

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 1

Artikel: Regard sur la construction du curriculum réel en éducation physique à l'école primaire

Autor: Cordoba, Adrián

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786146>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Regard sur la construction du curriculum réel en éducation physique à l'école primaire

Adrián Cordoba

Cet article est basé sur un mémoire¹ de licence présenté à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève, section Sciences de l'Éducation. La recherche essaie de comprendre le chemin entrepris par les maîtres lors du choix des savoirs et des pratiques à enseigner, ainsi que les différents facteurs qui interviennent et/ou influencent le passage du curriculum formel au curriculum réel. Pour cela, des entretiens ont été réalisés avec les maîtres chargés de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire: le maître généraliste et le maître spécialiste.

Introduction

L'éducation physique (ci-après EP) fait partie du lot des disciplines obligatoires² du niveau primaire, où elle dispose de trois heures hebdomadaires. Celles-ci sont toujours remises en question durant les périodes de conjoncture économique difficile, et si elle fait plus ou moins l'unanimité quant à sa permanence au sein de l'école, les arguments avancés restent souvent éclectiques.

La discipline est régie par les instructions fédérales et cantonales sur l'EP et le sport, qui établissent les lignes et l'orientation que doit suivre l'enseignement dans les écoles. C'est ainsi que l'enseignement de la discipline doit se faire «conformément aux manuels officiels³» mis à disposition des maîtres.

Cependant, les intentions officielles, les différents textes et discours des autorités, tout en permettant d'imaginer le contenu général des cours, ne garantissent pas pour autant «une interprétation unique» des textes de la part

des maîtres, et moins encore une même et unique conception de l'EP. Dit autrement, le curriculum formel n'assure pas, *a priori*, l'uniformité de ce qui est réellement enseigné et travaillé en classe.

On peut se demander, si l'on tient compte de ce vaste matériel officiel, *comment se construit l'enseignement de l'EP à l'école primaire*, de quelle manière le curriculum formel est transformé par les maîtres et se concrétise ensuite en action d'enseignement, quelle place revient à l'interprétation du maître et aux contraintes de tout genre sur la gestion de la discipline en classe.

Cette recherche essaie, en partant des discours des maîtres interviewés, de comprendre le *processus de transposition didactique* effectué par les praticiens, tâche qui met en avant les démarches individuelles de chacun d'entre eux, mais également la relation pédagogique entre maîtres généralistes et maîtres spécialistes dans le partage de la discipline.

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser, en partant des concepts utilisés dans l'étude des transpositions didactiques des disciplines scolaires, la pertinence de ceux-ci pour la discipline qui nous intéresse dans cet article; dans un deuxième temps, nous proposons, à travers les discours des maîtres, les questions de recherche et la construction d'un schéma qui nous rapproche de la transposition didactique en EP.

La transposition didactique

La transposition didactique (TD) est décrite comme l'histoire du cheminement emprunté par le savoir. Chevallard la définit comme «le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement» (Chevallard, 1985, p. 39). C'est ainsi qu'«Un savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*.» (Chevallard, op. cit.). Le point de départ serait le «savoir savant», connaissances issues de groupes consacrés à la recherche, et le point d'arrivée constitue le «savoir enseigné», ce qui est proposé aux élèves en classe.

La théorie de la transposition didactique articule plusieurs propositions: d'une part, il ressort l'idée de continuité, de permanence de «l'objet», la possibilité de reconnaître des liens entre le produit final et le début du *processus de transformation*. Deuxièmement, puisqu'il s'agit d'un processus de transformation, il apparaît l'évidence d'une «distance» entre le savoir initial et le savoir proposé par le maître en classe. Cet écart entre le «savoir savant» et le «savoir enseigné» serait le fruit du travail d'adaptation réalisé, tout d'abord, par les concepteurs des manuels et des programmes officiels – construction du curriculum formel –, et ensuite par l'action des maîtres, qui façonnent ce dernier pour l'inscrire dans une démarche qui tient compte des nombreux paramètres de «la réalité classe» que vit chacun d'entre eux.

Martinand (1986) propose, à côté des savoirs savants, le concept de *pratiques sociales de références*. Ce terme renvoie «à des activités diverses (activités de

recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires» (Develay, 1992, p. 23.). C'est ainsi que ces pratiques peuvent, à elles seules, déterminer les savoirs à enseigner ou être à l'origine des savoirs savants. Et ceci, comme nous allons le voir, revêt une importance capitale pour l'EP. Il n'est pas certain, contrairement à ce qui se produit en mathématique, que le savoir savant, lié généralement aux groupes universitaires, soit à l'origine des activités en EP, et cela d'autant plus que les pratiques physiques et sportives répandues dans la société tendent à se mélanger avec les contenus enseignés à l'école. Nous remarquons, d'ailleurs, que les maîtres chargés d'enseigner cette discipline éprouvent des difficultés à bien différencier ces deux pratiques. La problématique d'un «objet spécifique» à l'EP est bien sûr d'autant plus forte qu'il fait défaut ou n'apparaît pas clairement.

On peut remarquer que, sous l'influence d'auteurs comme Chevallard, la transposition didactique se veut, entre autres, la description de la trajectoire «du savoir». Toutefois, il semble important de se demander si tout ce que les maîtres enseignent en classe peut être appelé et englobé dans la notion du *savoir* en tant que représentation consciente de ce qui est réalisé et comme un produit issu de la formation reçue, ou s'ils ne font pas appel à d'autres ressources cognitives, telles que le «savoir-faire», les compétences, «le sens commun». C'est-à-dire des connaissances qui ne sont pas apprises lors d'un processus d'apprentissage organisé, formel et identifiable mais plutôt à travers l'action de l'expérience spontanée.

Le savoir fait référence aux représentations organisées, aux connaissances auxquelles le maître fait appel pour donner sens à l'action pédagogique, à son enseignement (on peut citer les savoirs déclaratifs ou les savoirs de sens commun). En même temps, pour mobiliser ces «savoirs», le maître utilise, pas nécessairement de manière consciente, d'autres ressources. Ce sont les compétences qui fonctionneraient comme un moteur donnant aux savoirs leur *capacité d'action*. Ce qui veut dire que les savoirs, pour s'intégrer dans l'action pédagogique, doivent être soutenus par un fonctionnement mental qui permette d'évaluer la situation, choisir les stratégies les plus adaptées, changer et revoir éventuellement les moyens d'action, etc. Dans le métier d'enseignant, les compétences mobiliseraient des ressources cognitives pouvant être appelées «savoirs», et des *schèmes* – selon la formule de Piaget – dont dispose le sujet pour agir en situation, qui peuvent être englobés dans le concept *d'habitus* proposé par Bourdieu.

Savoirs et pratiques scolaires

On peut se demander à quoi doit se tenir le maître lors de la planification de son enseignement. Comment ces savoirs et ces pratiques sont-ils arrivés au statut privilégié d'être reconnus socialement comme des savoirs et pratiques à trans-

mettre? Ou quels sont les savoirs et pratiques acceptés pour être enseignés par le système scolaire et comment s'organise celui-ci pour gérer les limites auxquelles le maître doit se soumettre?

Le *curriculum formel*, le «savoir à enseigner» de Chevallard, «est un monde de textes et de représentations: les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique» (Perrenoud, 1992, p. 4). Comme il a le statut d'une norme, le curriculum formel devrait permettre le contrôle, par la classe politique et l'opinion publique, sur ce qu'on enseigne dans les écoles, une cohérence de contenus et d'objectifs dans les différents établissements et, enfin, il offrirait des points de repères pour les maîtres dans la construction de l'enseignement, afin de rester dans des limites reconnues et acceptées par le système (Perrenoud, 1984).

A côté des prescriptions concentrées dans les textes officiels, un autre curriculum semble se mettre en place à travers l'action du maître. C'est le *curriculum réel*, fruit de l'interprétation du curriculum prescrit, des savoirs et pratiques acquises en formation initiale ou continue, des compétences, des envies, des préférences du maître, mais également du contexte d'enseignement dans lequel il évolue: école, composition socio-économique des élèves, relation avec les autorités, les autres maîtres, le matériel à disposition, les niveaux des élèves, etc. Donc, il existe autant de curricula réels que de maîtres et ces derniers sont toujours liés à la colonne vertébrale de l'enseignement, le curriculum prescrit, qui garantirait la *légitimation de l'enseignement*, la *protection* dans le cas de conflits et une *pacification* qui assure le consensus minimal qui permet à l'école de fonctionner (Weiss, 1990).

C'est ainsi que la construction du curriculum réel nous amène à un des aspects essentiels du métier des enseignants, et à plus forte raison du travail des maîtres qui enseignent l'EP: l'autonomie des maîtres et la part de subjectivité dans la lecture des textes. La liberté laissée ou prise par les maîtres dans leur travail n'est pas dépourvue de signification. D'ailleurs, la situation qui règne à ce sujet est révélatrice du flou des textes et des mécanismes mis en place pour les faire appliquer. Le peu de poids que semblent avoir, en apparence, les manuels fédéraux d'EP et les programmes cantonaux, permettrait de justifier la liberté affichée par les praticiens quant à l'enseignement de la discipline. Mais cette liberté, est-elle prise ou laissée par le système scolaire? Perrenoud dit, par rapport à la structure cantonale, que «l'autorité scolaire ne tient pas à définir des normes qui limiteraient sa marge de manœuvre ou lui compliqueraient inutilement la vie. La sagesse d'un pouvoir est de n'édicter que des règles qu'il a les moyens de faire respecter» et, poursuit-il plus loin, «A défaut de pouvoir exercer un contrôle sur l'efficacité des maîtres, l'autorité scolaire en est réduite à s'assurer qu'ils respectent les horaires, utilisent les moyens d'enseignement et suivent une méthodologie *légitime*» (Perrenoud, 1987, p. 11). Il reste effectivement à observer l'existence et l'efficacité de ce contrôle en EP.

De même qu'il existe *un* curriculum réel pour chaque maître, on distinguerait aussi, si l'on regardait l'expérience d'apprentissage scolaire, autant de cur-

ricula réels que d'élèves. C'est ainsi que les apprentissages effectifs vont dépendre à la fois de l'action du maître que de l'appropriation individuelle réalisée par chacun des étudiants.

L'éducation physique et l'école primaire

Dans le canton de Genève, l'enseignement de l'EP dans les degrés qui nous intéressent est partagé entre le maître généraliste et le MEP. Ce dernier passe régulièrement dans les classes pour proposer des activités aux enfants et une formation continue aux instituteurs. Chacun de ces maîtres a reçu une formation initiale spécifique, et porte en lui une représentation de la discipline en relation avec son vécu personnel.

Les entretiens réalisés avec les maîtres ont eu pour objet de faire ressortir le cheminement des contenus d'enseignement qu'ils utilisent en classe, les différentes *logiques* mises en place et la manière de fonctionner et de s'organiser dans le travail individuel ou en équipe. Il a été aussi question de mettre en évidence la relation qu'entretiennent les maîtres avec les savoirs et les pratiques proposés par les formations initiales et continues ainsi qu'avec les injonctions des discours et des prescriptions officielles.

Les discours des maîtres

Si la TD fait référence au *processus de transformation* d'un objet de savoir, ou d'une pratique en objet d'enseignement, pour pouvoir parler de transposition didactique en EP il devient nécessaire d'identifier l'existence de ce processus et les changements produits par l'action des maîtres. Cela reste, comme nous allons le voir plus loin, une tâche difficile à effectuer chez les MEP, voire impossible à montrer chez les institutrices interviewées.

Travail individuel ou travail d'équipe?

Le système scolaire à l'école primaire situe l'EP dans une structure qui, tout en encourageant les maîtres à collaborer, leur impose un partage de l'enseignement, en tout cas sur le papier. D'une part le MEP est tenu d'apporter un appui méthodologique aux généralistes et de les aider dans l'organisation de leurs leçons; ces derniers sont, quant à eux, censés poursuivre le programme et les activités du spécialiste. D'autre part, les deux enseignants doivent participer régulièrement à la même leçon, l'un donne l'enseignement, l'autre collabore.

Après examen du curriculum formel et en tant qu'observateur superficiel du système scolaire, on pourrait avoir l'impression que le fait de partager l'enseignement d'une même branche amène tout naturellement à une organisation

proche de la formule du «duo pédagogique», c'est-à-dire, à une coopération et à une concertation portant sur l'ensemble des éléments qui composent l'action pédagogique: planification des objectifs et activités, organisation méthodologique des savoirs et pratiques à enseigner, complémentarité dans le discours, dans l'appréciation et l'évaluation des élèves, partage des expériences et des compétences d'enseignement, etc. Un ensemble de paramètres qui donneraient à la relation entre les deux types de maîtres un grand poids dans la construction du curriculum réel en EP.

Cependant, nous avons constaté que la réalité du terrain est tout autre, et que le fonctionnement pédagogique évolue de manière différente. Au flou qu'on peut rencontrer dans d'autres branches, lié au choix des contenus et des moyens d'enseignement, s'ajoute ici celui issu de la relation que les maîtres spécialistes et les institutrices entretiennent à propos de leur action pédagogique avec les élèves. Le système n'impose ni ne donne de moyens spécifiques pour favoriser une action pédagogique particulière, tout reste affaire de personnes.

«En fait, on ne sait pas vraiment ce qu'elle fait (la MEP). On le découvre au moment où on va avec les élèves à la gymnastique. Ce qu'on peut faire nous en tant qu'enseignants, reprendre de la leçon pour une leçon qu'on fait nous. Mais franchement, je ne l'ai jamais fait.». «Je fais tout seul. On a aucun contact avec les maîtres généralistes, on est des maîtres spécialistes, on prépare notre matière.»

Ainsi l'originalité de la relation entre les instituteurs et les MEP réside dans le fait de partager *la responsabilité des mêmes élèves et de la même matière tout en ayant une collaboration pédagogique pratiquement inexistante*. Dans ce contexte, les enseignants se trouvent confrontés à des contraintes, obligations et libertés contradictoires qui s'articulent dans une action pédagogique à la limite de ce qu'on pourrait considérer un travail d'équipe: le système scolaire paye le MEP pour son travail de méthodologue, il lui laisse aussi la tâche d'organiser, puisqu'il est le spécialiste, le programme annuel et les activités à développer. Pour cela il a une grande liberté d'action, il ne subit pas non plus de contrôle sur ce qui est fait en classe. Mais voilà qu'il se trouve confronté, sur le terrain, à la participation d'un autre maître, le généraliste. En tant que spécialiste qui s'en tient *«toujours»* au programme, il lui propose un «produit fini». Devant ainsi faire respecter le programme, il compte pour cela sur l'apport de l'institutrice. Cependant, celle-ci dit revendiquer aussi une liberté de décision, même si sur le papier elle est tenue de suivre le programme du spécialiste. Ces libertés et ces compétences renvoient à la lutte pour la valorisation et à la place que chacun détient à l'école, et mettent ainsi en lumière la difficile négociation entre un spécialiste, qui s'attribue le «savoir», et un généraliste qui revendique aussi son rôle de responsable de classe.

Le système scolaire attribue donc des fonctions, mais il n'est ni capable ni disposé à mettre tout en œuvre pour que leur mise en pratique se fasse correctement. C'est le jeu du *flou*. Il n'est donc pas étonnant de trouver dans les discours des MEP une profonde insatisfaction quant à la manière dont est organisée l'EP à l'école primaire et en même temps un sentiment de défense chez les institutrices.

Nous constatons qu'il n'y a aucune négociation ou concertation dans aucun des niveaux de la TD et que l'enseignement de l'EP est plutôt le résultat de l'action individuelle des maîtres. Cependant, il serait trop facile de penser que le refus de travailler en équipe provient simplement d'un individualisme démesuré qui pousserait les maîtres à ignorer tout ce qu'une telle manière de fonctionner et de s'organiser peut apporter à chacun d'entre eux. S'il est vrai que maintenir sa propre autonomie dans l'enseignement permet de se protéger de l'extérieur et de s'exposer dans une moindre mesure au regard et au contrôle des autres, l'autonomie et la liberté d'action ont aussi un rôle essentiel à jouer. Elles facilitent la tâche du maître qui se trouve obligé, en raison de la réalité scolaire qu'il vit, de développer des moyens d'intervention, des façons de s'organiser et de présenter la matière. Un ensemble de logiques qui peuvent paraître, dans un premier temps, difficilement avouables ou conciliables avec le travail d'équipe.

Un autre point qui ressort des discussions avec les maîtres est la relation de «pouvoir» qu'ils entretiennent entre eux. Le problème du leadership et de l'autorité est ici présent comme dans d'autres situations où interagissent différentes personnes. Mais, dans le cas de l'EP, la tâche se complique par le fait même de mettre ensemble au travail deux enseignants n'ayant pas la même formation, donc les mêmes connaissances et compétences, ni la même représentation de la discipline. L'établissement d'une *relation entre égaux* ne va donc pas de soi, surtout si l'on pense que chacun manifeste le besoin de garder le «contrôle» sur ce qu'il fait en classe. Cela ne semble pas, au premier abord, constituer un obstacle au travail d'équipe, mais ça demande d'établir le plus précisément possible l'étendue et la nature des échanges, ainsi que le degré d'autonomie que chacun peut garder.

Savoir savant et pratiques sociales de référence

Existe-t-il un savoir savant en EP? On peut donner deux réponses. La première serait négative si nous considérons le savoir savant en EP comme le produit de la théorisation de groupes restreints, souvent liés à l'université. Il s'agirait de la construction, à travers un processus de pensée réservé aux «savants», de notions qui devraient subir une transformation, une adaptation afin qu'elles soient accessibles aux praticiens puis aux élèves. Par contre, l'EP utilise une série de connaissances empruntées à d'autres disciplines et qui constituent bien souvent les bases théoriques de l'action du maître: psychologie évolutive, biomécanique, physiologie, anatomie, biologie. On constate que les savoirs savants dans les discours des maîtres se confondent avec les savoirs théoriques que proposent d'autres sciences et que l'EP utilise pour valider son action. Certains de ces savoirs théoriques peuvent être transmis aux élèves après adaptation, par exemple: le fonctionnement de la respiration et les échanges gazeux pendant l'effort, la description du processus d'accumulation lactique qui produit les contractures musculaires, l'importance de l'étirement musculaire pour un travail harmonieux des muscles agonistes et antagonistes, etc.

C'est dans ce sens que vont les positions des maîtres interrogés: ils ne remarquent pas l'existence des savoirs savants ou, comme l'affirme l'un d'entre eux, «*il n'y a pas de savoirs savants en EP*». Ceci rejoint donc l'idée que les «savoirs et pratiques à enseigner» et les «savoirs et pratiques enseignés» en EP proviennent d'autres sources que la recherche: ils font référence, d'une part, aux différentes activités physiques pratiquées par la société, les *pratiques sociales de référence* (football, gymnastique, tennis, natation, etc.), et d'autre part à *l'action pédagogique* des maîtres qui créent, essaient et peaufinent des activités diverses dans le cadre de leurs classes. Si des savoirs savants existent en EP, ils seraient en bonne partie des mises en formes ou des rationalisations de savoirs de praticiens, de savoirs et de pratiques construites grâce à l'expérience des maîtres en classes. (Perrenoud, 1994).

Les entretiens montrent aussi que les maîtres enseignent et transmettent aux élèves *autre chose* que ce qui est prescrit, que ce qui est appelé «savoir». Ceci est très évident dans le discours des généralistes: les institutrices nous disent qu'elles demandent en général aux enfants ce qu'ils veulent faire durant l'heure d'EP («*on ne peut pas proposer un jeu s'ils n'ont pas envie de le faire...*»). Elles gèrent ensuite l'activité en organisant les échanges et en donnant des consignes aux élèves. Leurs interventions, bien qu'elles fassent parfois référence aux notions techniques, se limitent surtout au domaine de la socialisation: comment se comporter et se tenir en salle de gymnastique, encadrer les élèves, fixer des limites; transmettre des valeurs ou une morale personnelles, des manières d'être ou de faire en accord avec les normes sociales, etc.

Sous cet angle, le contenu enseigné par les institutrices est davantage basé sur des notions de comment *être* en classe et en société qu'aux savoirs et pratiques appris dans le cadre de la formation; il relève plus du domaine de l'expérience personnelle, involontaire et spontanée, qu'à l'acquisition de connaissances de manière formelle et objective; enfin il ressemble plus à une démarche personnelle qu'à un enseignement pouvant être inclus dans un processus de transposition didactique tel que je l'ai présenté plus haut. Ainsi, le rapport aux contenus d'enseignement des institutrices diffère de celui des MEP, cela surtout par *l'absence de planification et de buts clairement identifiables*.

Le curriculum formel et le travail en classe

L'expérience professionnelle a une importance particulière dans l'organisation de l'enseignement et dans le choix des contenus enseignés, et cela plus que les documents officiels. Pour les MEP, les manuels sont perçus comme «*vieux*», «*dépassés*», et s'ils ont eu une place en début de carrière «*parce qu'il fallait bien avoir des bases*», ils ne sont plus utilisés. Les MEP préfèrent consulter d'autres sources, «*pour ne pas faire deux fois la même leçon...*»: les cours de recyclages ou des revues spécialisées. Les généralistes interviewées, pour leur part, ne consultent jamais les manuels ou programmes officiels ni ne participent aux formations continues.

Parmi les divers paramètres pris en considération par les maîtres pour l'organisation du travail annuel, les *manifestations sportives* internes à l'école et

inter-scolaires revêtent une place primordiale lors de la planification de l'enseignement. Les différents tournois (football, basket-ball, etc.) structurent les activités dans le temps et dans les contenus abordés. Pour la plupart des maîtres, ces manifestations représentent une sorte de colonne vertébrale des savoirs et pratiques à enseigner.

Les MEP comptent sur les manifestations sportives pour s'assurer que les généralistes vont faire «*au moins un peu de sport*» avec les enfants durant l'heure d'EP. Ceux-ci abordent effectivement en classe les pratiques physiques des différents tournois.

La fréquence des leçons d'EP influence aussi, chez le spécialiste, la planification de la discipline. Moins il rencontre les classes, plus «*superficielle*» devient la matière proposée aux enfants: «*on ne peut pas approfondir les choses*». Mais, tout en intervenant peu de fois dans les classes, les MEP disent «*assurer*» au moins un minimum d'EP aux enfants.

Autre contrainte scolaire, le *temps* dont disposent les généralistes pour donner la leçon d'EP va conditionner l'organisation et les contenus proposés aux élèves. Ce *temps* est lié à de nombreuses ruptures: quitter la salle de classe, et arrêter ainsi, non sans peine, l'activité intellectuelle en cours; changer de lieu et aborder une discipline «*où ça se passe dans le corps*»; se changer et faire changer de vêtements; sortir et organiser le matériel pour l'activité; calmer les enfants, etc. Des contraintes qui s'articulent avec les *logiques* qui émergent des modes de gestion de l'ensemble des disciplines scolaires. C'est à partir de ces représentations et préférences que naît le besoin de trouver un *double équilibre*: d'une part entre le travail technique, rigoureux, qui découle de l'apprentissage des gestes et activités motrices présentées par le spécialiste (elles vont proposer aux enfants des jeux et des moments de décontraction et d'amusement), et d'autre part un équilibre à trouver avec les matières principales, soumises à évaluation. En fin de compte, les généralistes privilégient des activités à forte dose de mouvement pour que les enfants puissent «*se défouler*».

Quant à la formation initiale, les MEP la perçoivent comme un point de départ, une sorte de connaissance incomplète qui doit être peaufinée par la suite. Les généralistes, de leur côté, sont contentes de la formation reçue. Elles pensent que celle-ci a été d'un bon niveau, «*suffisante pour pouvoir enseigner sans problème l'EP*».

Une liberté ambiguë

Les MEP disent être libres d'organiser la discipline comme ils le veulent, et ne pas subir de pressions de la part du Service de l'EP par rapport aux moyens d'enseignements. Ils affirment ne plus utiliser le matériel officiel et construire la discipline en toute liberté. D'ailleurs, il n'y a pas de contrôle réel de ce qui est fait en classe. Le discours des maîtres suggère une autonomie totale dans la planification de l'année et des activités. Cependant, en y regardant de plus près, cette liberté reste confuse pour au moins deux raisons. Tout d'abord, parce que les maîtres doivent présenter la planification annuelle au chef de service, qui

accepte ou non ce qui est prévu, et, deuxièmement, parce que l'envie «d'être couvert» au niveau légal attache le spécialiste à une certaine pratique officielle.

«... on est assez libres, dit un MEP, ça c'est vrai. Mais par exemple il faut pas faire de trucs qui ne sont pas dans les manuels.» «C'est lui qui planifie ce qu'il va faire, affirme une institutrice. Mais on a toute liberté, vous voyez, de reprendre ce qu'il fait ou de faire toute autre chose.»

D'autre part, ils espèrent que les instituteurs poursuivent, sur la base de leurs leçons, le travail qu'ils réalisent avec les élèves. Dans la pratique, ces maîtres se disent insatisfaits du travail des généralistes et démotivés dans leur rôle de méthodologues.

Pour les MEP, le «bon généraliste» – celui qui reprend sa matière et fait «réellement de l'EP» –, a une attitude de «sportif» et a envie de «bouger». Dans les propos des spécialistes on distingue que l'élément principal qui fait la différence entre un bon et un mauvais instituteur, c'est l'attitude adoptée face à l'EP plus que sa connaissance technique ou méthodologique. C'est ainsi que les MEP affirment que les instituteurs «sportifs» pourraient se passer de la présence des spécialistes, «puisqu'ils savent lire les manuels». Toutefois, les spécialistes pensent qu'ils sont «indispensables» et que, sans eux, il n'y aurait pas d'EP de «qualité».

Les institutrices font aussi référence à une liberté totale en EP. Elles affirment ne pas avoir l'obligation de suivre le travail du spécialiste et organiser la discipline plus en relation à des *logiques personnelles* (temps à disposition, possibilités d'utiliser le matériel, envie de bouger, priorité aux programmes des autres disciplines, etc.) qu'à des objectifs disciplinaires clairement définis.

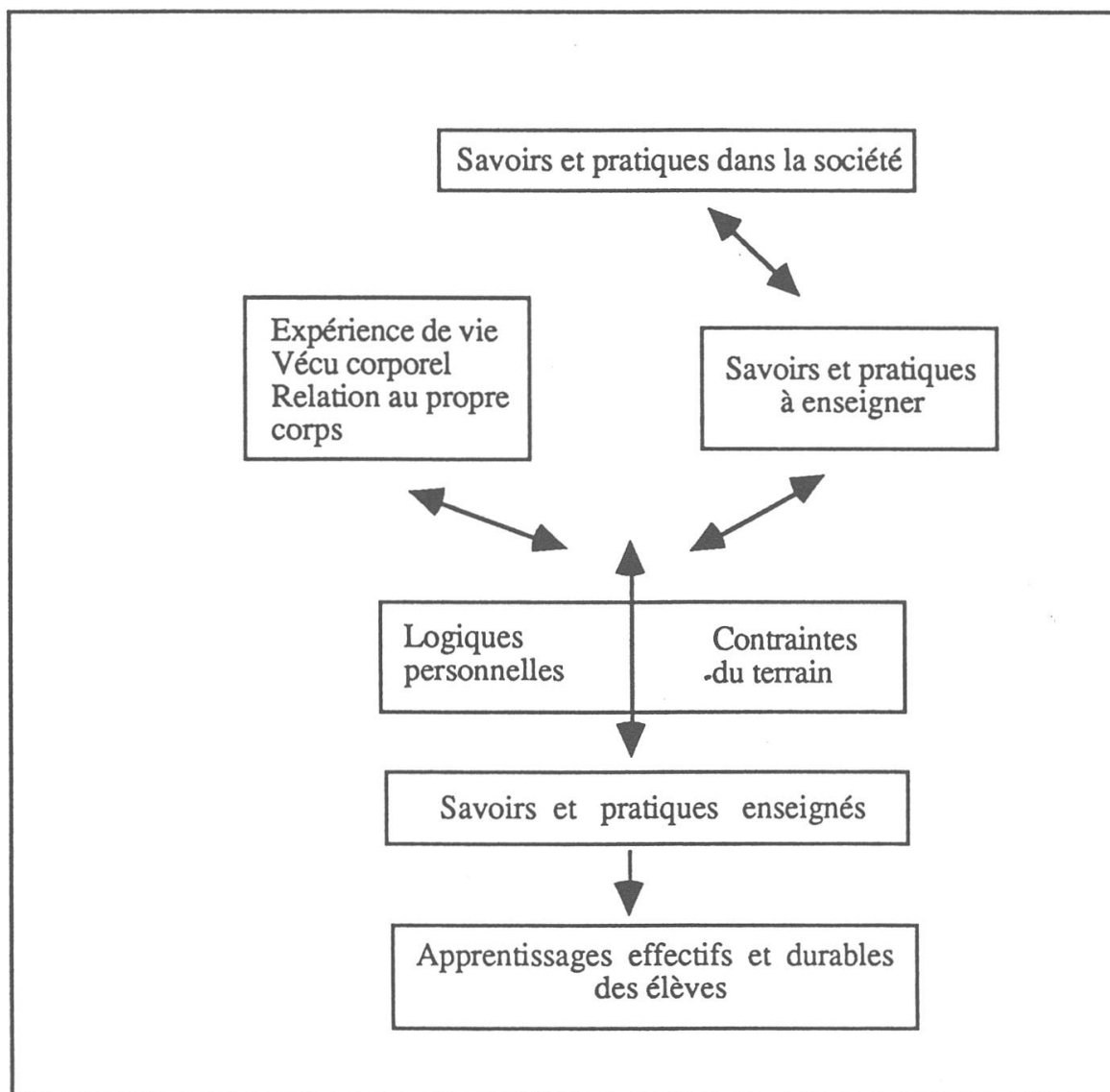
Nous pouvons dire que les maîtres interviewés évoluent dans un jeu continu entre l'autonomie ou la liberté d'enseignement et le besoin de se sentir en correspondance avec ce qui est prescrit ou ce qui est reconnu comme faisant partie des contenus propres à l'EP.

Le curriculum réel en éducation physique

Le processus de TD présenté par Chevallard, issu fondamentalement de l'observation des disciplines telles que les mathématiques, où le savoir savant peut être mieux identifié et pris comme référence dans les pratiques scolaires, reste incomplet, voire inadéquat pour expliquer celui de l'EP. Et cela pour plusieurs raisons.

– Les entretiens montrent que le curriculum réel des généralistes ne fait pas partie d'un processus de transposition didactique où l'on puisse reconnaître la continuité et la permanence de l'objet choisi pour être enseigné. On remarque également que les maîtres, ainsi que les spécialistes, construisent le travail en classe d'après les contraintes extérieures au curriculum et selon des logiques personnelles. De même, il est important de souligner que ces dernières semblent coïncider avec la *représentation* de l'EP qu'a notre société: matière considérée

comme secondaire, ne proposant pas des acquisitions essentielles pour le développement scolaire de l'enfant, plus proche de l'amusement et de la dépense physique que d'apprentissages transférables, moteurs ou cognitifs.



– Les entretiens laissent entrevoir un curriculum réel influencé, et ceci à tous les niveaux de sa construction, par des éléments qui appartiennent à la *relation* même que l'enseignant entretient avec son *propre corps*, à son expérience corporelle, ainsi qu'à ce que représente, pour lui, le *corps de l'autre*. Le rapport au propre corps, les pratiques physiques antérieures sont intimement liées à l'action du maître en classe. Et c'est précisément à ce niveau que des incompatibilités entre les pratiques physiques qu'ils réalisent ou ont réalisés et le curriculum formel semblent apparaître (Frischknecht, J., 1989 et 1990), entre l'envie de faire partager une passion et des «savoirs et des pratiques à enseigner» qui se trouvent éloignés de celle-ci (ne faire que du basket-ball, de l'athlétisme ou de la compétition).

Schématiquement, ce qui est enseigné en classe serait élaboré à partir des pratiques sociales de référence (basket-ball, football), de l'expérience corporelle du sujet, et, dans une moindre mesure, à partir du curriculum formel. Tout cela doit s'harmoniser avec la réalité scolaire que vivent les maîtres, ses contraintes, et les logiques personnelles évoquées plus haut.

Une double action pédagogique?

La façon de fonctionner des enseignants s'est bien installée dans le paysage scolaire. Il y a un *statu quo* qui semble s'être construit avec la *pratique*, comme *forcé par la réalité du terrain*. La continuité du schéma relationnel que généralistes et spécialistes entretiennent repose sur la hiérarchie des connaissances, que chacun revendique, sur la séparation des rôles que cela amène inexorablement et sur la relation qu'ils entretiennent avec les élèves.

De cette manière particulière de s'organiser résulte donc une double action pédagogique sur les élèves. D'une part, celle qui est organisée par le spécialiste, en partant des exigences officielles plus ou moins explicites, d'autre part, celle qui est donnée, mais non planifiée, par les généralistes.

Il est donc légitime de se demander si nous ne sommes pas en présence de *deux transpositions didactiques*, une pour chaque type de maître. Deux savoirs et deux pratiques enseignés n'ayant, au premier abord, que peu de liens l'un avec l'autre et organisés selon des démarches *personnelles* et en relation étroite avec la formation reçue et le rôle même que chaque enseignant détient à l'école.

Ceci nous amène à un fonctionnement distinct de celui d'une équipe pédagogique. Un fonctionnement où la *complémentarité* des maîtres s'effectue de façon implicite, sans concertation ou négociation. Où on constate, cependant, que l'action d'un maître influence néanmoins celle de son collègue, que le *discours de l'autre* et la *référence à l'autre* ne sont pas absents de la construction du curriculum réel, et cela à plusieurs niveaux: 1) le spécialiste participe, d'une certaine manière, aux données du curriculum prescrit du généraliste à travers le matériel fourni (par exemple les classeurs) et les leçons de «méthodologie»; 2) le généraliste, par le travail qu'il réalise avec les élèves (essentiellement des jeux récréatifs), influence à son tour le choix des contenus du MEP, mais aussi son travail en classe (il va proposer, par exemple, d'avantage d'activités techniques); 3) le MEP, en tant que spécialiste, influence, en tout cas en partie, les pratiques proposées en classe par l'institutrice de même que la représentation de ce qu'il devrait enseigner.

En guise de conclusion

Quelles perspectives pour l'EP

L'école, qui ne peut pas être isolée des problématiques sociales, subit des contraintes et vit des débats sur des thèmes tels que la démocratisation des études, la différenciation de l'enseignement, les pédagogies actives, l'évaluation formative, l'échec scolaire, l'efficacité, le nivellement des élèves, l'adéquation aux exigences économiques, etc. Dans ces discussions, le maître est placé au centre de tous les regards, soit pour qu'on lui attribue un rôle différent, plus autonome et responsable au sein de l'école; soit pour lui imposer un fonctionnement régi par un curriculum formel omniprésent, ou pour le faire évoluer dans un registre proche de celui utilisé actuellement.

Le statut de l'EP au sein de l'école, sa relation, sa place et sa valorisation à côté des autres matières revêtent une importance considérable pour l'avenir de l'EP. Cependant, ces éléments restent en dépendance directe avec l'évolution des connaissances et des pratiques que proposent les formations initiales ainsi que du positionnement conceptuel et de la spécification de «l'objet d'étude» disciplinaire.

Au-delà de la problématique maître spécialiste – maître généraliste, c'est la relation au curriculum formel qui est à repenser. Et cela parce qu'elle met en avant des questions telles que la *liberté des maîtres*, le contrôle des autorités sur ce qui est enseigné, et la *professionnalisation* du métier d'enseignant.

Dit de manière schématique, l'évolution du métier d'enseignant fait que le maître oscille entre un «modèle à compétence minimale» et «un modèle à professionnalisme ouvert» (Vonk, 1992). Dans le premier, l'enseignant joue un rôle de livreur d'un programme antérieurement construit et prescrit par des agents se trouvant au-dessus de la classe et de l'école, la noosphère de Chevallard (1985). Le contrôle, l'évaluation et les accommodations s'établissent en partant de l'efficacité même de la livraison. Dans le deuxième, l'enseignant se place au centre du processus de changement et d'amélioration de l'éducation, «les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions (...)» (Vonk, 1990.).

Parler de professionnalisation du métier c'est compter avec une formation initiale qui permette aux futurs enseignants de commencer à le devenir bien avant le travail à l'école, c'est disposer d'une formation continue qui vise l'évolution de compétences, des «savoir-faire» en agissant également sur «l'habitus» de l'enseignant. C'est-à-dire intégrer et favoriser aussi d'autres attitudes et compétences que celles élaborées actuellement. Inclure dans le processus d'apprentissage, des lieux de réflexion et d'analyse de la pratique, des représentations, une métaréflexion sur la façon dont on pense, communique, réagit. Mais également, comme le remarque Perrenoud, des lieux «où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité» (Perrenoud, 1994, p. 5).

En même temps, l'autonomie revendiquée à travers la professionnalisation ne peut pas aller sans l'accroissement de la responsabilité personnelle quant à l'*efficacité* du travail fourni, comme c'est le cas d'un médecin ou d'un architecte. Où se trouve la part de responsabilité de l'enseignant qui donne l'EP? On pourrait croire qu'évaluer les prestations des maîtres n'est pas pensable du seul fait que les élèves ne sont pas non plus évalués et soumis à des comparaisons de résultats. Sans prôner l'évaluation des enseignants, la démarche qui consiste à travailler en *équipe pédagogique* permet déjà d'introduire l'auto-évaluation et l'auto-analyse par confrontation d'idées et de «manières» avec ses collègues et l'élaboration de démarches individuelles ou de groupe qui se structurent à travers la négociation et le partage de connaissances et d'expériences. Le contrôle omniprésent des autorités ne pourrait que renforcer le repli sur soi et la «dissimulation» des pratiques personnelles, mais c'est aussi une manière d'envisager le métier qui va dans le sens contraire à sa professionnalisation.

On peut se demander dans quelle direction va évoluer l'enseignement de l'EP. Est-ce que la «noosphère» se chargera de structurer, organiser et coordonner de manière plus incisive les «savoirs et pratiques à enseigner» proposés aux maîtres ou, au contraire, ces derniers bénéficieront-ils de davantage de liberté et d'autonomie dans l'enseignement? Ici l'autonomie n'est pas prise comme synonyme de «laisser aller» ou de «débrouillez-vous», mais comme une attitude qui va vers une amélioration de la qualité de ce qui est enseigné et vers une reconnaissance de la responsabilité et de l'efficacité qu'une telle démarche implique.

Compte tenu du fonctionnement même de l'EP à l'école primaire, les MEP, en raison de leur action pédagogique, risquent de se trouver plus proches de la «professionnalisation» que les généralistes qui enseignent l'EP. On voit difficilement comment l'institutrice pourrait évoluer vers cette perspective dans la structure actuelle – et peut-être pas seulement en EP – qui le confine à réaliser des tâches qui sont, à l'avance, dévalorisées ou considérées comme de moindre importance. Contrairement, par exemple, aux avocats ou aux médecins, où la présence d'un supérieur ou d'une personne de référence n'empêche pas une démarche professionnelle, les spécialistes considèrent que leurs collègues généralistes n'ont pas les «*moyens*» de donner une EP de qualité. Ce qui renforce l'idée, «pour qu'ils fassent du bon travail!», que la solution est d'encadrer de plus en plus ces enseignants en leur apportant un curriculum formel élaboré de telle sorte qu'ils n'aient pas besoin de réaliser une transposition didactique trop importante. Donc s'approcher, avec toutes les conséquences qu'on peut imaginer, du «modèle à compétence minimale».

En même temps, il apparaît clairement que le curriculum formel, les programmes et manuels, ne sont et ne pourront jamais atteindre le stade de produit fini et parfait, transposable comme tel aux élèves. Il n'est d'ailleurs ni possible ni souhaitable de prétendre faire l'économie de la transposition didactique du deuxième niveau, celle que réalise l'enseignant. Si nous sommes d'accord sur une telle position, l'idée de former des enseignants pour remplir la tâche du simple «livreur» de connaissances semble dépassée et peu défendable, puisqu'il sera confronté, quoi qu'il arrive, à beaucoup plus que ça.

Mis à part le problème de vieillissement que subissent les contenus proposés pas les documents officiels, les institutrices et les spécialistes sont confrontés à une «réalité» du terrain qui ne saurait s'accommoder de l'application automatique et fidèle du curriculum formel. Les savoirs que ce dernier propose sont transformés, réinterprétés et adaptés pour qu'ils puissent être utilisés en classe, donc correspondre aux niveaux et aux exigences des élèves, au matériel mis à disposition, au temps de travail effectif dont l'enseignant dispose à chaque période et pendant l'année, au nombre d'élèves, aux exigences des autres branches, aux attentes des degrés supérieurs, aux capacités et compétences du maître, à l'investissement qu'il est disposé à faire, à sa condition physique, à son plaisir de «bouger», à l'enseignement que réalise son collègue de travail. Une quantité de facteurs qui guident le maître dans le choix des activités, dans la manière dont il les présente et les organise et dans le temps qu'il va leur consacrer.

Les maîtres interrogés mettent en avant ces éléments pour expliquer l'écart et l'autonomie qu'ils s'octroient par rapport aux documents officiels au moment de la programmation des objectifs et des activités de l'année et lors de l'enseignement en classe. L'éloignement du programme officiel ou d'une cohérence collective de «savoirs et pratiques enseignés» en classe n'est pas perçu en tant que tel: cela ne serait que le résultat d'un fonctionnement adapté à leurs vécus personnels d'enseignement. Ceci rejoint l'idée que l'enseignement ne se fait pas avec les textes officiels mais avec des activités, des situations didactiques, des échanges, en effectuant obligatoirement le passage d'un univers discursif à un univers pragmatique (Perrenoud, 1990).

Donc, le curriculum réel en EP ne saurait pas uniquement être l'aboutissement d'un processus d'identification personnelle aux «savoirs et pratiques à enseigner», mais une démarche individuelle et pragmatique qui élaborerait la *représentation* de ce qui devrait être enseigné en utilisant et en mettant en relation, de manière consciente ou non, ses propres logiques personnelles avec l'ensemble des connaissances acquises et les contraintes et le flou qui font partie du système scolaire.

L'EP apparaît comme une oasis par laquelle transitent et se concrétisent, de manière très diverse, des attentes, des façons de faire, de concevoir et d'organiser la discipline. De manière générale, la transposition didactique en éducation physique soulève une série de questions; certaines ont été abordées dans cet article. Il reste, évidemment, à s'interroger, à réfléchir et à relancer le débat en vue d'éclairer davantage le rôle de l'EP à l'école et son action éducative dans le processus d'apprentissage et de développement de l'enfant, et ceci à côté et en interaction avec les autres disciplines.

Il devient nécessaire, si l'école tient à harmoniser les propositions et les objectifs des différentes disciplines ainsi que l'action des maîtres, de trouver un terrain d'entente pour permettre l'identification des enseignants à un projet global d'éducation. Cela permettrait, dans le cas de l'EP, par exemple, de partager un ensemble de représentations qui définiraient l'apprenant, l'élève, et de construire, à partir de cela, une démarche pédagogique qui viserait des objectifs

axés sur le développement de la *personne*, et non uniquement des acquisitions disciplinaires. Cette base commune pourrait donner des garanties à une action concertée, même si les contenus proposés aux élèves diffèrent entre le spécialiste et le généraliste.

Sous cet optique, l'EP ne servirait pas seulement à «faire bouger», à se «défouler», à apprendre un sport «pour plus tard», à «équilibrer» les enfants, à «éduquer le physique», mais ferait partie intégrante de l'éducation globale de l'individu, et cela en agissant tant dans le domaine du cognitif et psychomoteur que sur l'affectif et le relationnel. Ce qui permettrait de dépasser et de ne plus confondre, entre autres, l'EP avec les moyens qui lui servent de support, les pratiques sociales de référence avec les buts de la discipline.

Il s'agit, en dernier ressort, d'établir une adéquation entre trois paramètres: 1) la formation – initiale et continue – des enseignants, avec ses connaissances, ses «savoir-faire» et la place attribuée au corps; 2) le curriculum prescrit ou formel qui est proposé aux enseignants, avec ses objectifs, contenus et activités; 3) enfin les possibilités – temps, matériel, énergie, volonté, etc. – dont dispose *réellement* le maître pour enseigner.

Adresse de l'auteur: A. Cordoba, 12, Ch. des Avelines, 1004 Lausanne

Notes

- ¹ «*L'Éducation physique à l'école primaire. Regard sur la construction du Curriculum réel, ou La transposition didactique en éducation physique.*» (1995) Adrián Cordoba, Recherche réalisée dans le cadre des écoles publiques du canton de Genève, dans les 4^e, 5^e et 6^e degrés primaires.
- ² Ordonnance fédérale sur l'éducation physique à l'école, 1972.
- ³ Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande, (1972), ORSC, p. 2.

Références bibliographiques:

- Arnoud, P. (1985) *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Privat, Toulouse.
- Bayer, P. (1990) *Epistémologie des activités physiques et sportives*, PUF, Paris.
- Cardinet, J. et al. (1985), *Éducation physique et différenciation pédagogique*, ASEP, Stetlen.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble.
- Develay, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris.
- Marsenach, J. (1982) Quels enseignants former pour innover dans les établissements scolaires?, *Revue EPS*, 177.
- Martinand, J.L. (1986), *Connaitre et transformer la matière*, Lang, Berne.
- Merieu, Ph., Develay, M. (1992) *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF, Paris.

- Perrenoud, Ph. (1987), L'ambiguïté instituée, *Educateur*, n° 6.
- Perrenoud, Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Librairie Droz, Genève.
- Perrenoud, Ph. (1990), *La géographie scolaire, entre deux modèles de transposition didactique*, FPSE, Genève.
- Perrenoud, P. (1992), Curriculum: le formel, le réel, *le caché*, in Houssaye, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris.
- Tardy, M. (1993) La transposition didactique, in Houssaye, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris.
- Perrenoud, P. (1994), *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs*, FPSE, Genève.
- Weiss, J. (1990), in Perret, J.F. et al., *Qui définit le curriculum, pour qui?*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, IRDP – DELVAL.
- Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Konstruktion eines Curriculums im Sportunterricht

Zusammenfassung

Dieser Artikel basiert auf einer Diplomarbeit, die vom Autor an der Universität Genf (Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften, Sektion Erziehungswissenschaften) eingereicht wurde. Er zeigt das Vorgehen der Lehrer bei der Auswahl von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten auf, die im Sportunterricht der Primarschule vermittelt werden sollten. Außerdem wird der Einfluß verschiedener Faktoren untersucht, die bei der Umsetzung vom Lehrplan zur Unterrichtswirklichkeit zum Tragen kommen. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit Sportlehrern der Primarschule (Generalisten und Spezialisten) durchgeführt.

Sguardo sulla costruzione di un curricolo reale di educazione fisica alla scuole elementare

Riassunto

Questo articolo si basa su un lavoro di licenza presentato alla facoltà di psicologia e scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra. La ricerca cerca di comprendere il percorso attuato dagli insegnanti quando scelgono i contenuti da insegnare così come pure i fattori che intervengono e/o influenzano il passaggio dal curricolo formale al curricolo reale. A tale scopo sono state realizzate delle interviste con gli insegnanti di educazione fisica, sia generalisti sia specialisti, della scuola elementare.

A look at the physical education curriculum in primary schools

Summary

This article is based on a master's thesis presented at the University of Geneva, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Educational Sciences Department. It shows how teachers select the knowledge and skills to be imparted and isolates different factors influencing the passage from the formal to the real curriculum. For this purpose interviews have been conducted with primary school teachers of physical education, generalists and specialists.