



EJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

54 | 2024

Coopérer pour une EPS de qualité dans le 1er degré

Co-élaborer des ressources curriculaires en EPS pour l'enseignement primaire en Suisse, au carrefour des épistémologies professionnelles et des cultures linguistiques

Co-designing curricular resources in PE for primary education in Switzerland, at the intersection of teacher epistemologies and linguistic cultures

Benoît Lenzen, Christelle Hayoz, Ilaria Ferrari, Serge Weber, Daniel Deriaz et Nicolas Voisard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/9254>

DOI : 10.4000/11qey

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Benoît Lenzen, Christelle Hayoz, Ilaria Ferrari, Serge Weber, Daniel Deriaz et Nicolas Voisard, « Co-élaborer des ressources curriculaires en EPS pour l'enseignement primaire en Suisse, au carrefour des épistémologies professionnelles et des cultures linguistiques », *eJRIEPS* [En ligne], 54 | 2024, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 28 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/9254>

Ce document a été généré automatiquement le 29 mai 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Co-élaborer des ressources curriculaires en EPS pour l'enseignement primaire en Suisse, au carrefour des épistémologies professionnelles et des cultures linguistiques

Co-designing curricular resources in PE for primary education in Switzerland, at the intersection of teacher epistemologies and linguistic cultures

Benoît Lenzen, Christelle Hayoz, Ilaria Ferrari, Serge Weber, Daniel Deriaz et Nicolas Voisard

1. Introduction

- 1 Les derniers plans d'études¹ de Suisse romande (2010) et alémanique (2017) pour l'école obligatoire enjoignent les enseignants à mettre en œuvre une approche par compétences – approche que Crahay (2006) qualifie d'intégrative et de contextualisée, visant à développer chez les apprenants la capacité à mobiliser un ensemble de ressources pour affronter des problèmes complexes et inédits – dans toutes les disciplines. C'est dans ce contexte de changement qu'a émergé PROJEPS/PROJEBS², un projet d'ingénierie didactique de deuxième génération (Perrin-Glorian, 2011, 2019) visant la création collective, l'expérimentation et la publication de ressources curriculaires en éducation physique et sportive (EPS). Associant une université et plusieurs hautes écoles pédagogiques³ helvétiques, ce projet se situe à l'interface d'épistémologies professionnelles et de cultures linguistiques différentes. Il mobilise trois groupes d'acteurs ayant des mandats distincts : (a) un groupe de pilotage composé de six experts avec un profil de chercheur/formateur, mandatés pour superviser et

valider la rédaction et la publication des ressources curriculaires ; (b) un groupe de rédaction composé de cinq binômes bilingues de rédacteurs avec un profil de formateur/enseignant, mandatés pour rédiger les ressources curriculaires dans différentes activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pour différents degrés scolaires ; et (c) un groupe d'expérimentateurs, composé d'enseignants volontaires chargés d'expérimenter les ressources curriculaires et de fournir des feedbacks suite à leur expérimentation.

- 2 Pour garantir autant que possible l'homogénéité et la validité des ressources curriculaires produites par les binômes de rédacteurs, le groupe de pilotage a pris l'initiative d'ébaucher un canevas proposant une structure commune à toutes les ressources, indépendamment de la région linguistique et du degré scolaire auxquelles elles sont destinées. L'ébauche de ce canevas (version 6.0) proposait la structure suivante (voir annexe 1 pour les détails) : (1) Présentation de la thématique et analyses préalables (1 page) ; (2) Description de la forme de pratique scolaire (2-3 pages) ; (3) Outils pour l'évaluation (2-3 pages) ; (4) Exemple de planification de séquence (1 page) ; (5) Propositions de tâches (3-4 pages). Cette ébauche a fait l'objet de négociations entre le groupe de pilotage et le groupe de rédaction avant d'aboutir à une version finale dans les deux langues.
- 3 En lien avec la thématique de ce numéro spécial, pour rappel « Coopérer pour une EPS de qualité dans le premier degré », notre contribution vise à étudier le processus de co-élaboration de ce canevas, en ciblant les interactions entre le groupe de pilotage et les rédacteurs pour l'enseignement primaire (élèves de 4 à 12 ans en Suisse). Parmi les nombreux ressorts d'une EPS de qualité dans l'enseignement primaire figurent notamment (a) les moyens accordés à la discipline (horaire, équipement, curriculum), (b) une approche holistique de celle-ci incluant les dimensions affective et sociale de l'apprentissage, (c) la formation des enseignants (souvent généralistes mais parfois spécialistes), les connaissances et compétences de ces derniers, (d) l'adéquation des tâches proposées aux élèves et leur potentiel à développer une activité motrice appropriée chez ces derniers (Decorby *et al.*, 2005 ; Dyson, 2014 ; Froissart *et al.*, 2021). Dans son ensemble, le projet PROJEPS/PROJEBS vise à agir sur chacun de ces ressorts. La recherche d'homogénéité et de validité des ressources curriculaires produites dans ce projet à travers la co-élaboration d'un canevas, au centre de la présente contribution, relève plutôt quant à elle du premier ressort. Par « co-élaboration », nous entendons ici l'implication soutenue des parties prenantes dans toutes les étapes du processus itératif mis en œuvre (Bourgeois *et al.*, 2017a, 2017b) : (a) élaboration du canevas ébauché par le groupe de pilotage ; (b) rédaction des ressources curriculaires ; (c) expérimentation de ces ressources. Nous nous attendons à ce que cette étude, restreinte à la première de ces étapes, fasse émerger des désaccords et compromis entre acteurs, révélateurs de leurs épistémologies professionnelles (Amade-Escot, 2014, 2019a ; Brousseau, 1986 ; Sensevy, 2007) et des cultures linguistiques au sein desquelles ils déploient leurs activités.

2. Cadre théorique

- 4 Cette étude s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique de l'ingénierie didactique. Elle retravaille, dans un contexte et avec des acteurs différents – ce qui

implique nécessairement une conversion conceptuelle (Amade-Escot *et al.*, 2014) –, la question de l'épistémologie professionnelle des enseignants.

2.1. L'ingénierie didactique

- 5 La notion d'ingénierie didactique a émergé en didactique des mathématiques au début des années 1980. Il s'agissait alors d'étiqueter par ce terme un travail didactique comparable à celui de l'ingénieur, consistant en la conception, la mise en œuvre, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement. Cette méthodologie de recherche se distinguait d'autres types de recherche basés sur l'expérimentation en classe par son mode de validation, essentiellement interne et fondé sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori* (Artigue, 1989). Elle permettait aux didacticiens de provoquer et étudier des phénomènes didactiques qu'on ne pouvait pas observer dans l'enseignement ordinaire (Perrin-Glorian, 2011).
- 6 Avec le temps, l'expression « ingénierie didactique » est devenue polysémique, désignant à la fois cette méthodologie de recherche singulière fondée sur l'expérimentation en classe, mais aussi les ressources pour l'enseignement basées sur la recherche (Artigue, 2002). Cette seconde facette de l'ingénierie didactique, *i.e.* la production et la diffusion de ressources curriculaires, est devenue une question d'actualité même si elle n'est pas nouvelle (Perrin-Glorian, 2011). Elle est d'autant plus cruciale dans les périodes de réforme curriculaire, comme celle dans laquelle se situe la présente étude. L'ingénierie didactique pour le développement et la formation (Perrin-Glorian, 2011, 2019) est une ingénierie didactique de deuxième génération qui aborde simultanément les deux facettes susmentionnées (Perrin-Glorian, 2019) :

Au premier niveau, il s'agit de tester la validité théorique des situations au plan épistémologique et cognitif et de dégager les choix essentiels de l'ingénierie, ce qui est primordial car il est indispensable de laisser des marges de manœuvre aux enseignants tout en leur indiquant les fondements des ingénieries qui permettent de construire avec les élèves le sens des notions enseignées. Le deuxième niveau concerne les pratiques ordinaires des enseignants et leurs possibilités d'évolution en repérant les points sur lesquels ils ont besoin de soutien, points à prendre en compte dans les ressources et dans les formations. C'est surtout ce deuxième niveau qui la distingue de l'ingénierie didactique classique ou ingénierie didactique de recherche (pp. 5-6).
- 7 Les acteurs concernés par la présente étude (experts et rédacteurs) sont aux prises avec ces deux niveaux. En effet, pour ces acteurs, l'enjeu est bien, d'une part, d'élaborer un canevas qui garantisse autant que possible que les ressources curriculaires produites sur cette base satisfèrent à un critère de validité théorique au regard d'une analyse épistémologique des APSA à enseigner et de l'approche par compétences prescrite par les plans d'études. D'autre part, il s'agit que ces ressources rencontrent un critère d'utilisabilité, compte tenu des pratiques d'enseignement ordinaires de l'EPS et des profils des enseignants en charge de cette discipline scolaire dans l'enseignement primaire (généralistes ou spécialistes selon les cantons). Nos analyses seront toutefois davantage centrées sur le premier niveau, dans une perspective épistémologique – peu documentée jusqu'ici – centrée sur la négociation entre acteurs « noosphériens » dans le contexte particulier d'une ingénierie didactique pour le développement et la formation (Perrin-Glorian, 2011, 2019).

2.2. L'épistémologie professionnelle des enseignants

- 8 La question des savoirs et des connaissances des enseignants comme élément de compréhension des pratiques en classe – y compris dans le cadre d'ingénieries didactiques – est traitée depuis une quarantaine d'années sous couvert de concepts disparates (*e.g.*, représentations, connaissances, conceptions de la matière enseignée, rapports aux savoirs à enseigner), selon trois perspectives principales : (a) celle visant leur identification et leur caractérisation ; (b) celle de leur structuration ; (c) celle de leur mobilisation en situation (Amade-Escot, 2014). C'est cette dernière perspective que nous adoptons dans la présente étude, ce qui nous conduit à nous intéresser à la question de l'épistémologie professionnelle des enseignants, au cœur de celle-ci.
- 9 En didactique des mathématiques, la notion d'épistémologie du professeur, définie comme une « théorie implicite des savoirs enseignés servant de modèle pour la pratique » (Brousseau, 1986, p. 56) a d'abord été convoquée pour expliquer les difficultés de reproductibilité des ingénieries didactiques (Amade-Escot, 2019a). Suite au tournant actionnel des sciences humaines et sociales (Bronckart, 2005), qui marque le refus d'un point de vue substantialiste et mentaliste sur les savoirs (Amade-Escot, 2014), un pas décisif est franchi par Sensevy (2007) qui proposait l'oxymore « épistémologie pratique » comme déterminant de l'action conjointe du professeur avec ses élèves : « cette épistémologie, en partie spontanée, en partie implicite, est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, elle est directement agissante dans le fonctionnement de la classe » (p. 37). Cette épistémologie pratique, « travaillée par les contextes historiques, culturels et institutionnels qui façonnent la forme scolaire et produisent des usages professionnels sédimentés et partagés au sein des communautés disciplinaires » (Amade-Escot, 2019a, p. 111), nous semble devoir jouer un rôle déterminant dans le processus de co-élaboration du canevas, préalable à la production de ressources curriculaires, que nous cherchons à documenter dans la présente étude. Il est à noter que nous mobilisons ce concept dans un contexte différent de celui pour lequel il avait été pensé. En effet, il ne s'agit pas ici d'analyser la pratique d'enseignants en classe mais bien la pratique d'acteurs aux différents statuts confrontés à la tâche de co-élaborer un canevas. Ainsi, il est raisonnable de penser que les épistémologies pratiques des acteurs impliqués seront à la fois travaillées par leurs expériences et fonctions respectives (chercheur/formateur vs formateur/enseignant) et leur appartenance à différentes communautés linguistiques (francophone davantage tournée vers la France vs alémanique davantage tournée vers l'Allemagne), et agissantes dans le processus étudié.
- 10 En somme, l'objet principal de cette recherche consiste à mettre au jour le rôle des épistémologies pratiques des acteurs dans les compromis et désaccords présidant à la co-élaboration du canevas.

3. Méthodologie

- 11 Après une brève description des profils des acteurs ciblés dans le cadre de cette étude, nous exposons la nature des données recueillies puis la manière dont nous les avons analysées.

3.1. Participants

- 12 Nous présentons ci-après les principales caractéristiques des participants en les désignant sous des prénoms d'emprunt. Trois sont des experts du groupe de pilotage : Nathan, Bruno et Didier⁴.
- 13 Nathan, responsable du projet, est professeur dans une haute école pédagogique romande. Il y dirige un centre de compétences pour l'éducation physique et le sport à l'école et intervient essentiellement dans la formation initiale des enseignants d'EPS du secondaire I et II, ponctuellement dans la formation initiale à l'enseignement primaire.
- 14 Bruno, co-responsable du projet, est professeur dans une université romande. Il y dirige une équipe de recherche en didactique de l'EPS, un programme de formation initiale à l'enseignement secondaire et un programme de formation continue diplômante en disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire. Il dispense des enseignements dans ces deux cursus, ainsi que dans des programmes de formation initiale à l'enseignement primaire et de formation continue diplômante de formateurs d'enseignants.
- 15 Didier est chargé d'enseignement dans une université romande et formateur dans une haute école pédagogique romande. Il intervient exclusivement dans la formation initiale des enseignants d'EPS du secondaire I et II.
- 16 Les quatre autres acteurs sont membres du groupe de rédaction : Clément, Jérôme, Patrick et Erika.
- 17 Clément est formateur d'enseignants primaires dans une haute école pédagogique bilingue. Il est parallèlement enseignant et collaborateur pédagogique⁵ en EPS dans l'enseignement primaire.
- 18 Jérôme est formateur d'enseignants primaires dans la même haute école pédagogique bilingue. Il occupe parallèlement une fonction de collaborateur pédagogique en EPS dans l'enseignement primaire.
- 19 Patrick est formateur d'enseignants primaires dans une haute école pédagogique romande. Pendant une vingtaine d'années, il a exercé une activité de conseiller en EPS auprès d'enseignants du primaire.
- 20 Erika est chargée d'enseignement dans une haute école pédagogique alémanique, où elle intervient dans la formation initiale et continue des enseignants d'EPS du secondaire I. Parallèlement à sa fonction de formatrice, elle enseigne l'EPS à l'école primaire.

3.2. Recueil des données

- 21 L'intérêt d'étudier le processus de co-élaboration du canevas est apparu à l'issue de celui-ci, lorsqu'il s'est avéré qu'il était le lieu de négociations qui nous semblaient avoir un impact sur la qualité de l'EPS. Afin d'étudier les interactions entre le groupe de pilotage et les rédacteurs pour l'enseignement primaire et leurs effets, nous nous sommes dès lors appuyés rétrospectivement sur les traces de ce processus, en l'occurrence : (a) des notes de séances plénières du projet (comptes-rendus des réunions entre les participants à cette étape de l'ingénierie) ; (b) des courriels entre les

acteurs ciblés ; (c) des versions successives et parfois annotées du canevas. Il est à noter que trois des auteurs de cet article sont parties prenantes dans certaines de ces traces.

3.3. Analyse des données

- 22 Conformément aux principes de l'analyse de documents (Bowen, 2009), nous avons dans un premier temps procédé à une analyse superficielle (étape de l'écrémage ou *skimming*) de ces traces dans le but de sélectionner celles qui concernaient précisément les interactions entre le groupe de pilotage et les rédacteurs pour l'enseignement primaire et leurs effets. Ont ainsi été retenus, par ordre chronologique : (a) les notes de la séance plénière n° 4 du 19 janvier 2021 (NS-4) ; (b) les notes de la séance plénière n° 6 du 24 juin 2021 (NS-6) ; (c) les notes de la séance plénière n° 7 du 14 septembre 2021 (NS-7) ; (d) la version 6.0 du canevas mise en consultation auprès des rédacteurs le 20 septembre 2021 (C-6.0) ; (e) un courriel de Clément du 23 septembre 2021 en réponse à cette consultation (eM-C) ; (f) un courriel de Patrick du 1^{er} octobre 2021 en réponse à cette consultation (eM-P) ; (g) la version 6.3 du canevas intégrant en commentaires les retours des rédacteurs suite à la consultation et les réponses du groupe de pilotage (C-6.3) ; (h) la version finale du canevas en français du 11 octobre 2021 (C-vfFR) ; et (i) la version finale du canevas en allemand du 20 février 2022 (C-vfD).
- 23 Dans un second temps, nous avons procédé à une relecture et un examen attentif et plus ciblé des traces sélectionnées (étape de l'analyse thématique) afin d'identifier les désaccords (propositions du groupe de rédaction rejetées par le groupe de pilotage) et les compromis (propositions des rédacteurs faisant évoluer le canevas). A partir de ces désaccords et compromis, nous avons cherché à inférer l'épistémologie pratique des acteurs en présence et la manière dont celle-ci paraissait travaillée par leurs affiliations institutionnelles, leurs cultures linguistiques d'appartenance, leurs contextes professionnels (Amade-Escot, 2019a).

4. Résultats

- 24 Dans cette section, nous présentons successivement trois vignettes développant respectivement (a) un désaccord autour de la notion professionnelle de « forme de pratique scolaire » (Mascret et Dhellemmes, 2011), (b) un compromis autour du concept de « contenu d'enseignement », et (c) un désaccord autour de la durée et de l'architecture des séquences d'enseignement.

4.1. Un désaccord autour de la notion professionnelle de « forme de pratique scolaire »

- 25 Le groupe de pilotage avait retenu la notion professionnelle de « forme de pratique scolaire » (FPS) (Mascret et Dhellemmes, 2011) comme élément structurant des ressources curriculaires à produire dans le cadre du projet PROJEPS/PROJEBS, à côté de propositions de situations d'apprentissage proches de la situation de référence (Ubaldi et Olinger, 2006) (qualifiées de proximales) et de situations d'apprentissage décontextualisées (*ibid.*) (qualifiées de ciblées) (voir annexe 1 pour les détails). Mascret (2009) la définit comme « une adaptation de la pratique sociale de référence aux

contraintes de l'enseignement de l'EPS qui se situerait à l'interface : de l'EPS [...], de la pratique sociale de référence [...], de l'activité du sujet » (p. 9).

- 26 Pour le groupe de pilotage, cette notion de FPS permettait de renouveler les pratiques enseignantes en EPS dans le cadre de l'approche par compétences prescrite par les plans d'études. Dans le memento destiné à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des ressources curriculaires produites dans le cadre du projet PROJEPS/PROJEBS, le groupe de pilotage définissait, dans un souci d'adaptation au contexte helvétique et aux profils des destinataires, la notion de FPS comme suit :

Une forme de pratique scolaire en éducation physique (FPS ci-après) peut être définie comme un projet didactique reprenant les caractéristiques essentielles de la pratique sociale de référence en les adaptant au contexte scolaire dans lequel elle sera mise en œuvre. Ce projet sert à la fois à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation.

- 27 Les notes de la séance plénière n° 7 du 14 septembre 2021 témoignent d'échanges nourris autour de cette notion. Un problème de traduction du français vers l'allemand est tout d'abord mis en avant :

Inconnue en Suisse alémanique, la notion de « forme de pratique scolaire » s'avère compliquée à traduire. Le problème de traduction existe aussi en anglais pour cette expression. A défaut, on utilise le terme de « situation de référence ». Or la traduction en allemand n'en est pas facilitée pour autant. (NS-7, p. 4)

- 28 Au-delà de la difficulté de traduction, une discussion plus conceptuelle autour de la notion de FPS est rapportée dans ces notes de séance :

Erika [groupe de rédaction] préférerait le terme « *Lerneinheit* » (unité d'apprentissage) plutôt que FPS pour la version allemande. Pour Erika, dans la tradition des moyens d'enseignement pour l'éducation physique à l'école, il va de soi qu'on ne présente que des pratiques sportives adaptées pour l'école sans que le concept de FPS existe. (NS-7, p. 5)

Bruno [groupe de pilotage] souligne que le concept est justifié et ne tombe pas de nulle part, il reste attaché à la notion de forme de pratique scolaire. On doit pouvoir s'appuyer sur la traduction que donne LELEPS⁶ [Hayoz *et al.*, 2021] « *eine an die Schule angepasste Form der Sportpraxis/Praxisform* ». (NS-7, p. 5)

Patrick [groupe de rédaction] pense que « *Kompetenzorientierte Lerneinheit* » serait pertinent pour FPS. L'apprentissage et l'approche par compétences sont ainsi évoqués. (NS-7, p. 5)

- 29 Là où figure l'intitulé « Forme de pratique scolaire » dans la version finale du canevas en français (C-vfFR, p. 2), le groupe de pilotage a finalement choisi la formule « *Unterrichtsvorhaben Lerneinheit + Sportart* » dans la version finale du canevas en allemand (C-vfD, p. 2). Cette formulation conserve la notion de projet d'enseignement (*Unterrichtsvorhaben*) et la référence aux pratiques sociales de référence que constituent les APSA (*Sportart*), telles que souhaitées par le groupe de pilotage et telles qu'elles figurent dans le memento.

- 30 En résumé, au-delà des difficultés de traduction du français à l'allemand, c'est la pertinence même de la notion de FPS qui opposait Erika au groupe de pilotage, ce dernier restant en définitive convaincu du bien-fondé de cette notion pour orienter les futures productions des rédacteurs.

4.2. Un compromis autour du concept de « contenu d'enseignement »

- 31 Dans la version 6.0 du canevas mise en consultation auprès des rédacteurs, le groupe de pilotage prévoyait que la description de la FPS comporte une rubrique intitulée « Contenus d'enseignement-apprentissage (anciennement enjeux d'apprentissage)/ Lehr-Lerninhalte ». Cette proposition s'appuyait sur (a) des discussions déjà menées au sein d'un projet précédent (PEREPS - Lenzen et al., 2022) visant à remplacer la terminologie qui y était utilisée (enjeux d'apprentissage) par une terminologie issue de la littérature scientifique, et (b) des discussions menées lors de la septième séance plénière du projet PROJEPS/PROJEBS, dont les notes de séance rendent compte dans ces termes :

Lehr/Lerninhalte

Erika [groupe de rédaction] observe une tendance venue d'Allemagne de mettre en avant l'aspect apprentissage plutôt que celui d'enseignement. Il faut penser l'enseignement en fonction de ce qui est attendu des élèves à la fin du processus d'apprentissage. La traduction française sera adaptée pour être équivalente à la version germanophone, soit contenu d'enseignement-apprentissage. (NS-7, p. 4)

- 32 Dans le cadre de cette consultation, deux rédacteurs (Clément et Patrick) ont réagi par courriel de la façon suivante à propos de cette terminologie :

Le mot « contenu » ne rend à mon avis pas compte de ce qu'on aimerait mentionner ici, à savoir les enjeux d'apprentissage (j'ai noté qu'on n'allait plus utiliser ce terme, mais je n'arrive pas à trouver un autre terme qui relate aussi bien ce qu'il désigne...). Ne serait-il pas mieux de mentionner « Objectif spécifique », ou « Objectif d'apprentissage » ou juste « Apprentissage » ou « Apprentissage visé » ? (eM-C)

Contenus d'enseignement-apprentissage : faudrait-il mettre des sous-titres dans la partie texte du canevas ? Exemple : moteurs, cognitifs, sociaux... ? (eM-P)

- 33 Dans la version 6.3 du canevas, on note que ces deux propositions ont fait l'objet de réponses de la part de membres du groupe de pilotage soucieux d'arriver à un compromis autour de cette controverse :

L'objectif est du ressort de l'enseignant. Le contenu détermine les ressources que les élèves doivent développer à travers des tâches définies entre autres par un but à atteindre, pour leur permettre de développer la compétence visée. (C-6.3, p. 4, commentaire de Nathan)

On pourrait aller dans ce sens par exemple en indiquant l'ordre ou la logique à respecter dans la présentation des contenus (du plus important au moins important, en 1. Moteur, en 2. Connaissances, en 3. Etc.). (C-6.3, p. 2, commentaire de Nathan)

Je ne suis pas favorable à subdiviser cette rubrique en sous-titres qui constitueraient autant de catégories que les rédacteurs devraient remplir au risque de formaliser artificiellement des contenus pour « remplir » ces catégories prédéfinies. En revanche, je ne serais pas opposé à l'idée de demander aux rédacteurs de hiérarchiser les contenus du plus important au moins important (sans définir de catégories). (C-6.3, p. 2, commentaire de Bruno)

- 34 Les versions finales du canevas en français et en allemand témoignent de ce compromis. Les intitulés initiaux de la rubrique ont été conservés : « *Contenus d'enseignement-apprentissage* » (C-vfFR, p. 2) et « *Lehr-Lerninhalte* » (C-vfD, p. 2). En revanche, les précisions fournies aux rédacteurs quant à ce qu'ils doivent faire figurer

dans cette rubrique ont été retravaillées pour aller dans le sens de la proposition de Patrick :

Les contenus sont définis après analyse *a priori* de la FPS. Indiquer ce que les élèves doivent apprendre (les ressources qu'ils doivent développer) durant la séquence pour atteindre la compétence. Cibler environ 3 à 5 contenus indispensables à la réussite du projet. Dans l'idéal, les présenter par ordre d'importance. (C-vfFR, p. 2)

4.3. Un désaccord autour de la durée et de l'architecture des séquences d'enseignement

- 35 Les rubriques « 4. Proposition de tâches » et « 5. Esquisse de la planification de la séquence d'enseignement » de la version 6.0 du canevas fournissent aux rédacteurs les attendus en termes de durée et d'architecture des séquences d'enseignement à produire. Ainsi, la première rubrique précise que :

Autour de la tâche complexe (la FPS), deux autres types de tâches sont à proposer. Ces tâches sont ciblées sur les contenus considérés comme décisifs dans le parcours d'apprentissage menant à la compétence spécifique du projet. Elles se différencient par leur niveau de complexité. À élaborer : au moins une tâche proximale (TAP) et deux tâches ciblées (TAC). (C-6.0, p. 3)

- 36 La seconde rubrique précise quant à elle que :

L'objectif est de présenter, sous forme de tableau, un exemple d'ébauche de planification non exhaustif. Il ne s'agit donc pas d'un programme « clé en main » que l'enseignant.e n'aurait plus qu'à appliquer. [...] La planification s'étend sur 6 leçons doubles au primaire et 8 leçons doubles au secondaire 1. (C-6.0, p. 4)

- 37 Lors de la septième séance plénière du projet, Jérôme [groupe de rédaction] et les trois experts du groupe de pilotage ont échangé au sujet de l'architecture des séquences d'enseignement, ainsi que cela est consigné dans les notes de cette séance :

Jérôme se demande pourquoi les propositions de tâches sont limitées en nombre. Nathan répond que théoriquement les enseignant.e.s devraient être les créateurs des tâches qu'ils jugent nécessaires pour faire progresser les élèves. [...] Cela étant, une tâche proximale et deux tâches ciblées sont un minimum, il est possible de faire un peu plus. [...] Pour Bruno et Didier, ce qui pose problème aux enseignant.e.s est de tenir compte de ce que les élèves font et de leur évolution pour planifier la suite de leur enseignement. Il s'agit donc de rester dans une planification sobre en posant des balises. (NS-7, p. 4)

- 38 Dans le cadre de la consultation qui a suivi cette séance, Clément [groupe de rédaction] a réagi par courriel à la durée des séquences d'enseignement prévue par le groupe de pilotage : « *Je me questionne sur l'imposition de 6 leçons. Est-ce modulable ?* » (eM-C). La version 6.3 du canevas témoigne du désaccord persistant entre le groupe de pilotage et ce rédacteur :

Un des objectifs de PROJEPS est d'amener les enseignants à répondre au plan d'études en augmentant la durée du temps d'apprentissage pour faire sortir les élèves de la posture d'éternels débutants et en faire des élèves compétents. Nos projets doivent stimuler les enseignants dans ce sens. (C-6.3, p. 4, commentaire de Nathan)

- 39 Par conséquent, les versions finales du canevas en français et en allemand demeurent inchangées par rapport à la version 6.0 quant à la durée et l'architecture des séquences d'enseignement. Pour le groupe de pilotage, les ressources curriculaires structurées par le canevas doivent inciter les enseignants à (a) produire des séquences suffisamment longues pour que les élèves aient le temps de développer la ou les compétences ciblées,

et (b) articuler des tâches proximales et ciblées (celles figurant dans la ressource mais également d'autres plus personnelles ou provenant d'autres sources) pour répondre aux besoins et difficultés des élèves.

5. Discussion

- 40 Dans cette recherche d'ingénierie didactique de deuxième génération (Perrin-Glorian, 2011, 2019), nous nous sommes focalisés sur les compromis et désaccords entre des rédacteurs et des experts lors de la co-élaboration d'un canevas visant à structurer la rédaction ultérieure de ressources curriculaires. Nous pensons que, moyennant un effort de conversion conceptuelle (Amade-Escot et al., 2014), nous pourrions identifier les épistémologies pratiques à l'œuvre dans ces compromis et désaccords. Dans la section précédente, nous avons présenté sous forme de vignettes un désaccord autour de la notion professionnelle de FPS, un compromis autour du concept de « contenu d'enseignement », et un désaccord autour de la durée et de l'architecture des séquences d'enseignement.
- 41 Dans cette section, nous revenons dans un premier temps sur ces compromis et désaccords pour les discuter en termes d'épistémologies pratiques des acteurs impliqués. Dans un second temps, nous caractérisons le processus de co-élaboration de ressources curriculaires dont la première étape (*i.e.* la co-élaboration du canevas) a fait l'objet de la présente étude, et en discutons le potentiel pour une rénovation de l'enseignement de l'EPS au primaire. Dans un troisième temps enfin, nous mettons en évidence d'autres formes de coopération inhérentes à l'ingénierie didactique de deuxième génération, en proposant une autre manière de les étudier.

5.1. Des épistémologies pratiques non assujetties à la culture linguistique

- 42 La notion professionnelle de FPS fait incontestablement l'objet de débats et de difficultés de diffusion en dehors du monde francophone de l'EPS. Delignières (2021) resitue son origine dans une critique des « situations de référence », conçues comme des copies fidèles des pratiques sociales supposées respecter la complexité des APSA pour ne pas en trahir le « sens ». La notion de FPS est selon cet auteur « basé[e] sur l'exigence de cibler des objets d'enseignement, donc de fonder la pertinence des séquences d'enseignement sur un dépassement de la motricité usuelle, en permettant aux élèves de franchir une étape significative dans la maîtrise de l'APSA » (p. 4).
- 43 Cette notion professionnelle peine à s'exporter dans d'autres communautés linguistiques. Ainsi, une recherche sur Google Scholar avec l'expression « *scholastic form of practice* » utilisée par Mascret (2011) dans une publication anglophone ne génère qu'une autre référence (Cuellar-Moreno, 2016). Dans une publication anglophone récente (Lenzen et al., 2022), nous avons nous-même renoncé à l'usage de cette expression au profit de la notion de « *reference situation*⁷ » jugée plus pertinente par les évaluateurs de l'article et qui se révèle plus commune dans la littérature scientifique (39 occurrences générées par une recherche sur Google Scholar avec le critère « *reference situation* » AND « *physical education* »), quand bien même ces notions ne sont pas synonymes (Delignières, 2021).

- 44 Dans un ouvrage helvétique récent destiné à devenir une référence didactique pour tous les degrés d'enseignement, pour l'ensemble des régions linguistiques, pour la recherche et l'enseignement en Suisse (Hayoz et al., 2021), des didacticiens romands et alémaniques ont néanmoins réussi à s'accorder sur l'usage de la notion de FPS. Cette dernière figure ainsi dans l'édition germanophone de l'ouvrage, sous l'expression certes un peu laborieuse « *eine an die Schule angepasste Form der Sportpraxis/Praxisform* », comme le soulignait Bruno [groupe de pilotage] dans sa réaction à la réticence d'Erika [groupe de rédaction]. Cette notion n'est donc pas incompatible avec « les strates culturelle, institutionnelle et collective des usages, des valeurs, des expériences sédimentées, des dispositions incorporées qui relèvent d'un habitus professionnel » (Amade-Escot, 2019b, p. 124) susceptibles de travailler l'épistémologie pratique des formateurs d'enseignants et des enseignants d'EPS en Suisse alémanique. C'est donc davantage dans les « dimensions subjectives du métier » (Amade-Escot, 2019b) – que nous associons dans ce contexte aux « habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches au moyen desquelles [elle] enseigne » (Sensevy, 2007, p. 38) – que dans un assujettissement à la culture linguistique qu'il faut chercher les origines du désaccord d'Erika quant à l'intégration de la notion de FPS dans la version alémanique du canevas.
- 45 Ainsi, l'argument d'Erika selon lequel dans la tradition des moyens d'enseignement pour l'EPS, il va de soi qu'on ne présente que des pratiques sportives adaptées pour l'école, ne prend pas en compte les différents traitements didactiques (Amade-Escot, 2007) qu'il est possible d'opérer à partir des APSA, en lien notamment avec les différentes traditions d'enseignement de l'EPS identifiées par Forest et ses collaborateurs (Forest et Amade-Escot, 2019 ; Forest et al., 2018). Par conséquent, cette reconnaissance de l'hétérogénéité de l'EPS ne semble pas faire partie de l'épistémologie pratique d'Erika [groupe de rédaction], alors qu'elle est très prégnante dans celle de Bruno [groupe de pilotage]. Peut-être Erika n'a-t-elle pas, à l'inverse de Bruno, été souvent confrontée, dans son activité professionnelle, à des débats portant sur les finalités et les méthodes d'enseignement de l'EPS.

5.2. Des épistémologies pratiques empreintes de différents paradigmes

- 46 A l'inverse de ce qui se pratique dans d'autres systèmes et/ou d'autres disciplines scolaires, les plans d'études romand et alémanique et les moyens d'enseignement actuels (manuels fédéraux d'EPS, fiches didactiques EPS) ne déclinent pas les contenus des enseignements à dispenser aux élèves de l'école obligatoire. La formalisation des contenus d'enseignement reste par conséquent à la charge des enseignants généralistes et spécialistes. Par ailleurs, le passage de la pédagogie par objectifs – inspirée des principes de découpage des tâches d'apprentissage propres au behaviorisme – à la pédagogie par compétences – se référant à la fois aux théories de l'expertise et, secondairement, à celle de la cognition située (Crahay, 2006) – n'est pas sans influence sur les processus transpositifs à l'œuvre dans la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement (Perrenoud, 1998). Tous les acteurs du système scolaire helvétique, incluant ceux participant au projet PROJEPS/PROJEBS, ont par conséquent dû s'adapter à ce changement de paradigme. Alors qu'ils avaient l'habitude de partir des savoirs à enseigner ou d'objectifs éducatifs pour construire ensuite les

tâches permettant leur acquisition, la pédagogie par compétences les oblige à changer de perspective. Face à une tâche complexe, il s'agit désormais de tenter d'anticiper quel agencement de ressources sera utilisé par tel ou tel individu pour la résoudre (Gottsmann et Delignières, 2016).

- 47 C'est dans ce contexte de changement que doit s'interpréter le compromis opéré autour du concept de « contenu d'enseignement ». La tendance venue d'Allemagne de mettre en avant l'apprentissage plutôt que l'enseignement, à laquelle Erika se référait lors des discussions autour de ce concept essentiel au projet d'ingénierie didactique et à laquelle Clément semblait souscrire en proposant de parler simplement d'« apprentissage (visé) », nous semble constituer une résurgence du vieux débat sur la « nouvelle pédagogie » (Hofstetter et al., 2006) ou les pédagogies non-directives (Delignières, 2021), mettant au centre la personne et son développement. Cette « centration sur l'élève [...] excluant le processus d'enseignement du champ de vision théorique » (Schneuwly, 1995, p. 27) a fait l'objet de nombreuses critiques. Selon Delignières (2021), elle rend caduque toute réflexion relative aux contenus, à l'accès à la culture. D'après Schneuwly (1995), elle relève d'un discours « idéologique » qu'on peut résumer comme suit :

Il faut, disent-ils [les psychologues de l'époque], recréer à l'école les conditions d'apprentissages « naturelles » qui sont si efficaces à l'âge préscolaire. L'activité d'apprentissage de l'enfant doit répondre « à un besoin [...], est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant » (Claparède, 1923, cité d'après la réédition, 1931, p. 161) ; elle doit être spontanée et effectuée avec le consentement du sujet (p. 28).

- 48 Ce discours idéologique s'appuierait sur une « lecture partielle et partielle de Vygotsky » (Schneuwly, 1995, p. 26), pour qui le rapport entre enseignement/apprentissage et développement à l'âge scolaire constitue la clé pour comprendre le développement de l'enfant, le premier devant en général le second. A l'opposé de cette « psychologisation de la pédagogie [qui] en vient à nier même l'idée d'enseignement » (Delignières, 2021, p. 7), les promoteurs de pédagogies progressistes insistent sur la nécessité de confronter les élèves aux contenus scientifiques et culturels légués par les générations passées (Delignières, 2021 ; Mercier *et al.*, 2002 ; Sensevy, 2015). En appui sur Vygotsky (1985), Schneuwly (1995) considère qu'un tel « travail sur les concepts scientifiques en classe est axé essentiellement sur leur élaboration systématique à l'intérieur d'un système, sans référence nécessaire à l'expérience concrète de l'enfant, pour construire un usage non spontané » (p. 29), cette voie étant opposée à la manière « naturelle » dont se développent les concepts spontanés. Ainsi, cette vision selon laquelle « on doit penser l'apprendre comme solidaire d'un enseigner ou d'un faire apprendre » (Sensevy, 2015, p. 109) semble imprégner les épistémologies pratiques des membres du groupe de pilotage, les conduisant à conserver les deux termes (enseignement et apprentissage) dans l'intitulé de cette rubrique du canevas, tant en français qu'en allemand.
- 49 Deux autres paradigmes pédagogiques, la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences, transparaissent dans les épistémologies pratiques des rédacteurs (Clément et Patrick) et des experts (Nathan et Bruno) concernés. Alors que Clément se référait implicitement au premier en proposant de remplacer « contenu » par « objectif (spécifique ou d'apprentissage) », Nathan se référait explicitement au second en assimilant les contenus aux ressources que les élèves doivent développer pour devenir compétents. L'analyse de ce compromis autour du concept de « contenu

d'enseignement » illustre bien à quel point le passage d'un paradigme pédagogique à l'autre laisse des traces dans les épistémologies pratiques des acteurs éducatifs.

5.3. Des épistémologies pratiques au cœur de l'ingénierie didactique

50 Les finalités et conditions de mise en œuvre de l'ingénierie didactique apparaissent être au cœur du désaccord autour de la durée et l'architecture des séquences d'enseignement, que le canevas est censé fixer. Dès l'origine des recherches en didactique de l'EPS, les travaux d'ingénierie didactique ont eu pour visée la transformation du fonctionnement du système didactique par la remise en cause des contenus enseignés et la construction de contenus renouvelés (Marsenach et Amade-Escot, 1993). Pour être utilisables, les produits d'ingénierie didactique livrés aux enseignants devaient notamment s'enraciner dans les besoins des praticiens, être modulables et adaptables (Amade-Escot et Marsenach, 1995), dans l'idée qu'une ingénierie didactique n'est pas un objet achevé, mais un objet dont la conception doit pouvoir se prolonger dans l'usage (Artigue, 2011). Toutefois, s'enraciner dans les besoins des praticiens ne signifie pas les inciter à perpétuer leurs pratiques actuelles, ce qui irait à l'encontre de la visée transformative du projet PROJEPS/PROJEBS. En demandant à pouvoir s'affranchir, dans la rédaction des ressources curriculaires, de la durée minimale fixée par le canevas (*i.e.* six leçons de 90 minutes pour le primaire), Clément [groupe de rédaction] cherchait vraisemblablement à se conformer aux pratiques d'enseignement de l'EPS au primaire telles qu'il pouvait les observer, de par sa double fonction de formateur et de collaborateur pédagogique. Il perdait ainsi de vue que dans l'ingénierie didactique, « on peut être amené à faire des concessions [...] pour tenir compte des autres contraintes mais on doit pouvoir déterminer des conditions sur les milieux qui assurent [...] la mise en œuvre des connaissances visées » (Perrin-Glorian, 2011, p. 70). Or, ainsi que le rappelait Nathan [groupe de pilotage] en appui sur les prescriptions officielles, la construction de compétences requiert des durées plus longues (Gottsmann et Delignières, 2016). De même, la demande de Jérôme [groupe de rédaction] de pouvoir proposer, dans les ressources curriculaires, un grand nombre de tâches en sus de la FPS, visait probablement à répondre aux attentes supposées des enseignants généralistes, public qu'il connaissait particulièrement bien en tant que formateur et collaborateur pédagogique pour ce degré. Les réactions négatives des experts (Nathan, Bruno et Didier) témoignaient quant à elles de leur conviction, en tant que chercheurs connaissant bien les méthodologies d'ingénierie didactique,

[qu'] il est illusoire de vouloir rédiger des progressions « clés en main » qui assurent un déroulement en classe conforme à ce qui a été prévu par l'ingénierie didactique ; c'est même une porte ouverte à beaucoup de dérives si l'enseignant se pense déchargé de la responsabilité de la progression (Perrin-Glorian, 2011, p. 75).

5.4. La co-élaboration de ressources curriculaires, une construction sous influences

51 Le processus de co-élaboration de ressources curriculaires (*e.g.*, manuels scolaires, fiches didactiques, ressources en ligne) et d'instructions officielles est très peu documenté dans la littérature, à l'inverse des nombreux travaux qui analysent ces « produits finis » dans une perspective critique (*e.g.*, Bos et Amade-Escot, 2004 ; Lenzen et al., 2017 ; Yli-Piipari, 2014) ou comparative (*e.g.*, Bezeau, Musard et Deriaz, 2021 ;

Forest et al., 2018 ; Lenzen et al., 2022). Pourtant, des études de ce processus permettraient de mieux comprendre les impressions de manque de cohérence interne que l'on peut parfois ressentir à la lecture de ces documents, en termes notamment de décalage entre compétences spécifiques à l'EPS, domaines généraux de formation et compétences transversales (Bezeau et al., 2021 ; Forest et al., 2018). Il est vrai qu'accéder aux acteurs impliqués dans la co-élaboration de ressources pour l'enseignement, a fortiori au cours de celui-ci, est relativement compliqué et cela pourrait expliquer la rareté de ce type de travaux. Le contexte de l'ingénierie coopérative offre la possibilité de documenter ce processus de l'intérieur (Joffredo-Le Brun et al., 2018 ; Morales et al., 2017), moyennant des conversions conceptuelles (Amade-Escot et al., 2014) qu'il convient néanmoins d'opérer avec une certaine vigilance épistémologique, au risque de dénaturer les outils d'analyse et concepts initialement forgés pour rendre compte des interactions au sein du système didactique « originel » composé des instances enseignant-élèves-savoirs scolaires.

- 52 Les résultats obtenus dans ce projet d'ingénierie didactique de deuxième génération PROJEPS/PROJEBS nous amènent à considérer que, par analogie avec la manière dont Martinand (2001) envisage les processus dont la théorie de la transposition didactique se veut l'interprétation, la co-élaboration de ressources curriculaires s'apparente à une forme de « construction ou de composition sous influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques...) » (p. 21). Les épistémologies pratiques des acteurs étudiés ici (experts et rédacteurs), que nous avons tentées de mettre au jour dans cette section, sont porteuses de telles influences, qui à la fois engagent tant les dimensions subjectives que les habitus professionnels propres aux contextes historiques, culturels et institutionnels dans lesquels évoluent ces acteurs (Amade-Escot, 2019a, 2019b) et se révèlent agissantes dans les désaccords et les compromis qui ont présidé à la co-élaboration du canevas.

5.5. Coopérer pour une EPS de qualité dans le premier degré

- 53 Eu égard à la thématique de ce numéro spécial, il nous paraît important de prolonger cette discussion en pointant ce qui, dans nos analyses, relève plus spécifiquement de la qualité de l'enseignement de l'EPS au primaire. Ainsi, le désaccord autour de la notion professionnelle de FPS et le compromis autour du concept de « contenu d'enseignement » ont en commun de mobiliser chez plusieurs rédacteurs des épistémologies pratiques ancrées dans des pédagogies visant à recréer les conditions d'apprentissage « naturelles » (Schneuwly, 1995). Ces épistémologies sont bien ancrées dans le contexte de l'enseignement primaire en Suisse romande, qui a vu émerger ces dernières années une « didactique des apprentissages fondamentaux » prétendant réduire, en les traitant didactiquement, les tensions entre l'enfant et l'élève, entre activités initiées par l'enfant et activités initiées par l'adulte, entre jeu et apprentissage, entre apprentissages fondamentaux et savoirs issus des disciplines scolaires, ou encore entre savoirs disciplinaires et savoirs proto-disciplinaires (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). Le constat de ces auteurs que

La Suisse est entourée, d'un côté, de pays qui s'inscrivent davantage dans une culture scolaire qui encourage le développement social, affectif et moral de l'enfant comme l'Allemagne et, de l'autre côté, de pays comme la France qui assument largement de rendre la structure de l'école maternelle la plus scolaire possible (p. 78)

54 s'applique particulièrement bien à nos propres résultats. Dans des échanges ultérieurs à ceux analysés dans la présente étude, Clément et Jérôme [groupe de rédaction] revendiquaient d'ajouter systématiquement, dans les ressources curriculaires pour les 1-2H (élèves de 4 à 6 ans), une référence au jeu de faire semblant. Emblématique de cette « didactique des apprentissages fondamentaux », il s'agit d'un jeu dans lequel l'enfant :

peut occuper plusieurs rôles à la fois (le docteur et le patient) ; prend part à de longs dialogues avec ses partenaires sur le déroulement du scénario, les rôles et l'évolution de l'histoire avant de commencer le jeu et au moment où le scénario est sur le point de changer ; fait usage du langage de façon importante pour décrire les accessoires, expliquer les actions, imiter la façon de parler des personnages joués et diriger le comportement des autres joueurs ; n'a plus forcément besoin des objets pour symboliser ses actions et joue plus d'une heure (Richard *et al.*, 2019, p. 297).

55 Principalement destinée à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants en début de scolarité (Richard *et al.*, 2019 ; Richard, Gay *et al.*, 2019), l'utilisation de ce jeu de faire semblant en EPS serait révélatrice d'une tradition d'enseignement de l'EPS comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté, qui accorde moins d'importance aux pouvoirs d'agir à construire spécifiques aux APSA enseignées, au profit de la socialisation des élèves et de l'adoption de comportements positifs (Forest *et al.*, 2018). Selon nous, elle ne constitue pas une réponse appropriée aux difficultés rencontrées par les enseignants du premier degré, surtout généralistes, à identifier des contenus d'enseignement susceptibles de favoriser la transformation des conduites motrices des élèves, obstacle majeur à une EPS de qualité (Amans-Passaga *et Verscheure*, 2020 ; Pontais, 2015).

5.6. D'autres formes de coopération encore à étudier

56 Le processus de co-élaboration de ressources curriculaires tel qu'il a été pensé dans le projet PROJEPS/PROJEBS comporte plusieurs étapes itératives (co-élaboration du canevas, rédaction des ressources curriculaires par des binômes bilingues sous la supervision d'experts, expérimentation de celles-ci par des enseignants volontaires, validation et publication des ressources), dont seule la première a été étudiée ici. Les désaccords et compromis résultant de la confrontation des épistémologies pratiques, que nous avons documentées dans la présente étude, sont susceptibles de se reproduire, avec d'autres acteurs, lors de toutes ces étapes. Ils pourraient faire l'objet d'une analyse ancrée dans la sociologie des organisations (Amblard *et al.*, 1996), complémentaire à l'approche didactique utilisée ici. En mettant l'accent sur les enjeux de pouvoir, les stratégies d'acteurs et les ressources possédées et investies par ces derniers dans leur coopération, ce type d'analyse éclairerait différemment ce que nous avons étudié dans la présente étude en termes d'épistémologies pratiques. Le statut assigné d' « expert » du groupe de pilotage est-il déterminant dans l'issue des négociations avec les rédacteurs ? Le fait que le canevas ait été ébauché par le groupe de pilotage avant d'être à proprement parler co-élaboré par l'ensemble des acteurs a-t-il influencé leur coopération ?

6. Conclusion

- 57 Sans préjuger de l'usage que feront les enseignants helvétiques des ressources produites dans le cadre du projet PROJEPS/PROJEBS lorsque celles-ci seront mises en ligne, les résultats de l'analyse du processus de co-élaboration du canevas, préalable à la production des ressources curriculaires, montrent qu'il est possible de transcender les différences de cultures professionnelles et linguistiques au profit d'une EPS de qualité au primaire. Nous projetons désormais d'étudier (a) la négociation au sein des binômes de rédacteurs et avec les experts pour concevoir des FPS et des tâches à l'intersection des plans d'études romand et alémanique, et (b) l'expérimentation de ces ressources curriculaires par les enseignants volontaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Le didactique* (p. 11-30). Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29. <https://doi.org/10.4000/ree.8284>
- Amade-Escot, C. (2019a). Epistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Education et didactique*, 13, 109-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Amade-Escot, C. (2019b). Poursuivre la réflexion... à propos du texte de Francine Cicurel. *Education et didactique*, 13, 123-125. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3919>
- Amade-Escot, V., Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactique : mise en perspective... Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants* (p. 179-196). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Amade-Escot, C. et Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologies*. La Pensée Sauvage et INRP.
- Amans-Passaga, C. et Verscheure, I. (2020). Construire des pouvoirs moteurs en volley-ball en EPS : étude didactique au cycle 3 de l'école primaire. *Staps*, 130, 79-96. <https://doi.org/10.3917/sta.130.0079>
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Seuil.
- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (2002). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching products. In R. Biehler, R.W. Scholz, R. Sträßler, & B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 27-39). Kluwer Academic Publishers.

- Artigue, M. (2011). L'ingénierie didactique comme thème d'étude. Dans C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck, F. Wozniak (dir.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (p. 15-25). La Pensée Sauvage.
- Bezeau, D., Musard, M. et Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49, 2-34. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>
- Boda, B. et Récopé, M. (1991). Instrument d'analyse et de traitement à des fins d'enseignement de l'E.P.S. *Revue EP.S*, 232, 56-59.
- Bos, J.-C. et Amade-Escot, C. (2004). Les nouveaux programmes d'EPS en France : analyse de l'échec de deux tentatives de renouveau. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (p. 113-155). PUQ.
- Bourgeois, R., Liswanti, N., Mukasa, C., Zamora, A., Herawati, T., Monterroso, I., Banjade, M.-R., Mwangi, E., Larson, A.-M., Mshale, B. (2017a). *Guide for co-elaboration of scenarios : Building shared understanding and joint action for reform and security of forest tenure*. CIFOR. <https://doi.org/10.17528/cifor/006749>
- Bourgeois, R., Penunia, E., Bisht, S. et Boruk, D. (2017b). Foresight for all : Co-elaborative scenario building and empowerment. *Technological Forecasting & Social Change*, 124, 178-188. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2017.04.018>
- Bowen, G.-A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Carnet des sciences de l'éducation.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Delachaux-Niestlé.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>
- Cuellar-Moreno, M. (2016). Effects of the command and mixed styles on student learning in primary education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1159-1168. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04186>
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. et Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- Delignières, D. (2021, 23 octobre). *Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique. Usages et mésusages des concepts* [Communication]. 4^{ème} Biennale de l'AEPS, Bobigny, France.
- Dyson, B. (2014). Quality physical education : A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>

Forest, E. et Amade-Escot, C. (2019). 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*, 44, 75-108. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.417>

Forest, E., Lenzen, B. et Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden : A special focus on official curricula for gymnastics and fitness. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/1474904117708889>

Froissart, T., Paintendre, A. et Saint-Martin, J. (dir.) (2021). *L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)*. Epure. Gottsmann, L. et Delignières, D. (2016). A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Movement & Sport Sciences*, 94, 71-81. <https://doi.org/10.1051/sm/2015023>

Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G. et Grossrieder, G. (dir.) (2021). *Apprendre et enseigner l'éducation physique. Repères didactiques pour une approche par compétences/Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht*. Éditions LEP.

Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. et Haenggeli-Jenni, B. (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la « nouvelle pédagogie ». Genève dans le contexte international. Premières décades du 20^e siècle. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension. Education nouvelle et Sciences de l'éducation. Fin du 19^e - milieu du 20^e siècle* (p. 107-141). Peter Lang.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. et Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>

Lenzen, B., Barthe, C., Cordoba, A., Deriaz, D., Pürro, C., Saillen, L., Suter, Y. et Voisard, N. (2022). Merging observational and interview data to study and improve the adaptability of the products of didactic engineering to ordinary teaching in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999917>

Lenzen, B., Houssin, E., Forest, E. et Borges, C. (2022). L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ? *Raisons éducatives*, 26, 25-44. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0025>

Lenzen, B., Poussin, B., Déneraud, H., Cordoba, A. et Deriaz, D. (2017). De la délicate question des ressources constitutives des compétences en éducation physique et de leur évaluation. *E-JIREF*, 2(3), 47-67.

Marsenach, J. et Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 103, 33-42.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.

Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3. <http://tfe.revues.org/870>

Mascret, N. (2011). 'Badminton player-coach' interactions between failing students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491817>

Mascret, N. et Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. Dans M. Travert et N. Mascret (dir.), *La culture sportive* (p. 99-115). Editions EP&S.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.

- Morales, G., Sensevy, G. et Forest, D. (2017). About cooperative engineering : theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1154885>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrin-Glorian, M.-J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement de ressources et formation des enseignants. Dans C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck, F. Wozniak (dir.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 57-78). La Pensée Sauvage.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2019, 25-27 juin). *A l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques* [Communication]. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, Rennes, France.
- Pontais, C. (2015). Point de vue – Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire. *Informations sociales*, 187(1), 67-71. <https://doi.org/10.3917/inso.187.0067>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A. et Gentaz, A. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine & enfance, mai-juin*, 137-143.
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A. et Gentaz, E. (2019). Evaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire. *L'année psychologique*, 119, 291-332. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291>
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). PUR.
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120. <https://doi.org/10.4000/rfp.4846>
- Ubaldi, J.-L. et Olinger, J.-P. (2006). Des options collectives. Dans J.-L. Ubaldi (dir.), *L'EPS dans les classes difficiles* (p. 24-34). Editions Revue EP.S.
- Vygotsky, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Editions Sociales.
- Yli-Piipari, S. (2014). Physical education curriculum reform in Finland. *Quest*, 66, 468-484. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.948688>

ANNEXES

Annexe 1. Ebauche du canevas (version 6.0)

Présentation de la thématique et analyses préalables (1 page)

Analyse épistémologique de la pratique de référence (savoirs en jeu et inscrit au niveau scolaire considéré), liens avec le curriculum, prérequis spécifiques des élèves

Domaine de compétence (thématique)	Pratique physique, sportive ou artistique de référence

Analyses préalables de la pratique de référence

En quelques lignes, décrire les principales caractéristiques de la pratique physique, sportive ou artistique de référence considérée comme pertinentes pour une pratique scolaire aux degrés concernés. Que d'enseignement retient-il de cette pratique pour en proposer une FPS ? Pourquoi cet objet en particulier et pourquoi à ce moment-là du cursus ?

Attentes (ou composantes) disciplinaires du PER/Grundervartungen LP21

Indiquer que les attentes fondamentales (ou composantes) travaillées de manière ciblée dans la FPS

•

Capacités transversales/ Überfachliche Kompetenzen

Indiquer que les capacités transversales travaillées de manière ciblée dans la FPS (2 à 3)

•

Pädagogische Perspektive (LP21) nur für die deutsche Version

Nur diejenigen Angebote, die gezielt auf in der Schulsportform (SFF) bearbeitet werden (2-3)

•

Pré-requis des élèves / Voraussetzungen

Indiquer ici les prérequis fondamentaux et indispensables pour entrer dans cette FPS (sachés, motrices et habiletés motrices, connaissances, savoir-faire méthodologiques).

•

Compétence disciplinaire attendue en fin de séquence / Erwartete Fachkompetenz

Répondre ici la compétence définie dans le référentiel PROLEPS

Forme de pratique scolaire (2-3 pages)

Nom et description de la forme de pratique scolaire

Donner le nom et l'objectif à votre FPS et rédiger un résumé court et précis (de 2 à 3 lignes maximum)

Definition de FPS (publizierte von Ullrich, 2008 et Bartsch, 2008)

Un enseignement dit "à la FPS" qui présente les caractéristiques principales de la pratique scolaire de référence, mais dont certains contenus sont adaptés pour permettre aux élèves de s'engager et de développer des compétences ciblées en fonction de leurs besoins et intérêts et d'aider à la disposition pour apprendre.

Contenus d'enseignement/apprentissage: contenus et/ou à apprendre? Lehr-Lerninhalte

Les contenus à enseigner après analyse a priori de la FPS, indiquer ce que les élèves doivent apprendre d'abord et s'engager pour atteindre la compétence. Cibles en trois à 5 contenus indiquer les axes à la ressource. Ces contenus peuvent être dans plusieurs registres d'écrits (mots-clés), connaissances, aspects sociaux, méthodologiques, émotionnels.

Réglement, consignes et dispositif

Décrire les règles spécifiques de la FPS ainsi que les consignes et le dispositif (conditions matérielles et humaines) nécessaires à son bon déroulement.

Schéma du dispositif de la FPS

Esquisse, dessin pour illustrer visuellement le dispositif de la FPS

Méthodes de l'évaluation

Avec cette description l'enseignante et les élèves doivent savoir comment se déroulera concrètement l'évaluation de la FPS (organisation de la classe, déroulement, durée, rôle des élèves, matériel spécifique, etc.).

Outils pour l'évaluation (2-3 pages)

Critères d'évaluation et indicateurs observables

Distiquer les critères collectifs et individuels. Préciser les indicateurs observables. Attribuer les valeurs de chaque critère (coefficient ou pourcentage).

Critères (préciser si collectifs ou individuels)	Indicateurs observables	Pondération

Fiche(s) d'observation élèves

Simple, compréhensible et directement utilisable.

Au besoin, plusieurs fiches peuvent être produites pour la FPS (par ex. fiche pour l'observation individuelle, fiche pour l'observation collective).

Fiche d'évaluation pour l'enseignant.e

Comprenant les critères à évaluer, les indicateurs retenus et le seuil de réussite ou un barème ou une échelle (par exemple : degrés de maîtrise, d'atteinte, de progression, smileys, ou – et +), permettant de situer le niveau de maîtrise de la compétence.

Propositions de tâches (3-4 pages)

Autour de la tâche complexe (la FPS), deux autres types de tâches sont à proposer. Ces tâches sont ciblées sur les contenus considérés comme décisifs dans le parcours d'apprentissage menant à la compétence spécifique du projet. Elles se différencient par leur niveau de complexité.

A élaborer : au moins une tâche proximale (TAP) et deux tâches ciblées (TAC). Selon l'appréciation des rédactrices/rédacteurs, des tâches exercices (TAE) peuvent également être proposées (ou faire des liens vers d'autres ressources très nombreuses dans ce domaine). Voir compléments théoriques en fin de document.

A ajouter : images, photos, QR code renvoyant à la vidéo de la FPS (équivalant à 1 page)

Esquisse de planification de la séquence d'enseignement (1 page)

L'objectif est de présenter, sous forme de tableau, un [exemple](#) d'ébauche de planification non exhaustif. Il ne s'agit donc pas d'un programme « clé en main » que l'enseignant.e n'aurait plus qu'à appliquer. En effet, les élèves d'une classe étant de niveau hétérogène le rythme d'apprentissage ne peut être ni uniforme ni prioritaire.

La planification s'étend sur 6 leçons doubles au primaire et 8 leçons doubles au secondaire 1. Cette planification repose sur deux principes de base :

- concevoir l'architecture de base du cycle : placer l'évaluation diagnostique, l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale (voir SLEPS en français à 2018)
- planifier les contenus d'enseignement (apprentissage, apprentissage et/ou d'apprentissage) identifiés selon leur degré de priorité et envisagés dans la maîtrise de la compétence, puis les lier (par le nom des tâches d'apprentissage (TAP) ou TAC) en les situant dans les leçons où cette tâche peut être proposée aux élèves.

Pour le primaire

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
Contenu n°1						
Tâches :						
Contenu n°2						
Tâches :						
Contenu n°3						
Tâches :						
Contenu n°4						
Tâches :						

NOTES

1. Equivalents des programmes français mais moins détaillés que ceux-ci.

2.

Projets didactiques pour le développement de compétences en éducation physique, dans les deux langues.

3.

Institutions non universitaires de formation d'enseignants.

4.

A noter que le groupe de pilotage intègre aussi des membres alémaniques, que nous ne présentons pas ici car pas directement impliqués dans les échanges analysés.

5.

Fonction consistant à accompagner les enseignants généralistes dans l'enseignement de l'EPS.

6.

Acronyme bilingue signifiant « Lehren und Lernen en Education Physique et Sportive ».

7.

Celle-ci est définie par Boda et Récopé (1991) comme « une tâche construite ou choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs. Destinée à être reproduite au cours de la séquence d'enseignement elle permet d'effectuer des comparaisons entre des états successifs des comportements de l'apprenant » (pp. 58-59).

RÉSUMÉS

Dans cette ingénierie didactique de deuxième génération, nous nous sommes focalisés sur les compromis et désaccords entre des rédacteurs et des experts engagés dans la co-élaboration d'un canevas visant à structurer la rédaction ultérieure de ressources curriculaires pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire en Suisse. Nous avons ainsi identifié (a) un désaccord autour de la notion professionnelle de « forme de pratique scolaire », (b) un compromis autour du concept de « contenu d'enseignement », et (c) un désaccord autour de la durée et de l'architecture des séquences d'enseignement à produire. Nous avons interprété ceux-ci en termes d'épistémologies pratiques des acteurs impliqués. Celles-ci se sont révélées non assujetties à la culture linguistique, empreintes de différents paradigmes pédagogiques et d'interprétations différentes des finalités et conditions de mise en œuvre de l'ingénierie didactique. Au regard de ces résultats, nous considérons la co-élaboration de ressources curriculaires comme une composition sous influences, qui pourrait faire l'objet d'une analyse complémentaire ancrée dans la sociologie des organisations.

In this second-generation didactic engineering research, we focused on the compromises and disagreements between drafters and experts engaged in the co-development of a framework for structuring the subsequent writing of curricular resources for the teaching of physical education in Swiss primary schools. We identified (a) a disagreement about the professional notion of "scholastic form of practice", (b) a compromise about the concept of "teaching content", and (c) a disagreement about the duration and the architecture of the teaching sequences to be produced. We interpreted these in terms of the practical epistemologies of the actors involved, characterising them as being not subject to linguistic culture, marked by different pedagogical paradigms and different interpretations of the aims and conditions of implementation of didactic engineering. In view of these results, we consider the co-elaboration of curricular resources as a

composition under influences, which could be the object of a complementary analysis anchored in the sociology of organisations.

INDEX

Keywords : didactic engineering, physical education, primary education, practical epistemology

Mots-clés : ingénierie didactique, éducation physique, enseignement primaire, épistémologie pratique

AUTEURS

BENOÎT LENZEN

Université de Genève, Suisse.

CHRISTELLE HAYOZ

HEP Fribourg/PH Freiburg, Suisse.

ILARIA FERRARI

PH Zürich, Suisse.

SERGE WEBER

HEP Vaud, Suisse.

DANIEL DERIAZ

Université de Genève, Suisse.

NICOLAS VOISARD

HEP BEJUNE, Suisse.