

# **Les conceptions de la discipline de l'éducation physique et sportive (EPS) des didacticiens.**

*Une analyse qualitative entre la Suisse alémanique et la Suisse romande.*

Travail de fin d'études en vue de l'obtention du titre de  
Master of Science en sciences du sport  
Option enseignement

déposé par

**Lucas Kirn**

à

l'Université de Fribourg, Suisse  
Faculté des sciences et de médecine  
Section Médecine  
Département des neurosciences et sciences du mouvement

en collaboration avec la  
Haute école fédérale de sport de Macolin

Référent

Prof. Dr. André Gogoll

Conseillère

Dr. Christelle Hayoz

Fachdidaktikzentrum, PHBern und Universität Bern

Berne, août 2020



## Table des matières

Résumé.....	4
1 Introduction .....	5
1.1 Situation initiale .....	5
1.2 Contexte scientifique.....	10
1.3 Objectif du travail.....	17
2 Méthode.....	19
2.1 Le plan de recherche.....	19
2.2 Description de l'échantillon .....	21
2.3 Design de l'étude.....	23
2.4 Description détaillée des méthodes et des instruments de recherche .....	23
2.5 L'évaluation et l'analyse des données.....	25
2.6 Les critères de qualité de la recherche qualitative.....	30
3 Résultats .....	33
3.1 Les enjeux généraux .....	33
3.2 Le savoir didactique .....	40
3.3 Les objectifs .....	45
3.4 La place de l'EPS .....	52
3.5 La représentation des conceptions des didacticiens .....	57
4 Discussion .....	59
4.1 Interprétation et discussion des résultats .....	59
4.2 Forces et faiblesses de l'étude réalisée.....	66
5 Conclusion.....	68
Bibliographie .....	70
Annexe .....	74
Remerciements .....	86

## Résumé

Ce travail de master se consacre aux conceptions de l'éducation physique et sportive des didacticiens suisses, ainsi qu'à leurs éventuelles différences culturelles et linguistiques. Le concordat HarmoS entré en vigueur le 1er août 2009 a notamment pour conséquence l'harmonisation des objectifs. Cela nécessite l'élaboration de standards nationaux de formation permettant de fixer les mêmes objectifs pour l'école obligatoire dans toute la Suisse (CDIP, 2011). La recherche de bases scientifiques pour déterminer des standards en matière d'éducation est justement l'une des deux principales missions de la didactique du sport (Bayrhuber, 2007). Or, l'identité de la discipline n'a été que peu analysée dans les instituts de formation (Gogoll, 2018), d'où l'intérêt de mener la recherche dans le domaine des conceptions de la discipline en Suisse.

C'est à cette fin que des didacticiens suisses de la discipline ont été interviewés et que douze interviews ont été analysées et évaluées en tenant compte de l'analyse qualitative de Mayring (2002) et de l'analyse inductive générale de Thomas (2006).

Les résultats ont permis d'établir les conceptions des didacticiens suisses. Elles comprennent quatre catégories principales : les enjeux généraux, le savoir didactique, les objectifs et la place de l'EPS. Contrairement à ce que les plans d'études pouvaient laisser penser, seules de rares différences entre les Suisses alémaniques et francophones ont été trouvées dans les conceptions. Ces résultats peuvent donc servir de base scientifique pour déterminer des standards en matière d'éducation en Suisse, ainsi que pour d'autres études qualitatives.

# 1 Introduction

## 1.1 Situation initiale

**1.1.1 Entrée en matière.** Dès les premiers essais de définitions du sport et jusqu'à aujourd'hui encore, il n'y a jamais eu de définition consensuelle du terme sport. Déjà en 1922, Pierre de Coubertin définissait le sport de la façon suivante : « Le sport est le culte volontaire et habituel de l'effort musculaire intensif appuyé sur le désir de progrès et pouvant aller jusqu'au risque. » (p. 7). Cette définition se base sur le sport en compétition qui était alors la norme à cette époque.

Depuis, les définitions ont évolué et il en existe de nombreuses qui mettent en lumière une ou plusieurs conceptions du sport. Aucune n'est totalement satisfaisante dans la mesure où l'ensemble des caractéristiques du sport n'y est jamais représenté. Par conséquent, il n'existe pas de définition qui correspondrait à d'éventuelles conceptions universelles du sport.

Avec l'explosion du nombre de nouvelles raisons pour faire du sport ces dernières années, les définitions du sport sont de plus en plus abstraites. Mais la définition concrète du sociologue Grieswelle (1978) a fait l'effort de prendre en compte l'abondance des définitions du sport :

Sport meint alle Tätigkeiten, die vorwiegend körperliche Bewegungen (motorische Aktivitäten) sind; die zielgerichtet nach körperlicher Leistung streben, d. h. auf bestimmte Gütestandards bezogen sind; bei denen die Beherrschung der leiblichen Motorik ausdrücklich thematisiert und zu einer Fertigkeit gemacht wird, die man lernen und einüben kann; die kein Produkt (Werk) im engeren Sinne (im Rahmen von Gewerbe, Kunst, Wissenschaft etc.) fertigen und von hier her gesteuert werden und ihren Sinn erfahren; die in einer Sportart, also nach spezifischen, sozial definierten Mustern stattfinden. (p. 29)

Les éléments déterminants du sport sont le mouvement corporel, la compétition, les règles, la motricité physique, l'improductivité et les schémas spécifiques définis socialement. Malgré cette définition complète, il existe toujours des cas pouvant être considérés comme étant à la limite du sport et force est d'admettre que la définition du sport ne peut être objective.

Les chercheurs de l'institut national du sport de l'expertise et de la performance sont encore allés beaucoup plus loin dans la diversité et la subjectivité du sport. Ils avaient une conception large du sport et ont même affirmé que « le sport, c'est ce que les gens font lorsqu'ils disent faire du sport » (Irlinger, Louveau & Métoudi, 1987, p. 15).

Ces quelques définitions connues montrent déjà qu'on peut comprendre le sport de façon extrêmement variée en ayant différentes opinions, représentations et idées à son sujet. Or, la façon de concevoir l'EPS évolue en fonction de la définition qu'on se fait du sport. Par conséquent, l'enseignement du sport à l'école risque d'être lui aussi compris très différemment selon les enseignants<sup>1</sup>. S'il existe une telle variation dans la définition et donc la compréhension du sport, il est probable qu'il existe également de nombreuses conceptions différentes de l'EPS.

La conception d'un terme est d'ailleurs fortement liée à la définition qu'on se fait de celui-ci, étant donné que la conception signifie la « manière particulière de comprendre une question ; opinion, représentation, idée que l'on peut se faire de quelque chose » (Larousse en ligne, s.d.).

**1.1.2 Les différences culturelles et linguistiques en Suisse illustrées par les plans d'études.** Malgré le fait que les conceptions soient propres à chaque enseignant dans la mesure où chacun d'eux est libre d'avoir une compréhension particulière et une représentation de la matière qui lui est propre, il existe peut-être des facteurs (par exemple culturels) qui pourraient influencer l'orientation des conceptions et favoriser des regroupements de conceptions entre plusieurs enseignants.

En Suisse, il existe des différences culturelles et linguistiques évidentes entre les différentes régions linguistiques<sup>2</sup>. Rien que l'analyse du nom de la matière scolaire laisse suggérer de grandes divergences. Si le mot « éducation » apparaît en premier dans le terme francophone « éducation physique » du plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010), il est absent dans l'appellation allemande « Bewegung und Sport » du Lehrplan (LP) 21 (D-EDK, 2016) qui signifie littéralement mouvement et sport. D'après ces noms, les Suisses allemands enseigneraient plus d'après des compétences physiques, alors que les Romands prendraient prioritairement en compte l'aspect éducationnel. En lisant le chapitre introductif du LP 21 Bewegung und Sport, on s'aperçoit même que le mot éducation, « Erziehung » en allemand, n'apparaît qu'une seule fois dans la phrase suivante : « Das Sportförderungsgesetz des Bundes (2011) zielt auf die Steigerung der Sport- und Bewegungsaktivitäten auf allen Altersstufen und die Erhöhung des Stellenwerts von Bewegung und Sport in Erziehung und Ausbildung » (D-EDK, 2016, p.8). On se rend ainsi compte que le mot éducation est uniquement présent pour

---

<sup>1</sup> Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, les termes qui désignent les individus des deux sexes ne sont utilisés qu'au masculin, même s'ils représentent les deux genres.

<sup>2</sup> Dans tout le travail, la Suisse sera représentée par les deux régions linguistiques francophone et germanophone (sans la partie italophone).

citer la loi sur l'encouragement du sport et qu'il n'est donc pas issu du LP 21 lui-même. Le terme d'éducation est en revanche central dans la partie corps et mouvement du PER où les termes « éducation physique » et « éducation nutritionnelle » apparaissent à de nombreuses reprises (p. 48, 49, 50, 51). Cela est dû au fait que ces deux termes désignent les deux parties du domaine corps et mouvement (CIIP, 2010, p. 49).

Si possible, je mettrai en relation les résultats obtenus, non seulement avec les plans d'études, mais aussi avec des conceptions déjà existantes comme par exemple la conception multidimensionnelle du sport qui a été développée par Kurz (1990). Ces mises en relation pourraient par la suite permettre de déterminer des standards d'éducation.

**1.1.3 Détermination de standards d'éducation orientés vers les compétences.** Le concordat HarmoS est entré en vigueur le 1er août 2009 et a pour conséquence l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Pour l'harmonisation des éléments structurels, le concordat a gardé les solutions les plus répandues dans les cantons. Par contre, l'harmonisation des objectifs a nécessité l'élaboration de standards nationaux de formation qui permettent de fixer les mêmes objectifs pour l'école obligatoire dans toute la Suisse (CDIP, 2011).

Les deux missions de la didactique du sport sont justement, depuis la réforme de l'éducation, la recherche de bases scientifiques pour déterminer des standards en matière d'éducation, ainsi que le développement de concepts pour que les cours d'EPS soient orientés vers les compétences (Bayrhuber, 2007).

Il est par conséquent nécessaire de recueillir des conceptions, ce que je ferai dans le cadre de ce travail en interviewant les spécialistes que sont les didacticiens du sport suisses allemands et romands. De plus, les travaux de recherche pour la modélisation des compétences, dont le but est de déterminer des standards d'éducation, n'en sont encore qu'à leurs débuts, alors que la recherche et le développement ont un grand potentiel en ce qui concerne la didactique du sport orientée vers les compétences (Gogoll, 2014).

Le modèle théorique « COACTIV » (figure 1) de Baumert et Kunter (2011, p. 32) détermine justement les compétences professionnelles que doivent avoir les professeurs de mathématiques. Ce modèle sera étudié dans le but de le transférer au sport. En effet, il sera certainement utile pour structurer les conceptions didactiques des didacticiens du sport. Ce modèle a été développé pour la professionnalisation des professeurs de mathématiques. La préoccupation théorique était d'identifier les caractéristiques individuelles des enseignants nécessaires à la maîtrise de leur travail, surtout pendant les leçons.

Dans mon mémoire, il ne s'agira certes pas de professionnalisation, mais il sera tout de même intéressant de voir si les didacticiens ont des conceptions de la matière compatibles avec les caractéristiques du modèle, c'est-à-dire de vérifier si leurs conceptions ont des liens avec les compétences nécessaires à la maîtrise du travail d'enseignant de mathématiques.

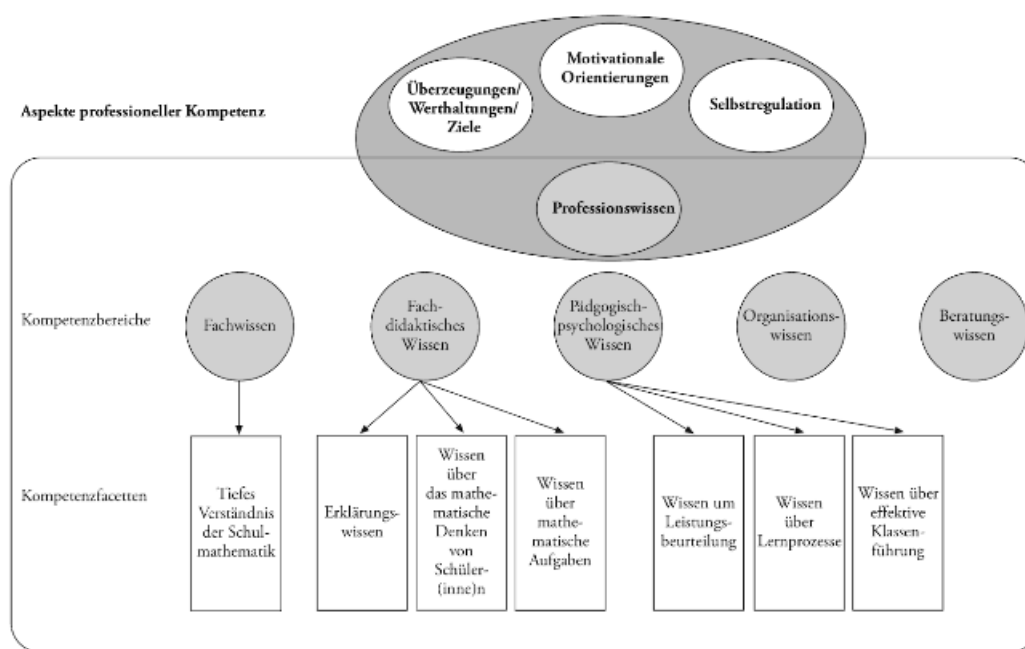


Figure 1. Le modèle de compétences de COACTIV avec des spécifications sur le savoir de la profession (Baumert & Kunter, 2011, p. 32).

Les caractéristiques individuelles des professeurs nécessaires à la maîtrise de leur travail sont représentées par les aspects de compétence professionnelle suivants : les convictions / valeurs / buts, l'orientation motivationnelle, l'autorégulation et le savoir professionnel. Ce dernier comprend différents domaines de compétences : le savoir disciplinaire, le savoir de la didactique disciplinaire, le savoir pédagogique et psychologique, le savoir organisationnel et le savoir pour donner des conseils. Les trois premières compétences nommées sont encore divisées en facettes de compétences.

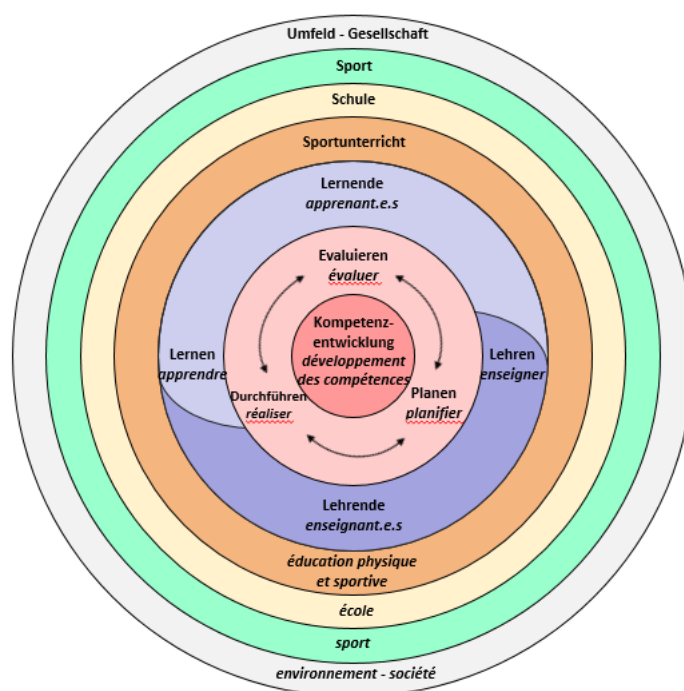
Ce modèle est donc basé sur des compétences. Or, la politique d'éducation mène justement des réformes afin d'avoir un mode de pensée qui n'est plus uniquement basé sur le contenu, mais sur des compétences ; le but étant que les élèves puissent faire des transferts ou réutiliser ce qu'ils ont appris en dehors du cadre dans lequel ils ont acquis leurs connaissances (Pauli & Reusser, 2006).



**1.1.4 Le projet Lehren und Lernen im Schulsport (LELEPS).** Ce mémoire de master s'inscrit dans le cadre du projet LELEPS. L'objectif de ce projet qui comprend huit hautes écoles pédagogiques est justement l'établissement des compétences didactiques disciplinaires dans toute la Suisse ainsi que l'utilisation de ces compétences didactiques pour la recherche et l'enseignement de la didactique disciplinaire. Pour cela, le discours didactique de professionnels (enseignants de l'EPS, didacticiens, spécialistes des sciences du sport et du mouvement) de tous les degrés d'éducation doit être développé et la conception générale du sport à l'école en Suisse élaborée.

Ce projet, à l'origine dirigé par Dr. Gallus Grossrieder (PHBern) et Gianpaolo Patelli (HEP VD) et repris par Dr. Christelle Hayoz (PHBern) et Nicolas Lanthemann (HEP VD), prend en compte les différents plans d'études : le PER et le LP 21 qui sont issus des différences culturelles en Suisse. Le projet tient également compte du développement d'autres manuels pédagogiques.

Dans le cadre du projet LELEPS, un modèle, comprenant en son cœur le développement des compétences en cours de sport, a déjà été élaboré (voir la figure 2).



*Figure 2. Le développement des compétences en EPS (Hayoz, Lanthemann, Patelli & Grossrieder, sous presse).*

Sur ce modèle on voit très bien que le développement des compétences est au centre. L'EPS et l'individu sont également des éléments fondamentaux. En effet, les apprenants et les ensei-

gnants sont respectivement représentés aux côtés de leurs actions : apprendre et enseigner ; le but final des cours d'EPS étant le développement de compétences. Cela peut avoir lieu grâce à la planification, à la réalisation et à l'évaluation.

Plus généralement et donc plus en périphérie du modèle, l'EPS est une matière qui fait partie de l'école. Dans une compréhension encore plus large, cette discipline scolaire est intégrée dans le sport en général, ainsi que dans la société, donc dans l'environnement global.

## **1.2 Contexte scientifique**

Dans la littérature scientifique, il n'existe pas de consensus sur le terme de conception. C'est pour cela que Brau-Antony (2001) a listé quelques éléments clés. D'après lui, la conception de l'enseignement du sport nécessite que le professeur de sport donne son avis sur les finalités visées par son enseignement, la définition des activités physiques et sportives, les types de contenus à enseigner, les situations d'apprentissage proposées et les manières dont les élèves apprennent.

Un concept didactique de la discipline du sport est compris comme l'ébauche de l'organisation du sport scolaire. Les concepts didactiques de la matière contiennent des idées directrices normatives formulées pour l'enseignement du sport. Ils répondent et se positionnent par rapport à des questions sur la mission justifiée du sport scolaire, ses objectifs directeurs, les domaines de contenu centraux et les méthodes de communication préférées (Balz, 2009).

Mais quelles conceptions de la discipline de l'EPS existent au juste ? Dans ce sous-chapitre, les principales conceptions germanophones et francophones de la didactique du sport seront présentées, ainsi que les conséquences qui en découlent pour la recherche.

**1.2.1 Les conceptions germanophones de la didactique du sport.** Dans l'espace germanophone, les débuts du concept de sport datent de presque cent ans (fin des années 1920 et début des années 1930) lorsque la "Schulturnen" qu'on peut traduire par « gymnastique scolaire » a été progressivement remplacée par la "Leibeserziehung" qui désigne l'« éducation physique ». Cela correspond aussi au moment où le sport international a connu sa percée définitive dans l'espace germanophone. Les Jeux Olympiques de 1928, 1932 et 1936 ont été des étapes importantes sur cette voie (Söll, 2008).

Les conceptions didactiques utilisées dans le cadre du sport scolaire sont basées sur une grande variété de concepts théoriques. De plus, le nombre de modèles possibles qui sont considérés comme existants diffère d'un théoricien à l'autre.

Les conceptions de la didactique du sport sont ainsi très nombreuses en Allemagne. Il existe une multitude d'idées, parfois même partiellement contradictoires, sur ce qu'est une bonne éducation physique. Hummel a donné en 2000 une vue d'ensemble (voir le tableau 1) comportant les différentes conceptions du sport scolaire de Crum (1992), de Balz (1992), de Schaller (1992), de Grössing (1993), ainsi que les ébauches de Schierz (1997) et les courants de Prohl (1999).

Tableau 1

*Aperçu des différents concepts didactiques germanophones du sport d'après Hummel*

Autor	Konzepte
Crum (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das biologisch-funktionale Leibesübungskonzept</li> <li>• Das bildungstheoretische Leibeserziehungskonzept</li> <li>• Das konforme Sportsozialisationskonzept</li> <li>• Das kritisch-konstruktive Bewegungssozialisationskonzept</li> </ul>
Balz (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Konzept Sportartenprogramm</li> <li>• Das Konzept Handlungsfähigkeit im Sport</li> <li>• Das Körpererfahrungskonzept</li> <li>• Das Entpädagogisierungskonzept</li> </ul>
Schaller (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Konzept „Körpererfahrung“</li> <li>• Das Konzept „Gesundheit“</li> <li>• Das Konzept „Soziales Lernen“</li> <li>• Das Konzept „Handlungsfähigkeit im Sport“</li> </ul>
Grössing (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Sportartenkonzept</li> <li>• Das offene Bewegungskonzept</li> <li>• Das Körpererfahrungskonzept</li> </ul>
Schierz (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwürfe einer fundamentalistischen Sportpädagogik</li> <li>• Entwürfe der ontologischen Sportpädagogik</li> <li>• Entwürfe der konstruktivistischen Sportpädagogik</li> <li>• Entwürfe der pragmatischen Sportpädagogik</li> </ul>
Prohl (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung der Sportdidaktik</li> <li>• Die kritisch-emanzipatorische Strömung der Sportdidaktik</li> <li>• Die spass- und kulturorientierte Strömung der Sportdidaktik</li> </ul>

*Note.* Modifié d'après Hummel (2000, p. 10).

Ce tableau illustre à quel point le nombre de concepts différents est important. De nombreux auteurs (voir Hummel, 2000; Balz, 2001; Grössing, 2001; Bräutigam, 2003; Neumann, 2004; Hildebrandt-Stramann, 2005) ont examiné de manière critique les concepts les plus courants en l'état actuel et les ont classés en différentes positions.

Hummel (2000) a également déduit de la théorie des concepts de la didactique du sport ses conceptions de la matière. Il en dénombre cinq : « Intensivierungskonzept » ; « Sportartenkonzept » ; « Könniskonzept » ; « Sinnkonzept » et « Körpererfahrungskonzept » (p. 11).

Bien que l'énumération de différentes positions et des conceptions qui en découlent soit utile pour un premier aperçu, elle ne permet pas de connaître les intentions réelles qu'il y a derrière les conceptions. C'est pour cette raison que certaines conceptions germanophones importantes et actuellement débattues sont développées ci-dessous :

- *La conception axée sur le sport (Sportartenkonzept) :*

La conception axée sur le sport a pour but de préparer les élèves de manière aussi complète que possible au sport en dehors de l'école. Le cours de sport se focalise pour cela sur l'enseignement correct des sports eux-mêmes ; sports pouvant être pratiqués en clubs. L'objectif est de développer les performances et l'entraînement, afin d'améliorer ou de maintenir certaines capacités et compétences physiques (Söll, 2011). Messmer (2013) souligne à juste titre dans cette réduction du contenu de l'éducation physique que Söll ne donne de l'importance qu'à la dimension actionnelle et factuelle du sport, mais qu'il néglige grossièrement la signification future et actuelle des activités sportives. Le concept est fortement lié au sport classique et au sport scolaire disciplinaire.

- *Le concept de multidimensionnalité du sport (mehrperspektivischer Unterricht) :*

Contrairement au concept axé sur le sport, le concept des perspectives pédagogiques ou de la multidimensionnalité du sport de Kurz (1990) ne se concentre pas sur l'importance de l'orientation factuelle, mais plutôt sur la question de la signification du sport.

Les différents concepts de didactique du sport qui peuvent être regroupés sous le terme de didactique du sport multidimensionnelle, partent du principe que le sport n'a pas de signification spécifique, mais qu'on peut lui en attribuer des différentes (Neumann & Thiele, 2004). Neumann et Thiele (2004) affirment également que les élèves devraient apprendre à examiner la signification de ce que le sport offre afin de pouvoir choisir leur propre sport, c'est-à-dire celui qu'ils veulent pratiquer pendant leur temps libre.

Dans le même ordre d'idées, Kurz (2004) estime qu'il ne peut jamais y avoir un seul sens au sport. Les cours de sport ont donc pour mission de faire découvrir des perspectives alternatives. D'après Kurz (2004), six catégories ressortent de la littérature germanophone spéciali-

sée : « Leistung, Wagnis, Miteinander, Gesundheit, Eindruck und Ausdruck ». En ce qui concerne les multiples perspectives, Horn (2009) note que le cours de sport scolaire ne doit pas seulement reproduire le sport extrascolaire, mais clarifier le phénomène sociétal que constitue le sport. Cela doit permettre aux élèves de comprendre, remettre en question et finalement de pouvoir changer le sport enseigné.

Pendant les leçons d'EPS, la motivation varie en fonction des élèves. Chacun peut se retrouver dans une autre perspective du sport. Les leçons de sport doivent être organisées de façon à ce que tous les participants aient accès à différentes directions sensorielles. Un modèle intitulé la « Rosace des sens » permet justement de classer les différentes valeurs liées à la pratique du sport en six catégories (voir la figure 3).



Figure 3. La rosace des sens illustre la multidimensionnalité du sport (Ernst & Bucher, 2000, p.18).

#### - Les concepts d'expérience des mouvements (*Erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte*) :

Les concepts d'expérience des mouvements se concentrent sur l'expérience vécue lors de la pratique du sport. Horn (2009) apporte deux précisions. D'une part, les expériences diffèrent des connaissances cognitives, étant donné qu'elles ne peuvent être transmises ou enseignées, mais qu'elles doivent être faites par le propre corps. D'autre part, les expériences diffèrent du simple vécu, car elles sont guidées par une attention dirigée et consciente.

Les expériences faites dans ou par le sport peuvent être acquises de nombreuses manières différentes. Horn (2009) aborde à ce propos d'une part les expériences en largeur - c'est-à-dire

que l'horizon des expériences peut être élargi - et d'autre part celles en profondeur - c'est-à-dire que des contenus spécifiques des expériences peuvent être intensifiés.

- *L'éducation physique éducative (Erziehender Sportunterricht) :*

Le concept d'éducation physique éducative a une longue tradition. Il met l'accent sur le fait que l'enseignement et l'éducation sont étroitement liés. La mission éducative comprend deux aspects essentiels (Achtergarde, 2008) :

- L'éducation vers le sport doit préparer les étudiants à l'éducation physique tout au long de leur vie. L'approche multidimensionnelle du sport joue un rôle essentiel à cet égard. Les élèves ne peuvent accéder à la culture du mouvement, du jeu et du sport dans le cadre de l'éducation physique que s'ils participent à diverses activités sportives.
- L'éducation par le sport. Grâce au sport, des objectifs éducatifs généraux peuvent être atteints. Les élèves sont soutenus dans leur développement. Le terme de développement ne se référant pas seulement au côté physique ; l'humain est influencé dans toute sa personnalité (Balz & Neumann, 1999). Tout d'abord, les leçons doivent encourager les manières démocratiques et donner aux étudiants un droit de regard sur le processus d'enseignement. Deuxièmement, les élèves doivent être encouragés à agir et à penser de manière indépendante. Ainsi, ils sont en mesure de mieux se souvenir des faits et d'acquérir des compétences importantes dans le domaine de la vie quotidienne.

Lange et Sinning (2009) parlent ici de la *double mission* de l'éducation physique, qui est d'assurer une *éducation vers le sport* et une *éducation par le sport*.

**1.2.2 Les conceptions francophones de la didactique du sport.** La littérature francophone est peu abondante en ce qui concerne la conception du sport des enseignants, bien qu'il existe un lien entre les conceptions des enseignants et la façon dont ils enseignent. En effet, des études sur les savoirs techniques et scientifiques (Amade-Escot, 1991) ainsi que sur les bases de connaissances (Gal, 1995) utilisés par les enseignants d'EPS ont mis en avant le fait que les conceptions influencent le choix des contenus enseignés et la régulation des apprentissages des élèves. Il faut toutefois être conscient qu'il peut exister des décalages entre les conceptions énoncées par les enseignants et ce qu'ils font véritablement lors des cours de sport.

Quelques scientifiques francophones ont tout de même travaillé sur les conceptions des chercheurs. Delignières et Garsault (1997) ont regroupé les différentes conceptions de l'EPS en trois grands groupes qu'il convient d'appeler trois méta-conceptions, car les conceptions qu'elles regroupent sont très étendues et peuvent même s'opposer sur certains points. Il s'agit des méta-conceptions naturalistes, culturalistes et citoyennes.

Les conceptions naturalistes visent à favoriser le développement des élèves en tant qu'individus, le but étant que les élèves se développent avec une adaptabilité maximale. « Le terme d'éducation physique est donc celui qui semble le mieux convenir pour étiqueter ce type de conception » (Delignières, 1999, p. 2). L'essentiel n'est pas de faire apprendre des techniques sportives aux élèves, mais de développer leurs ressources mentales et physiques, par exemple en choisissant de pratiquer des sports ou exercices qui demandent plus de réflexions internes (Delignières, 1999). En accord avec cette conception, Parlebas (1976) a suggéré d'après ses analyses que la balle assise est plus riche que le handball.

La méta-conception culturaliste favoriserait au contraire la pratique du handball plutôt que celle de la balle assise, car le handball a une représentativité culturelle bien plus importante. Les conceptions culturalistes ont pour objectif principal l'appropriation de la culture corporelle par les élèves, entre autres son côté sportif. Elles attendent des élèves qu'ils apprennent des techniques sportives transmises de génération en génération (Delignières, 1999).

Les conceptions citoyennes ont pour objet la formation des élèves en tant que futurs citoyens positivement actifs dans la société. Elles trouvent leur origine dans l'apparition des thèmes transversaux, comme par exemple la santé, la sécurité, les problèmes de violence qui peuvent être travaillés en EPS. L'EPS est donc vue comme une matière scolaire avec une véritable utilité sociale (Delignières, 1999).

Delignières (1999) a d'ailleurs regroupé des propositions théoriques en EPS d'après ces trois groupes dans son modèle tripolaire des conceptions (voir la figure 4).

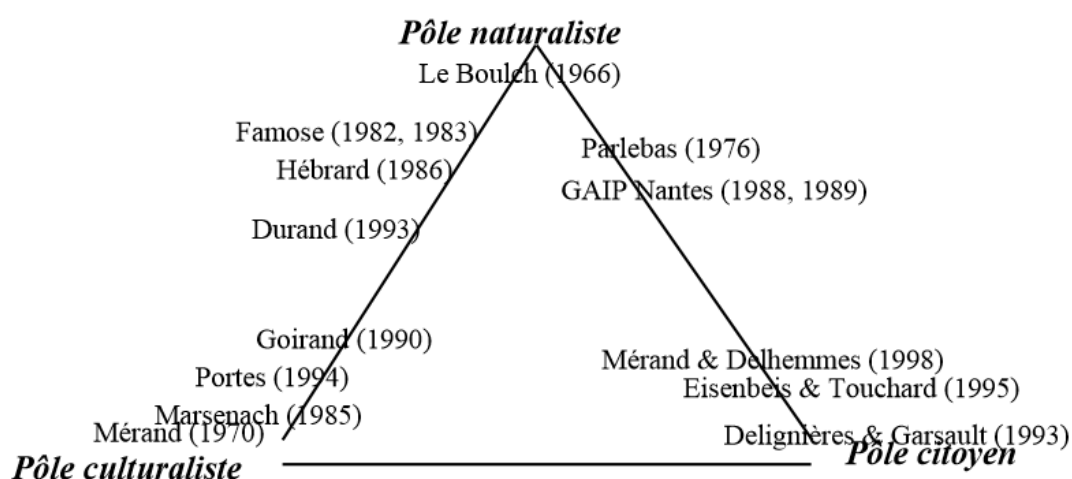


Figure 4. Positionnement de quelques propositions théoriques en EPS, dans un modèle tripolaire des conceptions (Delignières, 1999, p. 4).

Il convient de préciser que tous les auteurs présents sur ce modèle prennent en compte les trois méta-conceptions. Les positions sur le modèle sont donc plutôt caricaturales et il n'a pas la prétention de séparer les auteurs en les rattachant à un seul pôle. Par contre, le modèle montre la conception prioritaire des différents auteurs.

A défaut de bénéficier d'analyses sur les conceptions de l'EPS en Suisse, on peut donc constater que comme pour les conceptions germanophones, l'EPS confronte aussi des conceptions très variées en France, donc au sein d'une même culture linguistique.

**1.2.3 Conséquences pour la recherche.** Comme les chapitres précédents l'ont montré, la didactique du sport, qu'elle soit germanophone ou francophone, ne peut pas fournir de conception généralement valable et pouvant être appliquée à tout moment. Par contre, la didactique du mouvement et du sport offre de nombreux concepts différents, qui trouvent à leur tour leur justification dans les situations très différentes des cours de sport scolaire. Horn (2009) confirme cela en affirmant que la situation didactique actuelle du sport n'est pas caractérisée par un concept uniforme, mais par la coexistence de plusieurs positions et concepts.

Il existe un nombre conséquent de conceptions du sport différentes, mais on ne peut pas être certain que toutes ces conceptions soient automatiquement appliquées dans la pratique. Cela dépend évidemment aussi des professeurs d'EPS. Il est par exemple supposé que la conception d'EPS éducative (*Erziehender Sportunterricht*) a peu d'impact sur la pratique des cours de sport (Blotzheim & Kamper, 2007). On suppose que l'une des raisons de cette situation est que les professeurs de sport sont hostiles ou peu sûrs d'appliquer un nouveau concept et ne se considèrent pas capables de faire face aux exigences accrues liées à ses principes directeurs normatifs (Gogoll, 2006). Cependant, des études systématiques plus détaillées sur la mise en œuvre de ces idées directrices normatives actuellement centrales de l'éducation sportive ne sont pas encore disponibles (Balz & Neumann, 2013 ; 2015).

Il semble donc nécessaire d'approfondir les connaissances sur les conceptions appliquées lors des leçons d'EPS. Dans le cadre de ce mémoire de master, les professeurs d'éducation physique ont justement été directement interrogés sur leurs conceptions. A la différence des conceptions des théoriciens nommées et expliquées plus haut, cette méthode de recherche permettra de mieux pouvoir déduire la façon dont enseignent véritablement les didacticiens suisses alémaniques et romands. En plus, des questions concrètes directement en lien avec leurs cours de sport ont été posées aux professeurs, comme par exemple : « Quels sont les objectifs du cours de sport ? » (voir la question 2 des annexes 2 pour la version germanophone et 3 pour la version francophone).



Dans ce travail, les conceptions de la discipline de l'EPS ainsi que les possibles différences linguistiques et culturelles seront au centre de l'analyse des propos des didacticiens de l'EPS. Jusqu'à aujourd'hui, l'identité de la discipline n'a été que peu analysée dans les instituts de formation (Gogoll, 2018), d'où l'intérêt de mener la recherche dans le domaine des conceptions de la discipline.

Il paraît donc capital de s'intéresser aux conceptions de la discipline des didacticiens, d'autant plus que les différentes conceptions influencent directement l'apprentissage des élèves. En effet, Delignières (1999) a pointé l'extrême importance des conceptions de l'EPS chez les enseignants, parce qu'il n'y a pas une mais des éducations physiques, et que ce que l'élève apprend est fortement dépendant de ce que l'enseignant a voulu enseigner et des conceptions qu'il a de ce qu'est sa discipline.

Il existe un consensus sur le fait qu'une relation totale entre les concepts didactiques des matières et une mise en œuvre concrète de l'enseignement doit être absolument rejetée (Balz, 2009). En effet, chaque professeur de sport a des conceptions didactiques qui lui sont propres. Ces conceptions contiennent des idées sur le sport, sur l'éducation physique et sur l'éducation. Ces éléments ont une influence décisive sur les actions de l'enseignant lors de la planification et de la mise en œuvre des leçons (Bräutigam, 2003). Ce mémoire de master permettra donc aussi de vérifier dans quelle mesure les conceptions sont individuelles, étant donné que les différents didacticiens ont été interrogés à ce sujet.

### **1.3 Objectif du travail**

Les conceptions de la discipline de l'EPS des didacticiens représentent le thème fondamental de ce travail. Comme déjà évoqué précédemment, l'identité de la discipline et par conséquent ses conceptions ont été négligées dans les instituts de formation en Suisse. L'objectif de ce travail est donc d'analyser les interviews de douze didacticiens de l'EPS suisses allemands et romands pour connaître leurs conceptions de la discipline et trouver d'éventuelles différences culturelles et linguistiques. A cet effet, ce mémoire de master devra répondre aux questions suivantes :

- a) Quelles sont les conceptions de la discipline de l'EPS des didacticiens ?
- b) Dans quelle mesure existe-t-il des différences culturelles et linguistiques dans les conceptions de la discipline ?

Le présent travail ne prétend pas tester des hypothèses mais doit dégager les conceptions du sport des didacticiens des deux régions linguistiques afin de mettre en lumière, s'ils existent, les points communs et les différences entre les Suisses alémaniques et les Romands. Le pro-

chain chapitre décrira la méthode (de la collecte à l'analyse des données) en vue de répondre aux questions du travail.

## **2 Méthode**

Les méthodes utilisées ainsi que les raisons du choix des méthodes seront abordées dans ce chapitre. J'essaierai de répondre aux questions de recherche à l'aide des principes de la recherche qualitative. Ce chapitre développera le plan de recherche ; la description de l'échantillon des participants (grandeur, sélection, caractéristiques) ; le design de l'étude (c'est-à-dire l'aperçu du déroulement) ; la description détaillée des méthodes et des instruments de recherche ; l'évaluation et l'analyse statistique des données, ainsi que les critères de qualité de la recherche qualitative.

### **2.1 Le plan de recherche**

Avant de débiter les entretiens, il a fallu penser à la manière de procéder et élaborer un plan de recherche. La recherche sociale empirique distingue principalement la recherche qualitative de la recherche quantitative. La nature des données utilisées constitue la principale différence entre les deux. L'approche qualitative opère surtout à partir de textes verbalisés, comme par exemple la transcription d'interviews. Ces textes verbalisés sont ensuite structurés de façon à ce que les idées principales puissent être élaborées et préparées afin d'avoir la capacité d'une connexion intersubjective (Bortz & Döring 2006).

En outre, la recherche qualitative a pour but de saisir les objets dans toute leur complexité, afin d'être fidèle à la diversité de la réalité humaine. L'analyse quantitative, en revanche, décompose le sujet en sous-aspects individuels et séparés les uns des autres, afin de les considérer comme un phénomène distinct. Les partisans des méthodes qualitatives critiquent la distance par rapport à l'objet réel (Mayring, 2010).

Le présent travail a nécessité une analyse approfondie des conceptions de l'EPS des didacticiens. Il a étudié par exemple les objectifs des cours d'éducation physique ou encore la compréhension de la matière, propre à chaque personne interrogée. C'est pour cette raison que les conceptions de la matière ont dû être examinées sur la base d'une analyse qualitative.

Ce travail a par conséquent suivi les cinq principes de la recherche qualitative de Mayring (2002). Ils constituent la base pour le développement des plans et procédures d'enquête qualitatifs. Il s'agit du rapport au sujet, de la description, de l'interprétation, de l'environnement quotidien et de la généralisation. En recherche qualitative, ce sont donc toujours les sujets dans leur environnement réel qui sont au centre. Mayring a aussi nommé ces principes les cinq postulats :

Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein. Postulat 2: Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen. Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden. Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden. Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden. (Mayring, 2002, p. 20-23)

Comme Mayring (2002) trouvait ses postulats trop abstraits, il les a encore précisés en développant les 13 piliers de la pensée qualitative (voir la figure 5). En français, il s'agit de l'approche au cas par cas, de l'ouverture, du contrôle de la méthode, de la compréhension préalable, de l'introspection, de l'interaction chercheur-objet, de la globalité, de l'historicité, de l'orientation vers le problème, de la généralisation argumentative, de l'induction, du concept de règle et du besoin de quantifier.

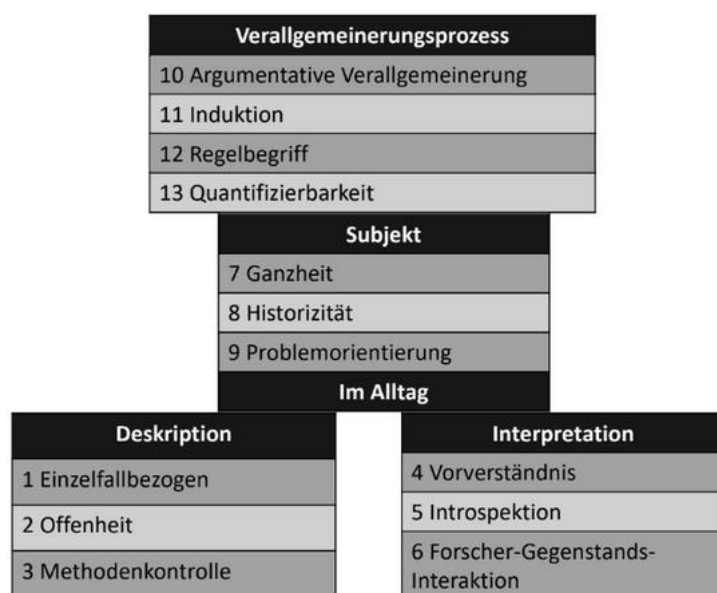


Figure 5. Les piliers de la pensée qualitative (Mayring, 2002, p. 26).

Dans le cadre de la présente étude, le premier pilier nommé, l'approche au cas par cas, a été effectué au moyen d'entretiens. Les entretiens ont été conçus ouvertement pour que les per-

sonnes interrogées puissent s'exprimer librement en transmettant leurs propres idées. Le guide d'entretien a permis à tous les interviewés de répondre aux questions les plus importantes sans s'écarter du sujet. Les personnes interviewées pouvaient aussi poser des questions ou formuler des demandes supplémentaires.

## **2.2 Description de l'échantillon**

Douze entretiens qualitatifs semi-structurés ont été menés par des chercheurs en sport de l'institut des sciences du sport avec des didacticiens d'EPS.

En tout, douze personnes ont été interviewées. Au moment où les interviews ont été réalisées, elles enseignaient dans toute la Suisse et à tous les niveaux de formation : cinq étaient enseignantes en primaire, deux dans le secondaire I et cinq dans le secondaire II. Cela a permis d'avoir les points de vue de six didacticiens suisses allemands (une femme et cinq hommes) et de six romands (une femme et cinq hommes) sur les conceptions de la matière scolaire de l'EPS, les conceptions de la didactique de cette matière scolaire et les conceptions de la profession de didacticien de la discipline. Dans ce mémoire, seule la partie sur les conceptions de la matière scolaire a été analysée. Les autres parties sont traitées plus en détail dans le cadre du projet LELEPS.

Etant donné que ce travail doit entre autres démontrer dans quelle mesure il existe (s'il y en a) des différences dans les conceptions de la matière des professeurs romands et suisses allemands, la moitié des personnes interviewées est de langue maternelle française et enseigne en Romandie, alors que l'autre moitié est germanophone et enseigne dans la partie alémanique de la Suisse. Les francophones travaillent dans trois écoles pédagogiques différentes : BEJUNE, Genève et Vaud et les germanophones dans cinq autres écoles pédagogiques : Berne, Fribourg, Lucerne, Saint-Gall et Zürich. Des écoles de différents cantons ont été choisies afin d'avoir des résultats représentatifs pour l'ensemble des deux grandes régions linguistiques de Suisse.

En plus des deux critères fondamentaux que sont le niveau d'enseignement et la région linguistique, les personnes interviewées ont été sélectionnées en tenant compte d'autres critères tels que le sexe, l'âge, les années d'expériences, pour obtenir la plus large gamme possible.

Les personnes interviewées I1 à I6 sont originaires de Suisse alémanique et y enseignaient au moment des entretiens. Les personnes interviewées I7 à I12 sont issues de Romandie et enseignaient dans cette région linguistique lors des interviews. Les douze personnes interviewées sont présentées ici en quelques mots :

I1 : Cette personne enseigne à l'école primaire ainsi que la didactique du sport au niveau primaire à l'école pédagogique. Elle a étudié le sport, mais est aussi titulaire d'un master en biologie et du diplôme pour enseigner dans les hautes écoles.

I2 : Cette personne enseigne à l'école primaire et la didactique du sport. Elle a un master en Nonprofitmanagement ainsi qu'un master of science en sport et en mouvement. Elle a aussi obtenu le diplôme pour enseigner l'anglais au secondaire II. Elle est professeure pour la formation de base dans le domaine sport et mouvement et est aussi cheffe de domaine pour la formation continue de cette branche.

I3 : Cette personne enseigne à l'école primaire et la didactique du sport au niveau primaire à l'école pédagogique. Elle est aussi professeure de badminton à l'université. Elle a un master en sciences du sport, la formation d'entraîneur, est experte jeunesse et sport en badminton et possède le Certificate of Advanced Studies in Mentoring and Coaching.

I4 : Cette personne enseigne au secondaire II et la didactique du sport. Elle a suivi la formation fédérale de maître d'éducation physique et de sport, a aussi étudié la géographie avant de faire un doctorat.

I5 : Cette personne est enseignante au secondaire I et didacticienne du sport. Elle possède le diplôme de maître d'éducation physique II et a une formation d'enseignant en biologie. Elle a fait des études complémentaires d'économie en gestion de l'entreprise et en management du sport. Elle a également suivi des études de pédagogie.

I6 : Cette personne est enseignante au secondaire II et didacticienne du sport. Elle a une licence en psychologie pédagogique, en pédagogie et en science du sport.

I7 : Cette personne est enseignante à l'école primaire et didacticienne du sport. Elle a la formation d'enseignant généraliste, le diplôme fédéral I de maître d'éducation physique, ainsi qu'un Master et un Master of Advanced Studies de formateur d'enseignants.

I8 : Cette personne est enseignante au secondaire II et didacticienne du sport. Elle est formatrice et chercheuse en didactique de l'EPS. Elle a enseigné une dizaine d'années à tous les degrés de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. Elle possède aussi un doctorat en sciences du sport et participe à de nombreux projets nationaux, dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et du sport (moyens d'enseignement, standards de qualité).

I9 : Cette personne est enseignante à l'école primaire et didacticienne du sport. Elle est titulaire d'un diplôme fédéral de maître d'éducation physique pour l'enseignement au secondaire I et II et d'un Diplôme d'Etudes Approfondies en enseignement et diffusion des sciences et des techniques : option didactique des activités physiques et sportives.

I10 : Cette personne est enseignante au secondaire II et didacticienne du sport.

I11 : Cette personne est enseignante au secondaire I et didacticienne du sport.

I12 : Cette personne est enseignante au secondaire II et didacticienne du sport. Elle possède une licence en lettres (allemand, italien et géographie). Elle a aussi réussi la formation des maîtres d'éducation physique, ainsi que la formation des Prafos qui signifie enseignant praticien formateur.

### **2.3 Design de l'étude**

Dans le cadre du projet LELEPS, 18 interviews ont été menées, soit six interviews de plus que celles analysées dans ce travail. Une demande a été faite préalablement et les personnes intéressées pouvaient y participer. Les interviews ont été menées avec guide d'entretien par des assistants ou étudiants en sport qui allaient écrire leur travail de fin d'études sur une des thématiques abordées par le projet LELEPS. Les dates et lieux de rendez-vous ont été établis en amont par les intervieweurs en accord avec les personnes qu'ils ont interviewées. Les discussions se sont déroulées au cours des années 2018 et 2019 dans des lieux calmes et dignes de confiance, choisis la plupart du temps par les personnes interviewées. Personne, hormis la personne interviewée et l'intervieweur, ne pouvait suivre la discussion.

Pour des raisons éthiques, les participants étaient tous volontaires. Avant le début de l'interview, ils ont été informés du droit d'interrompre l'entretien sans devoir en indiquer la raison et ils ont tous signé une déclaration de consentement (voir l'annexe 1). De plus, ils savaient que l'ensemble de leurs propos serait anonymisé. La plupart du temps, les didacticiens connaissaient déjà le projet LELEPS avant de débiter l'entretien. Quand ce n'était pas le cas, ils ont été informés sur ses grandes lignes avant de commencer l'interview.

Avant de mener les interviews, un guide d'entretien a été conçu. Il comportait des questions ouvertes sur les trois parties évoquées plus haut, c'est-à-dire les conceptions de la discipline d'EPS, de la profession comme enseignant d'EPS et comme didacticien de cette discipline. Les interviews ont été menées dans la langue maternelle des participants (en allemand ou en français) et ont duré environ une heure. Elles ont été enregistrées sur bande sonore une fois que la personne interviewée avait donné son accord oral avant le début de l'interview.

### **2.4 Description détaillée des méthodes et des instruments de recherche**

Les données ont été collectées grâce aux transcriptions mot à mot issues des interviews semi-structurées. Dans ce sous-chapitre, ces deux procédés vont être explicités en commençant par les interviews semi-structurées.

**2.4.1 Les interviews semi-structurées.** Les interviews semi-structurées ou standardisées ont été menées à l'aide d'un guide qui contenait des questions ouvertes pré-rédigées. D'une part, ces questions ont été posées littéralement et dans leur ordre d'apparition, de façon à obtenir une structure globale garantissant des informations minimales et empêchant par la même occasion de s'écarter trop du sujet. D'autre part, ce type d'interview a permis suffisamment de flexibilité pour mentionner de nouveaux thèmes qui n'étaient pas prévus par le questionnaire, mais qui appartenaient au cadre thématique de l'interview (Wittkowski, 1994).

Un guide d'entretien a donc été spécialement conçu pour ce travail par la direction du projet LELEPS sur des bases théoriques. Le guide abordait les trois thématiques suivantes : les conceptions de la discipline d'EPS, ainsi que celles des professions comme enseignant et comme didacticien en EPS.

Etant donné que l'enquête s'est basée sur deux régions linguistiques différentes, il était essentiel que le guide d'entretien soit rédigé en deux versions linguistiques. J'ai traduit la version d'origine allemande (annexe 2) en français (annexe 3).

Comme le guide d'entretien a été conçu de façon à générer des réponses ouvertes, les personnes interviewées pouvaient s'exprimer librement en donnant naturellement leurs points de vue subjectifs. Les entretiens étaient par conséquent approfondis. Le guide d'entretien commençait avec des questions introductives générales mais directement liées à l'objet de recherche. Ainsi, la question sur les conceptions de la discipline était posée dès les premières minutes de l'interview. Des questions plus précises suivaient de façon à mieux pouvoir cerner l'opinion générale exprimée par la personne interviewée au début. Les questions clés de la partie sur les conceptions de la matière (la partie analysée dans ce travail) portaient sur les spécificités de la matière, les objectifs, les apports dans le domaine de la formation à l'interdisciplinarité, la compréhension de la matière dans le contexte général de l'école, ainsi que sur la pondération du savoir-faire, des connaissances du sport et du savoir-être pendant les leçons de sport.

Dans le présent travail, la collecte des données a été effectuée au moyen d'un enregistrement audio des interviews semi-structurées. Celui-ci contient des réponses à des questions ouvertes qui permettent de déterminer en détail les conceptions de la matière de chaque didacticien. Un traitement du matériel empirique a été effectué en transcrivant les conversations enregistrées. Les transcriptions sont uniquement présentes sur le CD ci-joint étant donné leur longueur. Seule cette « conversion » ou « transfert » du matériel audio sous forme écrite permet une évaluation des données.



**2.4.2 Transcription.** D'après Mayring (2002), il faut faire une transcription écrite des informations formulées oralement pour pouvoir les analyser. En effet, la transcription permet de retrouver le contexte dans lequel les déclarations des personnes interviewées ont été dites. Les interviews ont donc été enregistrées, puis transcrites mot à mot afin d'en analyser le contenu (Mayring, 2015). Les interviews menées en français ont été transcrites dans cette langue et les interviews faites en allemand avec parfois la présence de dialecte suisse allemand ont toujours été transcrites en allemand standard. Ainsi, le contenu a pu être interprété par la suite.

Les prénoms et noms des personnes interviewées ont été anonymisés et remplacés par la lettre « I » suivie d'un nombre allant de 1 à 12 et correspondant au numéro de l'interview. Les interviews I1 à I6 ont été menées en allemand avec les didacticiens suisses alémaniques et les interviews I7 à I12 en français avec les Romands. Les enquêteurs ayant posé les questions ont été caractérisés par la lettre « E ». A la fin des transcriptions, les enregistrements ont été réécoutés, afin de vérifier et de corriger les éventuelles fautes. Les dernières ambiguïtés (par exemple l'incompréhension d'un mot) ont été levées en contactant directement les personnes interviewées.

## **2.5 L'évaluation et l'analyse des données**

Afin de traiter les conceptions de la matière des didacticiens, les transcriptions ont été analysées selon l'analyse qualitative de Mayring (2002). L'avantage de cette méthode est qu'elle est transparente. En effet, on travaille d'après ce qui repose sur la théorie et sur les règles, ainsi que d'après des techniques explicitées en amont. L'analyse de contenu qualitative est adaptée pour la réduction et le résumé de supports textuels sans négliger les critères de qualité qualitatifs (Lamnek, 2010) qui seront explicités au sous-chapitre suivant (2.6). De plus, l'analyse de contenu qualitative permet l'exploration de nouvelles constatations incluant une pré-information théorique. C'est la raison pour laquelle cette méthode analytique, contrôlée méthodologiquement, a été considérée comme appropriée pour l'évaluation des douze entretiens guidés avec les didacticiens.

Dans un premier temps, un système de catégories a été créé à partir de la théorie et du questionnaire utilisé lors des interviews. Ensuite, j'ai passé les transcriptions au crible et surligné certains passages en fonction du système de catégories. Ces passages marqués ont été filtrés et attribués le cas échéant à la catégorie à laquelle ils correspondaient. J'ai ainsi pu attribuer aux catégories des exemples références francophones et germanophones tirés de certains passages dits lors des interviews.

Le déroulement des analyses qualitatives structurées a permis de retravailler le système de catégories défini après un passage unique des étapes de travail nommées. De nouvelles catégories ont ainsi pu émerger des données (Mayring, 2002). Comme les entretiens étaient semi-directifs, des catégories inductives supplémentaires ont pu naître des interviews. Les exemples références ont quant à eux été adaptés aux nouvelles catégories. Le guide de codage, d'après lequel les passages sélectionnés des transcriptions ont été attribués en tant qu'exemples références aux différentes catégories, est visible aux annexes 4 à 7 de ce travail.

Les exemples références sont caractérisés par des codes (expliqués au chapitre 2.4.2) afin d'identifier les passages cités issus des différentes interviews transcrites. La lettre « l. » fait référence à la ligne de la transcription dont est issue la citation.

Les catégories, ainsi que les catégories principales finales, sont représentées dans le tableau 2, dans le but d'obtenir une meilleure vue d'ensemble.

Tableau 2

*Aperçu des catégories et des catégories principales*

catégories principales	catégories
enjeux généraux	éducation matière centrée sur la personne capacités transversales interdisciplinarité
savoir didactique	tenir compte des spécificités de la matière transmettre des savoirs différencier et individualiser
objectifs	santé plaisir motiver les élèves gérer et garantir la diversité autonomie
place de l'EPS	l'influence (macro) de la société l'EPS fait partie du projet de l'école (influence meso) l'EPS est une matière scolaire (influence micro)

*Note.* Les conceptions de la discipline des didacticiens en Suisse sont caractérisées par quinze catégories regroupées en quatre catégories principales.

Pour analyser les conceptions de l'EPS, j'utiliserai un procédé qualitatif inductif. Ce procédé part de cas particuliers pour déduire des affirmations sur le groupe général cible, à savoir les didacticiens germanophones et francophones en Suisse. C'est pourquoi j'analyserai les données en tenant aussi compte de l'analyse inductive générale de Thomas (2006). Elle convient à l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire pour lesquels il n'existe pas beaucoup de modèles ou de théories. De plus, cette approche est recommandée aux chercheurs débutants par Blais et Martineau (2006), car elle est simple et détaillée. Or, cela est plutôt mon cas ; ayant pour seules expériences de recherche mon travail de bachelor et des travaux de séminaires.

Le processus de codification de l'analyse inductive générale menant à la réduction des données est mis en valeur dans le tableau 3. Thomas (2006, p. 242) s'est inspiré de Creswell (2002, p. 266) pour l'élaborer. Le but de cette méthode est donc de se limiter à un petit nombre de catégories (trois à huit) pour donner une vue d'ensemble des aspects clés qui sont les plus importants. Si le processus de codification comporte plus de huit catégories, il convient d'en regrouper certaines, d'inclure des sous-catégories ou alors de juger de l'importance relative de chacune des catégories.

Tableau 3

*Le processus de codification menant à la réduction des données*

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories

*Note.* Ce tableau élaboré par Thomas (2006, p. 242) qui l'a adapté de Creswell (2002, p. 266) illustre les étapes de réduction des données de l'analyse inductive.

Comme pour la méthode de Mayring (2002), la méthode de Thomas (2006) commence l'analyse en partant des transcriptions (plusieurs pages de texte). Des segments de textes sont

ensuite marqués puis étiquetés en étant identifiés par un mot ou une phrase. Le nombre de catégories est ensuite réduit pour créer un modèle avec très peu de catégories.

Lors de l'analyse des interviews, j'ai donc lu plusieurs fois les transcriptions afin de retenir les thèmes dans leur ordre d'apparition. J'ai choisi les passages en fonction de leur pertinence à répondre aux questions de recherche. Ensuite, je les ai regroupés en catégories, j'ai réduit celles qui étaient redondantes ou similaires. Enfin, j'ai gardé les catégories les plus importantes devant servir à l'élaboration d'un modèle. Ce processus de réduction est illustré par le tableau 4.

Tableau 4

*Guide de codage*

Catégories	Réduction des catégories redondantes ou similaires	Mo- dèle
<ul style="list-style-type: none"> <li>- développement personnel</li> <li>- obligations d'éducation</li> <li>- pas de développement au secondaire 2</li> <li>- éducation vers / par le sport</li> </ul>	éducation	enjeux généraux
- conception : l'élève au centre de l'apprentissage	matière centrée sur la personne	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- compétences générales et transversales</li> <li>- collaboration / coopération / interaction / groupe / relation</li> </ul>	capacités transversales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- interdisciplinarité (pas toujours possible, utopique)</li> <li>- l'EPS permet l'interdisciplinarité</li> <li>- l'interdisciplinarité est souhaitable et il est important de montrer les apports du sport</li> </ul>	interdisciplinarité	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- le corps</li> <li>- condition physique</li> <li>- compétences motrices / compétence de mouvement</li> <li>- le risque</li> <li>- importance / spécificité du setting (lieu), du contenu, de l'âge des élèves</li> <li>- le mouvement est naturel</li> </ul>	tenir compte des spécificités de la matière	savoir didactique

- compétences méthodologiques / faire apprendre / développer des stratégies d'apprentissage	transmettre des savoirs	
- transmission des aptitudes / habiletés		
- connaître et transmettre le mouvement		
- individualisation / individu seul (performances individuelles)	différencier et individualiser	
- différenciation		
- pratique du sport à long terme	la santé	
- le plaisir / les loisirs	le plaisir	objectifs
- détente / défoulement		
- motiver / intéresser les élèves	motiver les élèves	
- diversité du sport	gérer et garantir la diversité	
- diversité des apprenants		
- l'autonomie	l'autonomie	place de l'EPS
- l'autonomie n'est pas faisable		
- phénomène de société / médiatisation	l'influence (macro) de la société	
- école favorable au sport (bewegungsfreundliche Schule)	l'EPS fait partie du projet de l'école (influence meso)	
- l'EPS comme matière scolaire (avec le même statut que les autres branches / des problèmes de légitimité)	l'EPS est une matière scolaire (influence micro)	
- contre les notes		
- pour les notes		
- l'attribution des notes dépend de l'âge		

*Note.* De la création des catégories (au nombre de 35) à leur réduction (15) pour ne garder que les catégories principales (4) comme base pour créer un modèle.

Les textes des transcriptions extraits ont ensuite été paraphrasés et résumés comme le suggère Mayring (2010, p. 98). Cela a été fait d'après les règles du résumé de Mayring (2010), d'abord pour chaque catégorie individuelle. Ensuite, ces catégories ont été regroupées, selon un ordre logique, au sein des catégories principales que sont les enjeux généraux, le savoir didactique, les objectifs et la place de l'EPS. C'est d'après cette structuration du contenu que les résultats

seront présentés au chapitre 3, afin de pouvoir finalement les interpréter dans la discussion du chapitre 4 pour répondre aux questions posées initialement.

## **2.6 Les critères de qualité de la recherche qualitative**

Dans le cadre de ce travail, les données ont été analysées en respectant les critères de qualité de la recherche qualitative. Les critères de recherche qualitative sont spécifiques à chaque enquête et ne peuvent être discutés qu'en prenant en compte la question de recherche, la méthode, la spécificité du champ de recherche et l'objet d'étude correspondants à l'enquête (Steinke, 2010).

Contrairement à la recherche quantitative, il n'existe actuellement pas de consensus scientifique dans la recherche sociale qualitative en ce qui concerne les critères de qualité (Lamnek, 2010). Il faut donc adapter les critères de la recherche quantitative à la recherche qualitative. Ce qui est primordial est la recherche constante d'arguments pour la fiabilité et la validité (Mayring, 2015).

En plus de ces deux critères de qualité classique, il faut tenir compte de critères spécifiques de la recherche qualitative pour que les résultats soient comparables à ceux d'autres études. Cela permet de garantir la qualité scientifique de ce travail. C'est pour cela que les six critères de qualité généraux de Mayring (2016, p. 144-148) pour la recherche qualitative ont été développés ci-dessous :

- La documentation de la procédure (« Verfahrensdokumentation », Mayring, 2016, p. 144) garantit la traçabilité intersubjective et la transparence de la procédure jusque dans les moindres détails. Dans ce mémoire, elle a été réalisée par le fait que les connaissances théoriques, l'outil d'évaluation utilisé, tout comme l'ensemble des procédés, depuis la collecte des données jusqu'à l'évaluation (notamment grâce à l'explication du système de catégories), sont traçables. La valeur des résultats provient de la documentation précise du processus de recherche qui est expliquée en détail dans le chapitre « méthode » de ce mémoire.
- La garantie de l'interprétation argumentative (« Argumentative Interpretationsabsicherung », Mayring, 2016, p. 145) signifie que les interprétations doivent être justifiées par des arguments. Ce critère de qualité est essentiel, car les interprétations ne se laissent pas vérifier par des programmes statistiques en recherche qualitative. Les connaissances théoriques préalables doivent être divulguées et une conclusion doit être visible. En cas d'ambiguïtés, des explications doivent être fournies par les chercheurs. Lors des interprétations faites dans le cadre de ce travail, une attention particulière a

justement été portée sur la cohérence des arguments et les processus de réflexion ont été précisés. Cela est visible dans le chapitre « discussion » de ce travail où, le cas échéant, plusieurs interprétations ont été présentées et pondérées.

- La recherche qualitative doit reposer sur des règles (« Regelgeleitheit », Mayring, 2016, p. 145). Un processus d'analyse systématique est important. En recherche qualitative, il existe des règles de procédure grâce auxquelles l'objet de l'enquête peut être systématiquement traité. Elles ne doivent pas toujours obligatoirement être suivies, mais sans aucune règle, la recherche qualitative serait chaotique et inutile. Certaines procédures doivent par conséquent être suivies, afin d'effectuer une recherche systématique. Dans le présent travail, plusieurs règles de procédure ont été définies lors de la collecte des données, du traitement et de l'évaluation du matériel (voir le chapitre « méthode »).
- La proximité à l'objet (« Nähe zum Gegenstand », Mayring, 2016, p. 146) est une préoccupation centrale de l'étude, de par le fait que les opinions subjectives des personnes interrogées sont révélées. L'objectif est de se rapprocher le plus possible de l'environnement naturel des sujets étudiés. Etant donné que les didacticiens du sport ont été interrogés dans leur langue maternelle et sur les conceptions de leur travail quotidien par des étudiants en sport, une situation de proximité a pu être créée. J'ai ainsi pu mener moi-même différentes interviews. Je suis d'origine française, mais habite à Berne depuis 8 ans, ce qui m'a permis de m'entretenir dans la langue maternelle des didacticiens (en français ou en allemand). En plus, le métier des didacticiens du sport et par conséquent les sujets abordés lors des entretiens m'étaient familiers, car j'ai personnellement suivi le cours de didactique du sport à l'école pédagogique de Berne en 2017/2018. Les participants ont donc bien été explorés dans leur environnement naturel, ce qui a permis de réduire les biais.
- La validation communicative (« Kommunikative Validierung », Mayring, 2016, p. 147) a pour but de faire vérifier la validité des résultats par les personnes interviewées. Les résultats résumés et interprétés sont présentés une nouvelle fois aux participants pour examen. Si le participant est d'accord avec les résultats, on peut supposer qu'ils sont valables. La validation communicative n'a pas eu lieu dans le cadre de ce travail. Cependant, pendant le processus de recherche, les personnes interviewées avaient la possibilité de poser des questions de compréhension, par exemple lorsqu'une question n'était pas claire. De même, j'ai contacté une personne interviewée pendant la trans-

cription d'une interview, car un terme n'était pas clair. Cela a permis de résoudre des malentendus et de contribuer à une validation des déclarations.

- La triangulation (« Triangulation », Mayring, 2016, p. 147). À l'aide d'une triangulation théorique ou méthodique, différentes démarches peuvent être trouvées pour répondre aux questions de recherche et les résultats peuvent ainsi être comparés. La triangulation n'a toutefois pas été réalisée dans le présent travail, car elle n'est pas essentielle pour répondre aux questions de recherche de ce mémoire de master.



### 3 Résultats

Ce chapitre présente les passages clés des entretiens sans évaluation ni interprétation (se référer au chapitre 4 pour les interprétations). Les principales déclarations sont structurées en fonction des questions posées dans le présent document (voir le chapitre 1.3 sur les objectifs du travail). Les conceptions de la discipline de l'EPS des didacticiens doivent être illustrées. Les résultats des régions francophones et germanophones seront présentés et comparés entre eux.

#### 3.1 Les enjeux généraux

Dans ce sous-chapitre, quatre enjeux généraux de l'EPS seront abordés : l'éducation, la discipline centrée sur la personne, les capacités transversales et l'interdisciplinarité.

**3.1.1 L'éducation.** L'éducation des enfants est très importante dans les conceptions des didacticiens francophones, comme en témoigne la citation d'une personne qui travaillait d'abord dans le secondaire I : « L'éducation physique, c'était pas le plus important [...], mais c'était d'apporter l'éducation aux enfants » (I10, l. 8-9). Cela signifie que l'éducation constitue la partie essentielle du cours de sport. De plus, l'importance de « former l'enfant » (I7, l. 11) a également été citée en lien avec l'éducation.

L'éducation est même intégrée dans les conceptions de l'EPS des Romands. En effet, elle a été nommée « comme conception de l'éducation physique » (I10, l. 15-16). La majorité des didacticiens francophones voit donc le sport comme un moyen d'aider les enfants dans leur développement personnel. Ils essaient de tout mettre en œuvre pour arriver à cette fin, comme en témoignent les questions suivantes : « qu'est-ce que je peux apporter, qu'est-ce que je peux faire dans le développement de la personne ? » (I10, l. 18-19).

Par ailleurs, les didacticiens francophones ont établi un lien évident entre le nom de la matière de l'EPS et l'éducation : « éducation physique donc le physique au profit de l'éducation » (I10, l. 8). À noter qu'ils étaient conscients du fait que la spécificité du nom de la matière dans leur langue n'était pas forcément valable dans les autres langues (l'éducation n'est par exemple pas présente dans l'appellation allemande).

Les didacticiens ont aussi tenu à marquer la différence entre leur matière et le sport :

j'aimerais assez nettement faire la différence entre éducation physique et sport. Pour moi, les deux choses sont différentes. L'éducation physique utilise le sport pour for-

mer l'enfant et n'a pas à priori de but de compétition qui est l'essence du sport. (I7, l. 5-8)

Les didacticiens francophones ont donc souhaité, au-delà du développement personnel de l'enfant, faire la différence entre l'éducation physique et le sport. Dans cet ordre d'idées, ils ont vraiment insisté sur la formation des enfants qui est un enjeu général.

En revanche, ils ont marqué la différence entre l'école obligatoire et post-obligatoire. L'éducation n'est ainsi pas importante au secondaire II, car les élèves n'ont plus ce type d'attente lorsqu'ils sont proches de devenir adulte.

.....  
Les didacticiens germanophones considèrent que le sport est un moyen d'aider les enfants « in ihrem persönlichen Bereich. » (I1, l. 75). L'éducation est ainsi véritablement intégrée à leurs leçons de sport et ils tiennent à les réaliser « im Bereich der Erziehung » (I2, l. 61).

L'importance de l'éducation est si grande que les didacticiens ont même parlé de « erzieherische Verpflichtungen » (I3, l. 362). Le domaine de l'éducation est incontournable et inévitable dans la mesure où les enfants passent la plus grande partie de leurs journées à l'école. C'est aussi pour cette raison que les professeurs de sport ne peuvent faire autrement que de percevoir leurs missions éducatives : « eine Lehrperson kommt nicht drum herum, erzieherische Aufgaben wahrzunehmen » (I3, l. 367-368).

A noter que deux types d'éducation ont été nommés par les didacticiens germanophones : « Erziehen zum Sport und damit eine Sozialisierungsfunktion vorbereiten auf das, was die Gesellschaft bietet, im Zusammenhang mit dem Phänomen Sport. Und dann sicher auch Erziehen durch Sport, also so als Chance um pädagogische Prozesse zu ermöglichen, initiieren. » (I4, l. 33-36). Il s'agit de l'éducation vers le sport pour préparer à une fonction de socialisation et de l'éducation par le sport qui constitue une chance pour éduquer à travers le sport.

.....  
Le rôle du sport dans l'éducation est important pour les didacticiens des deux régions linguistiques. Ils voient le sport comme un moyen d'aider les enfants dans leur développement personnel, ce qui est un enjeu général.

Les didacticiens francophones ont évoqué l'importance de former les élèves, ont établi un lien entre le nom de la matière en français et l'éducation. Ils en ont profité pour faire la différence entre le sport et l'éducation physique; cette dernière ayant pour enjeu général d'aider les enfants dans leur développement et leur éducation. Les germanophones n'ont pas évoqué cette

différence, mais ont abordé l'éducation par le sport et vers le sport. Ils ont même assimilé l'éducation à une obligation.

Une personne francophone a mis le rôle du sport pour l'éducation en relation avec l'âge des enfants. D'après elle, le sport ne joue pas de rôle dans l'éducation des élèves au secondaire II. Les didacticiens germanophones n'ont quant à eux jamais fait de différence en fonction de l'âge des élèves.

**3.1.2 Une matière centrée sur la personne.** Le sous-chapitre précédent a montré que l'éducation joue un rôle très important en éducation physique. Mais de quel type d'éducation s'agit-il ? Ce que les didacticiens francophones entendent par-là n'est pas l'« éducation selon le terme civique [...] mais c'était vraiment tourné vers la personne » (I10, l. 16-17).

Si l'on étudie les propos des francophones, on se rend en effet compte que les cours d'EPS mettent véritablement l'accent sur la personne: « des notions d'apprentissage centrées sur la personne et pas sur le résultat » (I10, l. 88).

Dans leur conception de l'éducation, l'individu est au centre et c'est donc au professeur de s'adapter aux besoins des élèves : « si quelqu'un était très compétition, on lui donne ce dont il avait besoin, donc c'est vraiment l'individu qui était au centre par rapport à ça » (I10, l. 14-15).

.....  
Les didacticiens germanophones ont aussi fait part du fait que les élèves sont au centre : « aber im Grund haben wir diesen Schüler [...] und Schülerin im Zentrum » (I5, l. 11-12). Cela est rendu visible par leur position sur l'apprentissage dans le système scolaire : « Die Kinder haben Anrecht zu lernen. Die Kinder wollen auch lernen. Die Kinder wollen etwas leisten. » (I3, l. 111-112). Les enfants ont donc le droit d'apprendre. C'est par conséquent au professeur de faire en sorte que ce droit soit appliqué.

.....  
Dans les conceptions des didacticiens germanophones tout comme dans celles des francophones, les élèves sont au centre et ils ont le droit d'apprendre. C'est donc aux professeurs de s'adapter en répondant à leurs besoins.

Les germanophones se sont distingués des francophones par le fait que, d'après eux, les élèves veulent apprendre et surtout qu'ils ont le droit d'apprendre. C'est l'apprentissage en tant que droit fondamental qui est donc à la base de leur conception de la matière centrée sur la personne.

**3.1.3 Les capacités transversales.** Pour les didacticiens francophones, le sport forme aux capacités transversales. Celles-ci font même partie de la discipline elle-même, étant donné que la formation des capacités transversales est liée en soi à l'éducation physique : « c'est quelque chose d'inhérent à l'éducation physique, cette formation des compétences transversales » (I7, l. 15-16). Il s'agit donc d'un thème incontournable lorsqu'on interroge les didacticiens du sport sur leurs conceptions de la discipline, d'autant plus que les capacités transversales prennent de plus en plus d'importance : « J'ai observé que l'aspect capacités transversales, formation générale devient de plus en plus important. » (I11, l. 8-9).

De plus, l'importance des capacités transversales dans les conceptions de la discipline des didacticiens francophones se ressent aussi par le fait que des compétences transversales ont souvent été évoquées de façon isolée, sans forcément être nommées en tant que telles. En effet, il a notamment été mentionné à plusieurs reprises que le sport a des utilités sociales et psychologiques. Ainsi, le développement de la motricité qui semble évident dans le cadre de la discipline de l'EPS est accompagné par « un autre développement au plan social, au plan cognitif, au plan émotionnel » (I8, l. 14-15).

Les aspects éducatifs et du « savoir-être » (I12, l. 67) sont aussi des thèmes qui ont été évoqués et directement mis en relation avec les capacités transversales par les didacticiens francophones. Ainsi, le sport doit « développer l'aspect éducatif [...] à travers les compétences transversales » (I8, l. 11).

Les capacités transversales ont même été désignées comme étant une obligation par une personne interviewée. Cela est prouvé par la répétition du terme « il faut » lors de l'analyse de ses propos sur ce sujet : « il faut trouver une organisation, il faut trouver des contenus, il faut trouver les moyens de permettre aux élèves de développer ces capacités » (I9, l. 38-40).

.....

Les didacticiens suisses allemands soulignent eux-aussi l'importance des compétences transversales. Le sport est un moyen d'apprendre et d'exercer ces compétences : « Sport ist für mich ein exemplarisches Beispiel, wo wir diese überfachlichen Kompetenzen lernen können und auch üben können » (I3, l. 148-150).

L'immense majorité des germanophones interviewés est d'accord pour dire que le sport a un grand potentiel pour développer les capacités transversales. En effet, il dispose de nombreuses possibilités : « Da kann die überfachliche Kompetenz des sich Verhaltens, des Miteinanders, des Helfens, des Unterstützens, eigentlich im Sport sehr gut gelegt werden und auch eigentlich zielorientiert gefördert werden, durch geeignete Massnahmen, die man im Sport ja elegant hat. » (I6, l. 65-68)

Mais ces potentiels ne sont pas toujours exploités : « hier hat der Sport glaub ich wirklich ein riesiges Potential, das aber, und das ist wirklich die zweite Bemerkung, auch noch nicht ausgeschöpft ist. Im Sinne, das inszenieren wir noch nicht so, dass wir es wirklich nutzen können. » (I4, 66-69). Ces propos remettent donc en cause les cours de sport actuels, puisqu'ils ne permettent pas encore d'exploiter pleinement les compétences transversales.

Pour les didacticiens germanophones, les compétences transversales apportent par ailleurs un bénéfice aux cours de sport, dans la mesure où elles permettent de compenser l'importance de la gymnastique traditionnelle en faisant contrepoids.

En outre, les Suisses alémaniques ont utilisé beaucoup de termes isolés insistant sur l'importance des compétences transversales. Il s'agit entre autres des compétences sociales « weil halt zwischen den Leuten sehr viel passiert » (I4, l. 27) qui ont été évoquées par bon nombre d'interviewés, mais aussi des compétences personnelles, méthodologiques, de la réflexion personnelle ou encore de la psyché.

Les germanophones ont aussi établi un lien entre les problèmes de la vie quotidienne et ceux auxquels les individus sont confrontés en pratiquant du sport. Comme c'est le cas dans la vie de tous les jours, le sport oblige à résoudre des problèmes et c'est aux personnes de trouver des solutions. Ces compétences transversales peuvent donc être apprises et exercées lors des cours de sport.

Grâce à l'ensemble de ces éléments, le sport pratiqué est un moyen d'atteindre des objectifs plus élevés que le sport lui-même : « grundsätzlich ist für mich die Sportart eher das Mittel, um übergeordnete Ziele auch erreichen zu können » (I2, l. 81-82).

.....  
Dans les conceptions des Suisses alémaniques et des Romands le développement des capacités transversales constitue un élément central. Les utilités sociales, psychologiques, psychiques ou encore cognitives du sport ont souvent été nommées indépendamment de la région linguistique à laquelle appartenaient les personnes interviewées.

Si les didacticiens des deux régions linguistiques sont conscients du potentiel du sport dans le développement des capacités transversales, une personne germanophone a abordé le fait qu'il n'est pas toujours exploité pendant les cours d'EPS.

Il existe quelques différences entre les didacticiens des deux régions linguistiques quant aux capacités transversales développées par le sport tels que la résolution des problèmes au quotidien, uniquement abordée par les germanophones. D'après eux, la pratique du sport confronte l'individu à toutes sortes de problèmes qu'il convient de résoudre.

**3.1.4 L'interdisciplinarité.** Contrairement aux capacités transversales, l'importance de l'interdisciplinarité varie énormément dans les conceptions de la discipline des différents didacticiens. Selon les francophones, les avis varient énormément et la compréhension de l'interdisciplinarité n'est pas unique : « ça dépend qu'est-ce qu'on met sous interdisciplinarité » (I8, 43). De façon générale, deux tendances se dégagent.

D'un côté, l'interdisciplinarité peut être « une grande intention qui [...] n'est jamais atteinte. » (I9, l. 43). Elle est alors vue comme quelque chose « qui n'est juste pas possible dans le cadre scolaire » (I10, l. 78) et qui n'est pas pratiqué, car les enseignants des différentes branches ne créent pas de projets communs ensemble. Ces propos sont confirmés par une autre personne interviewée francophone : « Pour moi, l'interdisciplinarité, c'est quelque chose de très, de très scolaire et utopique dans sa conception générale » (I10, l. 69-70). Cela peut même mener à de la frustration pour les didacticiens francophones comme en témoigne le langage familier : « pour moi c'est du pipeau, c'est juste bidon » (I10, l. 76) et les expressions tranchées : « en fin de compte, ça ne marche jamais ou c'est extrêmement pauvre » (I10, l. 72-73). Une personne interviewée est même allée plus loin encore dans la critique en remettant en cause la volonté du PER de développer l'interdisciplinarité : « je me demande même si vraiment on peut dire que ce sont des intentions. Il ne me semble pas dans le PER que ça transparaît vraiment, par exemple. » (I9, l. 50-51).

De l'autre côté, d'autres didacticiens francophones se sont exprimés de façon radicalement opposée. Le sport permet selon eux de développer l'interdisciplinarité en lien avec de nombreuses autres matières :

On peut parler de différents projets interdisciplinaires où on peut collaborer avec les mathématiques, le français, la géographie et tout plein d'autres branches sur lesquelles l'éducation physique peut être un terrain de mise en place de projets interdisciplinaires attrayants en tout cas pour l'élève. (I11, 57-60)

Plusieurs domaines ont été abordés comme la « collaboration » (I11, l. 62) et « l'expression » (I11, l. 61) qui peuvent être utilisés pour motiver toutes sortes d'élèves et pas uniquement les conquis à la cause.

Les didacticiens francophones ont donc deux catégories d'opinions radicalement différentes concernant le caractère interdisciplinaire ou non des cours de sport. Une opinion fait en quelque sorte office de consensus entre les points de vue très divers des francophones nommés précédemment. Elle montre que l'interdisciplinarité est liée à une certaine expérience : « Je pense que ça demande un effort, un surcroît de préparation assez important, que peut-être les enseignants débutants ne peuvent pas encore faire parce qu'ils prennent déjà beaucoup de

temps. » (I12, 97-99). D'après cette citation, l'interdisciplinarité est difficile à mettre en œuvre en début de carrière. Elle ne se fait donc pas d'elle-même, mais nécessite un effort de l'enseignant.

.....  
Les Suisses alémaniques voient des possibilités de liens entre le mouvement et de nombreux autres domaines comme l'apprentissage : « also mindestens das, was ich auch vermittle, ist, dass man die Bewegung in verschiedenen anderen Fachbereichen auch einsetzen kann. Also, dass man das Bewegen mit dem Lernen verknüpft. Das kann eigentlich überall gemacht werden. » (I2, l. 157-160)

Les didacticiens suisses allemands ont mis en avant le potentiel du sport en ce qui concerne l'interdisciplinarité. Ils ont également donné des exemples pour étayer leurs propos. Ainsi, le thème de l'olympisme peut aussi être abordé en cours d'histoire et il est particulièrement intéressant de faire un lien entre les deux branches au moment où le thème est actuel, donc au moment de l'olympiade d'hiver ou d'été. La signification sociale, les avantages, les désavantages et ainsi de suite peuvent être traités en histoire tout comme en sport.

Une personne interviewée a dit qu'à la HEP où elle enseigne, il existe aussi des filières de formation appelées « Atelier » (I2, l. 177). Ces filières durent une journée et permettent de montrer aux enseignants comment favoriser l'interdisciplinarité. Elles permettent ainsi de faire le lien entre la théorie et la pratique. L'apprentissage en mouvement et le cours en mouvement sont les deux ateliers proposés. Le premier montre comment intégrer le mouvement à la phase d'apprentissage et le second la façon dont le mouvement peut être intégré à la vie scolaire quotidienne avec des cours en mouvement, des pauses en mouvement, de la récupération, des postures qui peuvent être prises.

.....  
L'apport du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité est indéniable pour les didacticiens suisses alémaniques. Certains thèmes du sport peuvent en effet être abordés dans d'autres branches. Le mouvement a été mis en relation à plusieurs reprises avec l'apprentissage. Cela est même un thème abordé par l'école pédagogique dans la formation des enseignants, étant donné que l'objectif d'un « atelier » d'une école pédagogique est de montrer comment le mouvement peut devenir un thème central dans la vie scolaire quotidienne.

Du côté des didacticiens romands, l'apport du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité fait beaucoup moins consensus. Une partie des francophones a signalé que cette dernière est utopique, mais aussi impossible à mettre en place dans le cadre scolaire des cours de sport.

L'autre partie des francophones est plus proche des germanophones et voit de réelles possibilités du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité.

### **3.2 Le savoir didactique**

Ce sous-chapitre aborde les spécificités de la matière qu'il convient de maîtriser et d'utiliser optimalement dans l'enseignement de l'EPS. Il contient aussi la transmission du savoir, ainsi que la différenciation et l'individualisation dont les professeurs doivent faire preuve.

**3.2.1 Tenir compte des spécificités de la matière.** D'après les didacticiens romands, les professeurs de sport doivent avoir des connaissances sur les spécificités de l'EPS, afin de pouvoir l'enseigner au mieux. L'EPS est une matière particulière à enseigner et les professeurs doivent prendre cela en considération. La différence de l'EPS par rapport aux autres matières se fait déjà pour les didacticiens francophones par le corps et la motricité : « c'est l'entrée par le corps, donc l'entrée par les activités motrices qui constitue vraiment la différence fondamentale » (I8, l. 23-24). L'entrée par le corps, mais aussi le développement du corps ont été nommés plusieurs fois comme étant des particularités de l'EPS.

Cette spécificité du corps doit être prise en compte par les professeurs et ils devraient en prendre soin, mais malheureusement « trop souvent [...] on essaye de contraindre ce corps et puis, moi je trouve que c'est parfois un peu dur pour les enfants » (I7, l. 128-130).

L'EPS se distingue aussi de par la « spécificité spatiale » (I10, l. 47), « le risque » (I7, l. 65) et « la gestion de l'enseignement » (I7, l. 66). Il convient donc aux professeurs de gérer ces spécificités, comme le fait que les élèves puissent bouger dans toutes les directions, pour réussir leur enseignement.

Le setting, c'est-à-dire le cadre où est pratiquée la matière, constitue une autre différence fondamentale de l'EPS :

elle sort de la classe donc c'est des paramètres qui font que c'est des leçons différentes : dans l'école, il faut une organisation différente, il faut pour l'enseignant de l'investissement personnel, peut-être plus que quand on donne un cours en classe comme d'habitude (I7, l. 121-123)

Les enseignants doivent donc faire preuve de flexibilité et d'adaptation pour faire face à ces spécificités et les gérer au mieux dans l'intérêt des élèves.

A noter que les spécificités ne sont pas toujours synonymes de complications ou de travail supplémentaire, mais qu'elles peuvent aussi constituer un avantage pour les enseignants. A la différence des autres matières, le sport est ainsi quelque chose de naturel d'après les didacti-



ciens romands : « c'est quelque chose de naturel. L'apprentissage des autres branches : français, maths, il va peut-être être moins forcément naturel » (I7, l. 48-49). L'apprentissage en EPS est donc plus facile pour les élèves que dans les autres matières.

.....  
Les didacticiens suisses alémaniques se sont également exprimés sur le fait que les cours de sport sont spécifiques en raison de l'importance du corps. En effet, le lien entre le corps et le mouvement rend les cours de sport uniques : « Alleinstellungsmerkmal wäre sicher dieser Körper- und Bewegungsbezug » (I4, l. 46-47). Les cours de sport se distinguent ainsi véritablement des autres matières : « das Fach, das sich um Bewegung kümmert, in der Schule. Und sich damit auch abgrenzt von anderen Fächern » (I4, l. 8-9).

De plus, le corps a une très grande importance et ce d'autant plus que les élèves sont jeunes. A cet âge-là, l'apprentissage passe par le corps et le mouvement, ce qui est en contradiction totale avec l'apprentissage statique dans les salles de classe.

Le contenu et le setting de la matière sont aussi particuliers : « ein spezielles Fach, vom Inhalt her aber auch vom Setting her » (I4, l. 6-7). Les didacticiens germanophones ont d'ailleurs insisté à plusieurs reprises sur la particularité du cadre où est pratiquée l'EPS : « in der Halle » (I1, l. 70). Le cadre a une grande influence sur l'enseignement et rend la gestion de la classe plus compliquée :

auch in den Schulzimmern haben sie ja Klassenführung, Classroommanagement. Aber das ist in der Sporthalle nochmal schwieriger, glaube ich, als wenn sie sitzen. Das merke ich ja auch als Biologielehrer oder als Turnlehrer. Also in der Biologie ist es einfacher, den Classroom zu managen als in der Turnhalle. (I1, l. 222-226)

L'EPS est aussi une matière spéciale de par le jeu et, plus largement, c'est même une forme d'apprentissage par le jeu : « da assoziiere ich auch sehr stark den Aspekt Spielen. Natürlich Sportspiele, [...] Spiele als Lernform. » (I4, l. 12-13).

.....  
Pour les francophones comme pour les germanophones, il semble évident que l'EPS a de réelles spécificités. Elle se distingue ainsi des autres matières, notamment par le cadre (aussi appelé setting) où elle est pratiquée. Ce dernier a des influences sur la gestion de la classe qui est plus difficile que dans les autres branches et qui nécessite plus d'investissement de la part des professeurs.

L'apprentissage du sport comprend lui aussi des différences fondamentales avec les autres matières. Les didacticiens romands ont souligné son caractère naturel pour les élèves et les suisses allemands ont souligné la spécificité de l'apprentissage par le jeu.

En tant que professeur de sport, il est important de gérer les spécificités plus délicates comme par exemple le setting et d'utiliser au mieux les spécificités positives comme l'aspect naturel du sport pour contribuer au meilleur apprentissage possible des élèves.

Les didacticiens germanophones comme francophones considèrent également le corps comme un élément clé et très spécifique des cours de sport. L'entrée par le corps, ainsi que le développement du corps sont des particularités évoquées par les francophones. Le lien entre le mouvement et le corps a, quant à lui, été nommé en tant que particularité de l'EPS par les germanophones.

**3.2.2 Transmettre des savoirs.** Pour les didacticiens romands, transmettre des savoirs aux élèves apparaît comme une nécessité : « en tant qu'enseignant, on se doit de faire apprendre les élèves, donc de développer des compétences, des capacités, un certain nombre de qualités, aussi des valeurs, etc... » (I9, l. 5-7). Pour certaines des personnes interviewées, le développement de la motricité est même considéré comme une obligation de l'EPS. La répétition du verbe devoir le prouve : « l'éducation physique doit, c'est assez classique en fait, mon approche, c'est de dire qu'elle doit contribuer à développer des apprentissages moteurs chez les élèves » (I8, l. 9-10). Un des aspects centraux est que les élèves « puissent progresser dans leur motricité usuelle ». (I9, l. 19-20). Les professeurs doivent par conséquent faire en sorte que cela ait lieu.

Les Romands considèrent que l'apprentissage et la transmission des habiletés sont incontournables en cours de sport : « Un des buts centraux, c'est de leur apprendre des habiletés motrices » (I12, l. 7). Les habiletés sont d'ailleurs ancrées depuis assez longtemps dans l'enseignement des didacticiens francophones, car elles sont intégrées « dans le plan d'études roman, donc c'est justement en lien avec [...] l'acquisition de nouvelles habiletés motrices » (I12, l. 113-116).

.....  
D'après les didacticiens germanophones, les professeurs doivent avoir l'art de bien transmettre les mouvements. C'est même leur travail essentiel : « Da sehe ich den Hauptjob » (I1, l. 80). La transmission des savoirs est centrale : « Für mich geht es auch um die Vermittlung von konditionellen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Das ist für mich im Zentrum. » (I3, l. 109-110).

La transmission des habiletés joue un rôle fondamental pour les didacticiens suisses allemands, que ce soit à l'école primaire ou dans les écoles secondaires I et II. Cela fait partie du

travail principal des professeurs de sport. La transmission des habiletés peut donc être considérée comme une des priorités des cours de sport.

Par conséquent, les didacticiens suisses allemands partent du principe que les professeurs de sport connaissent le mouvement et qu'ils savent comment le transmettre aux élèves. Pour cela ils doivent connaître les points d'observation importants, savoir comment analyser et décortiquer un mouvement, mais aussi donner des feedbacks de façon à ce que « es auch ankommt beim anderen » (I1, l. 79-80).

Les compétences méthodologiques, comme par exemple la façon dont le professeur s'exprime et avec quels mots, sont importantes pour que les élèves comprennent, par exemple lors de l'acquisition de jeux, de tactiques, de la négociation de règles.

Les professeurs de sport doivent, en outre, tenir compte du fait que le mouvement fait partie de la vie de tous les jours et que bouger est une évidence, parce que c'est « ganz wichtig, auch in der Vermittlung » (I1, l. 339-340). Il est très important que les professeurs de sport véhiculent cet état d'esprit pour transmettre le sport aux élèves. Montrer l'exemple est par conséquent une nécessité pour les enseignants : « diese Einstellung, die muss ich als Lehrperson vorleben, das heisst ich komme mit dem Velo in die Schule. Ich fahre nicht und ich stehe nicht mit Strassenkleidern in der Halle, sondern ich bin umgezogen » (I1, l. 336-338).

.....  
Les didacticiens germanophones et francophones considèrent que les professeurs ont pour mission de faire apprendre les élèves. C'est à cette fin qu'ils insistent énormément sur la transmission des savoirs qui est un aspect incontournable, puisqu'il s'agit du travail essentiel des professeurs de sport d'après les germanophones et que les francophones ont cité l'acquisition de nouvelles habiletés motrices, présente dans le PER.

Contrairement aux francophones, les germanophones ont en plus abordé la façon dont la transmission doit opérer pour que les élèves apprennent. Les enseignants doivent pour cela posséder des compétences méthodologiques, mais aussi montrer de par leur propre exemple que le sport fait partie de la vie de tous les jours.

**3.2.3 Différencier et individualiser.** Il est très important pour les didacticiens francophones que les professeurs d'EPS différencient leurs leçons de sport en fonction de leurs élèves et de ce qu'ils attendent d'eux : « on doit adapter notre enseignement et ce qu'on attend des élèves à qui sont nos élèves » (I9, l. 11-12).

S'il est si important de différencier les leçons, c'est aussi parce que les élèves sont très différents : « on a une clientèle de plus en plus hétéroclite et pour laquelle il faut vraiment pouvoir

différencier, donc cette notion de différenciation, d'adaptation est très importante » (I11, l. 14-16). La différenciation est aussi essentielle, car elle permet d'aider en accompagnant au mieux chaque élève individuellement. Ainsi, chacun peut progresser à son rythme. Cela permet même de garantir la motivation de chaque élève, étant donné que progresser est encourageant. La différenciation pour aider les élèves ayant le plus de difficultés est d'autant plus importante que cela leur permet à eux aussi de connaître le goût de la réussite. Mais pour ces élèves, il faut prendre une précaution particulière, car cette aide doit avoir lieu « en masquant notre différenciation pour qu'ils ne se sentent pas diminués, mais au contraire leur faire aimer la matière, donc en provoquant des réussites » (I12, l. 20-21).

.....

Les didacticiens suisses allemands ont évoqué à de nombreuses reprises le caractère individuel des cours de sport : « individualisieren, quasi der Gegenpol der Sozialisierung, also auch ein Ermöglichen eines individuellen Zugangs zum Sport .. zur Bewegung .. zur Gesundheit, zum Interagieren über die Bewegung » (I4, l. 37-39). L'individualisation a donc une grande importance et le sport est même l'apprentissage individuel selon ses propres possibilités : « individuell das lernen, was in ihren Möglichkeiten liegt » (I2, l. 92).

En outre, les professeurs doivent aider tous leurs élèves individuellement, sans exception. En effet, « eine individuelle Unterstützung und Förderung gehört auch für gute Schülerinnen wie auch für schlechte Schülerinnen dazu » (I5, l. 40-41).

.....

Finalement, les didacticiens francophones et germanophones n'ont pas une conception si éloignée l'une de l'autre concernant la différenciation ou l'individualisation. Ils n'utilisent certes pas le même terme, mais l'individualisation évoquée par les germanophones consiste à s'adapter à chaque élève. La différenciation nommée par les francophones consiste elle aussi à s'adapter en fonction des besoins des élèves. Cela est d'autant plus nécessaire que la société actuelle est hétérogène.

Grâce à la différenciation des francophones, tous les élèves peuvent progresser et aimer la matière. Grâce à l'individualisation des germanophones, tous les élèves peuvent apprendre avec leurs propres possibilités.

La plus grande différence entre les deux cultures linguistiques est que les francophones considèrent la différenciation comme étant plus importante pour les moins bons élèves. De plus, il faut la leur cacher pour ne pas leur montrer que ce sont des élèves moins forts. En revanche, pour les germanophones, l'individualisation est autant nécessaire pour les bons que pour les moins bons élèves.

### 3.3 Les objectifs

Ce sous-chapitre aborde les différents objectifs que le cours de sport doit atteindre pour qu'il soit réussi et le plus efficace possible auprès des élèves. Les objectifs qui seront développés sont : la santé, le plaisir, motiver les élèves, gérer et garantir la diversité, ainsi que l'autonomie.

**3.3.1 La santé.** La santé a été nommée à de nombreuses reprises comme étant un des objectifs de l'EPS par les didacticiens romands. La santé est aussi un but en raison des attentes de la société évoquées plusieurs fois : « l'aspect santé qu'on attend de la part de la société » (I9, l. 58-59) ou encore « Dans notre société actuelle, au niveau santé » (I7, l. 82-83). Une personne en a profité pour faire une parenthèse sur la difficulté des professeurs de sport à sans cesse devoir répondre aux attentes sociétales qui se cumulent au fil du temps.

La santé est une attente sociétale qui se retrouve également dans le PER :

les visées prioritaires qui sont dans le prescrit, dans le plan d'études romand, donc c'est justement en lien avec la santé, en lien avec la prévention ; prévention des risques liés aux manquements de l'éducation physique ou du sport en général<sup>3</sup> (I12, l. 113-115)

A noter que la santé comprend différentes facettes : la prévention comme c'est le cas dans la citation précédente, mais aussi d'autres aspects. Les francophones ont ainsi mis en relation avec la santé le sport à long terme et les fonctions de compensation, d'équilibre sur le corps et de bien-être de l'EPS. Les didacticiens romands ont aussi souligné que les professeurs de sport doivent prendre soin de bien faire la différence entre la compétition et la santé auprès des élèves.

La santé est certes un objectif des didacticiens francophones, mais il n'est pas sûr qu'il soit atteint. Certains didacticiens se sont d'ailleurs interrogés, comme en témoigne la citation suivante : « est-ce qu'on peut vraiment contribuer à la santé en éducation physique ? C'est difficile et du point de vue didactique, je dirais que ça nécessiterait une réflexion didactique approfondie. » (I9, l. 30-31).

.....

La santé fait également partie des conceptions des didacticiens suisses allemands et ce, de façon évidente : « natürlich auch, hin zu Gesundheit » (I2, l. 65). Il est même impossible de faire sans la santé : « da kommen wir nicht drum herum » (I3, l. 120). La santé est véritable-

---

<sup>3</sup> Après vérification dans le PER, c'est exact : « Les activités proposées développent, dans une visée préventive, les connaissances et les attitudes permettant de limiter les comportements à risques, de prévenir les accidents et de prendre conscience des dérives rencontrées notamment » (CIIP, 2010, p. 48). La « santé » est également présente dans les « visées prioritaires » (CIIP, 2010, p. 47) du plan d'études.

ment liée au sport de façon presque indissociable : « ich assoziiere aber auch den Aspekt Gesundheit sehr stark mit diesem Fach. » (I4, l. 14-15). De nombreuses personnes germanophones interrogées ont insisté sur l'importance de la santé.

Le sport est aussi fondamental dans le contexte général de l'école parce qu'il est associé à la santé : « als ganz zentrales Thema auch an der Schule. » (I4, l. 102-103).

La santé fait véritablement partie des conceptions des didacticiens germanophones, tout en étant aussi un des objectifs à atteindre auprès des élèves : « dass sie für ihre Gesundheit etwas machen » (I5, l. 7-8).

Ce qui est, par contre, moins sûr est de savoir si l'EPS permet vraiment d'atteindre ce but : « mein Anspruch wäre eigentlich die tägliche Bewegungsstunde [...], damit wir eben auch einen Beitrag leisten können an die Gesundheit, an die Fitness der Kinder. » (I3, l. 120-124). Cette personne souhaiterait une heure de sport par jour afin de pouvoir contribuer à la condition physique et à la santé des enfants. D'après elle, les trois heures de sport par semaine sont donc insuffisantes pour réaliser ce but.

Par contre, pour d'autres didacticiens germanophones, cela ne fait aucun doute que l'EPS remplit cet objectif : « Für mich ist der Sportunterricht .. der Schlüssel zur Gesundheit innerhalb der Gesellschaft » (I6, l. 5). Cette personne est tellement convaincue par le fait que le sport est la clé de la santé de la société qu'elle a tout de suite commencé l'entretien avec ces mots.

La santé est comprise sous de nombreux aspects différents par les didacticiens germanophones et aussi au sens large. Le lien entre le mouvement et une alimentation saine a ainsi été fait dans la mesure où un corps sain s'alimente aussi sainement. La prévention et la pratique du sport à long terme sont également des aspects de la santé énumérés par les germanophones. Il en va de même pour le bien-être. Compenser ce qui se passe dans le monde, dans le travail et dans la vie de tous les jours est essentiel et représente un contrepoids important.

D'autres didacticiens n'ont pas directement fait le lien entre la santé et la compensation, mais ont quand même souligné l'importance d'une école favorable au mouvement dans la mesure où celui-ci garantit une fonction d'équilibre à l'école : « eine Ausgleichsfunktion. » (I4, l. 124-125). L'équilibre quotidien est bon pour le bien-être et contribue donc à la bonne santé mentale des élèves.

Une seule personne a par contre relativisé l'aspect de la santé dans la mesure où il n'est pas le seul que le cours de sport doit prendre en compte. Il faut que le sport ait une propre identité. « Der Sport soll auch gesundheitliche Aspekte berücksichtigen, aber soll auch nicht nur in diese Richtung gehen. Sondern, muss eine eigene Identität haben. .. Genau! » (I5, l. 37-38).

.....

La santé est un élément incontournable des conceptions du sport pour les didacticiens des deux régions linguistiques. Elle est un objectif à atteindre par la branche vis-à-vis des élèves. Si de nombreuses personnes interviewées partent du principe que le cours de sport contribue de toute façon à la santé, d'autres sont plus sceptiques quant à son efficacité. Une personne francophone a exprimé la nécessité d'une réflexion didactique approfondie et une germanophone a dit qu'il faudrait une heure de sport quotidienne à l'école pour contribuer à la santé, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Les didacticiens germanophones et francophones ont nommé différents aspects de la santé comme la prévention, la pratique du sport à long terme, le bien-être et la compensation à la vie quotidienne. Les didacticiens des deux régions linguistiques se rejoignent donc dans ce qu'ils entendent par santé.

Les didacticiens romands se sont distingués des suisses allemands sur deux aspects. D'une part, ils ont plusieurs fois fait le rapprochement entre les attentes de la société et la santé (présente elle aussi dans le PER) qui occupe donc une place d'autant plus importante dans leurs conceptions. L'un d'entre eux a même fait savoir qu'il n'était pas toujours facile pour les professeurs de devoir répondre à ces attentes. D'autre part, un didacticien francophone a dit qu'il fallait marquer la différence, pour les élèves, entre la santé et la compétition pendant les cours de sport.

**3.3.2 Le plaisir.** Il est important que les élèves « aient du plaisir » (I9, l. 19) dans les conceptions de l'EPS des didacticiens francophones : « Le plaisir de pratiquer de l'activité physique, ça, je pense que c'est important » (I7, l. 81).

Le plaisir est aussi considéré comme un élément déterminant de l'éducation physique par la population en général. En effet, les didacticiens romands ont exprimé plusieurs fois le fait que le sport est vu par la société comme une discipline de détente et d'amusement, contrairement aux autres matières qui sont plus intellectuelles. Le plaisir peut donc être très bien transmis par l'EPS, alors que les autres disciplines sont plus sérieuses et par conséquent pas idéales pour se relaxer. Le plaisir et la détente sont donc des éléments très importants, même si la société ne les comprend pas toujours : « c'est des cours où on joue, où on se défoule, mais je pense que c'est aussi une partie qui est incomprise dans l'éducation physique, ce relâchement » (I7, l. 125-126). Un autre avantage de l'EPS en ce qui concerne le plaisir et la détente est que dans de nombreux cantons, il n'y a pas non plus la pression des notes « ce qui fait que

les élèves, ils la voient d'une manière peut-être un peu plus détendue, plus positive » (I11, l. 32-33).

En plus d'être un but en soi, le plaisir apparaît aussi comme un moyen de favoriser d'autres objectifs. Il améliore en effet les chances de pratiquer du sport à long terme et permet ainsi de mieux atteindre l'objectif que constitue la santé :

pour la santé, je dirais c'est surtout pour après, s'ils arrivaient à trouver goût et à réussir ce qu'on leur propose, qu'il y ait eu du défi puis qu'ils aient eu du plaisir, il y a peut-être une chance qu'ils le pratiquent plus tard, après, quand ils ne sont plus à l'école.  
(I12, l. 48-51)

Il faut préciser que le plaisir n'est pas un objectif pour tous les didacticiens : « le plaisir n'est pas la finalité en soi, c'est pas le but, mais c'est le résultat peut-être d'un apprentissage » (I8, l. 17-18).

.....  
L'un des buts des didacticiens germanophones est que les élèves doivent avoir des sentiments de satisfaction et de réussite : « Dass sie Erfolgserlebnisse haben » (I5, l. 7). Dans un bon cours de sport, les élèves doivent ressentir « Spass an der Bewegung » (I3, l. 110).

La joie fait aussi partie de la conception du sport des germanophones. Ce qui est central est « dass sie Freude an der Bewegung haben » (I2, l. 91). L'importance du plaisir est aussi marquée par le fait que ce dernier doit toujours être en toile de fond : « mit dem Spassfaktor natürlich auch im Hintergrund. » (I5, l. 9-10).

A l'école, le fait que les élèves puissent se défouler est également une grande mission : « haben wir den grossen Auftrag in der Schule, dass sie [...] sich sinnvoll bewegen, auch austoben können » (I5, l. 12-13). On en déduit que le défoulement est un objectif des cours de sport au même titre que le plaisir.

Les cours de sport se différencient des autres branches par l'envie et la joie, car les élèves aiment faire de l'EPS : « sehr hohe Lust- und Freudbetontheit » (I4, l. 53). D'après cette dernière citation, cet objectif est donc déjà atteint rien qu'en participant aux cours de sport.

D'après les germanophones, il ne suffit plus de faire du sport de façon intensive pour que le cours de sport soit réussi, car les enfants veulent également rire et avoir du plaisir. C'est aussi pour cela qu'il faut les féliciter et pour que ce procédé d'apprentissage puisse continuer.

Le plaisir fait donc partie des conceptions et des objectifs des didacticiens, mais il n'est pas que cela. En effet, il permet aussi d'atteindre d'autres objectifs. Comme les cours de sport sont la clé des activités de loisirs, ils aident à travers le plaisir à réaliser la fonction de compensation utile à la santé.



.....

Pour les germanophones tout comme pour les francophones, le plaisir joue un rôle essentiel pendant les cours de sport. Il fait non seulement partie des conceptions des didacticiens du sport, mais est aussi un objectif à atteindre. Dans beaucoup de cantons, l'EPS ne compte pas pour la promotion et convient ainsi parfaitement à la détente des élèves.

Une seule exception est toutefois à mentionner : un didacticien francophone a dit que le sport n'était pas un objectif, mais le résultat d'un apprentissage.

Le plaisir a certes été nommé comme un but important des cours de sport, mais il n'est pas toujours compris par la société. Il en est de même pour la détente.

Les germanophones ont encore plus insisté sur le caractère particulier du plaisir. Le sport se différencie des autres branches grâce à ce dernier. De plus, ils ont exprimé le fait que les élèves veulent rire et être félicités. Le rôle du professeur de sport est donc de les satisfaire.

Pour les didacticiens des deux régions linguistiques, le plaisir n'est pas qu'un objectif en soi, il permet aussi d'atteindre indirectement un autre objectif : la santé. Les francophones ont parlé du plaisir qui favorise la pratique du sport à long terme qui elle-même influence la santé.

Les germanophones ont quant à eux fait le lien entre le plaisir et le bien-être. Ce dernier exerce une fonction de compensation utile à la santé.

**3.3.3 Motiver les élèves.** Pour les didacticiens romands, les buts de l'EPS sont basés sur la motivation : « avoir un but à court, mais aussi à très long terme et basé sur la motivation. » (I7, l. 51). En plus, l'enseignant doit trouver des motivations pour les élèves sans, pour cela, bénéficier des notes dans certains cantons.

Les francophones ont aussi pour objectif de motiver tous les élèves et pas uniquement ceux qui sont d'office passionnés par le sport. Pour cela, les professeurs de sport doivent « saisir ce qui peut motiver toutes sortes d'élèves et pas que les conquis à la cause. » (I11, l. 62-63). Pour atteindre ce but, ils doivent « voir toutes les valeurs qui peuvent être véhiculées [...] et qui peuvent intéresser aussi plein d'élèves. » (I11, l. 64-65).

En outre, la motivation est importante pour que les élèves fassent et continuent à faire du sport tout au long de leur vie. En cours de sport, les élèves reçoivent toute une gamme d'activités qui développent leur motricité et qui leur permettent ensuite pendant toute leur vie de choisir les sports adéquats. Ces derniers continueront à les motiver.

.....

Pour les didacticiens suisses alémaniques, la motivation est également un objectif essentiel à atteindre : « das erste Ziel ist sicher die Schüler und Schülerinnen zu motivieren sich zu

bewegen. » (I5, l. 6-7). Il s'agit même du tout premier but de la matière et aussi de la première phrase prononcée par ce didacticien.

Les notes jouent également un rôle dans la motivation. Tant que les élèves sont motivés intrinsèquement, il n'est pas nécessaire de les noter. Les évaluations formatives et l'accompagnement dans les procédés d'apprentissage sont alors appropriés et les professeurs peuvent se passer de notes sommatives. En revanche, si tel n'est plus le cas, les notes doivent combler le manque de motivation intrinsèque.

.....

La motivation est donc l'un des buts fondamentaux du cours de sport pour les Suisses francophones et alémaniques. Les francophones ont, en plus des germanophones, évoqué quelques raisons de l'importance de la motivation. Elle permet de toucher et d'intéresser un plus grand nombre d'élèves, mais la motivation est aussi importante tout au long de la vie pour que les élèves continuent à faire du sport. Les francophones ont également souligné l'importance de trouver d'autres motivations que les notes quand elles ne comptent pas dans la moyenne. Cet avis est aussi sous-entendu par les germanophones qui ne jugent pas nécessaire d'avoir des notes en EPS tant que les enfants sont motivés par eux-mêmes. Une fois qu'ils ne le sont plus, les germanophones jugent donc eux aussi indispensable de trouver d'autres moyens de les motiver dans les cantons où il n'y a pas de notes.

**3.3.4 Gérer et garantir la diversité.** Pour les Romands, l'éducation physique est une branche très variée, voire même la matière la plus diverse :

c'est la branche la plus diverse. J'enseigne la géographie aussi à côté, qui est pourtant une science humaine énorme, mais l'éducation physique, on est dedans, on est dehors, on fait des jeux, on fait autre chose, on est avec des autres classes, on est entre filles et garçons, on se touche, c'est immense. (I10, l. 47-50)

La diversité fait donc partie du cours de sport en soi pour les francophones. Mais elle n'est pas toujours un avantage, parce qu'il faut notamment s'adapter à la diversité des apprenants : « il faut quand même gérer la diversité, gérer le manque d'engagement » (I12, l. 82-83). Elle demande donc un travail supplémentaire et les professeurs doivent avoir pour objectif de bien la négocier.

.....

Pour les germanophones, la diversité est plutôt vue comme un but à atteindre spécifiquement en cours de sport :

es müsste sich so abgrenzen, dass es einfach vielfältiger ist, jetzt im Vergleich zu Vereinssport. Dass es möglich vielfältig ist. Also das ist schon ein wichtiger Bereich. So, dass die Kinder möglichst viele Sportarten kennenlernen und dass sie dann auch wechseln dürfen. (I1, l. 311-313)

Grâce à la découverte de la diversité des sports, les élèves peuvent par la suite changer de sport. Pour cela, l'objectif est « dass sie Vielfältiges mitbekommen » (I2, l. 79).

La diversité est également vue comme une chance par les didacticiens suisses alémaniques. Y faire face est une chance de l'école en général, mais aussi des cours de sport. Beaucoup de langues différentes sont par exemple parlées lors de la pratique du sport et cela est un atout des cours de sport.

.....

Si la diversité est indissociable du sport pour les didacticiens des deux régions linguistiques, les francophones considèrent qu'il faut parfois la gérer, alors que les germanophones la voient plutôt comme une chance. De plus, la diversité n'est pas quelque chose de naturel pour les germanophones, mais il faut organiser les leçons pour qu'elle ait lieu. Ce sont justement les deux raisons pour lesquelles les didacticiens suisses alémaniques considèrent la diversité comme un objectif à atteindre. Pour les Romands, les professeurs doivent plutôt avoir pour objectif de bien la gérer.

**3.3.5 L'autonomie.** Pour les didacticiens francophones, l'EPS « permet ou doit permettre cette découverte de l'autonomie. » (I7, l. 109-110). Le sport permet entre autres l'autonomie grâce au nombre conséquent d'approches et de techniques différentes pour réaliser des mouvements. Cela est le cas, par exemple, pour la culbute où chaque personne peut adapter individuellement son élan. Cette autonomie est très importante dans l'apprentissage du sport.

Mais elle n'est ou ne peut pas toujours être atteinte d'après les didacticiens romands : « Je pense qu'on essaie de favoriser l'autonomie des jeunes, mais par exemple je pense que ça reste quand même un discours assez idéaliste et utopique. » (I12, l. 80-82).

.....

Les didacticiens germanophones ont pour objectif de développer l'autonomie de leurs élèves. Ils souhaitent qu'ils apprennent à être autonomes et qu'ils ne soient pas toujours dépendants du professeur. Celui-ci ne devrait donc pas toujours être obligé d'énoncer ce qui va se passer. L'autonomie a également été nommée comme étant un élément central dans le processus d'apprentissage d'un enfant par les germanophones.

Le rôle du professeur d'EPS a aussi été assimilé à celui d'un coach qui donne de la responsabilité personnelle à ses élèves. Ce dernier élément est très important.

Les didacticiens suisses allemands ont jugé l'autonomie possible en cours de sport. Ils ont même donné l'exemple des nouveaux médias électroniques tels que les iPads pour montrer les possibilités des cours de sport à encourager l'autonomie « ich denke auch mit den neuen elektronischen Medien, mit iPads und so, kann man diese Aufnahme in die Turnhalle bringen und Schüler und Schülerinnen animieren sich, selbstständig zu bewegen, eine Aufgabe zu lösen und das finde ich schön. » (I5, l. 132-135).

Grâce aux iPads, on peut donc inciter les élèves à bouger de façon autonome et à résoudre une tâche.

.....  
Les francophones et les germanophones ont nommé l'autonomie comme étant un objectif à apporter à leurs élèves. Si les didacticiens suisses allemands ont donné des exemples pour souligner les possibilités de développer l'autonomie des élèves pendant les cours de sport, les suisses romands ont parfois laissé paraître des doutes quant à l'atteinte de cet objectif.

Quelques légères différences dans ce qu'entendent les didacticiens par autonomie sont à noter : les germanophones l'associent à l'indépendance et aux responsabilités personnelles (comme par exemple négocier les règles et bouger soi-même sans avoir besoin du professeur), alors que les francophones l'associent au mouvement. En effet, chaque personne a une approche et une techniques propres à elle-même pour chaque mouvement. Elle est donc autonome et ne dépend de personne d'autre.

### **3.4 La place de l'EPS**

Ce sous-chapitre traitera l'influence (macro) de la société, l'EPS comme s'inscrivant dans le projet de l'école (influence meso) et en tant que matière (influence micro).

**3.4.1 L'influence (macro) de la société.** Actuellement, pratiquer du sport est considéré comme un droit universel pour les didacticiens romands. Pourtant, le sport était d'abord réservé uniquement à certaines personnes. Le fait que, de nos jours, toute la société puisse pratiquer un sport adapté à ses besoins est salué par les didacticiens francophones : « c'est une forme de démocratisation qui était bien venue » (I11, l. 13-14).

Un autre avantage de l'importance du sport dans la société est sa médiatisation qui rend la matière « très facilement utilisable pour la motivation dans les bons sens, ou, peut-être aussi dans les côtés un peu négatifs et sur lesquels il faut éduquer les élèves à savoir gérer. » (I11, l.

35-37). L'évolution du sport dans la société est donc vue comme une chance pour la matière, même s'il faut aussi adapter l'enseignement à la médiatisation du sport quand cette dernière véhicule des aspects négatifs.

.....  
Les didacticiens suisses allemands ont associé leur matière à un phénomène de société, car le sport est aussi très important pour les apprenants en dehors de l'école : « ich assoziiere damit so ein gesellschaftlich .. bedeutsames Phänomen, nämlich der Sport, also für die Kinder ja auch ausserhalb sehr bedeutsam » (I4, l. 15-16).

.....  
Les didacticiens francophones et germanophones sont d'accord pour dire que le sport est un phénomène de société. Il est donc important dans la vie des élèves en dehors de l'école et plus facilement utilisable par les enseignants. Le fait que le sport soit un phénomène de société comporte par conséquent des avantages évidents. Les francophones ont évoqué un seul problème : la médiatisation véhicule aussi des aspects négatifs. Malgré cela, elle peut servir à éduquer les élèves sur ces aspects.

**3.4.2 L'EPS fait partie du projet de l'école (influence meso).** Pour les didacticiens francophones, l'EPS « s'inscrit comme toute autre discipline dans un projet qui est celui de l'école » (I9, l. 26). En tant que matière scolaire, l'EPS est naturellement présente à l'école : « c'est une discipline d'enseignement, ça veut dire qu'on ne la trouve qu'à l'école » (I9, l. 4-5).

.....  
Les didacticiens germanophones soulignent l'importance du sport dans le projet général de l'école : il faut aller au-delà des 3 heures de cours de sport par semaine. Pour cela, de nombreux didacticiens germanophones ont nommé l'école en mouvement, donc l'école favorable au sport : « Es geht in den Bereich bewegungsfreundliche Schule. Das heisst, der Pausenplatz ist bewegungsfreundlich eingerichtet, die Stunden werden bewegungsfreundlich gehalten. Es gibt Bewegungspausen. Es gibt pro Quartal irgendeinen Sportanlass. Es gibt ein Sportlager im Winter oder im Sommer. » (I1, l. 84-87). Les pauses et les cours de récréation apparaissent véritablement comme des éléments centraux des écoles, étant donné qu'elles ont souvent été nommées. Il en va de même pour l'intégration du mouvement aux différents cours dans les autres branches. Il ne devrait donc pas uniquement être question d'EPS, mais de mouvement et de sport dans le contexte scolaire général. Cela comprend bien plus que le cours de sport obligatoire, puisque les élèves doivent également pouvoir bénéficier de cours de sport volontaires dans les infrastructures scolaires. Les enseignants de l'école doivent eux aussi apporter

leur contribution : « wo es Lehrpersonen hat die [...] einen Zugang haben zu Bewegung, Sport, Körper. Einen positiven Zugang. » (I4, l. 127-129). Les didacticiens germanophones voient l'école favorable au sport de manière extrêmement large. En effet, même les familles des élèves y ont leur place : « die Familie reinnehmen » (I4, l. 129-130). Les familles peuvent, en effet, avoir des affinités avec le sport et apporter leur potentiel à une école favorable au sport. Le domaine de l'école en mouvement est si large qu'il comprend non seulement les familles des élèves, mais aussi l'alimentation : « es geht sehr weit. Für mich die Ganze Ernährung hat dort drin Platz und ist dort drin. » (I4, l. 115-116).

De façon générale, ce que les didacticiens germanophones entendent par l'école favorable au sport est une politique scolaire en relation avec « Dem Thema Körper, Bewegung, Sport » (I4, l. 111-112). Le but est de relier l'apprentissage cognitif avec le mouvement et le corps, afin que ces deux domaines profitent l'un de l'autre. Pour que cela soit faisable, l'école favorable au sport doit rendre le mouvement possible avec des « Bewegungsmöglichkeiten vor Ort, also auf dem Schulweg selber, aber dann auch vor Ort. » (I4, l. 121).

Le mouvement est si important que l'école doit avoir un concept de base où il est omniprésent : « ein Grundlagenkonzept, wo die Bewegung omnipräsent ist an der Schule und zwar jeden Tag in verschiedenen Formen. » (I2, l. 147-148). De plus, les didacticiens germanophones ont souvent exprimé le fait que le mouvement devrait être rédigé par écrit comme étant une ligne directrice de l'école au même titre que les autres principes directeurs. La citation suivante le prouve : « Das müsste so als Leitlinie in einen Schulleitfaden rein. Also eine wichtige Leitlinie neben den anderen bekannten Leitlinien, die es gibt. (I1, l. 102-103).

L'école favorable à l'activité physique est un concept clé qui domine actuellement, mais qui n'a pas encore vraiment été pensé, ni résolu à l'école : « noch nicht ausgedacht ist und noch nicht wirklich aufgelöst ist, in der Schule. » (I4, l. 108-109).

De plus, les didacticiens suisses allemands regrettent que l'école favorable au sport ne soit pas une réalité au secondaire : « in meiner Leseart existiert das wie gar nicht, Sek1 und Sek2, bewegungsfreundliche Schule. Schon ab Sek1 ist die Kopflastigkeit dermassen hoch und doch sind immer entwicklungsgemäss Bewegungssettings eigentlich notwendig. » (I4, l. 143-145).

.....

Les différences entre les didacticiens suisses allemands et francophones sont frappantes en ce qui concerne la place du sport à l'école. D'un côté, les Romands ont uniquement évoqué le lien entre l'EPS et l'école comme un fait. Cette branche s'inscrit dans le projet de l'école et elle en fait partie au même titre que toutes les autres disciplines.

De l'autre côté, les didacticiens germanophones ont dans leur quasi-intégralité souligné l'importance d'intégrer le sport dans les lignes directrices de l'école. Les leçons d'EPS ne sont pas suffisantes en tant que telles, mais c'est toute la structure de l'école qui doit participer à l'encouragement du mouvement des élèves dans ce qui est appelé l'école favorable au mouvement. Les didacticiens germanophones regrettent qu'actuellement l'école favorable au sport soit une notion qui n'est pas encore appliquée dans toutes les écoles.

**3.4.3 L'EPS est une matière scolaire (influence micro).** Les didacticiens romands ont insisté sur le fait que le sport est une matière comme les autres : « c'est une branche à part entière avec ses valeurs et ses utilités de formation pour l'enfant » (I11, l. 22-23). Les francophones ont certes tenu à marquer à de nombreuses reprises la différence de l'EPS vis-à-vis des autres branches : « c'est une branche différente » (I7, l. 140-141), mais c'est « une discipline qui est à la fois comme les autres dans son statut » (I8, l. 52-53).

Si tous les didacticiens francophones sont d'accord pour dire que le sport est, d'après-eux, une matière au même titre que toutes les autres, certains d'entre eux ont évoqué un problème de légitimité de la matière : « tout le monde s'estime capable de pouvoir discuter, juger, etc... cette discipline et puis dire ce qu'il faut en faire » (I9, l. 54-55).

Ce problème est apparu de façon frappante lorsque la question de la notation a été évoquée, comme par exemple dans le canton de Vaud. Comme il n'y a pas de notes dans ce canton, « ça change un petit peu le rapport à la branche » (I7, l. 55). C'est pour lutter en faveur de la légitimité du sport que certains didacticiens ont exprimé leurs souhaits de la prise en compte des notes en EPS, parce que « c'est une discipline d'enseignement, qu'il y a des objectifs d'apprentissage, qu'on a des contenus à transmettre » (I8, l. 53-54).

Pourtant, même dans les cantons où la notation compte pour la promotion, le sport ne semble pas atteindre la même légitimité que les autres matières :

A Genève, il y a des notes, par contre la note d'éducation physique peut empêcher un élève d'avoir sa promotion, elle compte comme une autre discipline, mais par contre on fera peut-être volontiers pression sur l'enseignant, si jamais, pour qu'il puisse remonter ses notes et on attend une note du point de vue social et professionnel souvent entre la moyenne pour qu'il puisse réussir, donc 4 à 6 à Genève. C'est mal perçu si on met des mauvaises notes en éducation physique. (I9, l. 66-71)

Cette citation illustre le fait que les professeurs d'EPS ne sont pas libres de noter les élèves à leur juste valeur, mais qu'ils doivent d'une part remonter leurs résultats quand ils en ont besoin et d'autre part ne jamais attribuer de notes insuffisantes.

Ce sérieux problème de légitimité était encore plus important par le passé : « Maintenant on a vraiment cette ouverture par les formations universitaires à une complexité de la discipline qui font que d'un coup on est plus crédible qu'avant. » (I11, l. 76-77). Grâce à la formation universitaire et au fait que les professeurs de sport enseignent deux branches, ces derniers sont donc plus pris au sérieux actuellement, bien que la discipline ne soit pas encore considérée comme les autres.

.....

Les didacticiens suisses allemands ont tout d'abord évoqué l'influence du sport en tant que matière : « eines von vielen Fächern » (I4, l. 6). Mais, selon eux, le sport se différencie des autres branches, car il a « eine sehr niedrige Bedeutsamkeit » (I4, l. 57-58) à cause de la notation qui ne compte pas toujours : « was zählt dann letztlich, wenn es um Abschlüsse geht, wenn's um Noten geht, um Selektion geht, dann ist es nicht ein bildungsrelevantes Fach. » (I4, l. 58-60).

D'autres didacticiens suisses allemands n'ont, au contraire, pas exprimé la faible importance de la matière en raison de l'absence de notation, mais ont valorisé cette particularité. Le cours de sport est ainsi la matière secondaire la plus importante : « Bewegung und Sport ist die wichtigste Nebensache... Basta. » (I6, l. 81). Il n'est donc pas important que le sport compte pour la promotion. C'est même à l'opposé des buts à atteindre.

Le problème de légitimité du sport est également visible de par la réaction d'un didacticien sur la place qu'a la matière du sport dans l'école. Cette personne a soutenu l'idée d'une école favorable au sport, mais s'est inquiétée du fait que le cours de sport perde en importance à cause de cela et qu'il soit pénalisé : « Das kann man auch in andere Fächer integrieren. Aber es muss nicht der Sport immer .. quasi als Disziplin, als Schulfach, also natürlich habe ich jetzt .. Sport als Schulfach angesprochen. » (I5, l. 56-58).

.....

Pour les didacticiens francophones, le sport est une matière au même titre que les autres disciplines enseignées à l'école. Mais il existe un réel déficit de légitimité de la branche. Les Romands ont nommé de nombreux problèmes à ce sujet. La notation en est un. Quand la note ne compte pas, l'EPS perd en importance, et quand elle compte, le professeur n'est pas libre de noter comme il veut. Un autre problème est le fait que tout le monde s'estime expert en EPS. De plus, l'EPS était encore moins crédible avant l'existence de la formation universitaire.

Pour les didacticiens germanophones, le sport est l'une des nombreuses matières de l'école. Il a aussi été question du déficit de légitimité du sport, même si les avis, contrairement aux didacticiens romands, sont loin d'aller tous dans la même direction. D'un côté, certains didacti-



ciens suisses alémaniques jugent que l'importance du sport est faible car il ne compte pas pour la promotion. Mais d'autres n'y voient pas d'inconvénient et trouvent que le sport est la matière secondaire la plus importante. D'autres encore estiment que le sport risque de perdre de l'importance en tant que matière. La crainte qu'il doive s'adapter à l'école favorable au sport a par exemple été évoquée. L'EPS a donc un manque de légitimité ou au moins d'importance évident.

### 3.5 La représentation des conceptions des didacticiens

A l'aide des résultats des conceptions de l'EPS des didacticiens suisses, j'ai pu développer le modèle qui avait déjà été élaboré dans le cadre du projet LELEPS (figure 6).

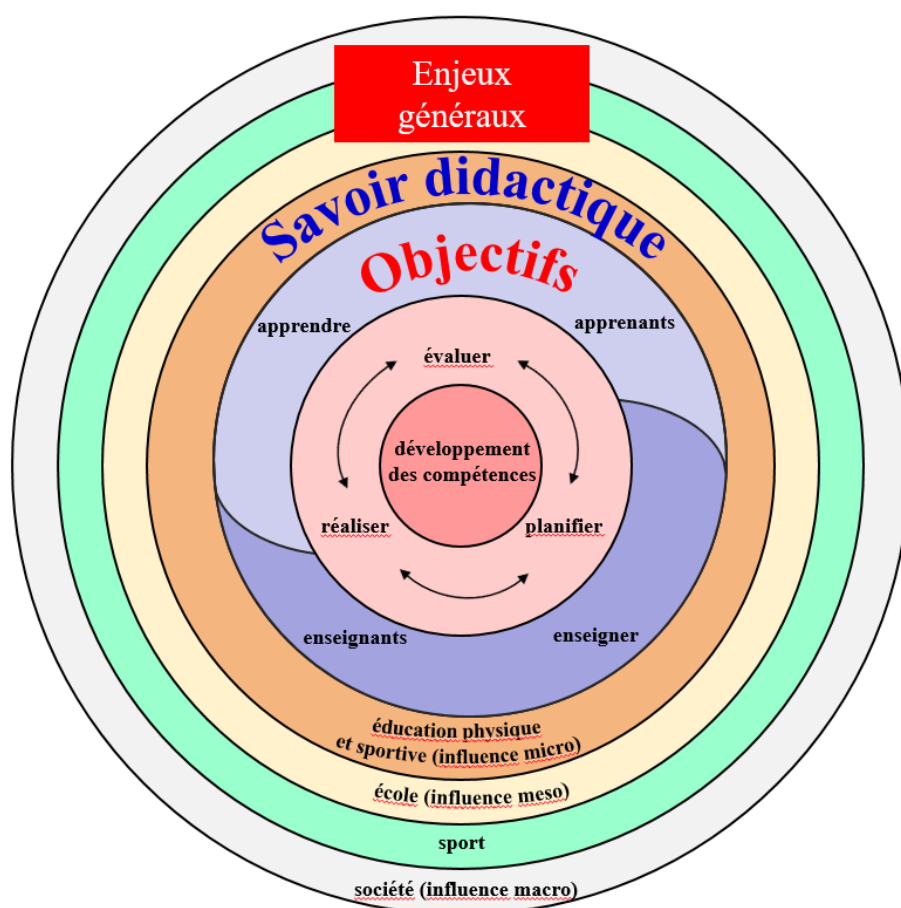


Figure 6. Les conceptions de l'EPS des didacticiens à partir d'Hayoz et al. (sous presse).

Ce modèle a été adapté à partir de celui élaboré dans le cadre du projet LELEPS (figure 2) d'Hayoz et al. (sous presse). Seules les traductions allemandes ont été retirées du modèle d'origine, dans le but de rendre la lecture plus facile. Les autres modifications sont les ajouts de trois des quatre catégories principales des conceptions de la discipline des didacticiens

suisses (les enjeux, le savoir didactique et les objectifs), ainsi que les influences dues à la place de l'EPS. La discipline a une influence micro en tant que matière, une influence meso dans la place qu'elle occupe à l'école et une influence macro car le sport est un phénomène de société.

Au centre du modèle (figure 6) se trouve le développement des compétences qui se fait à travers la trilogie planifier, réaliser et évaluer. Autour d'elle sont placés les enseignants et les apprenants avec leurs actions essentielles : enseigner et apprendre. Les objectifs ont été intégrés dans cette partie du modèle, car les enseignants ont des buts à atteindre auprès des élèves. Les didacticiens suisses ont abordé la santé ; le plaisir ; motiver les élèves ; gérer et garantir la diversité ; l'autonomie comme objectifs des cours de sport. Or, ce sont toujours les enseignants qui doivent avoir ces buts et tout mettre en œuvre pour que les élèves puissent les atteindre.

Les enjeux généraux font quant à eux partie de la société, du sport et de l'école. En effet, l'éducation, l'importance de l'individu qui est au centre de la matière, les capacités transversales et l'interdisciplinarité ont été nommés comme enjeux généraux par les didacticiens suisses et influencent ces trois domaines.

Enfin, le savoir didactique est intégré dans la même partie du modèle que l'EPS. En effet, tenir compte des spécificités de la matière, transmettre des savoirs, différencier et individualiser sont les différentes parties du savoir didactique abordées par les didacticiens suisses et elles ont toutes un lien avec l'apprentissage des élèves pendant les leçons d'EPS.

## 4 Discussion

### 4.1 Interprétation et discussion des résultats

Le présent travail a pu établir que les didacticiens suisses ont des conceptions de la matière comprenant quatre grandes catégories. Il s'agit des enjeux généraux, du savoir didactique, des objectifs et de la place de la matière. Dans cette partie, ces catégories seront discutées l'une après l'autre sur la base de la littérature mentionnée dans l'introduction, afin de répondre aux deux questions posées.

#### 4.1.1 Première question : Quelles sont les conceptions de la discipline de l'EPS des didacticiens ?

*Les enjeux généraux.* Tout d'abord, les résultats ont démontré que l'EPS est une matière qui a des enjeux généraux. Ces derniers ont une importance qui va bien au-delà des cours de sport. Ils sont caractérisés par les apports de la discipline dans l'éducation, les capacités transversales et l'interdisciplinarité, ainsi que par le fait que le sport soit une matière centrée sur la personne.

L'importance du rôle du sport dans l'éducation des élèves soulignée par les didacticiens suisses a déjà été démontrée dans des travaux scientifiques par le passé (Achtergarde, 2008). Le développement de la personnalité (Balz & Neumann, 1999) a lui aussi été confirmé par les propos des personnes interviewées.

L'EPS est aussi une matière centrée sur la personne. Les professeurs doivent donc répondre aux différents besoins que peuvent avoir leurs élèves.

Les capacités transversales constituent un autre élément central pour les didacticiens ; le sport ayant entre autres des utilités sociales, psychologiques, psychiques et cognitives. Cela est en accord avec le concept d'apprentissage social de Schaller (1992).

L'apport du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité est également important pour la majorité des didacticiens suisses, mais pour une partie non négligeable d'entre eux cet apport n'existe pas : il est utopique et même impossible à mettre en œuvre.

La catégorie des enjeux généraux développée dans ce travail soutient donc les conceptions citoyennes de Delignières et Garsault (1997) qui ont pour objet la formation des élèves en tant que futurs citoyens positivement actifs dans la société. Ces conceptions trouvent leur origine dans l'apparition des thèmes transversaux comme par exemple la sécurité et les problèmes de

violence qui peuvent être travaillés en EPS. L'EPS est donc vue comme une matière scolaire avec une véritable utilité sociale (Delignières, 1999).

**Le savoir didactique.** Il doit permettre aux enseignants de faire apprendre leurs élèves le mieux possible. Pour les didacticiens, les spécificités de la matière dont il faut tenir compte, la transmission des savoirs, ainsi que la différenciation et l'individualisation revêtent une importance capitale. Le cadre dans lequel la matière est pratiquée est une des spécificités à prendre en considération dans l'enseignement de la discipline, car il a des influences sur la gestion de la classe. Pour les didacticiens, cela est plus difficile que dans les autres branches et nécessite davantage d'investissement de la part des professeurs de sport. L'analyse des interviews confirme également l'importance de la façon dont les professeurs transmettent leurs savoirs. Pour les didacticiens, les professeurs d'EPS doivent aussi différencier et individualiser leurs leçons de façon à ce qu'elles soient adaptées pour chaque élève.

La catégorie du savoir didactique de l'EPS développée par les didacticiens suisses est donc compatible avec les compétences professionnelles du savoir didactique des professeurs de mathématiques qui avaient été illustrées par le modèle théorique « COACTIV » (figure 1) de Baumert et Kunter (2011, p. 32). La transmission des savoirs en EPS présuppose que les enseignants connaissent et décortiquent les mouvements, mais aussi qu'ils s'expriment en choisissant les bons mots de façon à ce que les élèves comprennent. Or, le modèle « COACTIV » met en avant les connaissances des professeurs concernant les exercices de mathématiques et les explications à donner aux élèves pour permettre leur compréhension. De plus, les professeurs doivent savoir comment les élèves pensent en mathématiques, ce qui peut être mis en relation avec les spécificités de la matière ; le raisonnement des élèves étant primordial en mathématiques. Les spécificités de l'EPS dont il faut tenir compte ont en effet aussi été développées par les didacticiens suisses.

**Les objectifs.** Dans les conceptions des didacticiens, les cours d'EPS doivent atteindre plusieurs objectifs : la santé, le plaisir, motiver les élèves, gérer et garantir la diversité, l'autonomie. Pour la plupart des didacticiens interrogés, l'EPS contribue à la santé. Ces résultats sont en accord avec le concept de santé développé par Schaller (1992), même si une minorité des personnes interrogées s'est demandé si tel était vraiment le cas.

Le plaisir est aussi un objectif essentiel à atteindre pendant les cours de sport, même si les didacticiens ont regretté qu'il ne soit pas toujours compris par la société. Cela soutient le courant ludique et culturel de la didactique du sport qui avait été mis en avant par Prohl (1999). En plus d'être un objectif, le plaisir contribue, selon les didacticiens, au développement de la santé. Ces deux premiers objectifs se retrouvent dans la catégorie « se sentir bien, être en

bonne forme et en bonne santé » de la rosace des sens d'Ernst et Bucher (2000, p.18), étant donné que la santé est directement nommée et que le plaisir contribue à la bonne santé mentale des élèves.

La rosace des sens illustre les différentes motivations que peuvent avoir les individus en pratiquant le sport. Or, motiver les élèves est justement l'un des autres buts fondamentaux des cours d'EPS évoqué par les didacticiens suisses. La motivation est d'autant plus importante qu'à la différence des autres branches, dans de nombreux cantons, les notes d'EPS ne comptent pas. Les enseignants ont donc pour mission de trouver d'autres motivations.

Les professeurs de sport doivent également gérer et garantir la diversité. Pour certains didacticiens, la diversité est un objectif à atteindre lors des leçons, car elle est considérée comme une chance. Les professeurs doivent alors organiser les leçons pour qu'elle ait lieu. Pour d'autres didacticiens, elle est un fait. Dans ce cas, les enseignants doivent avoir pour objectif de bien la gérer.

L'autonomie est le dernier objectif important à apporter aux élèves. Certaines personnes interrogées ont souligné les nombreuses possibilités du sport pour atteindre cet objectif, alors que d'autres ont fait part de leur doute quant à son atteinte.

**La place de l'EPS.** D'après les didacticiens suisses, l'EPS a différentes places. Le sport est un phénomène de société et a donc une influence macro sur la matière. L'EPS a une influence meso car elle s'inscrit dans le projet de l'école. Une partie des didacticiens a souligné l'importance d'intégrer le sport dans les lignes directrices de l'école. D'après eux, l'école doit être favorable au sport et donc encourager le mouvement des élèves de par sa structure. Dans les conceptions des didacticiens, la branche a aussi une influence micro en tant que matière scolaire, bien qu'elle doive faire face à un grand problème de légitimité.

Les résultats de la catégorie générale sur la place de l'EPS confirment donc le modèle élaboré par Hayoz et al. (sous presse). En effet, l'EPS y est représentée en tant que matière scolaire, comme faisant partie de l'école et plus généralement encore de la société, donc dans l'environnement global.

Ce qui peut paraître étonnant dans les résultats est que la place de l'EPS soit bien ancrée dans la société avec une influence macro qui ne fait aucun doute, alors que l'influence micro est beaucoup moins évidente. En effet, il semble contradictoire que le sport, établi dans la société, ait tant de mal à se faire une place légitime en tant que matière scolaire, alors que l'école doit notamment préparer à la réussite sociale. Une explication plausible est que les didacticiens ont plusieurs fois insisté sur le plaisir véhiculé par les cours d'EPS qui est vu comme un problème par la société. Peut-être que si l'EPS est incomprise en tant que matière par la société, c'est

parce qu'elle véhicule justement des valeurs qui ne sont pas appréciées par la société à l'école comme le plaisir et la détente.

#### **4.1.2 Deuxième question : Dans quelle mesure existe-t-il des différences culturelles et linguistiques dans les conceptions de la discipline ?**

*Les enjeux généraux.* Pour les didacticiens suisses alémaniques et suisses romands, les enjeux généraux ont une grande importance. Ils comprennent l'éducation, la personne au centre de l'apprentissage, ainsi que les capacités transversales et ce peu importe la région linguistique d'où sont issues les personnes interviewées.

En revanche, si l'apport du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité est indéniable pour les didacticiens suisses alémaniques, une partie des Romands a considéré que cela était tout simplement impossible. Ces résultats sont surprenants quand on observe les deux plans d'études. En effet, les germanophones ont nommé l'interdisciplinarité comme un enjeu général important, alors que celle-ci n'est pas abordée en tant que telle dans le LP 21.

En outre, il est étonnant qu'il y ait autant de défiance vis-à-vis de l'interdisciplinarité de la part des Romands, car cette dernière est présente dans le PER comme le prouve le passage suivant : « Par ailleurs, le domaine Corps et mouvement s'inscrivant dans des organisations scolaires très diverses, il conviendra d'exploiter et de développer les activités interdisciplinaires, la conduite de projets, les camps, les journées et joutes sportives, ... » (CIIP, 2010, p. 49). Une des missions des professeurs d'EPS devrait par conséquent être de développer l'interdisciplinarité. Or, les propos d'une partie non négligeable des didacticiens romands est en contradiction totale avec cela. Un didacticien interviewé a même tenu un discours inexact à ce sujet en laissant sous-entendre que l'interdisciplinarité n'était pas une intention du PER.

Mais en observant de plus près le PER, on remarque que l'interdisciplinarité n'y figure qu'une seule fois et en plus brièvement à la fin de la partie « structure globale du domaine ». En outre, elle n'est pas liée au reste du PER comme en témoigne le connecteur « par ailleurs » au début du paragraphe et aucun commentaire n'est fait sur la façon dont elle pourrait ou devrait être enseignée. Ce sont peut-être les raisons qui expliquent cette position étonnante des didacticiens romands.

Un autre résultat inattendu est que, contrairement à ce que l'on aurait pu penser après l'analyse des deux plans d'études (voir le chapitre 1.1.2), l'éducation n'est pas uniquement un élément important dans les conceptions des didacticiens francophones. En effet, elle est aussi considérée comme fondamentale par les didacticiens germanophones. Ces derniers ont même

évoqué l'éducation par le sport et vers le sport qui est justement une approche développée par la littérature scientifique germanophone (Achtergarde, 2008).

En revanche, il n'est pas étonnant que les capacités transversales soient importantes pour les didacticiens des deux régions linguistiques. Cela peut être dû au fait que les plans d'études des deux régions linguistiques abordent les capacités transversales qui sont présentées comme essentielles. En lisant le LP 21, on se rend vite compte que les cours de sport doivent se concentrer sur les capacités transversales : « Der Bewegungs- und Sportunterricht fördert fachliche und überfachliche Kompetenzen. Im Unterricht ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte, um personale, soziale und methodische Kompetenzen zu fördern ». (D-EDK, 2016, p. 3). L'EPS fait aussi partie du domaine corps et mouvement du PER et contribue « au développement des capacités transversales » (CIIP, 2010, p. 50). Plus précisément, l'EPS développe « la collaboration », « la communication », « des stratégies d'apprentissage », « de la pensée créatrice » et « de la démarche réflexive » (CIIP, 2010, p. 50).

***Le savoir didactique.*** De façon générale, il n'existe pas de réelles différences culturelles et linguistiques dans les conceptions des didacticiens suisses en ce qui concerne le savoir didactique. Pour les didacticiens francophones tout comme pour les suisses allemands, il semble évident que l'EPS a de réelles spécificités dont il faut tenir compte dans l'enseignement de la discipline et que les professeurs d'EPS ont pour mission de transmettre des savoirs. Les didacticiens des deux régions linguistiques ont également des conceptions proches l'une de l'autre concernant la différenciation et l'individualisation. En effet, les germanophones ont parlé d'individualisation (= s'adapter à chaque élève individuellement) et les francophones de différenciation (= s'adapter en fonction des besoins de chaque élève).

Des différences sont toutefois à souligner concernant leur mise en œuvre. Les francophones considèrent la différenciation plus importante pour les moins bons élèves et pensent qu'il faut la leur cacher, alors que les germanophones estiment l'individualisation nécessaire pour l'ensemble des élèves, peu importe leur niveau. Cette différence ne trouve qu'une explication partielle dans les plans d'études, étant donné que le PER (CIIP, 2010) ne mentionne à aucun moment l'importance de la différenciation en fonction du niveau des élèves, ni la nécessité de la cacher aux plus faibles. En revanche, dans le LP 21, la différenciation sert à provoquer des défis individuels : « Durch einen vielseitigen Bewegungs- und Sportunterricht mit differenzierten Leistungserwartungen und angepassten Unterrichtsarrangements ergeben sich individuelle Herausforderungen. » (D-EDK, 2016, p. 4). C'est sans doute pour cette raison que les didacticiens germanophones ont préféré le terme d'individualisation à celui de différenciation et qu'ils ont considéré la différenciation importante pour tous leurs élèves.

**Les objectifs.** Pour les didacticiens suisses allemands et romands, les cours de sport doivent atteindre des objectifs auprès des élèves. Aucune différence culturelle et linguistique notable n'est à souligner dans les conceptions des didacticiens suisses en ce qui concerne les objectifs de santé, de plaisir, de motivation et d'autonomie.

De plus, les francophones et les germanophones se rejoignent même dans ce qu'ils entendent par le terme santé. Ils utilisent des mots ou des expressions en lien avec la santé comme la prévention, la pratique du sport à long terme, le bien-être, la compensation à la vie de tous les jours.

Une personne germanophone interviewée a encore évoqué le lien entre le mouvement, le corps sain et l'alimentation pourtant présent dans le PER et pas dans le LP 21, comme elle l'a d'ailleurs fait remarquer : « wo ich im PER eher noch eine Chance sehe, ist, dass sie da von Ernährung noch sprechen und das haben wir im Lehrplan 21 verpasst. » (I3, l. 268-269). Cela signifie que les didacticiens ont la même définition du terme santé et qu'elle va même au-delà des différences entre les plans d'études. Cette citation montre aussi que l'analyse des plans d'études n'est peut-être pas toujours suffisante pour expliquer les différences culturelles; les didacticiens pouvant s'inspirer du plan d'études de l'autre culture pour établir leurs propres conceptions de l'EPS.

Les avis des didacticiens des deux régions linguistiques étaient également unanimes en ce qui concerne le plaisir. Plus qu'un objectif essentiel en soi, il permet d'atteindre indirectement un autre objectif : la santé. Ces propos sont confirmés par le LP 21 où la joie doit encourager la pratique du sport à long terme : « Erfolgserlebnisse und Freude an Bewegung und Sport sind entscheidend für ein nachhaltiges Interesse an sportlichen Aktivitäten. » (D-EDK, 2016, p. 2). Le plaisir est également présent dans le PER pour contribuer à la formation générale, bien qu'il ne soit pas associé directement avec la santé. En effet, dans le PER, le plaisir contribue à la formation générale des « Choix et projets personnels, notamment par le renforcement de sa confiance et de son estime de soi dans le plaisir du jeu, de l'envie de se dépasser et de produire des efforts » (CIIP, 2010, p. 50).

Il faut toutefois noter une petite différence sur les moyens qu'ont les cours d'EPS pour développer l'autonomie. Si les didacticiens suisses allemands ont donné des exemples pour souligner les possibilités de développer l'autonomie des élèves en EPS, les suisses romands ont parfois laissé paraître des doutes quant aux moyens d'atteindre cet objectif. Ces différentes opinions s'expliquent peut-être par la façon dont ils définissent l'autonomie. Celle-ci recouvre des domaines larges et différentes atteintes peuvent ainsi être visées à travers elle en fonction de la définition personnelle du mot. Certains didacticiens ont évoqué l'adaptation individuelle



de l'élan avant la culbute, d'autres ont lié l'autonomie au fait de donner de la responsabilité aux élèves, d'autres encore l'ont simplement associée au fait de faire bouger les élèves eux-mêmes en activant le mouvement, par exemple grâce aux iPads.

Ainsi, il est difficile de savoir ce qui était entendu par un didacticien romand, lorsqu'il a dit : « Je pense qu'on essaie de favoriser l'autonomie des jeunes, mais par exemple je pense que ça reste quand même un discours assez idéaliste et utopique. » (I12, l. 80-82). Malgré cette différence, les didacticiens des deux régions linguistiques ont insisté sur l'importance de cet objectif qu'il faut toujours essayer d'atteindre.

Le seul objectif montrant une réelle différence entre les deux régions linguistiques des didacticiens interrogés est la diversité. D'une part, les germanophones considèrent la diversité comme un but à atteindre car elle est une chance. D'autre part, la diversité fait partie intégrante des leçons pour les francophones et est parfois vue comme une difficulté qu'il convient de bien gérer. Ces différences se retrouvent dans les plans d'études, puisque la diversité est bien un objectif à atteindre dans le LP 21. Cela est par exemple le cas dans le passage suivant : « Eine Vielfalt von Bewegungserlebnissen und Sportarten erleichtert Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Sport und das Entwickeln von persönlichen Interessen. Kompetenzen sollen mit verschiedenen Inhalten und Methoden erreicht werden » (D-EDK, 2016, p. 3). Dans le PER, la diversité est par contre considérée comme un fait : « Les apprentissages du domaine Corps et mouvement se construisent notamment par une démarche qui s'inscrit naturellement dans le temps, au fil des leçons et des pratiques diverses » (CIIP, 2010, p. 49).

De plus, le domaine corps et mouvement s'inscrit « dans des organisations scolaires très diverses » (CIIP, 2010, p. 49).

**La place de l'EPS.** Concernant la place de l'EPS, les didacticiens francophones et germanophones se sont accordés pour dire que le sport est un phénomène de société et ce, indépendamment de leur origine culturelle. A la différence des germanophones, les francophones ont évoqué un problème : la médiatisation véhicule aussi des aspects négatifs.

Les différences entre les Suisses alémaniques et francophones sont beaucoup plus grandes en ce qui concerne la place du sport à l'école. Si les didacticiens germanophones ont dans leur quasi-intégralité souligné l'importance d'intégrer le sport dans les lignes directrices de l'école, les Romands, quant à eux, ont uniquement évoqué la place de l'EPS à l'école comme un fait. Pour les Suisses allemands, c'est toute la structure de l'école qui doit participer à l'encouragement du mouvement des élèves dans ce qui est appelé l'école favorable au mouvement. Cela est en accord avec le LP 21 dans lequel il existe même une partie sur l'école intitulée « Schulen brauchen Bewegung und Sport » (D-EDK, 2016, p. 2) où il est noté :

« Bewegung und Sport unterstützt Schulen darin, sich ein bewegungsfreundliches und gesundheitsförderndes Schulprofil zu geben. Im Schulalltag muss dem natürlichen Bewegungsbedürfnis der Kinder und Jugendlichen Rechnung getragen werden. » (D-EDK, 2016, p. 2).

Pour l'ensemble des didacticiens francophones et germanophones, le sport est une matière au même titre que les autres disciplines. Par contre, l'EPS subit un grand manque de légitimité. Contrairement aux didacticiens romands, les alémaniques ne partagent pas tous le même avis à ce sujet. D'un côté, certains d'entre eux jugent que l'importance du sport est faible car il ne compte pas pour la promotion. De l'autre, certains n'y voient pas d'inconvénient et trouvent que le sport est la matière secondaire la plus importante.

**4.1.3 Bilan des réponses aux questions.** Finalement, les didacticiens germanophones et francophones se sont rejoints sur la plupart des conceptions qu'ils ont du sport, malgré quelques différences (dans la diversité et l'interdisciplinarité par exemple). La plupart du temps, ces différences ne remettent pas en cause les conceptions générales des didacticiens suisses. Ce sont plutôt des différences de définition des termes (ex. : autonomie), des différences de représentation (ex. la place de l'EPS dans l'école), des différences de mise en application selon le type d'élèves (individualisation et différenciation), des différences dans les possibilités du sport à les mettre en œuvre (ex. : santé).

De plus, les différences culturelles observées ne concernaient souvent qu'une partie des didacticiens interrogés ; les autres ayant exactement le même regard que ceux de l'autre région linguistique (la diversité fait par exemple partie des conceptions d'un bon nombre de didacticiens romands au même titre que de celle des Suisses alémaniques).

Ce travail a donc permis de démontrer que les didacticiens suisses ont des conceptions de l'EPS similaires comportant les mêmes catégories principales.

## **4.2 Forces et faiblesses de l'étude réalisée**

Ce mémoire de master est le premier travail à avoir directement recherché quelles sont les conceptions de la discipline de l'EPS en Suisse ainsi que les éventuelles différences culturelles ; ce qui lui confère une vraie force.

Une autre qualité de ce travail est qu'il s'inscrit dans le projet LELEPS. Cela a notamment permis de réaliser l'étude dans de nombreux cantons différents et d'interviewer la plus large gamme possible de personnes. En effet, le projet comprend huit hautes écoles pédagogiques (quatre germanophones, trois francophones et une bilingue) dont les didacticiens interviewés

sont issus. La diversité culturelle qui existe au sein même des deux régions linguistiques étudiées a ainsi pu être représentée.

La façon dont ont été collectées les données est également un point positif de ce travail. En effet, les informations ont été recueillies en direct auprès des didacticiens suisses. Les personnes interviewées ont pu s'exprimer librement dans leur propre langue maternelle et donner leurs opinions sans avoir à réfléchir, comme cela aurait par exemple été le cas dans une autre langue. Cela minimise les risques de se détacher de ses propres idées et favorise l'authenticité des données.

En revanche, le fait de donner des réponses inadaptées est un risque des interviews et par conséquent une faiblesse de l'étude réalisée. En effet, à certains moments, les didacticiens ont donné des éléments de réponse inexacts, comme par exemple l'absence de l'interdisciplinarité dans le PER qui a été évoquée par un didacticien romand. Heureusement, j'ai pu vérifier les réponses dans les plans d'études et me rendre compte par moi-même de cette erreur. Certains propos ont été par contre plus difficiles, voire impossibles à vérifier (par exemple quand les didacticiens ont abordé directement leurs cours de sport ou alors des spécificités de leur école). Il n'est donc pas possible d'affirmer avec certitude que tous les propos soient exacts.

De plus, les réponses attendues par la société peuvent constituer un autre risque. En effet, il est impossible d'exclure le fait que les participants aient donné des réponses ne correspondant pas à la réalité pour plaire à leur interlocuteur. Du fait de l'anonymité des réponses qui a explicitement été rappelée aux participants avant le début des interviews, ce risque a toutefois été réduit.

Une autre limite de l'étude concerne la taille de l'échantillon. Des informations supplémentaires auraient peut-être pu être obtenues avec davantage de didacticiens. En effet, seules les interviews de douze personnes ont été analysées, ce qui représente six didacticiens germanophones et six francophones. Cela est sans doute trop peu pour représenter l'ensemble des didacticiens des deux régions linguistiques, mais ce nombre est quand même suffisant pour donner un bon premier aperçu des conceptions de la discipline de l'EPS en Suisse.

## 5 Conclusion

Ce travail a permis de mettre en avant les conceptions des didacticiens comprenant quatre grands domaines : les enjeux généraux, le savoir didactique, les objectifs et la place de l'EPS. Les enjeux généraux confirment les conceptions citoyennes de Delignières et Garsault (1997). Le savoir didactique de l'EPS est en accord avec les compétences professionnelles du savoir didactique des professeurs de mathématiques présentes dans le modèle théorique « COACTIV » (figure 1) de Baumert et Kunter (2011, p. 32).

Les objectifs de diversité et d'autonomie se retrouvent dans la catégorie « se sentir bien, être en bonne forme et en bonne santé » de la rosace des sens d'Ernst et Bucher (2000, p.18) qui illustre les différentes motivations que peuvent avoir les individus en pratiquant le sport. Or, motiver les élèves est l'un des autres buts fondamentaux des cours d'EPS évoqué par les didacticiens suisses. Par contre, les autres catégories de la rosace des sens n'ont pas été abordées.

Les résultats de la catégorie sur la place de l'EPS confirment quant à eux le modèle élaboré par Hayoz et al. (sous presse). En effet, l'EPS y est représentée en tant que matière scolaire, comme faisant partie de l'école et plus généralement de la société, donc de l'environnement global.

Ces catégories principales sont les mêmes pour l'ensemble des didacticiens suisses et ne dépendent pas de leur origine culturelle. Contrairement à ce que les plans d'études pouvaient laisser penser, seules de rares différences entre les Suisses alémaniques et les francophones ont été mises en avant dans les conceptions. Cela est parfaitement illustré par le thème de l'éducation. Celui-ci n'est pas uniquement un élément important dans les conceptions des didacticiens francophones, mais est aussi considéré comme fondamental par les didacticiens germanophones.

Ces résultats pourront donc servir de base scientifique pour déterminer des standards en matière d'éducation en Suisse. Or, cela représente justement une des nécessités pour la recherche en EPS (Bayrhuber, 2007). Bayrhuber exprime un deuxième besoin de l'EPS : les cours doivent être orientés vers des compétences. Cela est effectivement le cas concernant la catégorie des savoirs didactiques des conceptions de la discipline des didacticiens.

Les seules différences notables dans les conceptions des didacticiens suisses alémaniques et romands concernent l'apport du sport dans le domaine de l'interdisciplinarité, l'importance attribuée à la différenciation en fonction du niveau des élèves, la diversité définie comme un objectif ou un fait, ainsi que la place occupée par l'EPS à l'école ; l'école favorable au mou-

vement ayant ou non un rôle important à jouer. Si ce mémoire de master a pu établir les conceptions de l'EPS des didacticiens suisses, d'autres études qualitatives seront nécessaires pour vérifier les catégories.

Finalement, les nouvelles connaissances obtenues dans ce travail pourront servir à poursuivre la recherche dans le domaine des conceptions de l'EPS des didacticiens suisses en établissant les liens avec ce qui est appliqué dans la pratique. Cela permettra dans un premier temps de vérifier dans quelle mesure il existe des « standards » d'éducation déjà appliqués en Suisse. Dans un deuxième temps, ils pourront être adaptés en tenant compte de ce qui est déjà pratiqué en EPS, donc de manière réaliste.

## Bibliographie

- Achtergarde, F. (2008). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch* (2e édition). Aachen : Meyer & Meyer.
- Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'Education Physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse III, France.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16(2), 13-22.
- Balz, E. (2001). Fachdidaktische Entwicklungen. Dans H. Haag & A. Hummel (éd.), *Handbuch Sportpädagogik* (p. 149-156). Schorndorf : Hofmann.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25–32.
- Balz, E. & Neumann, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. Dans W. Günzel & R. Laging (éd.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (p. 162-192). Baltmannsweiler : Schneider.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Dans H. Aschebrock & G. Stibbe (éd.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (p. 148–177). Aachen : Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39(3+4), 2-7.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. Dans M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (éd.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (p. 29-54). Münster : Waxmann.
- Bayrhuber, H. (2007). Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsverbesserung im Bildungssystem. Dans H. Bayrhuber (éd.), *Kompetenzentwicklung und Assessment* (p. 9-15). Innsbruck : Studien-Verl.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blotzheim, D. & Kamper, S. (2007). Berufsbiographische Selbstkonstruktion und Kompetenzerwerb im Sportstudium. Dans M. Kolb (éd.), *Empirische Schulsportforschung* (p. 107-115). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4e édition revue). Heidelberg : Springer.
- 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. *Revue STAPS*, 3(56), 93-108. doi:10.3917/sta.056.0093
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen : Meyer & Meyer.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand. Commentaires généraux du domaine corps et mouvement*. Accès à l'adresse <https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat harmoS). Commentaire, genèse et perspective, instrument*. Bienne : Ediprim.
- Coubertin, P. (1922). *Pédagogie Sportive*. Paris : Les éditions G. Crès et Cie.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Crum, B. (1992). Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 16(2), 29-32.
- Delignières, D. (1999). « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », Conférence invitée au Congrès International de l'AIESEP 1999, Besançon, 7-9 Avril 1999.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle ? Dans J. Gleize & G. Bui-Xuan (éd.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?* CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille : Asther Multimédia SA.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21. Bewegung und Sport*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Accès à l'adresse [https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?e=1&fb\\_id=9](https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=9)
- Ernst, K. & Bucher, W. (2000). *Eclairages théoriques. Enjeux pour la pratique. Manuel 1 Brochure 1*. Berne : Commission fédérale de Sport.
- Gal, N. (1995). *Etude des modèles de représentation de la technique en natation chez des professeurs d'EPS, à travers leurs procédures d'enseignement* (mémoire pour l'obtention du DEA STAPS non publié). Université Montpellier I, France.

- Gogoll, A. (2006). Bedingungen und Folgen veränderter Anforderungen an Vermittlung im Sportunterricht. Dans A. Thiel, H. Meier & H. Digel (éd.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (p. 178–185). Hamburg : Czwalina.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *Sportunterricht*, 63(6), 163-167.
- Gogoll, A. (2018). Sportdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. Dans H. Aschebrock & G. Stibbe (éd.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (p. 43-54). Münster : Waxmann.
- Grieswelle, D. (1978). *Sportsoziologie* (1ère édition). Stuttgart : Kohlhammer.
- Grössing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf : Hofmann.
- Grössing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik* (8e édition). Wiebelsheim : Limpert.
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G. & Grossrieder, G. (éds.) (2021). *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive : repères didactiques pour une approche par compétences*. Lausanne : LEP.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54(6), 163-167.
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport. Eine Didaktik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *Sportunterricht*, 49(1), 9-13.
- Irlinger, P., Louveau, C. & Metoudi, M. (1987). *Les pratiques sportives des Français*. Paris : INSEP.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf : Hofmann.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. Dans P. Neumann & E. Balz (éd.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (p. 57-70). Schorndorf : Hofmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5e édition revue). Weinheim : Beltz.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). *Handbuch Sportdidaktik* (2e édition). Balingen : Spitta.
- Larousse. (s.d.). Conception. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Accès à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conception/17878>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim : Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11e édition actualisée et revue). Weinheim : Beltz.



- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12e édition revue). Weinheim : Beltz.
- Mayring P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6e édition). Weinheim : Beltz.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern : Haupt.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler : Schneider.
- Neumann, P. & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. Dans E. Balz (éd.), *Schulsport verstehen und gestalten* (p. 53-66). Aachen : Meyer & Meyer.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Editions Revue EPS.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-798.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim : Limpert.
- Schaller, H. J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22(1), 9-31.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim und Basel : Beltz.
- Söll, W. (2008). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (7e édition revue). Schorndorf : Hofmann.
- Söll, W. (2011). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (8e édition revue). Schorndorf : Hofmann.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. Dans U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (éd.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8e édition, p. 319-331). Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Wittkowski, J. (1994). *Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen : Westdeutscher Verlag.

## **Annexe**

### **Annexe 1: Einverständniserklärung des Befragten**

Der/die Befragende sichert mir hiermit zu, die von mir gemachten Aussagen in meinem Sinne ausschliesslich zu Forschungszwecken anonym wieder- und nicht an Dritte weiterzugeben.

Ich, \_\_\_\_\_ (persönlicher Code), bin damit einverstanden, dass meine Angaben in diesem Sinne zweckmässig verwendet werden.

Datum und Unterschrift: \_\_\_\_\_

## **Annexe 2 : Leitfaden Interview**

### **Leitfragen**

#### **1. Verständnis des Schulfachs Bewegung und Sport :**

Einstiegsfrage:

Was ist für dich Bewegungs- und Sportunterricht? Welches Fachverständnis hast du? Welches sind zentrale Aspekte des Bewegungs- und Sportunterrichts?

**1.1** Beschreibe das Schulfach Bewegung und Sport in seiner Eigenheit (und im Vergleich zu anderen Fächern, zum Vereinssport, zum Leistungssport, zum Gesundheitssport...) betr. Inhalte des Schulfaches (Bedeutsamkeit, Gewichtung).

**1.2** Welche Ziele verfolgt der Unterricht? (Welche fürs Leben relevante Kompetenzen entwickelt der Schulsport? Wie? Warum ? Welche nicht?)

**1.3** Welche fachübergreifenden Bildungsbeiträge leistet das Fach?

**1.4** Wie verstehst du das Schulfach im gesamtschulischen Kontext? (Wie sieht ein Schulleitbild aus Sicht des Schulfachs Bewegung und Sport aus?)

**1.5** Siehst du sprachkulturell oder stufenspezifisch bedingte Unterschiede in der Leseart des Schulfachs? Welche?

**1.6** Was meinst du zu folgender Aussage:

Im Sportunterricht geht es seit jeher fast ausschliesslich nur um das „Können“/Savoir-faire, um Fertigkeiten und Techniken, in der Regel wird auch nur das benotet. Wissen/Verstehen zum Sport wird vernachlässigt (und auch nicht benotet). Und der Aspekt „Haltungen“ /Savoir-être (Selbst- und Sozialkompetenz) behaupten zwar alle Sportlehrpersonen, sei ganz wichtig. Kaum jemand aber setzt ihn systematisch um, indem er Lernziele und/oder Noten dafür setzen würde.

#### **2. Verständnis der Fachdidaktik Bewegung und Sport :**

Einstiegsfrage:

Wie erklärst du deinen Studierenden, was Fachdidaktik Bewegung und Sport ist? Was daran warum und wozu wichtig ist?

**2.1** Welches sind deine Top-Ten-Themen, die du in deiner Fachdidaktiklehre als unverzichtbar betrachtest?

**2.2** Was unterscheidet die Fachdidaktik Sport von anderen Fachdidaktiken? Was ist spezifisch für die Fachdidaktik Sport?

**2.3** Welches ist das Verhältnis von Fachdidaktik Sport zur allgemeinen Didaktik?

**2.4** Welches ist das Verhältnis von Fachdidaktik Sport zum Fachwissen?

**2.5** Wie verstehst, interpretierst und gewichstest du den Aspekt der Planungskompetenz generell und spezifisch (bspw. betr. Lernzielorientierung, Kompetenzorientierung, Methoden, Organisation...)

**2.6** Wie verstehst, interpretierst und gewichstest du den Aspekt der Durchführungskompetenz generell und spezifisch (bspw. betr. Klassenführung, Planungsbezug, Lernenden- und Gegenstandsbezug, Lernbegleitung, Kompetenz- und Lernzielbezug)

**2.7** Wie verstehst, interpretierst und gewichstest du den Aspekt der Auswertungskompetenz generell und spezifisch (bspw. betr. Lernbegleitung, formative Evaluation, Notengebung, Schülerrolle in der Evaluation...)

**2.8** Welches Menschen- und welches Rollenbild über den Lernenden hast du? (Beschreibe die Lernenden! Wer ist der Lernende? Was muss man über ihn wissen? Wie lernt er?)

**2.9** Welches Menschen- und welches Rollenbild über den Lehrenden hast du? (Wie lehrt man im Sportunterricht? Welches sind relevante Rollen und Tätigkeiten im Unterricht?)

**2.10** Unterrichtsinhalte: Welche Rolle spielen die Unterrichtsinhalte, die Vielfalt der Inhalte und der Alltagsbezug der Inhalte? (Warum muss man einen Handstand, den Badminton-Clear und den Brustcrawl können?)

**2.11** Welche der nachfolgenden Rollen ist als Sportlehrperson am wichtigsten? Wie wichtig? Weshalb?

- Sportlehrperson ist primär Erzieher/in und Pädagog/in
- Sportlehrperson ist primär Vermittler/in/Trainer/in für das sportliche Handeln

**2.12** Siehst du sprachkulturelle oder stufenbezogene Unterschiede im Fachdidaktikverständnis? Welche?

**2.13** Verhältnis Fachdidaktik zu Bezugsdisziplinen: Welche Synergien/Nutzen ergeben sich für die Fachdidaktik aus den Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie), der Fachwissenschaft (Sportwissenschaft) und aus den Disziplinen Rhythmik, Tanz, Musik, Spiel, Psychomotorik, Theater...?

**2.14** Gibt es fachdidaktische Sichtweisen und Aspekte, die du grundsätzlich ablehnst? Welche? Warum lehnt du sie ab? (bspw. Notengebung im Sportunterricht, Nachteilsausgleich, Leistungsorientierung usw....)

### **3. Verständnis der Profession des Fachdidaktikers:**

Einstiegsfrage:

Beschreibe dein Verständnis des Fachdidaktikers als Profession? Was macht er? Was qualifiziert ihn?

**3.1** Subjektives Professionsverständnis erfassen (was macht den Fachdidaktiker aus? Über welches Professionswissen muss er verfügen?)

**3.2** Welches sind die Aufgaben und Tätigkeiten des Fachdidaktikers ?

**3.3** Was ist das Verhältnis von Lehre und Forschung in deiner eigenen Bedeutsamkeitszuschreibung? Was ist ihre tatsächliche Gewichtung im beruflichen Alltag?

**3.4** Kannst du die Bedeutung, die Arten und die Gewichtung der Tätigkeiten im Bereich der Forschung bestimmen?

## **Annexe 3 : Guide d'entretien**

### **Questions directrices**

#### **1. Conceptions de la discipline de l'EPS à l'école :**

Entrée en matière :

Qu'est-ce que le cours de sport pour toi ? Quelles conceptions de la discipline as-tu ? Quels sont les aspects centraux du cours de sport ?

**1.1** Décris la discipline du sport dans ses spécificités (et en la comparant avec d'autres matières, au sport en club, au sport d'élite, au sport pour la santé...) concernant son contenu (signification, pondération).

**1.2** Quels sont les objectifs du cours de sport ? (Quelles compétences, importantes pour la vie, l'EPS développe-t-elle ? Comment ? Pourquoi ? Quelles compétences ne développe-t-elle pas ?)

**1.3** Quels sont les apports de l'EPS dans le domaine de la formation à l'interdisciplinarité ?

**1.4** Quelle est ta compréhension de la matière dans le contexte scolaire général ? (Quelles sont les lignes directrices scolaires du point de vue de la discipline de l'EPS ?)

**1.5** Vois-tu des différences culturelles linguistiques et/ou des différences à différents degrés scolaires dans la façon de lire la matière scolaire ? Lesquelles ?

**1.6** Que penses-tu de l'affirmation suivante ?

En cours de sport, il s'agit depuis toujours uniquement du savoir-faire, c'est-à-dire des habiletés et des techniques. En principe, ce n'est que ça qui est noté. La compréhension du sport est négligée (et non notée). Tous les profs de sport prétendent cependant que l'aspect du savoir-être (compétences personnelles et sociales) est très important, mais presque aucun d'entre eux ne le concrétise de manière systématique en mettant des notes et/ou en fixant des objectifs d'apprentissage pour cela.

#### **2. Conceptions de la didactique de l'éducation physique :**

Entrée en matière :

Comment expliques-tu à tes étudiants ce qu'est la didactique de l'EPS ? Qu'est-ce qui est important, pourquoi et dans quel but ?

**2.1** Quels sont pour toi les 10 thèmes les plus importants que tu considères comme étant incontournables dans l'enseignement de la didactique de la discipline ?

**2.2** Qu'est-ce qui différencie la didactique du sport des autres didactiques ? Qu'est-ce qui est spécifique à la didactique du sport ?

**2.3** Quel est le rapport entre la didactique du sport et la didactique générale?

**2.4** Quelle est la relation entre la didactique du sport et les connaissances relatives à la matière ?

**2.5** Comment comprends-tu, interprètes-tu et pondères-tu l'aspect de la compétence à planifier de manière générale et spécifique ? (par exemple en ce qui concerne l'orientation vers des objectifs d'apprentissage, l'orientation vers des compétences, les méthodes, l'organisation...)

**2.6** Comment comprends-tu, interprètes-tu et pondères-tu l'aspect de la compétence à intervenir pendant les leçons, de manière générale et spécifique (par exemple en ce qui concerne la gestion de la classe, le lien avec la planification, le lien avec les apprenants et les objets, l'accompagnement pédagogique, le lien avec les compétences et les objectifs d'apprentissage)

**2.7** De quelle manière comprends-tu, interprètes-tu et pondères-tu l'aspect de la compétence à évaluer, de manière générale et spécifique ? (par exemple en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique, l'évaluation formative, l'attribution des notes, le rôle de l'élève dans l'évaluation...)

**2.8** Quelle est ta vision, ta conception de l'élève et de son rôle ? Qui est l'apprenant ? Décris-le. Que doit-on savoir à son sujet ? Comment apprend-il ?

**2.9** Quelle est ta vision, ta conception de l'enseignant et de son rôle ? (Comment enseigne-t-on l'EPS ? Quels sont les rôles et les activités pertinents en classe ?)

**2.10** Contenus des cours : Quel rôle jouent le contenu des leçons, la diversité des contenus et le lien des contenus avec la vie quotidienne ? (Pourquoi faut-il être capable de réaliser l'équilibre sur les mains, le Badminton-Clear, le crawl ?)

**2.11** Parmi les rôles suivants, lequel est le plus important en tant que professeur de sport et à quel point ? Pourquoi ?

- Le professeur de sport est avant tout un éducateur et un pédagogue
- Le professeur de sport est avant tout un entraîneur, un transmetteur de savoirs pour les activités sportives

**2.12** Vois-tu des différences culturelles linguistiques ou de niveau dans les conceptions de la didactique de la discipline ? Lesquelles ?

**2.13** Relation entre la didactique de l'EPS et les disciplines de référence : Quels liens y a-t-il pour toi entre la didactique de l'EPS et les sciences de l'éducation (pédagogie, psychologie), les sciences spécialisées (sciences du sport) et les disciplines de la rythmique, de la danse, de la musique, des jeux, des aptitudes psychomotrices, du théâtre...? En résulte-t-il des avantages, y a-t-il un effet synergique ?

**2.14** Y a-t-il des points de vue ou des aspects didactiques que tu rejettes fondamentalement ?  
Lesquels ? Pourquoi les rejettes-tu ? (par exemple la notation en EPS, la compensation des désavantages, l'orientation vers la performance...)

### **3. Conceptions de la profession de didacticien de la discipline :**

Entrée en matière :

Décris tes conceptions du didacticien en tant que profession. Que fait-il ? Qu'est-ce qui le qualifie ?

**3.1** Saisir la compréhension subjective de la profession (qu'est-ce qui fait un didacticien de la discipline ? Quelles connaissances professionnelles doit-il avoir ?)

**3.2** Quelles sont les tâches et les activités du didacticien ?

**3.3** Quelle est la relation entre l'enseignement et la recherche d'après ta propre attribution de sens ? Quelle est leur pondération réelle dans la vie professionnelle quotidienne ?

**3.4** Peux-tu déterminer l'importance, les types et la pondération des activités dans le domaine de la recherche ?



## Annexe 4 :

### Guide de codage de la catégorie principale « les enjeux généraux »

Caté- gorie	Exemple référence francophone	Exemple référence germanophone
Éducation	« pour moi, l'éducation physique, c'est un développement personnel de l'enfant et j'aimerais assez nettement faire la différence entre éducation physique et sport. Pour moi, les deux choses sont différentes. L'éducation physique utilise le sport pour former l'enfant et n'a pas à priori de but de compétition qui est l'essence du sport. » (I7, l. 5-8)	« Erziehen zum Sport und damit eine Sozialisierungsfunktion vorbereiten auf das, was die Gesellschaft bietet, im Zusammenhang mit dem Phänomen Sport. Und dann sicher auch Erziehen durch Sport, also so als Chance um pädagogische Prozesse zu ermöglichen, initiieren. » (I4, l. 33-36)
Une matière centrée sur la personne	« des notions d'apprentissage centrées sur la personne et pas sur le résultat » (I10, l. 88)	« aber im Grund haben wir diesen Schüler [...] und Schülerin im Zentrum » (I5, l.11-12)
Les capacités transversales	« je trouve que c'est quelque chose d'inhérent à l'éducation physique, cette formation des compétences transversales » (I7, l. 15-16)	« Sport ist für mich ein exemplarisches Beispiel, wo wir diese überfachlichen Kompetenzen lernen können und auch üben können » (I3, l. 148-150)
L'interdisciplinarité	« Je pense que ça demande un effort, un surcroît de préparation assez important, que peut-être les enseignants débutants ne peuvent pas encore faire parce qu'ils prennent déjà beaucoup de temps. » (I12, 97-99)	« also mindestens das, was ich auch vermitteln, ist, dass man die Bewegung in verschiedenen anderen Fachbereichen auch einsetzen kann. Also, dass man das Bewegen mit dem Lernen verknüpft. Das kann eigentlich überall gemacht werden. » (I2, l. 157-160)

## Annexe 5 :

### Guide de codage de la catégorie principale « le savoir didactique »

Caté- gorie	Exemple référence francophone	Exemple référence germanophone
Tenir compte des spécificités de la matière	« elle sort de la classe donc c'est des paramètres qui font que c'est des leçons différentes : dans l'école, il faut une organisation différente, il faut pour l'enseignant de l'investissement personnel, peut-être plus que quand on donne un cours en classe comme d'habitude » (I7, l. 121-123)	« auch in den Schulzimmern haben sie ja Klassenführung, Classroommanagement. Aber das ist in der Sporthalle nochmal schwieriger, glaube ich, als wenn sie sitzen. Das merke ich ja als auch Biologielehrer oder als Turnlehrer. Also in der Biologie ist es einfacher, den Classroom zu managen als in der Turnhalle. » (I1, l. 222-226)
Transmettre des savoirs	« en tant qu'enseignant, on se doit de faire apprendre les élèves, donc de développer des compétences, des capacités, un certain nombre de qualités, aussi des valeurs, etc... » (I9, l. 5-7)	« Für mich geht es auch um die Vermittlung von konditionellen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Das ist für mich im Zentrum. » (I3, l. 109-110)
Différencier et individualiser	« pour les élèves qui ont moins l'occasion de pratiquer au sein de leurs familles, il faut essayer de faire qu'ils soient le plus possible en condition de réussite tout en masquant notre différenciation pour pas qu'ils ne se sentent diminués, mais au contraire leur faire aimer la matière, donc en provoquant des réussites » (I12, l. 18-21)	« eine individuelle Unterstützung und Förderung gehört auch für gute Schülerinnen wie auch für schlechte Schülerinnen dazu » (I5, l. 40-41)

## Annexe 6 :

### Guide de codage de la catégorie principale « les objectifs »

Caté- gorie	Exemple référence francophone	Exemple référence germanophone
La santé	« les visées prioritaires qui sont dans le prescrit, dans le plan d'études romand, donc c'est justement en lien avec la santé, en lien avec la prévention ; prévention des risques liés aux manquements de l'éducation physique ou du sport en général » (I12, l. 113-115)	« ich assoziiere aber auch den Aspekt Gesundheit sehr stark mit diesem Fach. » (I4, l. 14-15)
Le plaisir	« Le plaisir de pratiquer de l'activité physique, ça, je pense que c'est important » (I7, l. 81)	« und das ist für mich ein Teilaspekt aber nicht <u>der</u> Aspekt, der für mich im Zentrum steht. Sondern, dass sie Freude an der Bewegung haben » (I2, l. 90-91)
Motiver les élèves	« Faut pas rester sur l'aspect performance uniquement mais il faut être capable de choisir des différents domaines, ça peut être de l'expression, ça peut être la collaboration comme je disais avant et donc être capable de saisir ce qui peut motiver toutes sortes d'élèves et pas que les conquis à la cause. Après, attention de pas rester sur cet aspect qui est trop proche de la compétition mais voir toutes les valeurs qui peuvent être véhiculées justement et qui peuvent intéresser aussi plein d'élèves. » (I11, l. 60-65)	« Also das erste Ziel ist sicher die Schüler und Schülerinnen zu motivieren sich zu bewegen. » (I5, l. 6-7)

Gérer et garantir la diversité	<p>« La diversité pour moi, c'est la branche la plus diverse. J'enseigne la géographie aussi à côté, qui est pourtant une science humaine énorme, mais l'éducation physique, on est dedans, on est dehors, on fait des jeux, on fait autre chose, on est avec des autres classes, on est entre filles et garçons, on se touche, c'est immense. Pour moi, l'éducation physique, c'est complètement à part du programme scolaire normal. »</p> <p>(I10, l. 47-51)</p>	<p>« es müsste sich so abgrenzen, dass es einfach vielfältiger ist, jetzt im Vergleich zu Vereinssport. Dass es möglich vielfältig ist. Also das ist schon ein wichtiger Bereich. So, dass die Kinder möglichst viele Sportarten kennenlernen und dass sie dann auch wechseln dürfen.» (I1, l. 311-313)</p>
L'autonomie	<p>« ce qui m'a réjoui, c'est que dans le Lehrplan 21, c'était un des mots forts qui est ressorti et pour moi l'éducation physique permet ou doit permettre cette découverte de l'autonomie. » (I7, l. 108-110)</p>	<p>« ich denke auch mit den neuen elektronischen Medien, mit iPads und so, kann man diese Aufnahme in die Turnhalle bringen und Schüler und Schülerinnen animieren sich selbstständig zu bewegen, eine Aufgabe zu lösen und das finde ich schön. » (I5, l. 132-135).</p>

## Annexe 7 :

### Guide de codage de la catégorie principale « la place de l'EPS »

Caté- gorie	Exemple référence francophone	Exemple référence germanophone
L'influence (macro) de la société	« Et puis le sport a été médiatisé, est médiatisé, donc c'est, les liens pour l'enfant sont faciles à faire. Autant dans le bon sens que dans le mauvais, donc ça c'est quand même quelque chose qui rend l'éducation physique très visible, très observable et puis très facilement utilisable pour la motivation dans les bons sens, ou, peut-être aussi dans les côtés un peu négatifs et sur lesquels il faut éduquer les élèves à savoir gérer. » (I11, l. 33-37)	« ich assoziiere damit so ein gesellschaftlich .. bedeutsames Phänomen, nämlich das Sport, also für die Kinder ja auch ausserhalb sehr bedeutsam, oder für Lernende » (I4, 15-17)
L'EPS fait partie du projet de l'école (influence meso)	« elle s'inscrit comme toute autre discipline dans un projet qui est celui de l'école » (I9, l. 26).	« Es geht in den Bereich bewegungsfreundliche Schule. Das heisst, der Pausenplatz ist bewegungsfreundlich eingerichtet, die Stunden werden bewegungsfreundlich gehalten. Es gibt Bewegungspausen. Es gibt pro Quartal irgendeinen Sportanlass. Es gibt ein Sportlager im Winter oder im Sommer. » (I1, l. 84-87)
L'EPS est une matière scolaire (influence micro)	« c'est une branche à part entière avec ses valeurs et ses utilités de formation pour l'enfant » (I11, 22-23)	« Bewegung und Sport ist die wichtigste Nebensache... Basta. » (I6, l. 81)

## **Remerciements**

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé dans l'élaboration de ce mémoire. Pour commencer, l'ensemble des enseignants interviewés qui ont accepté de consacrer tout le temps nécessaire pour répondre à mes questions, ainsi qu'à celles des autres étudiants ayant participé au projet LELEPS.

Je souhaite également remercier Dr. Christelle Hayoz pour ses précieux conseils, ainsi que pour son accompagnement pendant toute la durée de l'élaboration de ce travail de master. En tant que conseillère, elle a toujours su au mieux répondre à mes questions.

J'adresse bien évidemment aussi mes remerciements à Prof. Dr. André Gogoll qui a accepté d'être le référent de mon mémoire et à Dr. Michael Wälchli pour son travail de coordination.

Pour finir, je profite de cette occasion pour remercier ma famille et mes amis qui m'ont soutenu tout au long de ce travail.