

## **Qu'est-ce qui se perd, se crée, se transforme dans la transmission des produits de l'ingénierie didactique aux enseignant-e-s ? Une illustration en course d'endurance**

Benoît Lenzen<sup>1,2</sup>, Nicolas Voisard<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Genève, Suisse)

<sup>2</sup>Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève (Genève, Suisse)

<sup>3</sup>Centre de compétences EP-S à l'école, Haute école pédagogique BEJUNE (Bienne, Suisse)

### **Introduction et objectifs**

L'introduction d'un plan d'études basé sur l'approche par compétences pose de nouveaux défis aux enseignant-e-s de Suisse romande en charge du cours d'EPS. Pour accompagner ce changement de paradigme, notre équipe intercantonale a élaboré des formes de pratique scolaire (FPS - Mascret, 2010) en course d'endurance dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative (Joffredo-Le Brun et al., 2018). L'efficacité de la transmission des produits d'une telle ingénierie à des enseignant-e-s qui n'y ont pas participé n'est pas garantie (Artigue & Perrin-Glorian, 1991). Nous nous intéressons ici à ce qui se perd, se crée et se transforme – pour paraphraser Lavoisier – dans ce processus de transmission, en nous limitant à l'étude de deux enseignantes en 8P (élèves de 11- 12 ans).

### **Méthodologie**

A partir de la FPS, les enseignantes (une généraliste dans le Jura et une spécialiste à Genève) ont construit et enseigné une séquence de six leçons de 90 minutes. Nous avons filmé quatre de ces six leçons et procédé à l'analyse a priori des tâches et des activités conjointes de l'enseignante et des élèves au regard des six enjeux d'apprentissage déterminés dans l'ingénierie coopérative. Pour chaque tâche, nous avons identifié si chaque enjeu était (1) absent, (2) potentiel, ou (3) travaillé.

### **Résultats et discussion**

Les analyses montrent (1) un phénomène de « magie de la tâche » (Marsenach, 1991) chez la généraliste (enjeux soit absents, soit potentiels mais jamais travaillés), et (2) une volonté de la spécialiste de travailler certains enjeux qui se heurte néanmoins à des contraintes temporelles ainsi qu'à des milieux et des gestes didactiques inadaptés.

### **Conclusions et perspectives**

Ces résultats, qui nécessitent d'être confirmés par les analyses d'autres participant-e-s, nous informent sur les conditions à mettre en place pour assurer la transmission de FPS permettant réellement aux enseignant-e-s de responsabiliser les élèves dans la gestion de leur course (Adé et al., 2010).

### **Références bibliographiques**

Adé, D., Jourand, C. & Sève, C. (2010). L'inscription contextuelle de l'activité en course de durée. *Education et didactique*, 4(3), 7-19.

Artigue, M. & Perrin-Glorian, M.-J. (1991). Didactic engineering, research and development tool: Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 13-18.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational research Journal*, 17(1), 187-208.

Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris, France : INRP.

Mascret, N. (2010). L'élaboration d'une forme de pratique scolaire d'une APSA en EPS : un geste professionnel complexe. In M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux (Eds.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (pp. 193-203). Clermont-Ferrand, France : Presses Universitaires Blaise Pascal.