

Entre curriculum planifié et curriculum réel en EPS : continuités et ruptures

PERRITAZ Benoît, MUSARD Mathilde
Université de Franche Comté – LaSeLDI, EA 02281

1. Introduction

Dans le BO n°1 du 4 Janvier 2007 qui précise les compétences professionnelles des maîtres, l'intitulé de la 4^{ème} compétence (« concevoir et mettre en œuvre son enseignement ») montre bien l'enjeu de la réflexion curriculaire dans le métier d'enseignant. L'intérêt de cette recherche est de décrire et comprendre le processus de construction du curriculum réel en éducation physique et sportive (EPS). Dans cette discipline, les programmes offrent un espace de liberté aux enseignants, dans la mesure où l'équipe pédagogique d'un établissement élabore un projet d'EPS, où sont redéfinis les compétences visées, les contenus, la programmation des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et les modalités de l'évaluation. Ce projet d'EPS constitue une trame à suivre pour les enseignants, même si ceux-ci peuvent s'en éloigner plus ou moins. Il y a une relation étroite entre curriculum potentiel (ce qui est proposé, imaginé par les enseignants dans les projets, revues professionnelles, formations continues...) et curriculum réel.

L'étude a pour but de comparer le curriculum planifié par l'enseignant et le curriculum réellement enseigné, et d'accéder aux raisons qui sous-tendent ces choix de l'enseignant. Elle s'intéresse donc à l'intervention de l'enseignant au sens large, c'est-à-dire en prenant en compte aussi bien la phase pré-active, la phase interactive et l'évaluation. En effet, l'intervention désigne toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique, sportive et artistique, et visant des modifications de cette activité (Durand, 1998). Elle comprend la planification, le travail en présence des élèves, l'évaluation et les bilans de leçon.

Nous nous inscrivons dans une approche socio-didactique de l'intervention (Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010). La sociologie du curriculum nous aide à « étudier la façon dont une société sélectionne le savoir, le classe, le distribue, le transmet et l'évalue dans le cadre de l'enseignement » (Forquin, 1989). Si les curricula se construisent dans l'interaction, ils sont aussi situés historiquement et socialement. Quant à l'approche didactique, elle nous invite à se centrer sur le système enseignement-apprentissage et plus particulièrement sur les contenus enseignés et appris en considérant les interactions professeur-élèves-savoirs. L'emploi du terme « curriculum » marque la volonté de s'intéresser fonctionnellement aux différentes composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel, évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants (De Landsheere, cité par Audigier, Crahay et Dolz, 2006). Il s'agit donc de dépasser l'opposition entre d'un côté l'expérience, l'activité, les situations d'apprentissage et de l'autre la discipline, les compétences pour penser

les articulations entre le « quoi » enseigner (quelles compétences), le « comment » (quelles méthodes, quelles situations d'apprentissage) et le « quand » (quelles temporalités, quelles progressions). Nous étudierons comment les contenus, mais aussi leur forme, leur structure, sont façonnés, organisés, et distribués à travers les différentes phases de la « chaîne didactique ». Les situations d'interactions enseignant-élève sont le lieu de rencontre entre des « dispositions incorporées » (inclinations à agir, penser profondément incorporées et produites par l'expérience passée) et des « contraintes contextuelles » (liées aux conditions de l'interaction en situation) (Lahire, 1998). Le curriculum réel ne peut donc se comprendre comme une simple transposition du curriculum formel, car il se construit selon un processus complexe de « composition sous diverses influences » (Martinand, 2001). Dans la théorie de la transposition didactique, l'expérience de l'élève se trouve au bout de la chaîne ; c'est pourquoi il convient d'aller au-delà du concept de transposition didactique, vers un projet d'investigation du processus de construction des curricula (Audigier, Crahay & Dolz, 2006).

Comment expliquer les décalages entre le curriculum planifié par l'enseignant et le curriculum réellement enseigné ? Quel rôle jouent les interactions didactiques et les dispositions sociales dans la construction de ces différents curricula ? Finalement, quelle est la part des variables dispositionnalistes et des variables contextuelles ?

A travers une analyse ascendante de données issues de leçons authentiques et d'entretiens, nous chercherons à comprendre les décalages entre le curriculum planifié et le curriculum réel enseigné.

2. Méthodologie

Au sein d'un lycée polyvalent général et technologique issu d'un contexte urbain et comptant environ mille élèves, nous avons observé un cycle de basket-ball de six leçons d'une heure et trente minutes effectives avec une classe de seconde (n = 31 élèves), mené par un enseignant expérimenté. Trois types de données ont été prélevées au cours de ce cycle : l'enregistrement audio et vidéo du cycle (1) ; deux entretiens semi-directifs avec l'enseignant ante-cycle et post-cycle (2) ; un recueil de documents (programmes, projet d'EPS, projet de cycle, 6 fiches de planification des leçons) (3).

Le cycle intégral a été filmé avec un suivi de l'enseignant, équipé d'un micro cravate. Nous nous sommes inspirés du synopsis proposé par Dolz, Ronveaux et Schneuwly (2006) : « rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie ». Ainsi, le synopsis des six leçons de basket-ball est constitué de quatre colonnes appelées niveaux (codage séquentiel et hiérarchique), repères (temps et durée), formes sociales de travail/organisation, description (résumé narrativisé de l'activité). Plusieurs niveaux sont distingués : le niveau n correspond à la situation mise en place, le niveau n-n correspond soit à la mise en place du dispositif didactique ou au jeu des élèves et régulation de l'enseignant, le niveau n-n-n correspond à la description de l'activité des élèves et de

l'activité de l'enseignant. Le résumé narrativisé est rédigé sous la forme d'un récit qui créé une cohérence entre les éléments retenus pour faciliter la compréhension.

Niveaux	Repères	Formes sociales de travail / organisation	Description
1	1' – 14'50	Travail individuel	Echauffement
1 – 1	1' – 1'45	Un ballon par élève	Dribble dans le terrain de handball
1 – 1 - 1	1'45 – 2'20		E donne les consignes de sécurité valables pour tout le cycle (au sifflet, arrêt immédiat des ballons et regroupement vers l'E).
1 – 1 - 2	2'20 – 2'50		Les élèves doivent faire rebondir le ballon au sol sur le rythme défini par l'E

Tableau 1 : Extrait du synopsis de la leçon 1

L'entretien ante-cycle, d'une durée de quarante-cinq minutes, a permis de questionner l'enseignant sur les trois thèmes suivants :

- les intentions didactiques de l'enseignant ;
- la façon dont l'enseignant compte s'y prendre à travers des questions relatives à l'organisation des leçons, les types de situation ;
- les raisons qui poussent l'enseignant à agir de la sorte.

L'entretien post-cycle visait à mieux comprendre les choix curriculaires de l'enseignant (les situations d'apprentissage, les consignes, les contenus, les groupements et l'évaluation), ainsi que sa façon d'intervenir lors des interactions avec les élèves. Il était composé de phases d'entretien semi-directif classique, et de phases d'explicitation pour favoriser la verbalisation de l'action et aider l'enseignant à la mise en mots descriptive de son intervention. Vermersch (1994) évoque le processus de réfléchissement, qui consiste à passer du vécu immédiat au vécu mis en mots avec quelqu'un qui questionne et qui a un simple rôle de miroir et d'aide à la prise de conscience, ce qui est tout à fait spécifique de l'explicitation. Pour apprendre ce que le sujet sait et sait faire, il est d'abord nécessaire de savoir ce qu'il fait réellement, pour faire ensuite verbaliser ce qu'il a visé et ce qu'il savait au moment de l'action décrite. Il y a donc toute une série d'implicites à mettre à jour afin de comprendre le degré de flexibilité du curriculum réel. Cette description du « comment de l'action » s'est faite sur deux axes : une prise d'informations à travers des questions du type « comment savez-vous que ? » ; une prise de décisions à travers des questions du type « une fois que j'ai pris cette information, qu'est-ce que je fais ? ». Durant l'entretien d'explicitation, nous nous sommes appuyés sur les fiches de synopsis des leçons, ainsi que sur des extraits vidéo pour favoriser la verbalisation. Les entretiens ante-cycle et post-cycle ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique

Enfin, nous avons procédé à une condensation des données des programmes, projets d'EPS et de cycle, de façon à comparer et croiser les données issues du curriculum formel, du curriculum potentiel et du curriculum réel. Cette triangulation des sources nous permettra de repérer les continuités et ruptures entre les différents curricula.

3. Résultats

Les résultats concernent (1) les choix de l'enseignant, à travers quatre composantes du curriculum (compétences, contenus, situations d'apprentissage, évaluation), puis (2) les continuités et ruptures entre curriculum déclaré / curriculum enseigné / curriculum formel.

3.1 Les choix curriculaires de l'enseignant

3.1.1 La compétence méthodologique, une compétence prioritaire. Lors des entretiens, l'enseignant insiste sur la compétence méthodologique, qui constitue la « porte d'entrée de l'année du fait qu'on accueille les élèves en seconde ». En basket-ball, il s'agit de « gérer un affrontement de manière collective et faire ensemble, c'est-à-dire s'organiser ensemble pour développer un projet ou une esquisse de projet stratégique ». Durant les leçons, cette notion de « faire ensemble » se concrétise à travers les échauffements en autonomie, la constitution d'équipes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre elles « pour que tout le monde se connaisse et qu'on puisse partager soit des compétences soit autre chose », et la gestion des remplacements par les élèves impliquant un projet tactique. Cette coloration méthodologique trouve son origine dans les programmes (« il faut bien honorer les programmes (...) la nouvelle mouture des référentiels fait appel à cette notion de projet collectif ») ainsi que dans le projet d'EPS. En revanche, les objectifs des leçons (« défense individuelle, reconquête active du ballon, jouer vite vers l'avant, agrandir l'espace de jeu offensif... ») renvoient à la compétence culturelle des programmes « conduire un affrontement collectif ou individuel ». Tout se passe comme si la compétence méthodologique s'enseignait de façon implicite. D'ailleurs, l'enseignant reconnaît que cette compétence n'est pas réellement évaluée.

3.1.2 Les contenus transmis oralement par l'enseignant.

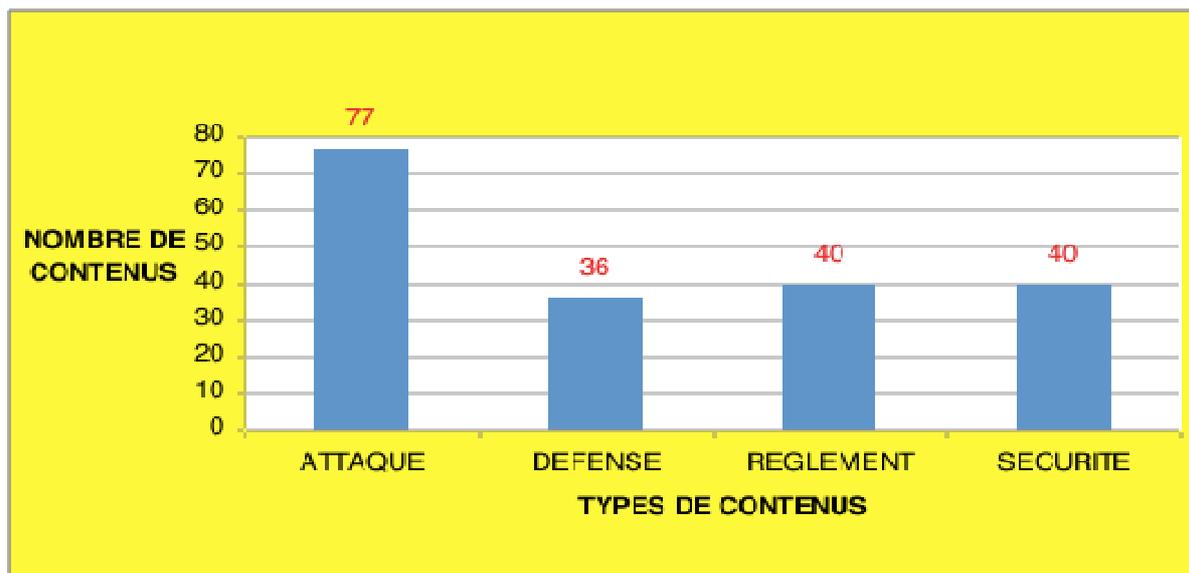


Figure 1 : Nature des contenus transmis oralement durant le cycle

L'attaque, la défense et le règlement constituent des éléments de la composante culturelle, alors que la sécurité relève de la composante méthodologique. La figure 1 confirme que la compétence méthodologique est peu présente dans les contenus transmis oralement, puisque la sécurité est abordée 40 fois sur 193 et représente environ 20 % des contenus. D'autre part, l'enseignant souhaite valoriser l'apprentissage du basket-ball avec une entrée par le travail de l'attaque (77 contenus d'attaque transmis durant le cycle sur 193, soit 40% des contenus du cycle). Malgré une large prédominance de l'attaque, les autres types de contenus (défense, règlement du basket-ball, sécurité, axée sur la maîtrise de l'engagement des élèves) ne sont pas pour autant délaissés et relativement équilibrés (respectivement 19%, 20% et 20%). Pour cet enseignant, « si on se met sur la défense, on aurait quelque chose de statique (...) Il faut arriver à leur faire comprendre que finalement, c'est dynamique un sport collectif, c'est-à-dire que je ne suis jamais à l'arrêt et pour arriver à cela, l'attaque est vachement plus intéressante ». L'enseignant est donc bien au clair sur les contenus culturels qu'il souhaite valoriser dans son cycle de basket-ball, notamment l'attaque. Il explique qu'il entrait auparavant dans l'activité basket-ball par le travail de la défense suite à un stage de formation continue, sans développer la compétence méthodologique. Il a donc progressivement reconfiguré son cycle suite à des variables contextuelles (formation continue, programmes...). Notons que les programmes de seconde sont ciblés sur le travail de la contre-attaque, et que celle-ci n'est pas évoquée par l'enseignant.

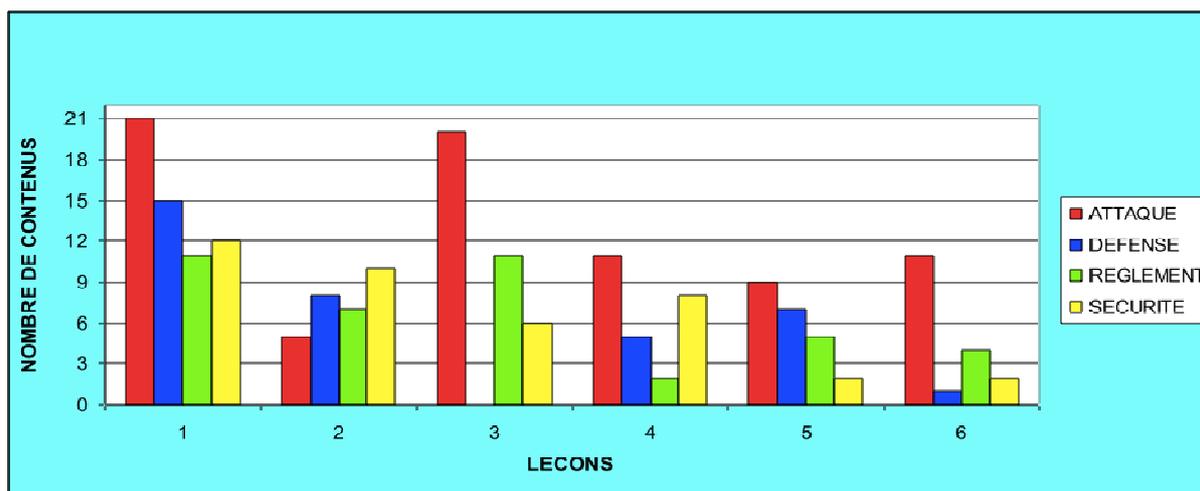


Figure 2 : Contenus transmis oralement pour chaque leçon

Tout d'abord, la figure 2 confirme la domination des contenus relatifs à l'attaque sauf en leçon 2 où l'objectif de leçon est axé sur « la défense individuelle ». D'une façon générale, les quatre catégories de contenus diminuent au fur et à mesure des leçons. Par exemple, les contenus relatifs à la sécurité passent de 12 (leçon 1) à 6 (leçon 3) puis à 2 (les deux dernières leçons). Il semble que la diminution de fréquence de ces contenus va dans le sens d'une plus grande autonomie laissée aux élèves et souhaitée par l'enseignant.

La leçon 1 intègre toutes les catégories de contenus avec le plus grand nombre de contenus pour les quatre catégories (21 contenus relatifs à l'attaque, 15 contenus pour la défense, 11 contenus pour le règlement et 12 contenus pour la sécurité). Pour l'enseignant, « les premières leçons, c'est toujours déterminant, parce qu'il y a une organisation spatiale, une nouvelle activité physique et sportive, un mode de fonctionnement, des repères dans la nouvelle salle donc en terme de prise en main de la classe (..) il faut baliser large, (...) j'essaie d'avoir des contenus qui sont très variés pour bien leur montrer que c'est diversifié et ensuite on va aller explorer et éclairer des contenus un peu plus spécifiques ». L'enseignant privilégie donc des interventions nombreuses et variées en début de cycle pour faciliter la gestion de sa classe. D'autre part, il commence chaque leçon sauf la leçon 3 par un contenu relatif à la sécurité et les deux premières leçons se terminent par des contenus ayant trait à la sécurité ou au règlement. Lors de l'entretien d'explicitation, l'enseignant précise que c'est « sa sensibilité » et que « les contenus d'attaque et de défense sont des contenus de basket, c'est forcément le cœur de la leçon donc c'est forcément au milieu de la leçon. De plus, on sait très bien statistiquement que c'est au début de la leçon et à la fin de la leçon que les élèves se blessent car au début ils ne sont pas chauds et à la fin ils sont fatigués ». Les conceptions et les croyances de l'enseignant pèsent fortement dans la chronogénèse. Ainsi, les compétences sont enseignées en fonction de l'organisation temporelle de la leçon suivante: a) compétence méthodologique – b) compétence culturelle – c) compétence méthodologique.

3.1.3 La nature des situations d'apprentissage. L'enseignant a une conception spontanéiste de l'apprentissage (Amade-Escot, 1989) avec une majorité de situations de jeu global et peu de situations décontextualisées. En effet, il propose uniquement deux situations de travail technique sur tout le cycle (15 % des

situations). Quant aux situations de jeu, elles sont au nombre de 11, ce qui représente 85 % des situations d'apprentissage. Elles présentent une certaine variété (3 contre 3 avec ou sans couloirs, 4 contre 2, 3 contre 3...) et sont qualifiées de jeu dirigé : « j'arrête, je conseille ». L'enseignant a tendance à « évacuer le contenu technique pour passer à des contenus d'ordre stratégique ou collectif », car selon lui, les élèves n'apprennent pas s'ils ne sont pas placés dans un contexte d'opposition. Les conceptions de l'enseignant à propos de l'apprentissage influencent donc largement le choix des situations.

3.1.4 L'évaluation sommative. L'évaluation occupe donc une place relativement importante (2 leçons sur 6, soit un tiers du cycle). La planification des leçons et l'entretien ante-cycle montrent que l'enseignant avait prévu d'évaluer les élèves en 3 contre 3. Pourtant, les élèves ont été évalués en 4 contre 4 sans jamais avoir été confrontés à ce dispositif. En outre, le professeur met en place lors de l'évaluation un travail d'observation, où chaque élève doit observer un autre élève. Mais là aussi, ce dispositif n'a pas été travaillé durant les leçons précédentes, sans doute à cause de contraintes de temps : « une observation c'est de la préparation donc c'est du temps et c'est un choix qu'on fait par rapport au temps ». Tout se passe comme si cet enseignant souhaitait, à travers ces deux leçons d'évaluation, poursuivre simultanément deux objectifs contradictoires : poursuivre les apprentissages chez les élèves à l'aide de dispositifs nouveaux et évaluer les compétences des élèves.

3.2. Des continuités et des ruptures entre curriculum planifié / curriculum enseigné / curriculum formel

3.2.1 Une relative continuité entre curriculum planifié et curriculum enseigné... Les contenus relatifs aux catégories attaque, défense, règlement et sécurité et la moitié des situations d'apprentissage sont en adéquation avec les leçons planifiées. En effet, l'enseignant intervient sur une majorité de situations de jeu global, et très rarement sur des situations techniques. Le curriculum effectivement enseigné se situe partiellement dans le prolongement du curriculum planifié : 15 situations sur 30 se déroulent comme l'enseignant l'avait prévu dans ses fiches de planification. Par ailleurs, l'enseignant varie les méthodes de transmission des consignes relatives aux situations tout comme il l'avait déclaré lors de l'entretien ante-cycle. Enfin, il considère dans le bilan post-cycle que si ce cycle était à refaire avec la même classe, il ne changerait que l'évaluation sommative (3X3 au lieu de 4X4) : « au basket, au bout d'un certain temps, on peut d'appuyer sur un cycle type. Alors après les classes vont s'écarter plus ou moins des réactions standards mais on est bien d'accord que la majorité des classes vont s'inscrire dans cette fourchette ». L'enseignant estime donc qu'il peut intervenir sur la base d'un cycle type grâce à son expérience professionnelle. De même, il considère que l'activité des filles est révélatrice de la dynamique de la classe : « à partir du moment où le groupe de filles est volontaire, c'est-à-dire tonique, qui adhère au projet et aux cours, à chaque fois, ça donne une bonne classe (...) Si cette frange de filles rentre dans quelque chose d'atonique, pas motivée, on va avoir une classe qui tournera nettement moins bien ». L'enseignant s'est donc donné des repères à partir de son expérience professionnelle qui lui permettent de réguler son intervention.

3.2.2 ... *mais aussi des décalages inévitables*. Des décalages émergent entre ce que l'enseignant a planifié et ce qu'il a réellement enseigné. Lors de chaque leçon, l'enseignant adapte sa préparation de leçon en fonction des interactions didactiques et 15 situations d'apprentissage sur 30 sont ainsi remaniées. L'enseignant se montre soucieux de respecter la trame du projet d'EPS constituée par l'équipe pédagogique mais en même temps, il se permet des adaptations personnelles : « c'est une trame qui est modulable ». Par exemple, il propose à ses élèves lors de la leçon 1 une situation non programmée, afin que les élèves soient capables de définir quelle est la position du défenseur sur le terrain. De même, il met en place trois fois (leçons 3, 4 et 6) une situation d'apprentissage de conduite de balle en dribble par groupe de 3 nommée « criss-cross », alors qu'elle était programmée en leçon 5. Cet exercice difficile est une sorte de défi proposé aux élèves : « c'est rigolo et ça les flatte car c'est tellement compliqué qu'on n'y arrive pas du premier coup donc c'est bien ça dans l'apprentissage ». Ainsi, le professeur estime que cet exercice est motivant pour les élèves, car il nécessite des répétitions pour mettre en place une progression et oblige les élèves à se coordonner et à « faire ensemble ».

De plus, l'enseignant régule son intervention en fonction des comportements des élèves, car il estime qu'il connaît bien ses élèves suite au cycle précédent d'arts du cirque : « on a vécu des expériences fortes sur le plan émotionnel et donc ce sont des élèves avec lesquels je peux aller sur ce terrain de manière très facile ». Lors de la leçon 4, il demande aux élèves de réaliser un numéro de jonglages en groupe avec ballons afin de « les détendre, capter leur attention, les reposer et monter régulièrement dans l'échauffement ». Il cherche à rendre les situations d'apprentissage plus ludiques en introduisant des gages en référence au vécu des élèves en cirque. L'enseignant souhaite donc adapter au mieux ses situations d'apprentissage en fonction des ressources des élèves, et valorise le plaisir dans les apprentissages, quitte à s'éloigner ponctuellement de ses intentions didactiques : « si les élèves sont conscients de faire d'intéressant dans mon cours, moi je n'ai plus rien à faire. Quoi que je fasse, ça va marcher ! »

D'autre part, lors de l'entretien ante-cycle, l'enseignant déclare organiser « des situations de matchs observés pour faire un retour sur ce qui s'est passé dans le match » et « des situations extrêmement ludiques qui vont s'organiser sur des situations de résolution de problème ». Toutefois, nous pouvons relever l'absence de dispositifs d'observation, de situations de résolution de problème et de débats d'idées tout au long du cycle. Ce décalage entre le dire et le faire peut s'expliquer par des problèmes de formation à l'approche constructiviste des sports collectifs, mais aussi par des contraintes temporelles : « c'est un choix qu'on fait par rapport au temps ».

Enfin, l'évaluation est une composante qui se construit pendant le cycle. En effet, l'enseignant décide de supprimer l'évaluation diagnostique lors de la leçon 1 pour ne pas perdre de temps : « le cycle précédent me permet d'établir des niveaux de fonctionnement d'élèves ». Il estime donc pouvoir anticiper sur les compétences des élèves en basket après un cycle d'arts du cirque. L'évaluation sommative se déroule finalement en 4 contre 4 alors que la fiche de planification prévoyait des matchs en 3 contre 3. L'enseignant considère qu'il a fait une erreur en souhaitant « faire la jonction avec un cycle de première et de terminale ». Il souhaitait anticiper sur le programme de terminale, mais déclare qu'il ne referait pas ce choix avec une autre classe de seconde.

4. Discussion

Les résultats montrent qu'un certain nombre de choix curriculaires semblent stabilisés chez cet enseignant. D'ailleurs, l'enseignant a transmis dès le début de son cycle l'ensemble de ses fiches de préparation de leçons. Les conceptions de ce professeur jouent indéniablement un rôle décisif dans le curriculum réel enseigné et renvoient au poids de ce que Terrisse (2010) a nommé le « déjà-là ». Mais le déjà-là ne se limite pas aux conceptions et renvoie aux intentions plurielles et parfois contradictoires, en amont des décisions, ainsi qu'aux expériences vécues par les sujets dans différentes institutions. Les déjà-là conceptuels (apprentissage par le jeu et non par la technique), intentionnels (entrée dans le basket par le travail de l'attaque), et expérientiels (choix de ne pas faire d'évaluation diagnostique) constituent pour le sujet enseignant un « déjà-là décisionnel », ensemble de motifs et de mobiles possibles qui permettent en partie de comprendre et d'expliquer un certain nombre de choix (Carnus, 2009). Les travaux de Pasco et Ennis (2009) montrent également que l'enseignant est guidé par des orientations de valeurs, c'est-à-dire des systèmes de croyance des éducateurs à propos des contenus qu'ils enseignent, de la façon dont ils sont enseignés et par extension, des contenus qui sont appris. Si le « déjà-là » oriente pour une grande part le curriculum enseigné, celui-ci se reconstruit aussi en partie en fonction de contraintes contextuelles. En effet, l'enseignant a fait évoluer ses cycles de basket-ball au cours de ces dernières années en fonction de plusieurs paramètres, tels que les programmes (« il n'y avait pas cette résonance méthodologique avant »), ou encore le projet EPS, la formation continue. Il insiste sur le fait qu'il appartient à une équipe pédagogique qui définit un projet. Ce projet est élaboré par rapport aux attentes institutionnelles mais aussi au regard des possibilités que l'établissement peut offrir aux élèves : « à partir du moment où on travaille en équipe, on a un projet qui est appuyé sur la réalité de nos élèves ». Cette étude corrobore « l'effet équipe EPS » mis en évidence par Briot (1998) dans les contenus transmis. Les enseignants ont « des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport aux prescriptions nationales et mettent en évidence l'importance des justifications d'origine méso-structurelle chez les enseignants d'EPS », c'est-à-dire pour les productions curriculaires locales. La particularité locale des interactions entre enseignants pour définir des contenus d'enseignement constitue une variable importante dans la construction du curriculum réel. Par exemple, cette équipe choisit de mettre en avant la compétence méthodologique des programmes dans le projet d'EPS.

Le curriculum réel enseigné dépend donc étroitement du déjà-là de l'enseignant, mais il présente également de la flexibilité : il est notamment reconfiguré, reconsidéré lors de la publication de nouveaux programmes, ou bien lors de réflexions avec les collègues dans le cadre du projet d'EPS ou de stages de formation continue. Le curriculum effectivement enseigné évolue donc de manière progressive, à certains moments, en fonction de nouvelles orientations issues du curriculum formel ou du curriculum potentiel. La flexibilité constitue une qualité du curriculum (Demeuse, Strauven & Roegiers, 2006), en ce sens qu'il offre une marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. Cette flexibilité permet aux enseignants de réaliser des ajustements successifs en fonction de contraintes contextuelles, sans remettre en cause

fondamentalement l'ensemble du curriculum. Elle assure la pérennité du curriculum. Les composantes du curriculum présentent plusieurs degrés de flexibilité. Par exemple, les compétences et leur structuration au cours de la leçon, la gestion des groupes semblent relativement stables et fluctuent sous l'influence de contraintes contextuelles. Mais d'autres composantes, comme les situations d'apprentissage et l'évaluation, se redéfinissent au cours même des leçons. Finalement, nous considérons que le curriculum ne se redéfinit pas totalement lors des interactions didactiques en classe comme l'envisagent Gunckel et Moore (2005) avec la notion de curriculum « en acte » ou « éacté (« enacted curriculum ») ; il se transforme plutôt de façon progressive (« curriculum process »), car les conceptions de l'enseignant, qui se sont forgées tout au long de son carrière, influencent largement les décisions curriculaires.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS: contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan, *Méthodologie et didactique de l'EPS*. AFRAPS :
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck
- Briot, M. (1998). *Logiques d'action et contenus d'enseignement : « l'effet équipe » en EPS. Application aux objectifs de socialisation/citoyenneté*. Thèse de doctorat en STAPS. Non publié. Université J. Fourier, Grenoble 1, France.
- Carnus, M.-F. (2009). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, université Paul Sabatier, Toulouse 3.
- Demeuse, M., Strauven, C. & Roegiers, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique*. Actes du Premier séminaire international de juin 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Durand, M., Euzet JP. & Refuggi, R. (1998). L'intervention dans le domaine du sport et de la motricité humaine . Disponible sur internet au format PDF à l'adresse : http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Durand/introantibes.htm (consulté le 5 Novembre 2008).
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture*. Bruxelles, Paris : De Boeck, collection pédagogie en développement
- Glatthorn, A.-A. (1987). *Curriculum renewal*. Alexandria : association for supervision and curriculum development.
- Gunckel, K.-L. & Moore, F.-M. (2005). *Including students and teachers in the co-design of the enacted curriculum*. Paper presented at the NARST annual meeting, Dallas, Texas.
- Lahire, (B.), 1998, *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Martinand, J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pasco, D. & Ennis, C.D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science et Motricité*, 66, 85 - 112.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J (ESF). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 61-76). Paris : ESF.

Poggi, M.P., Verscheure, I., Musard, M., Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en EPS. In M. Musard, G. Carlier, M. Loquet. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (Eds.). Paris : Revue EPS.

Terrisse, A., Carnus, A. & Loizon, D. (2010). La didactique clinique de l'EPS, perspectives pour la formation. In M. Musard, G. Carlier, M. Loquet (Eds.). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques*. Paris : Revue EPS.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.