (Leutenegger, 2009), nous étudierons comment des maîtres ayant des assujettissements institutionnels (Chevallard, 1992) différents, s'organisent pour construire une histoire didactique en classe. Nous essaierons de saisir les effets du travail conjoint sur la référence co-construite en classe (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007) et la façon dont le « passage de témoin » entre MS et MG détermine l'avancement du temps didactique.

1. Cadre théorique

1.1. Le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés : brève revue de littérature

- 5 Les systèmes didactiques sont habituellement sous la responsabilité d'une seule instance enseignante. Cependant, il existe aussi des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève est confronté, soit simultanément soit alternativement, à deux ou plusieurs instances professorales. Divers travaux de recherche se sont intéressés à ces « cas particuliers ». Ils montrent que la forme d'articulation des systèmes didactiques préfigure l'action des enseignants responsables et influence la nature et les modalités de travail proposées, et réalisées par les élèves. Nous faisons ici référence à trois de ces recherches.
- 6 Dans une recherche portant sur l'enseignement de l'EP à l'école primaire en France, Amans-Passaga (2010) étudie la situation où le professeur d'école, responsable de l'enseignement de l'ensemble des matières, fait appel à un intervenant extérieur pour aborder une pratique sportive : le golf. L'auteure s'intéresse au dispositif composé d'un système didactique principal et d'un « système didactique auxiliaire » (p. 119), et a pour projet, entre autres, d'étudier la collaboration entre les deux types d'intervenants et les effets d'un tel fonctionnement sur les savoirs enseignés. Les résultats de cette recherche éclairent la compréhension du fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés comme celui de Genève. Ainsi, l'enseignante généraliste, malgré sa méconnaissance du golf au début du cycle, se réapproprie certains objectifs formulés par l'intervenant extérieur et mobilise certains savoirs. Son action reste cependant principalement inspirée par des préoccupations transversales, ce qui serait à mettre en discussion avec son assujettissement à l'institution scolaire. L'auteure attribue la priorité qui est donnée à cet investissement au manque de connaissances de la généraliste à propos du golf, ce qui ne lui permet pas de réguler didactiquement l'agir des élèves. Cette même méconnaissance de la pratique sportive fait que l'enseignante ne déroge pas aux principes mis en place par le spécialiste, même si la situation rencontrée par les élèves permettait de traiter de nouveaux savoirs et d'introduire dans le milieu d'étude des repères prometteurs. Enfin, l'auteure pense que les difficultés rencontrées par la généraliste ne peuvent être résolues

sans une formation « technologique et didactique » en rapport avec la pratique sportive abordée. Selon Amans-Passaga, il apparaît ainsi peu probable qu'un partenariat de ce type puisse fonctionner sans la mise en place d'un lieu de discussion par rapport au rôle de l'école et sans le partage d'une certaine épistémologie professionnelle.

- 7 Dans la recherche menée par Leutenegger (2009), l'auteure étudie le soutien pédagogique dans le canton de Genève, un « système didactique parallèle » (p. 11) qui fonctionne en même temps que celui de la classe ordinaire. Des élèves en difficulté, par un manque de connaissance de la langue française ou dans une ou plusieurs disciplines scolaires, sont pris en charge par un autre enseignant que le titulaire de classe. Le but est de leur faire rattraper le temps didactique du système principal. Les résultats montrent, entre autres, que l'action de l'enseignant en soutien (l'enseignant chargé de soutien pédagogique – ECSP) a comme conséquence l'organisation d'une chronogenèse parallèle, pas toujours connectée au système didactique de la classe, ce qui crée un double temps didactique : l'un qui concerne la classe ordinaire et qui approfondit certains thèmes ou aborde des savoirs nouveaux, l'autre qui s'occupe de thèmes déjà abordés en classe et qui sont devenus, dans le dispositif du maître de classe, « anciens ». Ce fonctionnement fait que ces élèves auront, malgré l'avancement du temps didactique de la classe parallèle, toujours un contrat didactique de retard. Leutenegger souligne que plus les objets abordés en classe de soutien sont anciens, plus ils suivent leur propre chronogenèse, ce qui ne facilite pas la mise en relation (les ponts) entre le système parallèle et celui de la classe ordinaire. Par contre, lorsque l'ECSP est aussi dans la classe (classe complémentaire), les élèves en difficulté sont pris en charge avec une autre partie du groupe-classe, ce qui peut se traduire par une avancée du temps didactique plus synchronisée entre les deux systèmes. L'auteure remarque toutefois que le travail de l'enseignant en soutien est tiraillé entre le respect du contrat de partenariat avec le titulaire et l'aménagement des situations qui peuvent l'en éloigner. Si l'ECSP se charge du soutien (travail spécifique avec quelques élèves en difficulté), les activités peuvent être en décalage par rapport à l'avancée synchrone des deux systèmes.
- 8 Dans un autre domaine d'intervention, Toullec-Théry (2012) étudie ce qu'elle qualifie de système « bicéphale dissymétrique », des situations de classe qui adviennent lorsqu'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) est appelé à aider l'enseignant titulaire à l'inclusion d'un élève porteur de handicap. Parmi les résultats, trois d'entre eux méritent d'être soulignés : (i) il y a une partition des rôles entre les enseignants et les AVS plus qu'une action coordonnée et commune. Si chaque intervenant garde son territoire, l'accompagnement fait par les AVS est néanmoins « indexé au discours et aux actions pédagogiques du professeur ». Par exemple, lors des situations d'enseignement qui incombent à l'ensemble du groupe classe (l'élève porteur de handicap y participe aussi), le généraliste est en position surplombante et l'AVS est placé en retrait ; (ii) l'AVS n'est pas considéré par les enseignants comme étant suffisamment formé pour agir au niveau didactique. L'auteure constate, par exemple, une « certaine symétrie entre les deux intervenants, l'AVS reprend ce que fait l'instituteur, mais sans pour autant maîtriser les enjeux du savoir » (Toullec-Théry, 2012). Ce qui peut se traduire par un « court-circuit », par exemple lorsque l'AVS donne la réponse aux élèves, tandis que l'enseignant attendait que ces derniers la construisent ; et (iii) l'AVS est cependant reconnu lorsqu'il est question du handicap de l'élève. Ceci constitue la seule entrée ou possibilité qu'a l'auxiliaire de proposer à l'élève porteur de handicap des activités d'apprentissage spécifiques. L'auteur souligne que souvent, lorsque l'AVS agit en même temps que

l'enseignant, l'enfant est privé d'une part des interactions avec le maître principal. Comme l'action de chaque intervenant n'est pas coordonnée, il y a dédoublement du temps didactique et un ralentissement du temps didactique pour l'élève, non synchrone avec la classe. En général, la fonction de l'AVS est considérée par les enseignants qui ont participé à la recherche comme essentiellement matérielle et restreinte à la dimension de socialisation.

- 9 Cette rapide présentation de trois systèmes didactiques connexes montre des rôles particuliers et des actions spécifiques auprès des élèves. Ce fonctionnement apparaît dépendant des fonctions occupées par les acteurs au sein de l'institution (titulaire de classe, enseignant en soutien, moniteur sportif, AVS), de la dimension synchrone et/ou diachronique des interventions (alternance ou simultanéité) et de la présence des instances professorales qui se distinguent, la plupart du temps, par le rapport d'expertise qu'elles entretiennent avec les objets d'enseignement. D'où la distinction faite entre un système considéré comme « principal » et un autre appelé « secondaire » ou « auxiliaire ».
- 10 Qu'en est-il du contexte d'enseignement de l'éducation physique à Genève, dans lequel les articulations synchrone et diachronique des systèmes didactiques sont présentes et institutionnalisées ? Dans ce canton, l'institution scolaire considère le système MS comme le système principal. Cependant, si la planification annuelle des cycles et des leçons revient principalement au maître spécialiste, ceci en lien avec le rôle de « méthodologue » qu'il est tenu d'assumer (DEP, 2005¹), c'est MG qui se charge d'au moins la moitié des leçons (sauf exceptions, le généraliste donne 4 leçons sur les 6 habituelles du cycle). Le passage de témoin est organisé de la façon suivante : la première leçon est toujours sous la responsabilité du MS, leçon qui lui permet de présenter aux élèves et à son collègue de dyade ce qu'il a prévu de travailler. Ensuite, et à partir de la planification du MS et de l'observation effectuée (MG assiste à la séance du spécialiste), MG poursuit le travail entamé. A la troisième leçon (comme c'est le cas des empiries que nous présentons dans ce texte), MS revient en classe et, sans savoir ce qui a été fait en son absence, reprend son projet d'intervention. Cette alternance, qui se poursuit jusqu'à la fin du cycle d'enseignement, constitue l'objet principal de notre recherche. Il s'agit pour nous d'observer et de comprendre comment les maîtres qui enseignent l'EP à l'école primaire genevoise interagissent effectivement sur le terrain ainsi que les effets de cette manière de fonctionner sur leur intervention didactique face aux élèves.
- 11 Un tel projet demande à investiguer les déterminants de l'action enseignante au cœur des processus transpositifs qui se construisent par rapport à des pratiques de référence dans lesquelles des savoirs sont historiquement et culturellement cristallisés. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important de fournir ici quelques indications concernant le basketball, pratique sociale prise comme référence et objet des transactions des maîtres.

1.2. Le basketball, son enseignement et les textes officiels

- 12 Le basketball est né aux États-Unis en 1891. C'est Naismith, enseignant dans une école de formation des cadres de la *Young Men Christian Association* (YMCA), qui le crée pour répondre à des difficultés pédagogiques que les collègues et lui rencontrent durant la période hivernale (impossibilité de faire des activités à l'extérieur). Les cinq règles de base, dont le placement de la cible élevée à l'horizontale et de petite dimension, constituent la spécificité de la pratique et sont érigées selon les principes chrétiens (un jeu participant à la formation physique et morale des élèves). Si depuis les règles de base

n'ont pas changé, de nombreuses modifications et contraintes se sont avérées nécessaires (par exemple, l'interdiction de dribbler à deux mains ou la règle des 3^{''2}) afin de préserver l'équilibre dans le rapport de force attaque-défense, ainsi que pour assurer l'esprit et l'intérêt du jeu (Bosc & Grosgeorge, 1982). Comme nous l'avons montré ailleurs (Cordoba, 2010 ; Cordoba, 2013 ; Lenzen et al., 2013), le basketball est un jeu de balle de coopération et d'opposition collective fortement institutionnalisé, de petit terrain, à espaces de jeu opposés et interpénétrés. En situation de match, le joueur est obligé de développer une activité adaptative sollicitant fortement sa capacité perceptive et ses habiletés motrices afin de gérer de multiples contraintes et incertitudes (temporelles, événementielles, spatiales) dans un espace orienté (cible en hauteur à attaquer/défendre) tout en respectant le règlement, paramètre qui conditionne *de facto*, l'agir technico-tactique des acteurs. Le statut qui découle de la possession ou non du ballon (joueurs en attaque ou en défense) se décline dans une diversité de rôles et de sous-rôles et dans des configurations de jeux originales mais souvent modélisables (voir par exemple Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999 ; Mérand, 1990).

- 13 À la suite des travaux de Mérand (1990), de Brau-Antony (2001) et du Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon, il est possible de regrouper les démarches d'enseignement des sports collectifs en trois grandes conceptions : techniciste, structurale et dialectique. Par les règles et les contraintes imposées aux joueurs, le basketball est régi continuellement par l'interdépendance des actions des individus qui y participent. Si des savoirs techniques sont nécessaires pour jouer, ils s'inscrivent toujours selon la logique systémique propre au jeu de coopération et d'opposition, dans des actions motrices difficilement planifiables et demandant des capacités adaptatives et de gestion des imprévus importantes. Ces caractéristiques correspondent à la conception dialectique ou systémique (Brau-Antony, 2001 ; Mérand, 1990). Ceci veut dire que les maîtres, s'ils veulent préparer au mieux les élèves à gérer les multiples configurations de jeu qui se produisent lors d'un match, devraient organiser l'enseignement en les confrontant principalement à des situations d'apprentissage qui respectent les contraintes du jeu réel, ce qu'il est convenu d'appeler des situations d'apprentissage contextualisées. Pourtant, les travaux en didactique de l'éducation physique montrent un écart entre ces considérations et leur inscription dans le texte du savoir (Chevallard, 1992), ainsi que des difficultés d'incorporation des nouveaux savoirs dans l'épistémologie des enseignants (Vandeveldt & Amade-Escot, 2003).
- 14 L'analyse historico-épistémologique que nous avons réalisée (Cordoba, 2013) des manuels fédéraux allant de 1876 (le premier) à 1998 (le dernier), et en particulier de la programmation du basketball à l'école primaire durant cette période, permet de rendre compte de la « forme scolaire » (Thévenaz, 2005) prise par l'EP en Suisse. Celle-ci renvoie, entre autres, à des construits sociaux cristallisés sous forme de programmes et manuels et constitue, par l'assujettissement des enseignants à l'institution scolaire, un des déterminants de leur action. C'est pour cette raison que nous avons choisi de présenter quelques éléments qui nous semblent permettre de comprendre le travail des enseignants observés.
- 15 De notre étude, il ressort que l'intention de la noosphère a été de proposer, jusqu'au Manuel de 1975, une pratique assez proche de celle des clubs et des championnats hors école. Nous observons que la transposition du jeu au niveau scolaire se caractérise principalement par rapport à une simplification du nombre des règles et moins par leur adaptation au contexte scolaire et au type de joueurs (ici, des élèves). C'est ainsi que la

connaissance des règles par les maîtres semble être une condition nécessaire et suffisante pour enseigner (transparence du point de vue didactique), ce qui expliquerait la faible place que prennent, dans les manuels, l'explicitation de la démarche d'enseignement et les visées de progression des élèves.

- 16 Dans les deux dernières éditions des manuels fédéraux (1975/81 et 1998), et contrairement aux documents précédents (basket 5 contre 5), la noosphère privilégie des équipes d'au maximum trois joueurs, un choix qui diminue la charge informationnelle que l'élève doit traiter dans le jeu. En choisissant uniquement des situations de jeu « sous un panier » (Manuel n° 4, 1998), les concepteurs font évoluer les joueurs dans un espace restreint (un demi-terrain), ce qui complexifie grandement l'agir des élèves et contribue faiblement à la construction du jeu « balle en avant » ou « gagne terrain », dont les recherches didactiques ont montré toute la pertinence (Mérand, 1990 ; Vandeveld, 2006). En effet, selon les propositions des didacticiens des jeux sportifs collectifs scolaires, ces configurations sont à privilégier afin de dépasser la configuration de jeu en « grappe » qui prédomine chez les élèves de l'école primaire.
- 17 Si l'on se réfère à la progression de l'apprentissage des jeux collectifs, nous constatons une programmation en deux étapes. Dans la première, les élèves sont confrontés à des jeux scolaires, traditionnels (pré-sportifs) qui visent l'apprentissage des savoirs transversaux à l'ensemble des situations de coopération/opposition (comme par exemple le développement de la vision périphérique, le marquage et démarquage). Dans la deuxième étape, les concepteurs proposent l'enseignement des différents jeux sportifs collectifs. De l'analyse des chapitres consacrés au basketball, on peut relever quelques aspects saillants des choix effectués par les concepteurs : (i) une séparation assez nette entre le travail de la technique et de la tactique renvoyant à une logique cumulative (Marsenach, 1991) et à une conception techniciste (Brau-Antony, 2001) de l'enseignement des jeux collectifs ; (ii) une structuration de leçon avec les situations de jeu en fin de leçon, accréditant l'idée que le jeu constitue le moment d'investissement de ce qui a été fait précédemment, notamment des apprentissages techniques individuels, et non un moment d'apprentissage en soi ; (iii) la valorisation d'une démarche transversale d'enseignement des jeux sportifs, qui conduit les concepteurs à proposer des tâches qui s'éloignent souvent de la pratique sociale de référence ; et (iiii) l'assimilation du *streetball* et du basketball comme relevant d'une seule et même pratique de référence³, négligeant les différences entre ces deux sports tant du point de vue historique (leur apparition) qu'anthropologique (les usages qui en organisent la pratique).
- 18 Soulignons enfin que les manuels fédéraux ne donnent pas d'indications concernant les compétences que les élèves doivent construire selon le degré scolaire et ne proposent pas d'outils permettant d'observer et d'évaluer leur activité. En l'absence d'indicateurs sur la progression des apprentissages, la responsabilité de fixer les objectifs à atteindre et les paliers que les élèves doivent franchir est laissée aux enseignants, spécialistes et généralistes.

2. Problématique et méthodologie de la recherche

- 19 Les éléments que nous venons d'évoquer dans le titre précédent et tout particulièrement le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés genevois, apparaissent d'autant plus complexes si l'on considère les assujettissements professionnels du MS et du MG. À ce sujet, trois dimensions peuvent être relevées : (i) la *formation initiale*, plus longue

chez les MS, mais pas suffisamment pour permettre à ces maîtres de se sentir spécialistes dans la multiplicité des activités physiques, sportives et artistiques. C'est ainsi, par exemple, qu'un ancien basketteur peut se considérer expert en jeux collectifs et penser en même temps qu'il l'est moins en natation ou en gymnastique au sol. En ce qui concerne les MG, soulignons qu'ils suivent une formation et assument une pratique professionnelle qui englobe l'ensemble des disciplines scolaires. Ces considérations peuvent constituer des points d'achoppement à la mise en place concertée et à la gestion partagée de la progression de l'enseignement et à celle des apprentissages chez les élèves. Dans ce processus, nous supposons que l'expertise des MS leur permet de questionner le contenu du manuel (très techniciste) et d'effectuer une transposition didactique garantissant un enseignement plus en phase avec la logique du basketball ; (ii) les *fonctions institutionnelles* des deux types d'enseignants. Tandis que MG assume le suivi des élèves pour l'ensemble des disciplines, se charge de leur évaluation, est la personne de référence vis-à-vis des parents ainsi que l'interlocuteur principal des responsables et collègues en ce qui concerne le groupe classe, le spécialiste intervient ponctuellement. Si la place qu'occupe ce dernier le conduit à construire une pratique professionnelle très marquée par la logique disciplinaire, en ce qui concerne l'enseignement de l'EP, MG est plus ancré dans une logique d'instruction au sens large. Ce qui pose la question de la/des référence/s construite/s en classe durant le cycle d'enseignement ; et (iii) les *rapports statutaires* des maîtres qui composent la dyade. L'institution scolaire crée un rapport hiérarchique entre les enseignants en attribuant au MS le rôle de « méthodologue » (DEP, 2005, p. 2). Si MG est le garant du fonctionnement de la classe, il est tenu, en ce qui concerne l'EP, non seulement de partager la responsabilité de l'enseignement de cette discipline, mais aussi de s'inscrire dans la programmation du spécialiste.

- 20 Dans le cadre de la pratique effective, et dans un contexte institutionnel comme celui de Genève, où les deux catégories de maîtres sont amenées à conduire ensemble, en coresponsabilité et en alternance, des cycles d'enseignement, nous nous demandons quels sont les effets de ces contrastes dans la construction des objets effectivement enseignés ? Autrement dit, de quelle manière les systèmes didactiques MS et MG s'articulent-ils et construisent-ils l'histoire didactique en classe ?
- 21 La recherche à laquelle ce texte fait référence étudie le fonctionnement de deux dyades d'enseignants (MS et MG) travaillant en division moyenne (11-12 ans) et dans des cycles portant sur le basketball (demande du chercheur). Pour récolter les données, nous avons utilisé deux méthodes : (i) l'entretien, un agencé avant le cycle et réalisé avec chaque enseignant et un autre, d'auto analyse regroupant MG-MS-chercheur, placé à la fin du cycle. Cet entretien, qui s'inspire des propositions sur l'autoconfrontation croisée dans le champ de l'analyse du travail (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), s'organise à partir des séquences vidéo issues des leçons du cycle observé. Elles ont été choisies par le chercheur, lequel les a agencées de manière à mettre en discussion la programmation et les modes d'intervention en classe des enseignants (pour plus de détails, voir Cordoba & Rickenmann, 2006 ; Cordoba, 2013) ; (ii) l'enregistrement vidéo de toutes les leçons. Les empiries ont été transcrites dans leur intégralité. Leur description et leur analyse ont été réalisées en suivant deux niveaux de traitement : d'une part, le niveau panoramique, qui concerne la dimension macro (cycle) et mésoscopique (les parties et tâches des leçons) ; d'autre part, le niveau micro-didactique, qui aborde en particulier la contingence de la classe et les transactions *in situ* enseignant-élèves. Ces données, plus celles de l'étude historico-épistémologique et du dispositif d'enseignement de l'EP à Genève, se

conjuguent pour rendre compte, dans une perspective d'étude articulant le clinique et l'expérimental (Leutenegger, 2009), du fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés. Dans une perspective anthropologique du didactique comme la nôtre, mettre au jour les phénomènes transpositifs suppose de considérer les pratiques telles qu'elles se donnent à voir, selon une démarche ascendante (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Celle-ci se caractérise par la place primordiale que prennent la description et la compréhension des pratiques observées, préalables à toute mobilisation de références externes (comme par exemple les pratiques sociales de références et leur théorisation) permettant de réaliser leur analyse et contrôle épistémologique (Schubauer-Leoni, 2008)

Figure 1 : Dispositif de recherche

- 22 Nous rendons compte ici du fonctionnement d'une des dyades étudiées. Elle est composée d'une enseignante spécialiste, ancienne athlète d'élite (athlétisme) qui ne se considère cependant pas experte en jeux collectifs. Elle est titulaire depuis 27 ans, dont 20 dans cette école. Sa collègue généraliste, en poste depuis cinq ans, a fait un peu de basketball en étant plus jeune et apprécie d'enseigner ce sport aux élèves. C'est à cette dyade que nous avons demandé de réaliser, entre chaque leçon, une réunion appelée ci-après « moments d'échange » (voir le dispositif expérimental, figure 1), visant à nous permettre de mieux comprendre le travail collaboratif des enseignantes dans une double dimension : les interactions qui concernent l'explicitation de la manière de penser la gestion du groupe classe, la mise en place des tâches, les choix des contenus à aborder, etc., et celles dirigées vers la mise en accord de leurs enseignements respectifs. De manière à orienter les échanges vers les dimensions didactiques de leur travail conjoint, nous avons présenté aux maîtres un canevas de questions à partir duquel ils pouvaient organiser le passage de témoin. Soulignons cependant qu'ils avaient la liberté de procéder autrement (contrat de recherche). Afin de respecter au mieux la dynamique interactive MS-MG et d'influencer le moins possible leurs échanges, le chercheur n'était pas présent. Les discussions ont été enregistrées. En ce qui concerne l'analyse du fonctionnement des systèmes didactiques MG et MS, et pour une question de place, nous rendons compte ici principalement des données issues du niveau panoramique. Nous donnerons quelques éléments de l'analyse micro-didactique lorsqu'ils s'avéreront essentiels pour mieux rendre compte et comprendre le niveau macro et mésoscopique de notre recherche.

3. L'articulation de l'action didactique MG – MS : analyse panoramique

3.1. Programmation du cycle et agencement des leçons : le point de vue des enseignantes

- 23 Le cycle d'enseignement est constitué de six leçons (figure 2). MS intervient une fois par semaine, ce qui conduit les enseignantes à effectuer un « passage de témoin » après chaque séance. Nous avons identifié cinq parties dans chaque leçon. La première partie correspond à l'arrivée des élèves dans la salle et à l'introduction de la leçon. La deuxième est le temps consacré à la mobilisation des articulations (poignets, bras...), qui occupe en moyenne deux minutes de chaque leçon. La dernière (cinquième partie) renvoie aux consignes pour le rangement du matériel, la sortie de la salle et l'utilisation des vestiaires. Notre texte s'intéresse en particulier aux troisième (les tâches techniques) et quatrième (les jeux collectifs) parties.

Figure 2 : Les séances du cycle, les cinq parties de chaque leçon

Parties Leçon	1	2	3 ^{ème} partie de la leçon Tâches techniques			4 ^{ème} partie de la leçon Jeux collectifs			5	
1 ^{ère} leçon MS - 45' →	E N T R E S A L L E T	E C H A U F E M E N T	Les trois sons			C'est occupé	L'homme panier	Les dix passes	C L O U T U R E	
2 ^{ème} leçon MG - 51' →			Les trois sons			L'homme panier				
3 ^{ème} leçon MS - 43' →			Le dribble	Arrêt en 1 2 temps	Poursuite en dribblant	Le ballon dans les cerceaux	L'homme panier	Le ballon aux tapis		
4 ^{ème} leçon MG - 55' →			Arrêt en 1 - 2 temps	Dribble et ch. de mains	Passes et tir panier	Streetball				
5 ^{ème} leçon MS - 43' →			Dribble siénois	Dribbler et attraper	Arrêt à 1-2 T. Pied pivot	Dribble et tir au panier	Basket-ball sur tout le terrain			
6 ^{ème} leçon MG - 48' →			Dribble et tir au panier				Basket-ball sur tout le terrain			

- 24 D'après la planification réalisée par MS, ses deux premières leçons poursuivent sept objectifs : améliorer la vision périphérique ; visualiser les espaces vides pour passer le ballon ; différencier son rôle dans le jeu (attaquant, défenseur) ; adapter sa conduite en fonction de son rôle (marquage, démarquage) ; connaître et verbaliser les règles des jeux proposés ; respecter et verbaliser des comportements de fair-play ; jouer en s'auto-arbitrant. Pour la dernière leçon, MS a le projet de proposer aux élèves de jouer au basketball (avant il s'agissait de jeux appelés scolaires). Elle énumère trois nouveaux objectifs : améliorer les gestes techniques spécifiques du basket (dribbler, tirer, pivoter) ; connaître et appliquer les notions de marquage, démarquage ; connaître les règles de base du basketball. Par le contrat institutionnel qui lie MS à MG (DEP, 2005), cette dernière devrait s'inspirer des tâches proposées par MS et faire siens ses objectifs. MG n'est pas

tenue de rendre une planification. Lors de l'entretien *ante-cycle*, elle dit à ce sujet « ... je refais la même leçon qu'elle vient de donner, je ne fais rien de plus ».

- 25 Les tâches techniques agencées, qui occupent chez MG 41 % du temps et chez MS 44 % du temps, sont de deux types : (i) celles qui traitent l'adresse avec le ballon, par exemple le lancer en l'air et le rattraper ou le faire tourner autour de la taille (leçon 1) et (ii) celles qui visent à exercer, aussi hors contexte de jeu réel, des gestes techniques faisant partie du basketball, par exemple l'enchaînement déplacement en dribblant -> arrêt en 1 ou 2 temps -> pivotement -> départ en dribble (leçon 5). Pour MS, les gestes techniques sont à travailler sous forme de « postes, un peu de dribble, un peu de tir en foulé, quand même, pour commencer... » (entretien *ante*). MG privilégie aussi le même dispositif de travail, « les passes, le dribble, le déplacement sur le terrain, puis le shoot, avant même de parler des règles de basket » (entretien *ante*).
- 26 Pour ce qui est des jeux collectifs (ils occupent une moyenne de 41 % de temps chez les deux enseignantes) ils suivent une progression allant des jeux non institutionnalisés, souvent appelés scolaires aux situations de jeu se référant à des pratiques institutionnalisées. Les enseignantes convoquent, lors des trois premières leçons, des jeux comme « C'est occupé », où l'équipe en attaque doit marquer un point en posant le ballon sur un tapis avant qu'il ne soit occupé par un défenseur ou « Balle au tapis », qui fait partie des jeux qui introduisent les jeux sportifs (Manuel 4, Brochure, 5, p. 18). Le « Ballon aux cerceaux », quand à lui, fait partie du chapitre « Basket-ball » (p. 27). C'est à la quatrième leçon que MG programme le « Streetball », établissant ainsi un lien plus direct avec les pratiques sportives de référence. Ce lien est poursuivi avec l'apparition du basketball mis à l'étude, quant à lui, lors des deux dernières séances.
- 27 Concernant cette progression, MS dit qu'elle ne va pas faire tout de suite du « basket dans sa forme définitive, je vais faire des jeux qui préparent à mon rôle, qu'est-ce que je suis dans le jeu (...) est-ce que j'attaque, est-ce que je défends (...) j'aimerais qu'ils jouent au basket, mais qu'ils soient capables si on joue au Ballon derrière la ligne ou au Ballon dans les cerceaux, eh ben, de réaliser que ces jeux sont les mêmes finalement, mais que dans le basket il y a des difficultés de technique en plus » (entretien *ante-cycle*). Pour MG, la succession des tâches de ses leçons suit un ordre déterminé : « je fais toujours une série d'exercices pour chaque leçon, exercices de passes, exercices de différents types de passes, exercices de dribble, dribble avec et sans déplacement, les shoots et des petits matchs » (entretien *ante*). Le jeu final, dit-elle, dépend du temps à disposition.
- 28 Si l'on se réfère maintenant aux places des enseignantes et des élèves lors du déroulement des tâches, MS a le projet de laisser toujours une place active aux apprenants. Elle demande à sa collègue généraliste de faire de même. C'est ainsi que les élèves vont être amenés à donner leurs avis, par exemple, sur les articulations à échauffer pour faire du basketball, sur les gestes techniques (ex. : comment il faut dribbler ? à quoi sert le dribble ?) et devront, après chaque match, faire des propositions pour améliorer le jeu. L'élève est ainsi amené à adopter plusieurs rôles : (i) celui de joueur « actif » (en situation de match) ; (ii) celui de joueur qui prend de la distance par rapport à son action pour pouvoir en parler (« donner des conseils » pour mieux jouer) ; (iii) et celui de « journalistes », lorsque les enseignantes laissent certains élèves sur le banc en leur donnant des consignes pour l'observation du match (« Vous observez la défense, comment ils défendent », MS L5).

3.2. La construction de la référence au fil des leçons

- 29 La finalité didactique du projet des enseignantes est déterminée par la pratique sociale qui structure le cycle d'enseignement. MS ainsi que MG ont mis en place des dispositifs d'étude qui devraient permettre aux élèves de jouer au basketball. Dans ce sens, on peut dire que ce dernier est bien la macro-référence de l'action des enseignantes.
- 30 L'analyse panoramique rend compte des repères qui organisent l'histoire didactique co-construite en classe. La programmation du cycle et sa mise en place laissent voir une manière d'enseigner proche d'une démarche de type techniciste de l'enseignement et de l'apprentissage des jeux collectifs (Brau-Antony, 2001, Mérand, 1990). Nous observons que les tâches qui traitent l'adresse avec le ballon et les techniques du basketball (ex. : pied de pivot) sont toujours regroupées dans la première partie de chaque leçon. C'est dans une logique cumulative des objets d'enseignement (Marsenach, 1991) que l'apprentissage est pensé. Pour cela, les enseignantes isolent des éléments du jeu et proposent, en les emboîtant, de les travailler séparément. Il est surtout question de la relation joueur-ballon (lancer, recevoir, dribbler) dans des milieux d'étude éloignés de la logique du jeu réel, c'est-à-dire que ces tâches comportent très peu les contraintes qui découlent de la pression temporelle, de la gestion du rapport des forces ou de la réversibilité des rôles. Il revient ainsi aux situations de jeux collectifs proposées à la fin de chaque leçon, le rôle d'assembler et éventuellement de donner du sens aux gestes ayant été abordés séparément. Soulignons encore que les objectifs formulés par les enseignantes se caractérisent, d'une part, par leur compatibilité pour les deux genres de jeu collectif : travailler le démarquage, surveiller un joueur, etc. Le passage des jeux scolaires vers le streetball ou le basketball n'est pas accompagné d'une thématization particulière des objets de savoir (la démarche transversale à laquelle nous avons fait référence plus haut, qui correspond aux pratiques en usage à l'école primaire genevoise et qui, colorée par le technicisme, relève aussi de ce que promeut la noosphère). D'autre part, ils ne font pas référence à l'aspect systémique propre aux situations de jeu réel. MS dit que « [...] mon but c'est en trois, quatre leçons d'arriver à jouer au basket, basket avec les paniers... ». Le transfert des apprentissages réalisés dans les jeux traditionnels/scolaires, programmés durant les trois premières leçons, vers le basketball semble difficile du fait de l'éloignement des premiers (ex. : jeu à multi-cibles, marquage de tapis, etc.) par rapport aux contraintes spécifiques du jeu sportif.
- 31 Si l'on se réfère à la manière dont les gestes techniques sont mis à l'étude, on observe que c'est en reproduisant le modèle exposé par les enseignantes que les élèves sont conduits à les apprendre (MG reprend à chaque fois le geste présenté par MS). Ceci renvoie à une modalité de transposition didactique mise en évidence déjà par Marsenach et Mérand (1987), mais aussi par Marsenach (1991), modalité dans laquelle ce sont les objets les plus emblématiques de la pratique de référence (le dribble, la passe, le tir) qui sont enseignés en dehors de leurs conditions d'utilisation. Cela renvoie à la pédagogie des modèles d'exécution chez Bouthier (1986), caractéristique des formes d'enseignement des sports collectifs très élémentarisées et peu liées aux conditions décisionnelles et tactiques qui doivent être produites.
- 32 L'analyse montre une certaine porosité entre l'épistémologie scolaire des jeux collectifs et du basketball tel que véhiculée par les manuels scolaires et l'épistémologie des deux enseignantes observées. Il y a cohabitation d'une démarche techniciste et d'une manière

transversale de penser l'enseignement et l'apprentissage des jeux collectifs. La programmation de la dyade est très proche de la proposition de la noosphère. Nous constatons, par exemple, la présence de la même succession des tâches techniques hors contexte de jeu qui commence par le dribble et continue avec les arrêts en 1 ou 2 temps et le travail du pied de pivot (Manuel 4, Brochure 5, pp. 25-26), ainsi que la progression des jeux collectifs qui débute avec les jeux scolaires avant de passer au streetball.

- 33 Un thème d'étude traverse le cycle d'enseignement et constitue la visée principale des enseignantes : le marquage individuel. Cette intention didactique, la défense « homme à homme », est aussi privilégiée par la noosphère. En effet, les concepteurs des manuels fédéraux considèrent que, lorsque les élèves font du basketball (mais aussi, par exemple, du handball), le marquage doit toujours être individuel : « chaque joueur a un adversaire désigné qu'il doit surveiller » (Manuel 4, Brochure 5, p. 24). Une telle contrainte pose, par l'accent donné à la défense (et d'autant plus par l'absence de surnombre pour les attaquants), des questions sur les possibilités d'apprentissage que les élèves peuvent rencontrer. À ce sujet, l'analyse de l'activité des élèves montre qu'ils ont très peu progressé durant le cycle d'enseignement. Si pour une question de place nous ne développons pas ici cet aspect (voir Cordoba, 2013), nous pouvons au moins nommer quelques éléments qui expliquent ce résultat : la courte longueur du cycle (6 leçons), le peu de temps d'activité motrice effective, la presque absence de connexité didactique inter-systèmes et la faible relation entre les situations d'apprentissage proposées aux élèves et la logique qui organise la pratique sportive étudiée.
- 34 Enfin, soulignons que les leçons sont toutes bâties en suivant un même schéma : échauffement des articulations, travail technique, jeux collectifs. À ce propos, nous sommes tentés de considérer la première leçon de MS, par l'agencement de ses parties et de ses tâches ainsi que par l'articulation inter-tâches et par la gestion didactique de l'enseignante, comme une séance de référence par rapport aux leçons qui suivront. L'idée de leçon modèle nous paraît validée par le discours tenu par MS lors des entretiens, par l'explicitation qu'elle fait de sa démarche lors des « moments d'échanges » et par les planifications qu'elle a transmises à sa collègue. Que peut-on dire à propos de l'interconnexion des systèmes didactiques ?

3.3. L'articulation des deux systèmes didactiques

- 35 Si nous faisons l'exercice de placer, côte à côte dans un tableau, les six séances du cycle, nous remarquerions de grandes similitudes dans leur agencement général et des ressemblances fortes dans les démarches d'enseignement.
- 36 Les constats établis par l'analyse panoramique montrent que l'action didactique des enseignantes est influencée, surtout en ce qui concerne MG, par les relations qu'entretiennent les trois systèmes organisateurs de l'éducation physique à Genève : deux systèmes didactiques (SD_{MG} , SD_{MS}) et un système d'aide ou de formation regroupant, sous la responsabilité du spécialiste, MG et MS.
- 37 Nous observons que les fonctions qu'ont les enseignantes de la dyade au sein de l'école conduisent MS à orienter la programmation du cycle d'enseignement ainsi que les modes d'intervention de sa collègue. C'est en lui transmettant une structure d'action (les planifications, qui explicitent les tâches réalisées et à reprendre) et en lui montrant concrètement sa façon de faire que le passage du témoin est effectué. On retrouve ici des

considérations très proches des observations et des constats réalisés par Amans-Passaga (2010) entre le titulaire de classe et le moniteur sportif.

- 38 Nous avons constaté une certaine proximité dans leur manière de structurer les leçons. Nous pensons, par exemple, aux différents moments de chaque tâche (consignes et discussion initiales, moment d'activité motrice orientée, intermède...), ou encore aux intentions didactiques qui orientent les moments de verbalisation placés après chaque phase de jeu : le marquage individuel et le démarquage.
- 39 Par rapport à la programmation des tâches, nous observons que MG reprend dans ses leçons une ou plusieurs de celles qui ont été agencées par sa collègue spécialiste. Cette dernière *montre l'exemple* et il revient à MG de s'en inspirer (reprise quasi à l'identique). C'est le cas des quatre tâches techniques (« Les trois sons », « Le dribble », « Arrêts en 1-2 temps », « Dribble et tir au panier ») et des deux jeux collectifs (« L'homme panier » et le « Basket-ball »). La deuxième leçon de MG (4^e du cycle) se caractérise par la présence de deux tâches « originales ». L'enseignante rompt avec la programmation proposée jusqu'alors et introduit, en faisant exécuter la tâche technique « Passes à deux et tir au panier » et le jeu collectif le « Streetball », des éléments de contextualisation (organisation des actions par rapport au panier de basketball).

Conclusion : articulation ou connexité didactique des systèmes ?

- 40 L'école genevoise institutionnalise l'articulation en synchronie et en diachronie des deux systèmes didactiques. En utilisant le terme « articuler », nous reprenons la signification donnée par le dictionnaire qui renvoie à « l'assemblage de plusieurs pièces mobiles les unes sur les autres », à l'organisation des « éléments distincts contribuant au fonctionnement d'un ensemble » (Le Robert, 2001). Nous pouvons avancer l'idée que, pour le législateur, les directives régissant le travail du MS et du MG sont à même d'assurer (articuler) le travail en coresponsabilité de l'EP à la charge des MG et des MS et les conditions nécessaires pour que les élèves apprennent. Il reste que cette perspective institutionnelle doit être interrogée à la lumière de nos résultats.
- 41 Comme nous l'avons montré dans notre revue de littérature, l'école, dans le dessein de répondre aux contraintes spécifiques du fonctionnement des disciplines scolaires et à ces « cas particuliers », s'ingénie à mettre en place des formes d'articulation des systèmes didactiques qui préfigurent l'action des enseignants responsables et influencent la nature et les modalités de travail proposées et réalisées par les élèves. Toutefois, l'articulation des systèmes du point de vue institutionnel ne veut pas dire pour autant « connexité didactique ». Celle-ci est bien plus qu'une entente et une correspondance par rapport aux aspects de gestion de la classe, à la méthodologie de l'enseignement ou à l'organisation matérielle. Elle renvoie à l'épaisseur épistémique des savoirs qui traversent (dans les deux sens) et relient le système didactique MS et celui du MG. Ainsi, penser la connexité des systèmes didactiques c'est, à la fois, s'intéresser à l'articulation des savoirs mis à l'étude d'un système à un autre et considérer leur épaisseur épistémique. Cette dernière n'est pas sans lien, d'une part avec l'expertise que les différents maîtres ont relativement à l'objet de savoir et à son enseignement ; et d'autre part avec les compétences nécessaires pour non seulement faire exister cette expertise en classe

auprès des élèves, mais aussi pour rendre possible sa « communication » et sa mise en relation avec la programmation du collègue de la dyade.

- 42 Pour l'institution genevoise, tout est conçu comme si la présence du MS et sa fonction de méthodologue suffisaient à régler le « passage du témoin didactique ». Notre étude du fonctionnement des systèmes didactiques emboîtés met en évidence :
- 43 D'une part, et en ce qui concerne l'action des enseignants, qu'elle se déploie dans un rapport hiérarchique. L'asymétrie décisionnelle pensée par l'institution scolaire se retrouve dans la manière de fonctionner de la dyade : la mésogenèse construite et l'évolution des objets de savoir sont substantiellement déterminées par le rôle d'expert occupé par MS (contrairement aux « *classes parallèles* » étudiées par Leutenegger, 2009). Par rapport à ce rôle, soulignons que MS est tenu de l'assumer sans avoir reçu de formation sur la gestion d'un double contrat didactique (l'un avec les élèves, l'autre avec MG) et les compétences nécessaires au « double adressage » qu'impose la situation de classe : tout en donnant la leçon aux élèves, MS doit donner à voir ce que MG devrait reprendre dans les leçons suivantes (MS dit avoir dû apprendre sur le tas à « bosser avec des adultes »). Du côté du MG, observer et dégager dans le « vif de l'action » l'essentiel de ce qui est présenté par MS suppose également certaines clefs de lecture, ce qui nécessiterait la maîtrise de certaines connaissances à propos des APS et de la manière de les enseigner. Le nombre d'heures dédié à la didactique de l'EP en formation initiale semble rendre difficile la construction d'une telle expertise. Ces constats nous amènent à dire que, pour que la connexité didactique des systèmes soit effective, il est nécessaire de repenser les bases sur lesquelles fonctionne le dispositif d'enseignement de la discipline. Nous faisons référence à une refonte des processus et des contenus des transactions didactiques MG-MS, qui peuvent être menés sans changements majeurs dans le fonctionnement institutionnel actuel.
- 44 D'autre part, et par rapport aux situations d'apprentissage du cycle, nous observons que malgré le statut d'expert (la symétrie des rapports aux savoirs des intervenants avancé par Toullec-Théry, 2012), MS n'apporte pas *ipso facto* de l'épaisseur épistémique aux savoirs mis à l'étude durant le cycle. Nous constatons une quasi impossibilité pour les acteurs d'assurer l'évolution chronogénétique à leur sujet. Nous retrouvons ici, comme l'a montré aussi Amans-Passaga (2010), le rôle joué par l'épistémologie pratique singulière de chaque acteur et le poids de cette dernière sur l'enseignement de l'EP effectivement délivré. Le rapport des maîtres aux pratiques sociales de référence ne leur permet pas de concevoir des formes de pratique scolaire dans lesquelles les élèves pourraient vivre des expériences significatives au regard des apprentissages à réaliser pour jouer au basketball (Mérand, 1990, Vandeveld, 2006). Comme nous l'avons montré ailleurs (Cordoba, 2013), si les élèves ont été confrontés à différentes tâches durant le cycle d'enseignement, nous n'observons pas pour autant un gain significatif en ce qui concerne leur façon de jouer au basketball. Ces constats nous amènent à questionner la formation que reçoivent les MS durant leur formation initiale en ce qui concerne la dimension didactique de l'enseignement des jeux collectifs, mais également le contenu des manuels fédéraux qui ont un statut de prescription guidant l'action des maîtres.

BIBLIOGRAPHIE

- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Education et didactique*, 4(1), 119-137.
- Bosc, G., & Grosgeorge, B. (1982). *Le guide pratique du basketball*. Paris : Vigot.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed.), *E.P.S. Contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris: SNEP.
- 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*, 3, 93-108.
- Bussard, J.-C. (2007). *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1830-1930)*. Paris : L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Cordoba, A. (2010). L'avancement du temps didactique lors des « moments à dominance verbale » en séance de basket-ball. Étude comparative chez un enseignant généraliste et un enseignant spécialiste. *Actes du II congrès international de didactiques*, Gérone, Espagne.
- Cordoba, A. (2013). *L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. Construction de la référence en basketball : analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialités*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève.
- Cordoba, A. & Rickenmann, R. (2006). L'analyse des pratiques et le pilotage des conduites d'enseignement : une étude comparative des dispositifs d'évaluation en recherche et en formation en didactiques de l'éducation physique et des arts plastiques. Colloque ADMEE, *L'évaluation au 21^e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?*, Luxembourg.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Genève, 146(1), 17-25.
- DEP (2005). *Apports méthodologiques des maîtres spécialistes en éducation artistique et éducation physique*. Genève : DIP.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M. & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck, Collection Sciences et Pratiques du Sport.
- Lenzen, B., Cordoba, A., Poussin, B., Dénervaud, H., & Dériaz, D. (2013). L'intervention en éducation physique à l'école primaire et secondaire à Genève, entre discipline(s) de référence, demandes sociales et discipline scolaire. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 109-127). Bruxelles : De Boeck, Collection Raisons éducatives.
- DIP (2000). *Les objectifs d'apprentissage*. Direction de l'instruction publique, Genève.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

- Manuels fédéraux *Éducation physique*. Berne : OFSPO – EFSM, 1998.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Marsenach, J., & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Rapports scientifique n° 2. Paris : INRP.
- Mérand, R. (Ed.) (1990). *Basket-ball : Lancer ou circuler ?* Rencontres pédagogiques 28. Paris : INRP.
- Plan d'études romand (2010). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Neuchâtel.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008b). 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. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- 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.
- Thévenaz, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève.
- Toullec-Théry, M. (2012). Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, *Notes du CREN* n° 10. En ligne <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/>
- Vandeveld, M. (2006). *Éducation physique et basket-ball. Robert Mérand : un regard neuf sur l'activité de l'élève*. Paris : Syllepse, Coll. Nouveaux regards.
- Vandeveld, M., & Amade-Escot, C. (2003). Étude des modalités d'incorporation de savoirs d'expert, dans le cadre de la formation continue en EPS. *eJRIEPS*, 3, 51-66.

NOTES

1. Parmi ses tâches, le MS doit : aider à la planification de l'enseignement de la discipline ; actualiser et consolider les techniques et savoir-faire propres au service de cet enseignement ; dynamiser l'enseignement de la discipline en stimulant l'intérêt des enseignants généralistes.
2. Un joueur, dont l'équipe contrôle un ballon vivant dans sa zone avant ne peut pas rester plus de trois secondes dans la « raquette » adverse.
3. Comme en témoigne le fait que le titre du chapitre est « basket-ball » et que les situations de jeu correspondent toutes à un jeu « sous un panier ».

RÉSUMÉS

Les systèmes didactiques sont habituellement sous la responsabilité d'une seule instance enseignante. À l'école primaire genevoise, ce sont deux instances enseignantes qui se chargent, en coresponsabilité et en alternance, de l'enseignement de l'éducation physique : un maître spécialiste (MS) et un maître généraliste (MG). Dans le cadre de notre recherche, et en empruntant une perspective descriptive et compréhensive des pratiques *ordinaires*, nous étudions comment des enseignants ayant des assujettissements institutionnels différents (ex. : formation initiale, fonction au sein de l'école), s'organisent pour construire une histoire didactique en classe. Nous essayons de saisir les effets du travail conjoint sur la référence coconstruite en classe et la façon dont le « passage de témoin » entre MS et MG détermine l'avancement du temps didactique.

The didactical systems are usually under the responsibility of one teaching body. In the primary school system of Geneva two teachers are alternately co-responsible of teaching physical education: a specialist teacher (MS) and a general teacher (MG). In our research we decided to study, from a descriptive point of view that takes into account the ordinary practices, how teachers with different institutional duties, (for instance initial training, function in the school) organize their work to create a didactical history of the class. We try to understand the effects of this joint work on the reference built together in class by the teacher and the students. Furthermore, we aim to understand how the take-over between the MS and the MG speeds up the didactical time.

INDEX

Mots-clés : école primaire, maître généraliste et spécialiste, systèmes didactiques emboîtés

Keywords : primary school, generalist and specialist teacher, encased didactical systems

AUTEURS

ADRIÁN CORDOBA

DEEP.Ge (Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève) ; GREDIC, Groupe de recherche en Didactique Comparée. Université de Genève, Suisse

BENOÎT LENZEN

DEEP.Ge (Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève) ; Université de Genève, Suisse

BERNARD POUSSIN

DEEP.Ge (Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève) ; Université de Genève, Suisse

HERVÉ DENERVAUD

DEEP.Ge (Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève) ; Université de Genève,
Suisse