

Musard, Mathilde; Paven, Maël Le; Bezeau, David

Accéder aux épistémologies pratiques du professeur et des élèves pour comprendre la fabrique du curriculum en actes

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 45 (2023) 3, S. 346-357



Quellenangabe/ Reference:

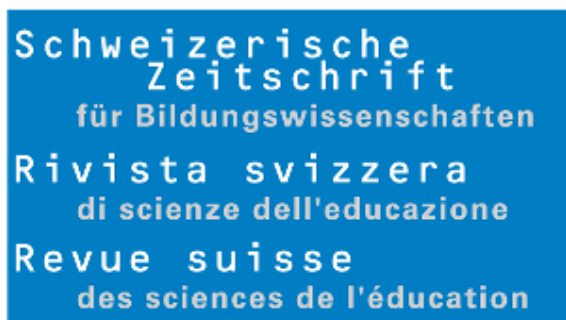
Musard, Mathilde; Paven, Maël Le; Bezeau, David: Accéder aux épistémologies pratiques du professeur et des élèves pour comprendre la fabrique du curriculum en actes - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 45 (2023) 3, S. 346-357 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-288035 - DOI: 10.25656/01:28803; 10.24452/sjer.45.3.10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288035>

<https://doi.org/10.25656/01:28803>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Accéder aux épistémologies pratiques du professeur et des élèves pour comprendre la fabrique du curriculum en actes

Mathilde Musard, Université de Franche-Comté

Maël Le Paven, Université de Bretagne Occidentale

David Bezeau, Université de Sherbrooke

Cette étude vise à documenter les épistémologies pratiques du professeur et des élèves dans le cas d'un cycle d'acroport en classe de terminale afin de mieux comprendre la fabrique du curriculum en actes. Les données d'observation en classe sont croisées avec les données d'entretiens semi-dirigés avec le professeur et les élèves afin d'inférer des éléments d'épistémologie pratique. Les résultats montrent que le professeur et les élèves ont des conceptions différenciées des savoirs à enseigner / à apprendre et des savoirs pour enseigner / pour apprendre. De plus, le suivi de deux groupes d'élèves met en évidence des épistémologies pratiques variées des élèves, qui peuvent être en décalage avec l'épistémologie pratique du professeur.

1. Introduction

Force est de constater que les recherches sur le curriculum portent le plus souvent sur le curriculum prescrit (ou officiel) et sur le curriculum interprété par les acteurs de l'éducation (Jonnaert, 2011). Ainsi, les chercheur·euse·s privilégient l'analyse de données textuelles et peu d'entre elles-eux s'aventurent à entrer dans la classe pour appréhender la complexité du « curriculum en actes » ou « en train de se faire » dans la classe (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014 ; Musard, 2019). Pourtant, « le curriculum est aussi construit de manière constamment singulière dans et par les interactions qui se produisent dans toute situation d'enseignement entre les élèves, l'enseignant, les savoirs en jeu, les ressources matérielles et intellectuelles convoquées, etc. » (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 189). Nous nous inscrivons dans les études sur l'action conjointe en didactique afin de comprendre comment les épistémologies pratiques du professeur et des élèves (Amade-Escot, 2019a, 2019b), c'est-à-dire leurs théories, savoirs, conceptions qui orientent respectivement leurs façons d'enseigner et d'apprendre dans les situations d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS). Dans un premier temps, nous revenons sur le concept d'épistémologie pratique concernant la-le professeur·e, puis les élèves avant de préciser les questions de recherche. Puis nous précisons le contexte retenu pour cette étude ciblée sur une séquence d'acroport en classe de terminale, les modalités de recueil et de traitement des données. Nous présentons ensuite des éléments d'épistémologie pratique du professeur et de deux groupes d'élèves et discutons la manière dont ces épistémologies pratiques participent de la construction du curriculum en actes.

1.1 Le concept d'épistémologie pratique du professeur

C'est à Brousseau que l'on doit le terme « d'épistémologie du professeur » (1986), défini comme une théorie de la connaissance enseignée, personnelle et en partie implicite. Le professeur mobilise, le plus souvent sans en être conscient, un ensemble de conceptions, de croyances, de savoirs qui orientent son action didactique *in situ*. Dans une approche pragmatiste, Sensevy (2007) propose le terme « d'épistémologie pratique » et pointe la portée générique de ce concept pour mettre en avant les conséquences pratiques de l'épistémologie de tout·e professeur·e sur la dynamique du système didactique. Cette épistémologie est pratique

parce qu'elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe, produite en grande partie par la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celle-ci et dans les habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches (Sensevy, 2007, p. 38).

L'épistémologie pratique se trouve donc au carrefour de plusieurs dimensions situationnelle, institutionnelle et expérientielle (Amade-Escot, 2013). Pour Marlot et Toullec-Théry (2014), elle cristallise ainsi des tensions entre des normes professionnelles établies collectivement et des conceptions individuelles, forgées dans la biographie personnelle de l'individu. Cette « théorie de la connaissance construite dans et pour la pratique - dans l'école et hors l'école, dans l'éducation et au-delà » (Sensevy, 2019, p. 93) conduit à concevoir la réalité d'une certaine manière, selon un « voir-comme » et à rejeter ce qui, dans la réalité, ne correspond pas à la sémiose du professeur·e. L'épistémologie pratique « organise fondamentalement une "compréhension" du monde, et produit tout aussi bien l'incompréhension de ce qui lui est étranger » (Sensevy, 2019, p. 102).

1.2 De l'épistémologie pratique du professeur à l'épistémologie pratique des élèves

Les recherches ont majoritairement porté sur l'épistémologie, puis sur l'épistémologie pratique du professeur, notamment en EPS. Amade-Escot (2019a, 2019b) propose d'étendre l'usage du concept d'épistémologie pratique en se centrant sur la-le professeur-e et les élèves agissant conjointement. Dans la lignée des didacticiens suédois (Östman et Wickman, 2014) qui s'attachent à rendre compte des choix effectués par la-le professeur-e et les élèves et de la manière dont ces derniers influencent l'enseignement et l'apprentissage, elle pointe la nécessité d'une « prise en compte symétrique des épistémologies pratiques du professeur et des élèves en ce qu'elles participent de l'intelligibilité de l'action didactique conjointe » (Amade-Escot, 2019a, p. 112). En effet, les élèves, tout comme la-le professeur-e, sont traversé-e-s à la fois par ce qui se joue à l'échelle des situations d'apprentissage dans la classe et par des arrière-plans institutionnels, culturels et sociaux. Ils effectuent des choix dans les situations, parfois implicitement, parmi les différents éléments à travailler et s'engagent de différentes manières dans la réalisation des tâches, ce qui renvoie à différentes façons d'apprendre et met en jeu différents savoirs pour apprendre. Cette voie, qui vise à appréhender les épistémologies pratiques de l'ensemble des acteurs impliqués dans la situation d'apprentissage nous semble pertinente pour documenter le curriculum en actes.

1.3 Les savoirs mobilisés dans les épistémologies pratiques du professeur et des élèves

Avec le tournant actionnel des Sciences de l'Homme et de la Société et l'émergence du comparatisme en didactique s'opère dans les années 2000 un virage pour passer d'une centration sur les conceptions des enseignant-e-s à leur mobilisation dans l'action conjointe avec les élèves (Amade-Escot, 2019a). C'est donc dans l'action didactique conjointe que se dévoile la singularité du travail enseignant, d'où la nécessité de documenter les épistémologies pratiques à l'aune des dynamiques relatives au système didactique.

Si le concept d'épistémologie pratique recouvre un ensemble de théories, de croyances, de conceptions et de savoirs, nous explorons plus particulièrement la dimension relative aux savoirs en nous appuyant sur la distinction entre « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner » (Altet, 2008 ; Brière & Simonet, 2021 ; Lefeuve, 2018). Les savoirs à enseigner ont trait aux objets d'enseignement sélectionnés par la-le professeur-e et à leurs soubassements épistémiques ; les savoirs pour enseigner concernent le travail du professeur et sont saisis au regard de la manière dont celle-ci / celui-ci agit conjointement avec les élèves en vue de les faire apprendre à travers trois dynamiques ou genèses (Amade-Escot, 2013 ; Sensevy, 2007) :

- celle du milieu, en vue de construire un monde de significations partagées (mésogénèse),
- celle des responsabilités et des places du professeur et des élèves (la topogénèse),
- celle du temps didactique (la chronogénèse, c'est-à-dire l'avancée, le ralentissement ou la stagnation des savoirs au fil des transactions).

Par analogie, nous documentons l'épistémologie pratique des élèves en identifiant « les savoirs à apprendre » et « les savoirs pour apprendre ». Les savoirs à apprendre renvoient aux objets d'apprentissage que s'approprient effectivement les élèves en fonction de la manière dont ils s'engagent dans les situations. Les savoirs pour apprendre sont ceux que les élèves mettent en jeu conjointement avec la-le professeur-e, au service des acquisitions visées. Cette recherche a donc pour but de comprendre comment les épistémologies pratiques du professeur et des élèves, et plus particulièrement les savoirs à enseigner et à apprendre et les savoirs pour enseigner et pour apprendre, participent de la construction du curriculum en actes.

2. Méthodologie

Cette partie décrit le contexte de l'étude, puis les modalités de recueil des données et le traitement des données.

2.1 Contexte de l'étude

Cette étude de cas a été menée en France avec un professeur d'EPS de lycée, volontaire pour participer au dispositif de recherche. Le choix de la classe de terminale a permis d'identifier dans le cadre de l'épreuve du baccalauréat les écarts entre le curriculum prescrit (précisant les attendus, les contenus et l'évaluation) et le curriculum en actes. Il s'agit d'une séquence d'acroport avec une classe de terminale composée de 34 élèves. L'acroport est une activité gymnique collective consistant à construire et réaliser un enchaînement d'éléments acrobatiques collectifs (pyramides statiques et dynamiques) et individuels, liés entre eux par une chorégraphie et destinés à être vus et jugés. Le professeur d'EPS que nous appellerons Thomas décrit les élèves comme sérieux,

mais peu sportifs. Celui-ci est agrégé d'EPS, a 20 ans d'expérience d'enseignement et n'est pas spécialiste des activités gymniques. Il s'inscrit dans une démarche de développement professionnel (reprise d'études en master 2 recherche, formateur, jury CAPEPS).

2.2 Recueil des données

L'épistémologie pratique étant en partie implicite (Brousseau, 1986 ; Sensevy, 2007), le protocole méthodologique combine des données d'observation en classe et des données d'entretiens semi-dirigés pour construire un réseau de significations et inférer des éléments d'épistémologie pratique (Marlot & Toullec-Théry, 2014). En effet, d'une part, l'observation ne suffit pas pour accéder à la compréhension des choix du professeur et des élèves et d'autre part, ceux-ci ne sont pas toujours en mesure d'explicitier leurs choix lors des entretiens. La séquence de 8 leçons est intégralement filmée, en alternant des prises de vue avec des plans larges sur l'ensemble de la classe, lorsque l'enseignant, équipé d'un micro-cravate, s'adresse à la classe entière et des plans plus ciblés sur l'activité des élèves, lorsque ceux-ci travaillent par groupes sur la construction de leur enchaînement. Nous avons identifié en concertation avec le professeur deux groupes d'élèves ayant choisi des orientations de travail différentes en lien avec leur genre : le groupe 1, composé majoritairement de garçons (trois garçons et une fille) axe son travail sur la réalisation de pyramides plus acrobatiques avant de construire l'enchaînement, tandis que le groupe 2 constitué de cinq filles se centre davantage sur les éléments de liaison, les choix chorégraphiques et réalise des pyramides d'un faible niveau de difficulté.

Concernant les entretiens, nous avons mené un entretien *ante* séquence d'une heure avec le professeur, visant à recueillir des éléments de sa biographie professionnelle et ses conceptions à propos de l'EPS et de l'acroport (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner), ainsi que des entretiens *ante* et *post* leçon d'une durée comprise entre cinq et dix minutes afin d'identifier respectivement les intentions didactiques du professeur (Quels sont les objectifs de cette leçon ? Quelles situations d'apprentissage avez-vous prévu ? Quels sont les contenus visés ?) et des éléments d'analyse produits après la leçon (Quel bilan faites-vous de cette séance ? Les élèves se sont-ils appropriés les contenus visés ? Comment l'expliquez-vous ? Que projetez-vous pour la prochaine leçon ?). Pour documenter l'épistémologie pratique des élèves, nous menons des entretiens « flash » de quelques minutes pendant la classe, afin de saisir dans le feu de l'action leurs conceptions à propos des savoirs à apprendre et pour apprendre (Qu'avez-vous cherché à faire dans cette situation d'apprentissage ? À votre avis, que faut-il faire pour réussir ? Comment vous y êtes-vous pris pour réaliser cette tâche ?). Nous avons mené ces entretiens lors de la leçon 5 à la fin d'une situation d'apprentissage, lorsque les élèves, après avoir expérimenté différentes figures, réalisent différents choix (figures, éléments de liaison, musique) pour finaliser leur enchaînement avant de le mémoriser et de le répéter en vue de l'évaluation certificative.

Enfin, nous avons sélectionné dans les textes officiels des éléments relatifs à l'enseignement de l'acroport dans les programmes d'EPS et à l'évaluation certificative au baccalauréat afin d'identifier les continuités et les ruptures entre les savoirs enseignés et les savoirs prescrits dans les textes officiels.

2.3 Traitement des données

Les leçons filmées ont été condensées dans des synopsis (Schneuwly et al., 2006) sous forme de tableaux à l'échelle de la séquence et de chaque leçon. Ces derniers mettent en relation, en fonction de la chronologie de la leçon et des situations d'apprentissage, la description de l'activité de l'enseignant en précisant les principales consignes et régulations didactiques, celle des élèves en lien avec les savoirs en jeu et des commentaires des chercheurs relatifs aux questions de recherche. Les différents entretiens ont été intégralement retranscrits et condensés dans des grilles d'analyse thématiques.

Nous avons ensuite réalisé des tableaux à trois volets mettant en relation des données d'observation et des données d'entretien pour inférer des éléments d'épistémologie pratique. Concernant le professeur, nous avons d'abord prélevé dans les synopsis des indices permettant de caractériser les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner, puis nous avons sélectionné des données d'entretien en lien avec les données d'observation. Les données d'entretien ont apporté des informations complémentaires pour comprendre ce qui a conduit le professeur à participer de telle ou telle manière aux processus mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques. La mise en relation des données d'observation avec les données d'entretien a permis de vérifier qu'il y avait une concordance entre celles-ci et a permis d'inférer des éléments d'épistémologie pratique, en identifiant ce qui, pour le professeur, doit être enseigné et comment (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner).

Concernant les deux groupes d'élèves, nous avons ensuite procédé de la même manière pour sélectionner des indices permettant de caractériser les savoirs à apprendre et les savoirs pour apprendre, dans les synopsis, puis dans les entretiens. Au cours de ces derniers, les élèves ont précisé ce qu'il y avait à faire pour réussir et

comment s'y prendre en explicitant ce qui faisait sens pour eux et ce qui les poussaient à agir ainsi (avancée dans les apprentissages, caractéristiques du milieu didactique, prise de responsabilités). Puis la mise en relation des données d'observation et d'entretien a permis de mettre au jour des éléments d'épistémologie pratique relatifs aux savoirs à apprendre et aux savoirs pour apprendre.

3. Résultats

Les résultats sont organisés en quatre sections. Les deux premières caractérisent l'épistémologie pratique du professeur, à propos des savoirs à enseigner, puis des savoirs pour enseigner. Les deux suivantes concernent les épistémologies pratiques de deux groupes d'élèves, à partir des savoirs à apprendre et des savoirs pour apprendre.

3.1 Éléments d'épistémologie pratique du professeur : les savoirs à enseigner

Le tableau 1 présente, à partir de la mise en relation de données d'observation en classe et de données d'entretiens, des éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs à enseigner.

Tableau 1

Mise en relation des données d'observation et d'entretien pour inférer des éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs à enseigner

Ce que fait le professeur en classe en lien avec les savoirs à enseigner	Ce que dit le professeur dans les entretiens à propos des savoirs à enseigner	Éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs à enseigner
Présente la compétence attendue en s'appuyant sur les textes officiels (<i>un enchaînement en musique par groupe de 3 à 6 élèves avec un élément individuel par élève et quatre éléments collectifs statiques et dynamiques</i>) (leçons 2 et 3) Rappelle les attendus lors de régulations à la classe entière : <i>observez-vous, régulez-vous, allez chercher les informations</i> (leçon 3) Régule les productions des groupes en se centrant sur l'exécution des figures : <i>Imaginez, vous êtes une statue, tu te grandis, tu essaies de faire 2m20</i> (leçon 5) Ajoute la notion de thème en se référant à la danse (<i>raconter une histoire</i>), communiquer des émotions (L2), insiste sur l'utilisation des composantes espace, temps, énergie) pour créer des effets sur le spectateur Rappelle ces attendus lors de la prise en main (leçon 5) Demande aux élèves d'observer leur enchaînement filmé s'ils le souhaitent (leçon 5) et de juger individuellement un enchaînement (évaluation leçon 7)	<i>Je reprends la compétence attendue, c'est la base de ce qu'on doit faire avec les élèves bien évidemment, le programme, il est là, après même si nous on donne des directions un petit peu personnelles au cycle, la compétence attendue, c'est la base, c'est la toile de fond</i> (entretien ante) <i>Moi je veux vraiment qu'il y ait une entraide, de la cohésion, de la coopération, donc c'est le premier point</i> (entretien post leçon 3) <i>Il faut aussi qu'en terme d'exécution, on ait quelque chose c'est de la gym, qui soit rigoureux et vraiment bien réalisé</i> (entretien ante) <i>La chorégraphie peut donner vraiment de la valeur à la prestation gymnique (), parce que sur un cycle de 7 séances, on ne va pas construire des gymnastes de haut niveau</i> (entretien ante) <i>C'est les expériences qu'ils vont pouvoir vivre sur le plan corporel, c'est ça qui m'intéresse davantage, c'est pas tant le fait d'avoir une bonne note</i> (entretien post leçons 5).	Pour le professeur, les élèves doivent apprendre à concevoir et réaliser une chorégraphie gymnique composée d'un élément individuel et de quatre éléments collectifs statiques et dynamiques, comme le prescrivent les textes officiels. Selon lui, les savoirs prioritaires sont : - composer collectivement un enchaînement dans un espace orienté avec des éléments individuels collectifs, - travailler ensemble, s'entraider dans la réalisation de l'enchaînement - maîtriser l'exécution des figures, - créer des effets sur le spectateur en recherchant des contrastes dans les liaisons (temps, espace, énergie).

Le professeur reprend avec les élèves les textes officiels du baccalauréat pour présenter la compétence attendue lors des deux premières leçons. Il s'agit de réaliser une chorégraphie gymnique par groupe de 3 à 6 élèves en musique dans un espace orienté avec des éléments individuels et au minimum quatre éléments collectifs statiques et dynamiques (*Je reprends la compétence attendue, c'est la base de ce qu'on doit faire avec les élèves bien évidemment, le programme, il est là*, entretien ante). Quatre objets de savoir sont prescrits dans les textes du

baccalauréat : 1) la réalisation de difficultés gymniques (performance), 2) la composition de l'enchaînement (fluidité, utilisation de l'espace, de la musique, du temps, de l'énergie, originalité), 3) l'exécution des figures (stabilité, qualité du montage et du démontage) et 4) le rôle de juge (apprécier l'orientation et l'occupation de l'espace, la prise en compte du support sonore et la fluidité de la réalisation). Cependant, le professeur ne suit pas à la lettre les programmes et redéfinit les savoirs visés en fonction de ses choix personnels (*nous, on donne des directions un petit peu personnelles au cycle*).

Lors des consignes et des régulations données à la classe entière, le professeur rappelle à plusieurs reprises les attendus, en particulier pour que les élèves travaillent sur la composition de l'enchaînement (*on avait vu les grandes familles de liaisons*, leçon 4), s'observent et se conseillent sur la réalisation des figures et de l'enchaînement (*observez-vous, réglez-vous, allez chercher les informations*, leçon 3). Lorsqu'il circule dans la salle de sport, il adresse à chaque groupe des régulations portant plus spécifiquement sur l'exécution de leurs figures (*imaginez, vous êtes une statue, tu te grandis, tu essaies de faire 2m20*). Ces éléments concordent avec les données d'entretien, qui montrent que le professeur est attaché à la qualité de l'exécution (*Il faut aussi qu'en terme d'exécution, on ait quelque chose c'est de la gym, qui soit rigoureux et vraiment bien réalisé*, entretien ante) et à la composition de l'enchaînement (*cet aspect-là, on va dire pour moi peut donner vraiment de la valeur à la prestation gymnique* ()), parce que sur un cycle de 7 séances, on ne va pas construire des gymnastes de haut niveau). Par ailleurs, le rôle de juge, qui constitue un critère d'évaluation, ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique. Les élèves peuvent, s'ils le souhaitent, observer leur enchaînement qui a été filmé. Ils jouent le rôle de juge et évaluent la prestation d'un autre groupe au moment de l'évaluation certificative (leçons 6 et 7). Le choix des difficultés gymniques ne fait pas l'objet d'échanges avec les élèves. Le professeur considère qu'il est plus formateur en EPS de valoriser le travail collectif et de former des citoyens, plutôt que d'amener les élèves qui ne sont pas des gymnastes à améliorer leur performance. La comparaison avec les objets de savoirs prescrits dans les textes officiels montre que le professeur valorise certains savoirs (exécution, composition de l'enchaînement) alors que d'autres ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique (réalisation de figures plus difficiles, rôle de juge).

3.2 Éléments d'épistémologie pratique du professeur : les savoirs pour enseigner

Le tableau 2 présente des éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs pour enseigner.

Tableau 2

Mise en relation des données d'observation et d'entretien pour inférer des éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs pour enseigner

Ce que fait le professeur en classe en lien avec les savoirs pour enseigner	Ce que dit le professeur dans les entretiens à propos des savoirs pour enseigner	Éléments d'épistémologie pratique du professeur relatifs aux savoirs pour enseigner
Le professeur définit une trame souple pour chaque séance (échauffement, travail des éléments individuels, puis collectifs, travail de l'enchaînement). Les élèves sont libres de choisir les éléments à travailler (<i>vous gérez comme vous voulez : soit vous continuez sur l'élément individuel, soit vous passez sur l'enchaînement</i> , leçon 4), de gérer leur temps (se faire filmer ou non pour un retour sur l'enchaînement) et d'organiser le travail au sein du groupe pour répondre aux différentes exigences de l'enchaînement.	<i>Je ne vois pas comment on peut faire en sorte que l'élève apprenne si on ne lui donne pas les clés du camion entre guillemets, voilà, la clause proprio motu de Sensevy, moi, c'est mon quotidien, quoi. Je ne peux pas imaginer, surtout avec un public comme le nôtre, de vouloir diriger, de vouloir complètement avoir les commandes sur le cours. Je me sens véritablement comme ressource</i> (entretien ante) <i>J'essaie de m'insérer le moins possible dans les choix qu'ils vont faire. Moi, je les aide, mais si auparavant, il n'y a pas une démarche réflexive de leur part, on n'aboutit à rien quoi</i> (entretien post leçon 3) <i>Je ne les axe pas sur un travail, sur, voilà, une direction en particulier ; je veux que la direction, ce soit la leur. À eux de trouver leur chemin tu vois parmi un éventail de possibles</i> (entretien post leçon 4)	Pour le professeur, enseigner consiste à définir un milieu didactique avec des ressources multiples (fiches de figure, matériel, tablettes, régulations) afin que les élèves prennent des responsabilités pour apprendre. Il revient donc aux élèves de définir des directions pour l'apprentissage, de travailler ensemble pour élaborer un enchaînement qui réponde aux exigences données et de participer à la gestion du temps didactique. Le professeur se considère comme une ressource à disposition des élèves.

Le professeur aménage le milieu didactique de façon à offrir de multiples choix aux élèves (fiches d'éléments gymniques, que les élèves sont censés exploiter pour choisir les difficultés, gestion du temps pour travailler les éléments individuels ou collectifs, possibilité de faire filmer l'enchaînement). Dans les entretiens, le professeur explique qu'il revient aux élèves de définir leurs axes de travail, de *trouver leur chemin*. Il se réfère à la clause *proprio motu* (Sensevy, 2011) (*voilà, la clause proprio motu de Sensevy, moi, c'est mon quotidien, quoi*) et ne se voit pas s'immiscer dans leurs choix (*J'essaie de m'insérer le moins possible dans les choix qu'ils vont faire*), mais se considère plutôt comme un médiateur, une ressource à leur disposition. Ainsi, pour le professeur, enseigner consiste à offrir des opportunités d'apprentissage variées aux élèves grâce à un milieu riche en ressources. Il s'agit de responsabiliser les élèves dans les apprentissages, de les amener à faire des choix et de se mettre à leur disposition, sans leur prescrire d'axes de travail.

3.3 Éléments d'épistémologie pratique de deux groupes d'élèves : les savoirs à apprendre

Le tableau 3 met en relation des données d'observation et d'entretien en vue d'inférer des éléments d'épistémologie pratique de deux groupes d'élèves (groupes 1 et 2) à propos des savoirs à apprendre.

Tableau 3

Mise en relation des données d'observation et d'entretien pour inférer des éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 2 relatifs aux savoirs à apprendre

Ce que font les élèves du groupe 1 en classe en lien avec les savoirs à apprendre	Ce que disent les élèves du groupe 1 dans les entretiens à propos des savoirs à apprendre	Éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 1 relatifs aux savoirs à apprendre
Les élèves élaborent leur enchaînement en cherchant à répondre aux exigences relatives au choix des éléments gymniques, à la qualité de l'exécution et à la composition (variations d'espace, de temps, choix d'un thème, rapport à la musique, originalité). Les élèves se concentrent sur la finalisation de l'enchaînement et ne jouent pas le rôle de juge (filmer et évaluer la qualité de l'enchaînement) lors de la leçon 5.	<i>Il faut qu'il y ait la stabilité pendant trois secondes, que ce soit propre, fluide entre les figures, que ce soit collectif, avec une coordination entre les membres de l'équipe, qu'il y ait des transitions</i> <i>Avec notre musique, on essaie de faire, comment dire, burlesque un peu () c'est venu après avec la musique, puisqu'on était 4, j'ai pris une musique un peu rétro anglaise, les Beatles, du coup on était 4, ça tombait bien et vu qu'ils jouent sur des jeux d'acteurs, de rôles on a essayé de faire un peu pareil</i> <i>On a beaucoup travaillé les transitions et essayé de structurer l'enchaînement, on avait des figures, mais on ne les avait pas encore mises à tel endroit dans l'enchaînement (...) c'est seulement à la fin de la séance qu'on avait quelque chose (entretien post leçon 5)</i>	Pour les élèves du groupe 1, il s'agit de réaliser un enchaînement d'acroport qui réponde aux différentes exigences données par le professeur. Les élèves privilégient d'abord les savoirs relatifs au choix des difficultés et à la qualité de l'exécution des figures avant de se consacrer à la composition de l'enchaînement (rapport à la musique, originalité des liaisons). Finaliser l'enchaînement en répondant aux différentes exigences constitue la priorité dans les apprentissages. Les élèves, par manque de temps, font le choix de ne pas filmer leur enchaînement. Ils ne jouent donc pas le rôle de juge sur lequel ils seront évalués à la fin de la séquence d'apprentissage.
Ce que font les élèves du groupe 2 en classe en lien avec les savoirs à apprendre	Ce que disent les élèves du groupe 2 dans les entretiens à propos des savoirs à apprendre	Éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 2 relatifs aux savoirs à apprendre
Les élèves répètent leur enchaînement composé de figures de niveau A (facile) en se centrant sur la composition (choix des éléments de liaison, placement dans l'espace, rapport à la musique). Les liaisons ne sont pas contrastées (variations de temps, d'espace, d'énergie).	<i>On a essayé de faire des figures plus difficiles, mais on n'a pas de garçons dans notre groupe, y a des trucs où on a besoin de force et on ne peut pas quoi</i> <i>On avait déjà toutes les figures mais on ne savait pas comment les relier entre elles () on a surtout parlé de la musique (entretien post leçon 5)</i>	Pour les élèves du groupe 2, il s'agit de réaliser un enchaînement d'acroport avec des figures simples et maîtrisées. Les élèves privilégient la qualité de l'exécution des figures (stabilité, amplitude) et la composition de l'enchaînement (rapport à la musique, synchronisation entre les élèves, placement des liaisons).

Puis le groupe décide de se faire filmer et visionne l'enchaînement lors de la leçon 5. Les élèves commentent la vidéo à propos de l'exécution des figures (<i>on n'est pas aligné</i>), la synchronisation entre elles (<i>on est bien synchro</i>), le placement dans l'espace (<i>faudrait que je sois plus là</i>) et le rapport à la musique (<i>on a l'impression que vous n'êtes plus en rythme</i>).	Après avoir finalisé leur enchaînement, les élèves filment leur enchaînement, puis commentent la vidéo en vue d'améliorer la composition de leur enchaînement. Ils jouent spontanément le rôle de juge, sans disposer de grille d'évaluation.
--	---

Le croisement des données d'observation et d'entretien montre que les élèves du groupe 1 cherchent à construire un enchaînement qui réponde à la majorité des exigences données par le professeur. Ils passent du temps à choisir des difficultés adaptées à leurs ressources et travaillent sur la qualité de l'exécution (*Il faut qu'il y ait la stabilité pendant 3 secondes*) avant de se centrer sur la composition (*que ce soit propre, fluide entre les figures, que ce soit collectif, avec une coordination entre les membres de l'équipe, qu'il y ait des transitions*). Ainsi, les savoirs à apprendre pour les élèves du groupe 1 sont relatifs aux choix des difficultés, à l'exécution des figures et à la composition de l'enchaînement (rapport à la musique, originalité des liaisons). Les élèves portent une attention particulière à la musique, qui leur permet de développer la dimension artistique (*j'ai pris une musique un peu rétro anglaise, les Beatles, du coup on était 4, ça tombait bien et vu qu'ils jouent sur des jeux d'acteurs, de rôles on a essayé de faire un peu pareil*). Le rôle de juge n'est pas travaillé, car les élèves, contraints par le temps, se concentrent sur leur enchaînement.

Les élèves du groupe 2 répètent leur enchaînement composé de figures faciles (niveau A). Elles considèrent que la réalisation de difficultés plus importantes nécessite la présence de garçons qui ont davantage de force (*on a essayé de faire des figures plus difficiles, mais on n'a pas de garçons dans notre groupe, y a des trucs où on a besoin de force et on ne peut pas quoi*). Leurs échanges lors de la réalisation de l'enchaînement ou de l'observation vidéo portent le plus souvent sur la composition de l'enchaînement, en particulier le placement des liaisons, le rapport à la musique, la synchronisation entre les élèves. Cependant, les élèves n'ont pas intégré l'ensemble des exigences de l'enchaînement, en particulier en termes de variations de temps, d'espace, d'énergie et de recherche d'effets visuels.

3.4 Éléments d'épistémologie pratique de deux groupes d'élèves : les savoirs pour apprendre

Le tableau 4 présente des éléments d'épistémologie pratique des deux groupes d'élèves (groupes 1 et 2) relatifs aux savoirs à apprendre.

Tableau 4

Mise en relation des données d'observation et d'entretien pour inférer des éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 2 relatifs aux savoirs pour apprendre

Ce que font les élèves du groupe 1 en classe en lien avec les savoirs pour apprendre	Ce que disent les élèves du groupe 1 dans les entretiens à propos des savoirs pour apprendre	Éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 1 relatifs aux savoirs pour apprendre
Les élèves définissent les éléments travaillés lors de la leçon 5 (le choix des figures) et programment le travail de la prochaine leçon : <i>Faudrait que chacun on se le ré-écrive (l'enchaînement) et qu'on se l'envoie au propre pour l'apprendre, en fait () Si vous voulez, en fait, là, à partir de là, la semaine prochaine, on « time » tout avec la musique et on regarde s'il manque des trucs</i> (leçon 5)	<i>en fait, on a plus fait le squelette, cad qu'on trouve des figures pour que chacun soit porteur, voltigeur, les transitions ne sont pas encore complètes et on va les faire en fonction de la musique</i> <i>Je pense que on se connaît bien, c'est plus simple, y a pas de gêne entre nous, pour se toucher, on se dit les choses</i> <i>La fiche, c'est pour ne pas oublier, pour marquer, structurer qui fait quoi, pour noter ce qu'on a fait à chaque fois</i> (entretien post leçon 5)	Pour les élèves du groupe 1, pour apprendre, il faut s'accorder au sein du groupe sur les savoirs à apprendre, garder une trace à chaque séance de ce qui a été réalisé, définir une progression leçon par leçon et se donner des responsabilités (écrire l'enchaînement et le mémoriser, trouver des liaisons en relation avec la musique)

Ce que font les élèves du groupe 2 en classe en lien avec les savoirs pour apprendre	Ce que disent les élèves du groupe 2 dans les entretiens à propos des savoirs pour apprendre	Éléments d'épistémologie pratique des élèves du groupe 2 relatifs aux savoirs pour apprendre
Les élèves décident de changer de musique et de reprendre leur enchaînement pour qu'il soit en harmonie avec la musique. Elles ne s'accordent pas sur les éléments de liaison à intégrer ou non dans l'enchaînement (<i>Là faudrait qu'on fasse un truc. On n'est pas obligé de faire toujours des figures, t'as le droit d'être en dehors du truc,</i> leçon 5)	<i>Vu qu'on a changé notre musique, faut qu'on voie comment on va faire</i> (entretien post leçon 5)	Les élèves du groupe 2 ne prennent pas en compte l'ensemble des exigences données par le professeur pour avancer dans l'élaboration de leur enchaînement. Elles reviennent sur leur choix (par exemple le choix de la musique) et ne sont pas d'accord sur les directions à donner à l'apprentissage.

Pour apprendre, les élèves du groupe 1 exploitent les possibilités offertes par le milieu didactique et le font évoluer en fonction de leurs besoins, par exemple en apportant une fiche de scénario pour garder une trace de leur avancée lors de chaque leçon (*la fiche, c'est pour ne pas oublier, pour marquer, structurer qui fait quoi, pour noter ce qu'on a fait à chaque fois*, entretien post leçon 5). Ils communiquent (*on se dit les choses*) et s'accordent sur différentes responsabilités pour optimiser leurs choix d'éléments gymniques par rapport aux exigences, mémoriser l'enchaînement, rechercher l'originalité à l'aide de la musique et avancer dans le temps en fonction d'une progression établie collectivement.

Quant aux élèves du groupe 2, elles ont des difficultés pour faire des choix parmi les nombreuses ressources offertes par le milieu et pour définir collectivement les éléments à travailler (ajouter ou non une liaison). Elles ont tendance à revenir sur leurs choix (reprendre l'enchaînement sur une nouvelle musique), en se centrant davantage sur leurs centres d'intérêts (la chorégraphie en musique) que sur les différentes exigences prescrites par le professeur, ce qui ne favorise pas leur progression.

4. Discussion

A partir de cette étude centrée sur une séquence d'acroport en classe de terminale, nous rejoignons Amade-Escot (2019a) sur l'intérêt de prendre en compte de façon symétrique les épistémologies pratiques du professeur et des élèves pour accéder à une intelligibilité plus dense de l'action didactique conjointe. Nous discutons des conceptions différenciées du professeur et des élèves, en revenant d'abord sur les savoirs à enseigner et à apprendre, puis sur les savoirs pour enseigner et pour apprendre.

4.1 Des conceptions différenciées des savoirs à enseigner et des savoirs à apprendre

D'une part, le professeur interprète les savoirs prescrits dans le curriculum officiel et met à l'étude certains objets de savoir (le travail collectif, la qualité de l'exécution des éléments gymniques, la composition de l'enchaînement), tandis que d'autres (choix des difficultés gymniques, rôle de juge) passent au second plan. Cette priorité accordée à certains objets de savoir plutôt que d'autres s'explique par des éléments situationnels et d'arrière-plans institutionnels, culturels et sociaux (Amade-Escot, 2013). En effet, le professeur évoque les caractéristiques de ses élèves peu sportifs, mais aussi ses conceptions de l'EPS (former des citoyens plutôt que des élèves performants) et de l'acroport (valoriser la dimension artistique plutôt que la dimension acrobatique). Ainsi, le professeur, à travers son épistémologie pratique, se ménage un espace de liberté et s'autorise des marges de manœuvre avec les prescriptions (Marlot & Toullec-Théry, 2014).

D'autre part, les élèves interprètent à leur tour ce qu'il y a à faire dans les situations d'apprentissage. Les deux groupes d'élèves sont particulièrement attachés à la qualité de l'exécution des figures et à la composition de l'enchaînement, en particulier les liaisons et l'utilisation de l'espace et de la musique. Cette interprétation des savoirs à apprendre par les élèves a été mise en évidence dans une autre pratique, les lancers en athlétisme (Le Paven et Musard, 2019), alors que les choix des élèves pour réaliser le lancer sont plus restreints que dans la réalisation d'un enchaînement en acroport. De plus, les choix des élèves se différencient d'un groupe à l'autre en fonction de leurs attentes et de leurs représentations. En effet, le groupe 1 cherche à répondre aux attendus institutionnels en optimisant le niveau de difficultés des figures pour gagner des points, bien que le professeur ne valorise pas cet élément. Quant au groupe 2, il choisit de réaliser des figures faciles (niveau A), considérant qu'il

faut de la force et donc la présence de garçons dans le groupe. Les élèves privilégient donc certaines manières de réaliser les tâches, traversés eux aussi par des éléments institutionnels, expérientiels et situationnels (Amade-Escot, 2013), conduisant à concevoir la réalité d'une certaine manière (un « voir-comme ») (Sensevy, 2019). Cela explique que les épistémologies pratiques variées des élèves peuvent être en décalage avec l'épistémologie pratique du professeur. Celles-ci participent ainsi à la dynamique différentielle du contrat didactique (Amade-Escot, 2019b). Nous revenons sur ce point en montrant que cette différenciation dépend également de la manière dont le professeur et les groupes d'élèves participent aux processus mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques.

4.2 Des conceptions différenciées des savoirs pour enseigner et des savoirs pour apprendre

Le professeur considère qu'il définit un milieu didactique porteur de multiples ressources et qu'il appartient aux élèves de prendre des responsabilités pour exploiter le milieu. Or, les deux groupes d'élèves se distinguent nettement par leurs manières d'apprendre. D'un côté, les élèves du groupe 1 ont décodé les attentes du professeur et celles du référentiel d'évaluation du baccalauréat. Ils prennent même l'initiative de faire évoluer le milieu didactique pour faciliter leurs apprentissages et s'accordent pour prendre des responsabilités pour gérer au mieux le temps didactique. De l'autre côté, le groupe 2 peine à décoder les exigences implicites du contrat didactique et s'éloigne des attentes du professeur. Nous repérons alors un hiatus entre les conceptions du professeur et celles de ces élèves, qui ne s'imaginent pas que c'est à eux que revient la responsabilité de définir une direction pour les apprentissages. Ainsi, le professeur parvient à co-construire une référence commune avec les élèves du groupe 1, les épistémologies pratiques du professeur et des élèves relevant d'une communauté (Lidar et al., 2006). Cependant, ce processus est plus délicat pour les élèves du groupe 2, qui ne partagent pas les mêmes significations de ce qu'il y a à apprendre en acrosport. La posture du professeur (rester en retrait par rapport aux choix des élèves pour qu'ils construisent de leur propre mouvement les savoirs) ne permet pas aux élèves de ce groupe de construire une référence commune et d'accéder à ce qu'il faut faire pour réussir. Sont ainsi mises en évidence comme dans d'autres disciplines des tensions entre les prescriptions primaires (textes officiels) et secondaires (émanant des instituts de formation) (Goigoux, 2007 ; Marlot & Toullec-Théry, 2014) valorisant la formation de citoyens autonomes, et la nécessité de guider dans l'action conjointe certains élèves en difficulté. Les épistémologies pratiques contribuent à l'émergence de contrats didactiques différentiels (Amade-Escot, 2019b ; Schubauer-Leoni, 1996), négociés en fonction des groupes d'élèves correspondant à différentes positions scolaires dans la classe et dépendant d'arrière-plans institutionnels, sociaux, culturels et genrés. Ces différenciations qui émergent dans les situations d'apprentissage risquent, si elles perdurent sur le temps long, de produire des inégalités d'accès aux savoirs (Brière-Guenoun et al., 2018).

5. Conclusion

Cette recherche avait pour but de montrer comment les épistémologies pratiques de du professeur et des élèves participent de la fabrique du curriculum en actes dans le cas d'une séquence d'acrosport en classe de terminale. Les résultats montrent que le professeur et les élèves ne partagent pas toujours les mêmes significations à propos de ce qu'il y a à apprendre. Ils n'envisagent pas non plus de la même manière leurs responsabilités dans les situations d'apprentissage. Le suivi de deux groupes d'élèves permet de mettre en évidence des épistémologies pratiques variées, qui peuvent se trouver en décalage avec celle du professeur. De façon plus générale, dans le contexte scolaire, les professeur·e·s et les élèves sont influencés par divers éléments institutionnels, situationnels et expérientiels, et font des choix par rapport aux prescriptions. Ils participent ainsi de façon singulière à la co-construction du curriculum en actes. Ces résultats débouchent sur des perspectives pour permettre aux professeur·e·s de prendre conscience des différenciations à l'oeuvre dans le curriculum en actes, souvent implicites. Questionner les élèves sur les significations que ceux-ci construisent à propos de ce qu'il y a à apprendre et comment apprendre constitue une piste prometteuse pour co-construire les savoirs.

Bibliographie

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2013). L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'intervention. Perspectives pour de futurs dialogues. Dans B. Carnel et J. Moniotte (Éds.), *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?* (pp. 37-58). Actes du 7ème Colloque international ARIS.
- Amade-Escot, C. (2019a). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, 13, 109-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Amade-Escot, C. (2019b). Épistémologies pratiques et dynamique différentielle du contrat didactique : poursuivre le travail d'articulation conceptuelle. 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en question, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin.
- Amade-Escot, C. et Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? *Questions Vives*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1683>
- Brière, F. et Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation et didactique*, 15, 49-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259>
- Brière-Guenoun, F., Couchot-Schiex, S., Poggi M.P. et Verscheure, I. (2018). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques*. Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.11487>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 1(3), 47-70. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-155. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Lefèvre, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de la Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Etude de cas au sein d'un ingénierie coopérative*. [Thèse de doctorat. Université de Bretagne Occidentale]. Hal archives ouvertes. <https://hal.science/tel-02866991/>
- Le Paven, M. & Musard, M. (2019). Co-construire des contenus en éducation physique et sportive, oui mais comment ? Illustration en athlétisme en classe de terminale. *Recherches en didactiques*, 28, 55-66. <https://doi.org/10.3917/rdid.028.0055>
- Lidar, M., Lundqvist, E. et Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148-163. <https://doi.org/10.1002/sce.20092>
- Marlot, C., et Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <https://doi.org/20.500.12162/1597>
- Musard, M. (2019). La dynamique curriculaire en Éducation Physique et Sportive : vers une approche comparatiste en didactique. *eJRIEPS*, 44. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.447>
- Östman, L. et Wickman, P.-O. (2014). A Pragmatic Approach on Epistemology, Teaching and Learning. *Science Education*, 98 (3), 375-382. <https://doi.org/10.1002/sce.21105>
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 208). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/rfp.563>
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raïsky, M. et Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp.160-189). De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, G. et Mercier, A. (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/rfp.906>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55(1), 93-112. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0093>
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *compétences et contenus les curriculums en question* (pp 117-146). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01>

Mots-clés : Épistémologie pratique ; curriculum en actes ; action conjointe en didactique ; éducation physique et sportive

Zugang zu den praktischen Epistemologien von Lehrpersonen und Schüler*innen, um die Konstruktion des tatsächlichen Lehrplans zu verstehen

Zusammenfassung

Diese Studie zielt darauf ab, die praktischen Epistemologien der Lehrperson und der Schüler*innen im Fall eines Akroport-Zyklus in der Abschlussklasse zu dokumentieren, um die Herstellung des Curriculums in Handlungen besser zu verstehen. Die Beobachtungsdaten aus dem Unterricht werden mit den Daten aus halbstrukturierten Interviews mit der Lehrperson und den Schüler*innen abgeglichen, um Elemente der praktischen Epistemologie abzuleiten. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen und Schüler*innen differenzierte Vorstellungen von zu lehrendem / zu lernendem Wissen und von Wissen, um zu lehren / um zu lernen, haben. Darüber hinaus zeigt die Beobachtung von zwei Schüler*innengruppen unterschiedliche praktische Epistemologien der Schüler*innen auf, die möglicherweise nicht mit der praktischen Epistemologie der Lehrperson übereinstimmen.

Schlagworte: Praktische Epistemologie; Curriculum; Didaktisches Handeln, Sportunterricht und körperliche Erziehung

Accedere alle epistemologie pratiche di insegnanti e allieve o allievi per comprendere la realizzazione del curriculum in azione

Riassunto

Lo scopo di questo studio è quello di documentare le epistemologie pratiche dell'insegnante e degli allievi nel caso di un ciclo di acroport nell'ultimo anno della scuola secondaria, al fine di comprendere meglio come il curriculum viene prodotto nella pratica. I dati dell'osservazione in classe sono stati incrociati con quelli delle interviste semidirette svolte con insegnanti e studenti e studentesse per dedurre elementi di epistemologia pratica. I risultati mostrano che insegnanti e allievi hanno concezioni diverse della conoscenza da insegnare/apprendere e della conoscenza per insegnare/apprendere. Inoltre, il monitoraggio di due gruppi di allievi o allieve evidenzia una varietà di epistemologie pratiche degli studenti, a volte diverse dall'epistemologia pratica dell'insegnante.

Parole chiave: Epistemologia pratica; curriculum in azione; azione congiunta nella didattica; educazione fisica e sportiva

Accessing the practical epistemologies of teacher and students to understand the shaping of the enacted curriculum

Abstract

The aim of this study is to document the practical epistemologies of the teacher and students in the case of a cycle of acrobatics in the final year of high school, to better understand the shaping of the enacted curriculum. Classroom observation data are cross-referenced with semi-structured teacher and students interview data to infer elements of practical epistemology. The results show that teachers and students have different conceptions of the knowledge to be taught/learned and the knowledge for teaching/learning. The focus on two groups of students reveals a variety of students' practical epistemologies, sometimes different from the teacher's practical epistemology.

Keywords: Practical epistemology; enacted curriculum; joint action in didactics; physical and sports education

Mathilde Musard est enseignante-chercheuse à la Faculté des Sciences du Sport de l'Université de Franche-Comté. Ses recherches didactiques portent sur les curriculums prescrits, interprétés ou coconstruits dans les interactions entre la professeure ou le professeur et les élèves.

Université de Franche-Comté – UFR STAPS, 31 chemin de l'épître, 25000 Besançon, France

E-mail : mathilde.musard@univ-fcomte.fr

Maël Le Paven est enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de l'Université de Bretagne Occidentale. Ses recherches didactiques abordent les ajustements en jeu dans l'action didactique entre la professeure ou le professeur et les élèves.

Université de Bretagne Occidentale – Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation, 20 avenue Victor Le Gorgeu, 29200 Brest, France

E-mail : mael.lepaven@univ-brest.fr

David Bezeau est professeur à la Faculté de sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Ses principaux intérêts de recherche sont l'évaluation, la didactique et le développement professionnel en éducation physique et à la santé.

Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke, QC, Canada

E-mail : david.bezeau@sherbrooke.ca