

Thema

Formation initiale à l'enseignement secondaire et formation continue diplômante à l'enseignement primaire en éducation physique à Genève : quelle(s) tradition(s) d'enseignement ?

Benoît Lenzen, Université de Genève

Cette contribution vise à décrire et analyser l'émergence de deux programmes de formation à l'enseignement de l'éducation physique de l'Université de Genève, au regard des traditions d'enseignement dans lesquels ils sont susceptibles de s'être ancrés : (a) la FORENSEC (enseignement secondaire) ; (b) le DAS MDAS (enseignement primaire). La méthodologie respecte les étapes classiques de l'analyse de documents. L'analyse des principaux documents de référence de ces programmes montre qu'ils s'ancrent très majoritairement dans une tradition d'enseignement de l'éducation physique comme éducation à la culture physique et sportive. Cet ancrage résulte à la fois d'un choix conscient du corps enseignant et de facteurs structurels qui y sont favorables, voire le déterminent.

1. Introduction

En 2008, suite au processus de Bologne, le canton de Genève a été amené à réformer certains de ses programmes de formation à l'enseignement. La formation à l'enseignement secondaire sous la responsabilité du Département de l'instruction publique (DIP) n'étant pas reconnue au niveau national, elle a été transférée en 2010 dans le nouvel Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) sous l'appellation FORENSEC. La formation continue diplômante des enseignant-e-s de disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire, sous la responsabilité du DIP, a également été confiée à l'IUFE en 2013 sous l'appellation DAS MDAS.¹

Centrée sur les structures institutionnelles de la formation initiale et continue à l'enseignement de l'éducation physique (EP) en lien avec le premier axe de questionnement de ce numéro thématique, cette contribution prend la forme d'une analyse de documents, entendue comme un processus systématique d'examen ou d'évaluation de documents. Comme d'autres méthodes analytiques de recherche qualitative, l'analyse de documents exige que les données soient examinées et interprétées afin de dégager du sens, de développer une meilleure compréhension et de générer des connaissances empiriques (Bowen, 2009).

En appui sur divers documents institutionnels (e.g., exposés des motifs, plans d'études, descriptifs de cours, référentiels de compétences), elle vise à décrire et analyser l'émergence des programmes FORENSEC et DAS MDAS – restreints à l'EP ici – au sein de l'Université de Genève, plus particulièrement au regard des traditions d'enseignement de l'EP dans lesquelles ils sont susceptibles de s'être ancrés (Forest et Amade-Escot, 2019 ; Forest et al., 2018). Côté régulièrement des formateurs et formatrices d'autres institutions de formation à l'enseignement de l'EP (suisses et étrangères) et étant issu d'une autre institution que celle dans laquelle nous dirigeons aujourd'hui ces deux programmes, nous mesurons en effet combien chaque programme de formation à l'enseignement peut être singulier, par son histoire, son ancrage institutionnel, les acteurs et actrices qui y contribuent, les moyens qui y sont alloués, etc. Analyser les programmes FORENSEC et DAS MDAS à l'aune des traditions d'enseignement de l'EP permet ainsi de situer ceux-ci dans un contexte national et international très hétérogène quant aux caractéristiques de cette discipline scolaire, à commencer par sa désignation qui varie selon les pays/régions et les instructions officielles : éducation physique (e.g., Belgique francophone², Suisse romande) ; éducation physique et sportive (e.g., France) ; éducation physique et à la santé (e.g., Québec,

¹ Dans le canton de Genève, contrairement à la plupart des autres cantons suisses, l'enseignement de l'éducation physique, de la rythmique, de la musique et des arts visuels à l'école primaire est majoritairement pris en charge par des enseignant-e-s spécialistes de ces disciplines (à raison de deux périodes sur les trois au programme, la troisième restant sous la responsabilité de l'enseignant-e généraliste).

² Appellation actuelle.

Belgique francophone³) ; *physical education and health* ou *health and physical education* (e.g., Australie, Ontario, Suède, USA) ; *sport* (e.g., Suisse).

2. Cadre conceptuel : Transposition didactique et traditions d'enseignement de l'éducation physique

Les analyses que nous proposons dans cette contribution reposent sur une hybridation entre l'approche didactique francophone des sciences de l'intervention (Vors et al., 2020) et l'approche pragmatiste suédoise des études curriculaires (Roberts, 1988 ; Östman, 1996). Dans la didactique francophone, l'organisation et le contenu du curriculum (i.e. les savoirs à enseigner dans le cas du curriculum formel, les savoirs enseignés dans le cas du curriculum réel) sont considérés comme le résultat d'un processus de transposition didactique (Chevallard, 1991). Cette théorie repose sur (a) une définition praxéologique du savoir qui, à l'opposé d'une vision substantialiste, considère celui-ci comme étant intégré aux pratiques institutionnelles des différents groupes sociaux qui le créent ou l'utilisent à des fins spécifiques dans la société, et (b) la vision du système éducatif comme étant une institution dédiée à la transmission des oeuvres culturelles dont la jeune génération a besoin afin d'agir de manière adéquate au sein de la société et de répondre aux nouveaux défis à venir (Marty et al., 2018). Les phénomènes transpositifs étudiés par les didacticien-ne-s renvoient ainsi à des mécanismes dépendant de l'institution scolaire ou de formation qui les abrite (Brière-Guenoun, 2012), tout en étant largement conditionnés par les besoins sociétaux et les décisions politiques (Marty et al., 2018). Par conséquent, différentes visions d'une discipline scolaire et/ou de la formation à l'enseignement de celle-ci peuvent être portées par différents groupes sociaux (Marty et al., 2018 ; Östman, 1996). Ces visions se sédimentent au fil du temps dans ce que des chercheuses et chercheurs suédois ont appelé, pour « mettre en évidence ce qui est valorisé comme contenus, buts et valeurs dans l'enseignement des sciences, à partir de recherches sur les curriculums incluant des analyses historiques » (Forest et Amade-Escot, 2019, p. 80), des traditions d'enseignement (*teaching traditions*) : L'idée est que si un modèle spécifique d'inclusion et d'exclusion d'objectifs et de contenus éducatifs est mis en place par de nombreux enseignant-e-s sur une période donnée, une tradition d'enseignement s'est formée (Lidar et al., 2018).

Tout au long de son histoire – qui débute en Suisse en 1874 (Cordoba et Lenzen, 2018) – la discipline scolaire EP a oscillé entre plusieurs finalités : militariste, hygiéniste, sportive, citoyenne, etc. (Baluteau, 2002 ; Cordoba et Lenzen, 2018 ; Delignières et Garsault, 2004 ; Kirk, 2010). Dans une revue de questions internationale récente, Forest et al. (2018) ont identifié, en référence à Kirk (2010), que les curriculums actuels en EP étaient susceptibles de s'alimenter à quatre traditions d'enseignement : l'enseignement de l'EP comme (a) enseignement de techniques sportives ; (b) éducation à la santé ; (c) éducation aux valeurs et à la citoyenneté ; et (d) éducation à la culture physique et sportive. Ces quatre traditions trouvent leurs sources, selon des formes variables au fil du temps, dans l'Histoire de la discipline scolaire EP.

Largement répandue dans les pays occidentaux, la tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives place ces dernières au coeur de l'enseignement de l'EP (Kirk, 2010). Ce qui importe dans cette tradition, c'est d'enseigner aux élèves les gestes emblématiques des activités physiques et sportives (le dégagement en badminton, la manchette au volley-ball, le tir en foulée au basket-ball, le *fosbury flop* en athlétisme, etc.) ou les habiletés motrices de base telles que lancer, attraper ou frapper une balle par exemple. Cela passe le plus souvent par le découpage des contenus d'enseignement en unités élémentaires, selon une approche moléculaire d'inspiration behavioriste allant du plus simple au plus complexe.

La tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé peut être définie comme un processus visant à préparer les enfants et les adolescent-e-s à développer et maintenir un style de vie physiquement actif tout au long de la vie (McKenzie, 2001). Cette préoccupation croissante pour la santé est justifiée par une analyse politique des problèmes de santé causés par la sédentarité (obésité, maladies cardiovasculaires, diabète, etc.). Dans ce contexte, l'EP apparaît comme une solution possible, quand bien même le lien entre EP et activité physique sur le long terme est encore difficile à établir (Green, 2014).

De son côté, la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté apparaît comme une réponse possible à d'autres problèmes sociétaux tels que violence urbaine, racisme, cyberharcèlement,

³ Appellation prévue dans la réforme en cours (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.).

etc. Une EP ancrée dans cette tradition consiste à enseigner aux élèves des valeurs telles que la responsabilité, le respect des différences, la démocratie, en vue de former les citoyennes et citoyens de demain (Ennis, 1999). Cette tradition accorde ainsi moins d'importance aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) enseignées au profit de la socialisation des élèves et de l'adoption de comportements positifs.

Enfin, la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive valorise une approche holistique de la culture corporelle, en réaction à l'approche techniciste et à la tendance à considérer le corps dans ses dimensions strictement biologiques/mécaniques en ignorant ses dimensions culturelles (Kirk, 2010). Elle vise aussi à permettre aux élèves de développer un sens critique quant aux formes de la culture corporelle en usage dans la société. En lien avec trois modèles pédagogiques innovants (Sport de l'enfant, *Sport Education* et *Teaching Games for Understanding*), il s'agit d'une tradition encore en construction mettant en avant l'idée qu'enseigner l'éducation physique ne consiste pas seulement à faire apprendre des faits, des méthodes ou à penser en tant que personne pratiquant un sport ; cela consiste aussi à socialiser les élèves dans une vision holistique de la culture corporelle (Forest et al., 2018).

Nous postulons qu'en tant qu'émettrices de prescriptions secondaires « élaborée[s] et diffusée[s] par des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent un ensemble de recommandations autonomes » (Goigoux, 2007, p. 57), les institutions de formation pédagogique développent leurs programmes de formation à l'enseignement de l'EP en s'appuyant préférentiellement sur une ou l'autre de ces traditions d'enseignement de l'EP. Nous faisons l'hypothèse que ces traditions peuvent être identifiées dans leurs documents institutionnels, à travers la nature et les contenus des enseignements qui y sont présentés.

3. Méthodologie

La méthodologie que nous avons adoptée pour décrire et analyser l'émergence des programmes FORENSEC et DAS MDAS en termes de traditions d'enseignement de l'EP respecte les étapes classiques de l'analyse de documents (Bowen, 2009) : (a) recherche de documents ; (b) sélection des documents pertinents par rapport à la problématique étudiée ; (c) évaluation (donner du sens) et synthèse des données contenues dans les documents.

3.1. Sélection des documents

Les tableaux 1 et 2 présentent les documents que nous avons respectivement sélectionnés pour les programmes FORENSEC et DAS MDAS. Pour chaque document, nous précisons sa source et soit sa référence s'il s'agit d'un document publié, soit sa date s'il n'est pas publié mais daté. S'il n'est ni publié ni daté, nous indiquons « s.d. ».

Tableau 1

Sélection des documents pour le programme FORENSEC

| Type de document | Document | Source | Date / Référence |
|------------------|--|-------------------------------------|---|
| Rapport | Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur la formation initiale des enseignants primaires et secondaires (RD 585) | Site Web du Grand Conseil de Genève | Grand Conseil de Genève (2005) |
| | Rapport de la Commission de l'enseignement supérieur chargée d'étudier le PL 10432-A et le RD 585-A | Site Web du Grand Conseil de Genève | Grand Conseil de Genève (2009) |
| Loi | Loi (10432) modifiant la loi sur l'instruction publique | Site Web du Grand Conseil de Genève | Loi cantonale genevoise du 18 décembre 2009 modifiant la loi cantonale genevoise sur l'instruction publique |

| | | | |
|---------------------|---|--|--|
| Référentiel | Objectifs de la formation et référentiel de compétences relatifs à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I et II | Site Web de la FORENSEC (espace membre) | 05.09.2011 |
| | Gestes professionnels | Site Web de la FORENSEC (espace membre) | 05.09.2011 |
| | Les modalités de l'observation/évaluation de l'enseignement du ou de la stagiaire (1 ^{ère} année) | Document interne à la didactique de l'EP | s.d. |
| | Les modalités de l'observation/évaluation de l'enseignement du ou de la stagiaire (2 ^{ème} année) | Document interne à la didactique de l'EP | s.d. |
| Plan d'études | Plan d'études Mase disciplinaire (MASE 1) | Site Web de la FORENSEC | Institut universitaire de formation des enseignants (s.d.) |
| Descriptif de cours | Education physique – Didactique de la discipline : Discipline de référence et discipline scolaire | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.c) |
| | Education physique – Séminaire de recherche en didactique de la discipline | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.d) |
| | Education physique – Atelier de didactique A – secondaire I et II | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.a) |
| | Education physique – Atelier de didactique B – secondaire I et II | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.b) |
| | Usage et approche critique des MITIC dans les deux niveaux d'enseignement | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.f) |

Tableau 2

Sélection des documents pour le programme DAS MDAS

| Type de document | Document | Source | Date / Référence |
|---------------------------------------|---|--|--|
| Exposé des motifs | Exposé des motifs DAS Formation des enseignants en disciplines artistiques et sportives | Document interne à la Formation continue à l'IUFE | 06.2013 |
| Brochure de présentation du programme | DAS Disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire 2021 > 2023 | Site Web du programme DAS MDAS | Institut universitaire de formation des enseignants (2021) |
| Descriptif de cours | Enseignement des activités artistiques et d'entretien en éducation physique | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.e) |
| | Education physique – Didactique de la discipline : Discipline de référence et discipline scolaire | Programme des cours en ligne sur le site Web de l'Université de Genève | Université de Genève (s.d.c) |

3.2. Analyse des documents

Les documents ont fait l'objet d'un processus d'analyse itératif (Bowen, 2009) consistant en un premier examen superficiel visant à repérer les extraits significatifs, un examen approfondi de ces extraits et leur interprétation. Ce processus a combiné des éléments d'analyse de contenu et d'analyse thématique. L'analyse de contenu a permis d'organiser les données en catégories liées à la problématique étudiée. L'analyse thématique a permis de relier certaines de ces catégories aux quatre grands thèmes potentiels que sont les traditions d'enseignement de l'EP.

4. Résultats

La présentation des résultats est structurée en deux grandes sections correspondant aux deux programmes dont nous décrivons et analysons l'émergence au sein de l'Université de Genève. Chaque section est elle-même structurée en sous-sections liées aux différents types de documents analysés, ceux-ci abordant des enjeux et composantes spécifiques des programmes étudiés.

4.1. L'émergence du programme FORENSEC

4.1.1. La création de la FORENSEC

L'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) a vu le jour suite à l'adoption par le Grand Conseil de la loi cantonale genevoise du 18 décembre 2009 modifiant la loi sur l'instruction publique. L'analyse du processus législatif ayant conduit à l'universitarisation de la formation des enseignant-e-s du secondaire fait apparaître un souci majeur pour l'articulation théorie pratique et l'expérience de terrain. Ainsi, le rapport du Conseil d'État (Grand Conseil de Genève, 2005) mentionne (en gras dans le texte) : « l'alternance théorie-pratique et l'expérience de terrain mises en avant dans le modèle actuel [de la formation à l'enseignement primaire, déjà universitarisée] sont considérées comme des valeurs ajoutées pédagogiques essentielles à préserver » (p. 27). Le rapport de minorité du rapport de la Commission de l'enseignement supérieur (Grand Conseil de Genève, 2009) prédit de son côté que « à nos yeux, la formation en IUFE, présente des carences importantes dues à la prépondérance de la théorie sur la pratique » (p. 214).

Deux autres catégories, plus en lien avec la problématique étudiée, émergent des rapports consultés : (a) Savoirs à enseigner ; (b) Phénomènes transpositifs. Ainsi, parmi les objectifs de la prise en charge de la formation des enseignant-e-s du secondaire par le secteur tertiaire universitaire, le rapport du Conseil d'État mentionne en premier « accroître la maîtrise des savoirs à enseigner et les fondements didactiques de leur acquisition par les élèves » (p. 8). Selon ce même rapport, la structure interfacultaire envisagée pour l'IUFE « devrait permettre aux facultés qui forment des étudiants souvent destinés à l'enseignement, de s'impliquer plus et mieux dans une réflexion et des pratiques touchant les questions d'enseignement, plus particulièrement aux questions épistémologiques et didactiques » (p. 27). De son côté, un représentant du DIP auditionné dans le cadre du rapport de la Commission de l'enseignement supérieur souligne qu'« il faut travailler sur les transpositions didactiques et tenir compte de tous les contextes d'enseignement » (p. 96).

Cette insistance sur les savoirs à enseigner, leur inévitable transposition (Chevallard, 1991) et les réflexions épistémologiques et didactiques qui y sont liées, derrière laquelle se profile une conception de l'enseignement mettant en avant la transmission d'un patrimoine culturel, se retrouve dans les référentiels, les plans d'études et les descriptifs de cours de la FORENSEC.

4.1.2. Les référentiels de la FORENSEC

Plusieurs référentiels de compétence balisent les activités de formation des formateurs et formatrices de la FORENSEC. Deux référentiels concernant l'ensemble des disciplines ont été élaborés lors des débuts du programme (septembre 2011). Les objectifs généraux (ou finalités) du premier référentiel se réfèrent à quatre domaines spécifiques dont deux sont plus étroitement liés à notre problématique. Ainsi, le domaine 1 « L'acte d'enseigner » prescrit, parmi les compétences fondamentales à construire durant la formation professionnelle initiale, les deux compétences suivantes (p. 3) : (a) « se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves » ; (b) « transmettre, et permettre aux élèves de construire des connaissances solides, notamment dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à tous et toutes ». Les catégories « Savoirs à enseigner » et « Phénomènes transpositifs » recouvrent bien les contenus de ce premier domaine, qui semble s'ancrer dans une vision holistique et critique de la culture disciplinaire

à transmettre aux élèves. De son côté, le domaine 4 « Les fondements du système éducatif » reprend à son compte l'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui prescrit de « rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable » (p. 5). Les objectifs généraux et les compétences de ce domaine renvoient plutôt à une catégorie que nous avons intitulée « Visée axiologique », traduisant une vision citoyenne de l'enseignement. Le second référentiel décline le premier en gestes professionnels, qui renvoient similairement à ces deux visées, culturaliste et citoyenne, de l'enseignement de l'ensemble des disciplines.

À côté de ces référentiels génériques, des référentiels spécifiques sont élaborés à l'initiative des équipes de didactiques disciplinaires. C'est le cas pour l'EP, dont les deux référentiels (un pour chaque année de formation) distinguent des compétences pour l'action (planification), en action (intervention) et sur l'action (analyse). Les sections consacrées aux compétences de planification des stagiaires sont plus directement liées à notre problématique. Elles mobilisent plusieurs concepts et méthodes de l'ingénierie didactique (analyse préalable, analyse a priori) (Artigue, 1989 ; Perrin-Glorian, 2011) et outils professionnels (fiche d'observation, indicateur), dans une logique de transposition des APSA exploitant leurs formes culturelles d'organisation des pratiquant-e-s pour concevoir des situations d'apprentissage visant à faire progresser les élèves au plan moteur, ainsi qu'en témoignent les extraits suivants : « Le/la stagiaire sait réaliser une analyse a priori pour identifier les règles d'action (RA) à mettre en oeuvre dans les situations d'apprentissage (SA) » ; « Le/la stagiaire formalise des SA en lien avec le projet et dont les contraintes sont susceptibles de provoquer les transformations attendues chez les élèves » ; « Le/la stagiaire propose des SA différenciées du point de vue des motivations (épreuve, défi, duel) et par rapport aux difficultés des élèves ».

4.1.3. Les plans d'études et les descriptifs de cours de la FORENSEC

La FORENSEC propose trois plans d'études, dont celui pour la Mase disciplinaire (MASE 1) est le plus représentatif de la formation en EP (Institut universitaire de formation des enseignants, s.d.). Celui-ci comporte trois domaines : (a) Didactique et épistémologie de la discipline scolaire ; (b) Dimensions transversales de la profession/sciences de l'éducation ; (c) Dimensions pratiques.

Le seul intitulé du cours « Education physique – Didactique de la discipline : Discipline de référence et discipline scolaire » (Université de Genève, s.d.a) rattaché au premier domaine évoque explicitement l'idée que les contenus enseignés en EP sont issus de la transposition de pratiques sociales de référence (Martinand, 2001). Le descriptif de ce cours et les spécialistes des phénomènes transpositifs qui y sont convoqués (e.g., Amade-Escot, Chevallard, Léziart, Martinand) renforcent cette idée. Le descriptif du séminaire de recherche faisant partie de ce même domaine « Didactique et épistémologie de la discipline scolaire » (Université de Genève, s.d.b) et les spécialistes de l'épistémologie de l'EP qui y sont convoqués (e.g., Lenzen, Cordoba, Léziart) apportent des indications supplémentaires sur la vision holistique de la culture corporelle que les futur-e-s enseignant-e-s d'EP formés à l'IUFE sont invités à développer, en phase avec une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive. La démarche empruntée à la méthodologie d'ingénierie didactique qui constitue la colonne vertébrale de ce séminaire vise en effet à intégrer aux apprentissages disciplinaires la mobilisation ou l'apprentissage des capacités transversales prescrites par le Plan d'études romand : « Étroitement associé à l'atelier de didactique B à travers une réflexion commune sur les capacités transversales (moyen ou objet d'apprentissage⁴), ce séminaire adopte le format de l'ingénierie didactique ».

L'atelier « Usage et approche critique des MITIC [médias, images, technologies de l'information et la communication] dans les deux niveaux d'enseignement » (Université de Genève, s.d.e), bien que rattaché au domaine transversal de la formation, cherche à outiller les étudiant-e-s sur le plan didactique, les groupes étant constitués autant que possible par regroupements disciplinaires homogènes (e.g., histoire et géographie ; droit et économie). Le descriptif met notamment de l'avant les activités suivantes : « Elaboration, expérimentations en classe et analyse d'un scénario de séquence pédagogique intégrant des MITIC par chaque étudiant ». La catégorie « Séquence d'enseignement » qui émerge de ces données est à l'opposé du curriculum multisport caractérisé par de courtes unités d'apprentissage et pas ou peu de transfert d'apprentissage entre les leçons qui est souvent associé à une tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives (Forest et al., 2018).

⁴ Il est à noter que cette alternative rend possible un ancrage dans l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté.

Enfin, les descriptifs des ateliers de didactique A (Université de Genève, s.d.c) et B (Université de Genève, s.d.d), rattachés au domaine « Dimensions pratiques », comportent une majorité d'extraits que nous pouvons regrouper dans les catégories « Savoirs à enseigner » et « Phénomènes transpositifs », en lien avec une tradition d'éducation à la culture physique et sportive : « De la pratique sociale de référence à une forme scolaire de pratique », « Analyse technologique et didactique de différentes activités physiques et sportives et leur transposition dans le cadre scolaire, « Concilier le fonds culturel des activités physiques et sportives avec les valeurs de l'école » (atelier A) ; « Poursuivre la réflexion à propos de l'élaboration d'une séquence didactique dans une logique curriculaire pour de nouvelles pratiques », « Porter un regard critique, au regard de l'approche par compétences, sur l'intégration des capacités transversales dans différents modèles » (atelier B).

4.2. L'émergence du programme DAS MDAS

4.2.1. La création du DAS MDAS

L'exposé des motifs pour la création du DAS MDAS situe celle-ci « dans le contexte d'un changement de rôle de ces enseignants [les enseignant-e-s en disciplines artistiques et sportives (musique, arts visuels, rythmique, éducation physique)] dans l'école primaire genevoises » (p. 1). De même que les rapports relatifs à la création de la FORENSEC, il met l'accent sur l'alternance entre terrain scolaire et formation universitaire : « Formalisation de l'alternance terrain scolaire-institut universitaire dans un dispositif intégré » (p. 6).

À l'exception de « l'articulation entre enseignants généralistes et spécialistes [qui] fait l'objet d'une attention particulière dans un dispositif ad hoc » (p. 1) de laquelle nous pouvons extrapoler le souhait d'un enseignement structuré de façon cohérente autour de la notion de « Séquence d'enseignement » (cf. FORENSEC) s'opposant au zapping (Delignières et Garsault, 2004 ; Ubaldi, 2004), cet exposé des motifs ne fournit aucune indication sur les traditions d'enseignement de l'EP dans lesquelles le programme DAS MDAS ancrerait ses contenus et modalités de formation.

4.2.2. Les objectifs et compétences visés dans le DAS MDAS

La brochure de présentation du programme (Institut universitaire de formation des enseignants, 2021, novembre) expose les objectifs et les compétences visées dans le DAS MDAS. Le troisième objectif « Développer une réflexion sur les pratiques artistiques ou sportives et leur transposition dans les plans d'études, les moyens d'enseignement et les pratiques à l'école primaire » (p. 4) renvoie aux catégories « Savoirs à enseigner » et « Phénomènes transpositifs », traduisant une vision de l'enseignement similaire à celle véhiculée dans la FORENSEC. Parmi les cinq compétences visées, nous avons associé la deuxième « Proposer des solutions innovantes aux problèmes d'enseignement-apprentissage propres à la discipline enseignée à l'école primaire » (p. 4) à une catégorie « Innovation » qui exclut la tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives, jugée dépassée dans la littérature (Brau-Antony, 2001 ; Bunker et Thorpe, 1982 ; Kirk, 2010). La troisième compétence « Faire, au regard des instructions officielles et des résultats de la recherche, des choix rationnels en matière d'objectifs et de contenus d'enseignement, de méthodes pédagogiques et d'outils d'évaluation » renvoie quant à elle à une catégorie « Alignement curriculaire » qui nous semble de même exclure une pédagogie du zapping, caractéristique dans une certaine mesure de la tradition d'enseignement de techniques sportives (Forest et al., 2018).

4.2.3. Le plan d'études et les descriptifs de cours du DAS MDAS

Le DAS MDAS propose deux plans d'études, un pour les enseignant-e-s des disciplines artistiques et un pour les enseignant-e-s d'EP. Ce dernier comporte trois domaines : (a) Pratique et analyse de l'enseignement ; (b) Profession enseignante au primaire ; (c) Didactique de la discipline scolaire. Seul, le troisième fournit des contenus que nous pouvons mettre en lien avec les traditions d'enseignement de l'EP.

Le programme DAS MDAS comporte des enseignements mutualisés avec d'autres programmes de formation d'enseignant-e-s et des enseignements spécifiques. Ainsi, on retrouve dans le domaine « Didactique de la discipline scolaire » le cours « Education physique – Didactique de la discipline : Discipline de référence et discipline scolaire » déjà analysé dans le cadre du programme FORENSEC (Université de Genève, s.d.a). Ce domaine est constitué d'un deuxième enseignement, mutualisé quant à lui avec la formation des enseignant-e-s primaires, intitulé « Enseignement des activités artistiques et d'entretien en éducation physique » (Université de Genève, s.d.f).

Les contenus du descriptif de cet enseignement renvoient majoritairement à trois catégories d'analyse ayant déjà émergé des données relatives à la FORENSEC. Ainsi, la catégorie « Savoirs à enseigner » est illustrée par exemple par l'extrait suivant : « Les activités artistiques et d'entretien font partie des pratiques sociales de référence de l'éducation physique ». Les « Phénomènes transpositifs » sont visibles dans des extraits tels que

« sensibiliser les étudiant-e-s aux spécificités des activités artistiques et d'entretien et à leur transposition en éducation physique » et « Dans ce cours, les étudiant-e-s seront sensibilisé-e-s à leurs spécificités et à la manière dont elles sont traitées dans les documents officiels (plans d'études, manuels fédéraux, etc.) ». Enfin, on peut retrouver la catégorie « Séquence d'enseignement » à travers des extraits tels que « penser/planifier des cycles d'enseignement/apprentissage en divisions élémentaire et moyenne » et « Elles et ils seront invité-e-s, par petits groupes, à construire un cycle d'enseignement/apprentissage (incluant l'évaluation) destinée à des élèves de division élémentaire ou moyenne ». Ces catégories ainsi que les références mobilisées dans ce descriptif (e.g., Ubaldi, 2006 ; Travert et Masclet, 2011) nous semblent ici aussi révélatrices de la prégnance de la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive.

5. Discussion

Cette contribution s'inscrit dans le premier axe de questionnement de ce numéro thématique, interrogeant plus spécifiquement les structures institutionnelles de la formation initiale et continue des enseignant-e-s d'EP. Elle décrit et analyse l'émergence d'un programme de formation initiale à l'enseignement de l'EP au secondaire (FORENSEC) et d'un programme de formation continue diplômante à l'enseignement de l'EP au primaire (DAS MDAS), dans un contexte qui présente à la fois des caractéristiques génériques et singulières. En effet, le contexte dans lequel ces deux programmes ont émergé est représentatif du mouvement global de tertiarisation de la formation des enseignant-e-s en Europe (Dorier et al., 2013 ; Schnewly, 2011), que la Suisse a connu à l'aube des années 2000. En revanche, d'une part, le choix des autorités genevoises de confier à l'Université la formation des enseignant-e-s primaires et secondaires tranche avec la décision de la majorité des cantons suisses d'héberger celle-ci dans des hautes écoles pédagogiques non universitaires⁵. Ce choix avait d'ailleurs fait l'objet de nombreuses discussions dont témoignent le rapport du Conseil d'État et celui de la Commission de l'enseignement supérieur que nous avons analysés pour les besoins de cette étude. Depuis 2018, il fait du reste l'objet d'une motion (M2305) « en faveur d'une formation des maîtres crédible à Genève » (Grand Conseil de Genève, 2015) invitant le Conseil d'État à « engager une étude fouillée sur les alternatives à cet institut universitaire (HEP ou autre) » (p. 2/4). D'autre part, la formation continue diplômante rendue nécessaire par la présence de spécialistes des disciplines artistiques et sportives au sein de l'enseignement primaire est également une particularité genevoise.

Analyser l'émergence des programmes FORENSEC et DAS MDAS au regard des traditions d'enseignement de l'EP (Forest et Amade-Escot, 2019 ; Forest et al., 2018) dans lesquelles ils sont susceptibles de s'être ancrés permet à notre sens de dépasser les singularités locales et de mettre nos analyses en perspective avec les formations à l'enseignement de l'EP dans les autres cantons suisses et les autres pays. L'analyse de contenu (Bowen, 2009) des documents les plus généraux relatifs à l'émergence des deux programmes étudiés (rapports politiques, exposé des motifs, référentiels de compétences et objectifs généraux) fait essentiellement ressortir trois catégories : Savoirs à enseigner ; Phénomènes transpositifs ; Visée axiologique. Celles-ci reflètent bien les débats et tensions actuels autour de la mission assignée aujourd'hui à l'école : instruire, éduquer et/ou socialiser ? (Magendie, 2018 ; Montoya et al., 2006). Une analyse thématique (Bowen, 2009) appliquée à ces catégories pourrait renvoyer, selon notre cadre conceptuel, à des traditions d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives, comme éducation aux valeurs et à la citoyenneté et comme éducation à la culture physique et sportive. La présence de deux autres catégories dans lesquelles nous avons classé certains contenus de ces documents généraux, en l'occurrence « Innovation » et « Alignement curriculaire », tend cependant à exclure la tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives. En appui sur des données recueillies il y a une bonne dizaine d'années auprès de nos étudiant-e-s (Lenzen et al., 2010) et sur des échanges informels plus récents avec ce même public, nous faisons l'hypothèse que cette dernière tradition d'enseignement est encore bien vivace dans les institutions où les étudiant-e-s qui s'inscrivent aux programmes FORENSEC et DAS MDAS de l'IUFE ont suivi leur formation disciplinaire préalable.

La consultation de documents plus spécifiquement liés à la formation en EP (référentiels de compétences spécifiques, plans d'études, descriptifs de cours) permet d'affiner ces premières analyses. Outre les trois catégories principales susmentionnées, l'analyse de contenu de ces documents fait majoritairement apparaître une catégorie

⁵ En Suisse romande, seul le canton de Fribourg a fait un choix comparable, initialement pour la formation des enseignant-e-s secondaires, puis plus récemment pour la formation de l'ensemble des enseignant-e-s.

« Séquence d'enseignement » qui s'oppose à une conception de l'EP selon laquelle les objectifs de cette discipline scolaire consisteraient à faire découvrir aux élèves un maximum d'APSA et/ou à mettre ceux-ci en mouvement de manière à compenser la sédentarité induite par l'enseignement des autres disciplines scolaires, minorant dès lors les apprentissages à y réaliser (Delignières et Garsault, 2004 ; Forest et al., 2018 ; Ubaldi, 2004). En rentrant de manière plus approfondie dans les contenus de ces documents, nous constatons que ceux-ci véhiculent une vision très précise du processus d'élaboration des contenus d'enseignement en EP. Tel que prescrit, ce processus passe par une analyse épistémologique, didactique et/ou technologique des APSA et un traitement didactique de celles-ci (Amade-Escot, 2007) visant à confronter les élèves à des formes de pratique scolaire. Cette notion professionnelle désigne une adaptation de la pratique sociale de référence (Martinand, 2001) aux contraintes et finalités de l'enseignement de l'EP, qui se situe à l'interface de trois cultures (Mascret, 2009 ; Mascret et Dhellemmes, 2011) : (a) celle de l'APSA (fonds culturel fait de mobiles spécifiques, de principes fondamentaux, de relations aux autres) ; (b) celle de l'école (valeurs, rigueur, méthode, conditions matérielles) ; (c) celle des élèves (besoin d'action, d'émotion, activité produite face aux contraintes de l'APSA). Les processus transpositifs en jeu dans une telle élaboration de contenus d'enseignement en EP renvoient à une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive, tradition encore en construction qui intègre des apports des trois autres traditions d'enseignement de l'EP (Forest et al., 2018 ; Lenzen et al., 2022).

Circonscrits à l'EP, les programmes FORENSEC et DAS MDAS ont donc en commun de s'ancrer très majoritairement dans une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive, ainsi que le montrent nos analyses des documents relatifs à ces programmes, des plus généraux aux plus spécifiques. Cet ancrage relève en partie d'un choix conscient des formateurs et formatrices en charge des enseignements constituant ces deux programmes, comme en témoigne l'influence affichée de cette tradition sur les ingénieries didactiques conçues et expérimentées par certains d'entre eux (Buyck et al., 2020 ; Lenzen et al., 2020). Mais il résulte aussi de facteurs structurels qui y sont favorables, voire le déterminent. Ainsi, les objectifs et référentiels généraux des deux programmes, sur lesquels les formateurs et formatrices n'ont aucune prise, démontrent une forme d'alignement pédagogique (MacPhail, et al., 2023) avec les référentiels spécifiques à la formation en EP et les contenus des différents enseignements. Par ailleurs, alors que le Plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, s.d.) ne comporte que quelques ouvertures vers la tradition d'éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018), les prescriptions officielles genevoises qui précisent les modalités de mise en oeuvre de ce plan d'études – notamment en ce qui concerne l'évaluation qui est de la responsabilité des cantons – s'inspirent bien davantage de cette dernière tradition (Lenzen, sous presse).

6. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons analysé les principaux documents de référence des programmes de formation à l'enseignement secondaire (FORENSEC) et de formation continue diplômante en disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire (DAS MDAS) de l'Université de Genève. Nous avons montré que, dans le champ de l'EP, ces deux programmes s'ancraient très majoritairement dans une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive. Ces résultats ouvrent la voie à de nouvelles investigations dans au moins deux perspectives. Premièrement, il serait intéressant d'étudier d'autres programmes de formation à l'enseignement de l'EP, en Suisse et dans d'autres pays, pour voir à quelle(s) tradition(s) d'enseignement ils se réfèrent et quels facteurs expliqueraient les différentes influences observées. Deuxièmement, il s'agirait d'évaluer l'impact des programmes de formation genevois ancrés dans cette tradition d'éducation à la culture physique et sportive sur l'enseignement de l'EP dispensé par les enseignant-e-s issu-e-s de ces programmes. Nous disposons de quelques données à ce sujet (Lenzen, sous presse), mais celles-ci nécessiteraient d'être étoffées pour être davantage représentatives de la situation actuelle.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au coeur du didactique. Dans C. Amade-Escot (Éd.), *Le didactique* (p. 11-30). Éditions Revue EPS.
- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Balutau, F. (2002). L'éducation physique dans plusieurs mondes. Contribution à une histoire des disciplines scolaires. *Revue française de pédagogie*, 140, 89-102.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*, 56, 93-108. <https://doi.org/10.3917/sta.056.0093>.
- Brière-Guenoun, F. (2012). Les apports de la didactique comparée pour la formation : pistes de réflexion à partir de l'analyse des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS dans l'interaction didactique. *eJRIEPS*, 25, 7-26. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3738>.
- Bunker, D. et Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Buyck, Y., Lenzen, B. et Voisard, N. (2020). L'entrée par les rôles sociaux. Une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique ? *L'éducation physique en mouvement*, 3, 16-18.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (s.d.). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domain>
- Cordoba, A., et Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires. Dans M. Aceti, C. Jaccoud et L. Tissot (Éds.), *Faire corps. Temps, lieux et gens* (p. 25-44). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Delignières, D. et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Éditions Revue EPS.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (Éds.) (2013). *Didactique en constructions, construction des didactiques*. De Boeck.
- Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- 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 training. *European Educational Research journal*, 17(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/1474904117708889>.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, 1(3), 47-70. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>.
- Grand Conseil de Genève. (2005, 25 mai). *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la formation initiale des enseignants primaires et secondaires*. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/RD00585.pdf>
- Grand Conseil de Genève. (2009, 1^{er} décembre). *Rapport de la Commission de l'enseignement supérieur chargée d'étudier le PL 10432-A et le RD 585-A*. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL10432A.pdf>
- Grand Conseil de Genève. (2015, 20 novembre). *Proposition de motion en faveur d'une formation des maîtres crédible à Genève*. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02305.pdf>
- Green, K.S. (2014). Mission impossible: Reflecting upon the relationship between physical education, youth-sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19, 357-375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>.
- Institut universitaire de formation des enseignants. (2021, novembre). *Disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire*. https://www.unige.ch/iufef/files/4616/4673/8457/Brochure_DAS_MDAS_21-23_Novembre2021.pdf
- Institut universitaire de formation des enseignants. (s.d.). *Plan d'études Mase disciplinaire (MASE 1)*. <https://www.unige.ch/iufef/formations/secondaire/presentation/presentation/mase-1/plan-detudes-mase-disciplinaire-mase1/>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Lenzen, B. (sous presse). Comparer les manières d'enseigner l'éducation physique dans le canton de Genève avant et pendant la pandémie de COVID-19. Dans F. Vanderclayen, B. Lenzen, A. Mouton, C. Borges et J.-F. Desbiens (Éds.), *L'éducation physique en contexte de pandémie de COVID-19 et après. Enjeux et impacts sur l'enseignement-apprentissage, la formation et la discipline*. Presses universitaires de Louvain.
- Lenzen, B., Deriaz, D. et Voisard, N. (2020). Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.677>.
- Lenzen, B., Houssin, E., Forest, E. et Borges, C. (2022). L'éducation 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., Deriaz, D., Dénervaud, H. et Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 91-113.
- Lidar, M., Karlberg, M., Almqvist, J., Östman, L. et Lundqvist, E. (2018). Teaching traditions in science teachers' practices and the introduction of national testing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 754-768. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306802>
- Loi cantonale genevoise du 18 décembre 2009 modifiant la loi cantonale genevoise sur l'instruction publique (RS/GE 10432 ; état le 3 juillet 2023)
- MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P.E. et Borghouts, L. (2023). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958177>.

- Magendie, E. (2018). Le « vouloir-faire débutant » de stagiaires en EPS : instruire et éduquer. *eJRIEPS*, Numéro spécial 3, 140-162. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4437>.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.
- Marty, L., Venturini, P. et Almqvist, J. (2018). Teaching traditions in science education in Switzerland, Sweden and France: A comparative analysis. *European Educational Research journal*, 17(1), 51-70. <https://doi.org/10.1177/1474904117698710>.
- Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3. <http://tfe.revues.org/870>.
- Mascret, N. et Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. Dans M. Travert et N. Mascret (Éds.), *La culture sportive* (p. 99-115). Éditions EP&S.
- McKenzie, T. (2001). Back to the future: Health-related physical education. Dans P. Ward et P. Doutis (Éds.), *Physical education in the 21st century* (p. 113-131). University of Nebraska, DHHP.
- Montoya, Y., Martinez, J.-P. et Boutin, G. (Éds.) (2006). *L'école actuelle face au changement. Instruire, éduquer ou socialiser*. Presses de l'Université du Québec.
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/0022027980280102>.
- 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 et N. Douek (Éds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 57-78). La pensée sauvage.
- Roberts, D.A. (1988). What counts as science education. Dans P.J. Fensham (Éd.), *Development and dilemmas in science education* (p. 27-54). Falmer Press.
- Schneuwly, B. (2011). Subject didactics: An academic field related to the teacher profession and the teacher education. Dans B. Hudson et M.A. Meyer (Éds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (p. 275-286). Barbara Budrich Publishers.
- Travert, M. et Mascret, N. (Éds.) (2011). *La culture sportive*. Éditions EP&S.
- Ubaldi, J.-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EPS*, 309, 49-51.
- Ubaldi, J.-L. (Éd.) (2006). *L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes*. Éditions Revue EPS.
- Université de Genève. (s.d.). *Éducation physique – Atelier de didactique A – secondaire I et II*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4S1312>
- Université de Genève. (s.d.). *Éducation physique – Atelier de didactique B – secondaire I et II*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4S2311>
- Université de Genève. (s.d.). *Éducation physique – Didactique de la discipline : Discipline de référence et discipline scolaire*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4S1311>
- Université de Genève. (s.d.). *Éducation physique – Séminaire de recherche en didactique de la discipline*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4S2312>
- Université de Genève. (s.d.). *Enseignement des activités artistiques et d'entretien en éducation physique*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4P10105>
- Université de Genève. (s.d.). *Usage et approche des MITIC dans les deux niveaux d'enseignement*. <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2022-F4S2015>
- Vors, O., Girard, A., Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascret, N., Mouchet, A., Turcotte, S. et Potdevin, F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 331-345. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1729348>.

Mots-clés : Formation des enseignant-e-s ; éducation physique ; traditions d'enseignement ; didactique

Grundausbildung für die Sekundarstufe und Weiterbildung für die Primarstufe im Sportunterricht in Genf: welche Unterrichtstradition(en)?

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Entstehung von zwei Ausbildungsprogrammen für den Sportunterricht an der Universität Genf zu beschreiben und zu analysieren, und zwar im Hinblick auf die Unterrichtstraditionen, in denen sie sich möglicherweise verankert haben: (a) FORENSEC (Unterricht auf Sekundarstufe); (b) DAS MDAS (Unterricht auf Primarstufe). Die Methodik folgt den klassischen Schritten der Dokumentenanalyse. Die Analyse der wichtigsten Referenzdokumente dieser Lehrpläne zeigt, dass sie sich überwiegend in einer Tradition des Sportunterrichts als Erziehung zur körperlichen und sportlichen Kultur verankern. Diese Verankerung ist sowohl auf eine bewusste Entscheidung der Lehrkräfte als auch auf strukturelle Faktoren zurückzuführen, die sie begünstigen oder sogar bestimmen.

Schlagworte: Lehrpersonenbildung; Sportunterricht; Unterrichtstraditionen; Didaktik

La formazione iniziale per l'insegnamento secondario e la formazione continua per il conseguimento del diploma per l'insegnamento primario dell'educazione fisica a Ginevra: quale tradizione didattica?

Riassunto

Questo contributo si propone di descrivere e analizzare la nascita di due programmi di formazione destinati agli insegnanti di educazione fisica presso l'Università di Ginevra, in relazione alle specifiche tradizioni nell'insegnamento in cui essi sono radicati: (a) il FORENSEC (insegnamento per il livello secondario); (b) il DAS MDAS (insegnamento per il livello primario). La metodologia impiegata segue le fasi classiche dell'analisi documentale. L'analisi dei principali documenti di riferimento per questi programmi mostra che essi sono prevalentemente radicati in una tradizione dell'insegnamento dell'educazione fisica concepita come educazione alla cultura fisica e allo sport. Questo ancoraggio è il risultato sia di una scelta consapevole da parte del corpo docente, sia di fattori strutturali che lo favoriscono o addirittura lo determinano.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti; educazione fisica; tradizioni nell'insegnamento; didattica

Pre-service training in secondary education and in-service training leading to a diploma in primary education in physical education in Geneva: what teaching tradition(s)?

Summary

This paper aims to describe and analyze the development of two physical education teacher training programs at the University of Geneva, regarding the teaching traditions that have shaped them: (a) FORENSEC (secondary education); (b) DAS MDAS (primary education). Its methodology follows the usual steps of document analysis. The analysis of these programs' main reference documents shows that they are mainly anchored in a teaching tradition of physical education as physical culture education. This anchoring is the result of both a conscious choice of the teaching staff and structural factors that are favorable to it, or even determine it.

Keywords: Teacher education; physical education; teaching traditions; didactics

Benoît Lenzen est professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève (Suisse). Il y dirige l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique (DEEP.Ge) ainsi que plusieurs programmes de formation d'enseignant-e-s. Ses travaux actuels portent principalement sur les traditions d'enseignement et les compétences psychosociales en éducation physique.

Université de Genève, Pavillon Mail, Boulevard du Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4

E-mail : benoit.lenzen@unige.ch