

Comment articuler socle commun et discipline ? *L'apprentissage du rôle de juge en escalade*

Musard Mathilde ⁽¹⁾

Athias Francine ⁽¹⁾

Bezeau David ⁽²⁾

⁽¹⁾ Laboratoire ELLIADD, Université de Franche-Comté – France

⁽²⁾ Laboratoire CRIFPE, Université de Sherbrooke – Canada

Résumé

Cette communication a pour objectif d'analyser un extrait de curriculum en actes, afin de repérer comment la professeure, en EPS peut contribuer aux finalités éducatives prescrites dans le socle commun, en particulier dans le domaine 3 « assumer des rôles et des responsabilités » avec l'apprentissage du rôle de juge en escalade. La professeure définit les rôles de juge et de grimpeur lors des consignes. Puis, au fur et à mesure que la situation se déroule, elle prend en charge ce rôle et se concentre davantage sur le rôle de grimpeur, en cherchant à former un « grimpeur réflexif ». Cette étude met ainsi en avant toute la complexité pour apprendre aux élèves en EPS différents rôles sociaux, et de façon plus générale à connecter disciplines et socle commun (Jonnaert et al., 2009), en particulier dans le contexte français caractérisé par une tradition disciplinaire.

Mots clés

Curriculum en actes ; socle commun ; action conjointe ; EPS ; escalade.

Introduction

Nombreuses sont les politiques éducatives qui, sous l'influence des tendances internationales, se sont orientées vers une logique curriculaire (Lebeaume & Hasni, 2016). L'approche curriculaire, issue de la tradition anglo-saxonne, se caractérise entre autres par la priorité accordée à la mission d'éducation au-delà de la mission d'instruction, la recherche de cohérence entre les finalités éducatives, les contenus, modalités d'enseignement et l'évaluation sur des temporalités longues. Jonnaert et al. (2009) pointent les spécificités de cette tradition anglo-saxonne au regard de la tradition franco-européenne didactique. Le curriculum englobe l'ensemble de la scolarité et vise une plus grande cohérence de l'enseignement entre les années, les disciplines et les finalités éducatives générales (Gauthier, 2021), les disciplines étant censées contribuer au socle commun. Ainsi, la tradition curriculaire accorde une place centrale à la question des finalités éducatives (« pourquoi enseigner ? »), tandis que la tradition didactique franco-européenne est davantage centrée sur la programmation et la transmission de contenus disciplinaires constituant un patrimoine culturel (« quoi enseigner ? »).

En France, la réforme du collège de 2015 bouleverse en profondeur le système éducatif. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui définit les grands enjeux éducatifs de l'école du XXI^{ème} siècle est pour la première fois placé en amont des programmes disciplinaires. C'est donc à partir du socle commun que sont déclinés dans une approche descendante les programmes disciplinaires. Cependant, l'approche curriculaire s'implante difficilement en France (Lebeaume, 2019). Les traditions curriculaire et disciplinaire se superposent sans réellement s'articuler, ce qui conduit à des problèmes de cohérence au sein des enseignements. Plus particulièrement, nous questionnons l'emboîtement curriculum-disciplines (Jonnaert & al., 2009), puisque les relations entre socle commun et disciplines ne sont explicites qu'au niveau de la définition des compétences de chaque discipline, puis disparaissent dans la déclinaison des contenus (Musard, Abou-Samra, Athias, Boivin-Delpieu et Alturkmani, sous presse ; Bezeau, Musard et Deriaz, 2021). Alors que les professeurs sont peu outillés avec le curriculum officiel, comment s'y prennent-ils pour concevoir et mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage permettant aux élèves d'acquérir des contenus disciplinaires tout en contribuant aux enjeux éducatifs du socle commun ?

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 chercheurs privilégient l'analyse de données textuelles et peu d'entre 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). Cette communication vise à décrire et à comprendre le processus de fabrication du curriculum réel ou « en actes » (Musard et Bezeau, 2021) en lien avec le curriculum officiel. Nous nous intéressons plus spécifiquement au processus de co-

construction des savoirs au regard de cette problématique visant à relier des finalités éducatives du socle commun et des contenus disciplinaires dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). En effet, dans le curriculum officiel (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020), il s'agit par exemple pour les élèves de développer leur motricité (domaine 1 du socle commun), mais aussi de partager des règles, d'assumer des rôles et des responsabilités (domaine 3). Dans les pratiques physiques sportives et artistiques, les élèves ne sont pas seulement des pratiquants ; ils participent à différents rôles sociaux (juge, arbitre, coach, spectateur, etc.), comme dans les pratiques sociales de référence (Martinand, 2001). Cette implication dans les rôles sociaux offre aux élèves des opportunités d'apprentissage variées : ces derniers peuvent à la fois progresser dans l'acquisition de contenus disciplinaires en transformant leur motricité et exercer différentes responsabilités afin de s'approprier la culture des activités physiques, sportives et artistiques. En ce sens, les contenus de l'EPS peuvent constituer le creuset de visées éducatives plus larges. Dans cet article, nous nous intéressons à la pratique de l'escalade, qui s'organise selon plusieurs rôles sociaux (grimpeur, assureur, contre-assureur, juge, coach). Si des recherches ont étudié les interactions didactiques en classe avec une centration sur les contenus disciplinaires (la motricité en EPS), par exemple en escalade avec le rôle de grimpeur (Rilhac, 2007), nous portons également notre regard sur le rôle de juge, qui consiste à juger, contrôler et enregistrer les performances réalisées par les grimpeurs et assurer la sécurité.

Afin d'éclairer le processus de co-construction des savoirs dans le curriculum en actes, nous nous inscrivons dans les études sur l'action conjointe en didactique au sein des approches comparatistes en didactique. En effet, les outils conceptuels développés au sein de l'action conjointe ont une portée anthropologique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) : ils permettent ainsi d'étudier comment tout professeur s'y prend pour enseigner et faire apprendre les élèves. Cette communication, en réunissant des didacticiens de différentes disciplines (EPS et mathématiques) se donne également pour objectif le dialogue et la comparaison des points de vue des chercheurs en vue de questionner les dimensions générique et spécifique de l'action du professeur, en particulier au niveau des outils conceptuels et méthodologiques (Ligozat, Coquidé, Marlot, Verscheure & Sensevy, 2014).

Pour décrire, comprendre et expliquer les actions conjointes du professeur avec les élèves, nous nous appuyons plus particulièrement sur les concepts de contrat didactique et de milieu didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique Pour Enseigner, 2019). Le jeu didactique est défini comme un système mettant en relation un certain milieu sous un certain contrat (Collectif Didactique pour enseigner, 2019). Le contrat didactique renvoie au système d'attentes essentiellement implicite de l'enseignant vers ses élèves, et celles des élèves vers l'enseignant à propos des savoirs (Amade-Escot, 2019). En effet, il y a dans la classe un ensemble d'habitudes, de manières de fonctionner et de normes attendues qui ne sont pas nécessairement explicitées et partagées par l'enseignant et les élèves. Nous

modélisons la description du problème par la notion de milieu (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour enseigner, 2019). Ce qu'il faut comprendre à ce niveau, c'est qu'au début du problème, l'élève est confronté à des éléments épars, non reliés. La résolution du problème consiste à organiser ces éléments épars en un tout organisé, ce qui suppose de construire avec les élèves un espace partagé de significations communes. Le gain au jeu didactique doit signifier pour le professeur que l'élève a appris quelque chose de son propre mouvement.

Ce jeu conjoint avec les élèves est caractérisé en fonction de différentes actions du professeur : définir (poser les objets enjeux de l'apprentissage et le cadre de la situation dans laquelle ils sont envisagés), dévoluer (amener les élèves à endosser la responsabilité de leur apprentissage), réguler (guider et faire évoluer les rapports des élèves avec la situation) et institutionnaliser (asseoir la légitimité d'un comportement, assertion ou connaissance dans l'institution).

Nous posons les questions de recherche suivantes :

- 1) Comment la professeure définit-elle les rôles de juge et de grimpeur lors des consignes au début de la situation d'apprentissage ?
- 2) Comment régule-t-elle ces deux rôles lorsque les élèves s'exercent dans les ateliers de blocs ?
- 3) Sur quels éléments relatifs aux rôles de juge et de grimpeur revient-elle lorsqu'elle rassemble les élèves pour réaliser un bilan ?

Méthodologie

Une enseignante d'EP d'un collège d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) en France s'est portée volontaire pour participer à cette étude. Carine¹ avait 10 années d'expérience en enseignement de l'EP au moment de la collecte des données.

Collecte des données

Nous nous focalisons sur un segment de curriculum en actes, soit une séquence d'escalade de huit séances avec une classe d'élèves de 5^e (élèves de 12-13 ans). Nous avons récolté des données d'observation et d'entretien (Amade-Escot, 2014), comprenant plus précisément 1) les entretiens *ante*; 2) les films des séances et 3) les entretiens *post*.

Un entretien *ante* individuel d'environ 30 minutes a d'abord été mené au début de l'étude afin de mieux connaître: 1) la participante (expérience, spécialités, conceptions de l'EP); 2) les caractéristiques de leur collège et 3) le projet de séquence en EP. Après avoir

¹ Les prénoms sont fictifs afin de conserver l'anonymat des personnes impliquées.

recueilli les projets de séquence élaborés par l'équipe pédagogique en escalade, un entretien ante-séquence individuel d'environ 15 minutes était effectué avant le début de la séquence d'enseignement et d'apprentissage afin de connaître: 1) les intentions didactiques des participantes dans l'APSA enseignée; 2) les compétences générales visées dans la séquence d'enseignement et d'apprentissage, en lien avec les textes officiels et 3) la progression envisagée dans la séquence. Enfin, avant le début de chaque séance, un entretien ante-séance individuel d'environ cinq minutes était réalisé afin de connaître : 1) la planification de la séance au regard des objectifs visés et des contenus enseignés et/ou évalués et 2) les moments centrés plus spécifiquement le rôle de juge.

Afin de documenter le curriculum en actes, toutes les séances ont été enregistrées avec une caméra sur trépied installée dans un coin du gymnase et un micro-cravate. Pour les séances d'escalade, le groupe était divisé en deux puisqu'il y avait deux enseignants (choix de l'équipe EP pour assurer une meilleure supervision des élèves). La caméra était alors positionnée dans un endroit qui permettait d'observer les situations proposées par Carine avec un plan large.

Après chaque séance, un entretien individuel d'environ dix minutes était effectué pour connaître : 1) le bilan que faisait la participante de sa séance au regard des objectifs visés, en particulier sur le rôle de juge; 2) les hypothèses émises pour expliquer ce bilan et 3) ce qu'elle projetait pour la prochaine séance. À la fin des séquences d'enseignement et d'apprentissage, un entretien post-séquence d'environ 30 minutes a été réalisé avec chacune des participantes. Cet entretien a permis à chacune des participantes de réaliser un bilan de la séquence enseignée au regard des contenus visés.

Analyses des données

Nous avons choisi de nous centrer sur la leçon 5, car la professeure a l'intention de se consacrer plus spécifiquement au rôle de juge. En effet, elle a constaté lors la séance précédente qu'elle rencontrait des difficultés pour impliquer les élèves dans le rôle de juge. Lors de cette séance, elle se centre plus spécifiquement sur le rôle de juge pendant une situation d'apprentissage, en demandant aux élèves de jouer deux rôles : 1) grimper dans trois blocs en veillant à l'orientation des prises (cet objet de savoir a été travaillé lors de la séance précédente) et juger ses pairs (contrôler les performances et assurer la sécurité).

Nous avons sélectionné trois moments significatifs dans la situation d'apprentissage révélant la manière dont la professeure cherche à faire apprendre aux élèves le rôle de juge,

en lien avec les différentes actions didactiques de la professeure :

- la professeure donne les consignes et définit ses attentes relatives aux rôles de juge et de grimpeur ;
- la professeure interagit avec les élèves pendant leur pratique et régule les apprentissages relatifs aux rôles de juge et de grimpeur ;
- lorsque la professeure rassemble les élèves pour faire un bilan.

Résultats

La définition des rôles de juge et grimpeur dans les consignes

La professeure, après l'échauffement, rassemble les élèves afin de présenter les consignes de la situation d'apprentissage. Après avoir demandé aux élèves de rappeler les consignes de sécurité, elle donne des consignes pour les élèves juges, puis pour les élèves grimpeurs, puis ajoute qu'elle fera ensuite un bilan avec les élèves.

Tour de parole	Consignes de la professeure
1	Les deux juges, d'accord, (...), vous aurez ce travail-là à faire. Les autres, vous allez être aussi juges quand vous ne grimpez pas, c'est-à-dire : vérifier que les prises utilisées sont de la bonne couleur, Ali, c'est bon ?
2	2 ^e chose à valider, c'est est-ce qu'il y a les mains pendant 2 secondes sur la prise de fin, le top, d'accord ? et 3 ^e chose pour valider le bloc, est-ce que c'est désescaladé, OK ? Donc vous aurez tous à regarder ça, principalement les deux juges qui seront là en aide en plus.
3	Donc là, je vais vous laisser libre. Le but, c'est de partir..., c'est bon ? Prise de mains au départ, prise d'arrivée, je ne vous donne pas d'autre consigne pour l'instant. Le but, c'est d'arriver en haut. Vous faites un essai chacun dans les trois blocs, d'accord ?
4	On se sépare en trois groupes, je vais vous dire. Une fois qu'on a fait 3 essais chacun, on revient là et on essaie de voir ce qui a été et ce qui n'a pas été.

Puis elle montre pour chacun des trois blocs où se trouvent la prise de départ, la prise de fin et la prise de zone à mi-parcours. Celles-ci permettront aux juges de noter sur la tablette les performances des grimpeurs. La professeure précise aux élèves ce qu'ils ont

le droit de faire ou de ne pas faire (par exemple pour le premier bloc, vous avez droit à toutes les prises pour les pieds, je n'ai pas le droit d'aller chercher une autre prise quand je n'ai pas les deux pieds décollés).

On constate donc que la professeure donne des consignes spécifiques pour les rôles sociaux de juge et de grimpeur :

- les élèves juges doivent valider la montée des grimpeurs à partir de trois critères qui ont déjà été travaillés lors des séances précédentes et qui sont rappelés par la professeure : prendre les prises de la bonne couleur, poser les mains sur la prise d'arrivée 2 secondes, désescalader.
- Les élèves grimpeurs doivent réussir à atteindre la prise d'arrivée en respectant les règles données. La professeure cherche à dévoluer le problème aux élèves, en les laissant « libres » et en leur précisant explicitement qu'elle ne leur donne pas de consignes supplémentaires, le but étant d'arriver en haut.

Les régulations de la professeure pendant le travail en ateliers

Pendant que les élèves pratiquent, la professeure circule dans les trois blocs et délivre des régulations relatives à la gestion de la sécurité, au rôle de juge et au rôle de grimpeur. La nature des régulations didactiques varie en fonction des rôles sociaux.

Concernant le rôle de juge, la professeure donne des régulations de natures très différentes :

- elle prend en charge ce rôle et s'adresse directement aux élèves grimpeurs : *1, 2, on désescalade ; on désescalade jusqu'en bas ; pourquoi tu sautes ?*
- elle s'adresse à d'autres moments aux juges en leur dictant très précisément ce qu'ils doivent dire : *Là vous dites, ok, comme ça elle sait qu'elle peut désescalader.*
- elle réprimande les élèves qui ne s'impliquent pas dans le rôle de juge : *les filles, c'est pas sérieux là.*
- elle accompagne les élèves dans le rôle de juge en les questionnant : *Est-ce que le bloc pour vous, il est validé là ? Ok, déjà il saute. Ensuite ?*

Concernant les élèves grimpeurs, la professeure circule dans les ateliers et questionne individuellement quelques élèves :

Tour de parole	Régulations de la professeure et réponses des élèves
1	A ton avis, est-ce que tu arrives à être équilibré si tu déplaces ta main

	avant tes pieds ?
2	ben non
3	Qu'est-ce que tu devrais faire pour équilibrer ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Il a amené son pied avant pour pouvoir être équilibré. Si tu es comme ça, tu vas être tout déséquilibré, d'accord ?

L'analyse de ces verbatim montre que les régulations de la professeure varient en fonction des rôles de juge et de grimpeur. Pour le rôle de juge, la professeure oscille entre différents types de régulation, soit en s'adressant directement aux grimpeurs pour leur dire explicitement ce qu'ils doivent faire, soit en s'adressant aux juges, avec des positions topogénétiques contrastées (posture en surplomb ou posture de retrait pour impliquer les élèves dans le rôle de juge). Par ailleurs, lorsqu'elle se centre sur les élèves grimpeurs, elle utilise une modalité de régulation consistant à les questionner au regard des problèmes spécifiques qu'ils rencontrent afin qu'ils réfléchissent aux techniques en jeu (techniques de prise, d'équilibration).

Retour sur les rôles de juge et de grimpeur lors du bilan avec les élèves

Lors de ce moment de bilan, la professeure demande à chaque élève grimpeur de lui indiquer la performance réalisée sur les différents blocs (atteinte de la prise de zone ou de la prise d'arrivée). Elle note les performances sur sa tablette afin d'évaluer les élèves au fil des séances. Elle ne sollicite donc pas les élèves juges, qui étaient chargés de valider la réussite des voies et ne revient pas sur les trois critères qu'elle avait donnés (prendre les prises de la bonne couleur, poser les mains sur la prise d'arrivée 2 secondes, désescalader).

Dans un second temps, elle s'adresse aux élèves grimpeurs et leur demande comment ils s'y sont pris pour monter la voie : *qu'est-ce que vous a fait réussir ? Que pourriez-vous faire pour améliorer vos prochains essais ?*

Suite à une réponse d'un élève (observer les autres), elle précise qu'il peut être intéressant d'observer les autres pour s'aider, mais qu'il faut pour cela avoir un certain niveau pour observer et pour ensuite pouvoir mettre en œuvre la technique observée. Puis elle cherche à évacuer cette question et à revenir sur les techniques de grimpe en posant une question plus spécifique sur les placements : *ensuite, si on parle escalade, sans regarder les autres, comment vous vous êtes placés pour réussir les blocs ?* Elle revient alors sur des contenus vus dans les leçons antérieures (techniques d'orientation des prises, d'équilibration, de poussée des jambes) et les reprecise en questionnant les élèves.

Discussion

Les résultats montrent que professeur et élèves ne jouent pas au même jeu didactique lorsqu'il s'agit du rôle de grimpeur et du rôle de juge, le jeu didactique étant un système mettant en relation un certain milieu sous un certain contrat (Collectif Didactique pour enseigner, 2019). Nous pouvons ainsi repérer différents types de contrats et de milieux relatifs à ces deux rôles sociaux, au sein de la même situation d'apprentissage.

Concernant le rôle de grimpeur, il s'agit pour les élèves de chercher et de mettre en œuvre des techniques efficaces pour grimper la voie. La professeure souhaite dévoluer le problème aux élèves et ses attentes ne changent pas au cours de la situation d'apprentissage. Le milieu didactique (consignes relatives aux prises, régulations sous forme de questions adressées aux élèves grimpeurs et au groupe) est conçu de façon à permettre aux élèves de réfléchir sur leurs pratiques, autrement dit de développer leur pratique réflexive à la fois pendant qu'ils s'exercent dans les ateliers et lors du moment de bilan collectif.

Concernant le rôle de juge, la professeure demande aux élèves lors des consignes de valider la voie à partir de trois critères. Le jeu didactique est donc de nature différente, avec un certain milieu (les trois critères sont donnés par la professeure) sous un certain contrat (contrôler les performances et contrôler la sécurité). Ce jeu évolue au fur et à mesure du déroulement de la situation d'apprentissage. En effet, lors du travail en ateliers, le contrat change : les élèves n'adhèrent pas au jeu proposé et c'est essentiellement la professeure qui prend à sa charge ce rôle, soit en endossant ce rôle, soit en guidant les élèves juges de façon plus ou moins surplombante. Enfin, lors du bilan, le rôle de juge est de nouveau transformé, puisque c'est la professeure qui enregistre les performances, sans revenir sur les savoirs en jeu dans le rôle de juge (contrôler les performances et assurer la sécurité). Comme le soulignent Amade-Escot et Venturini (2009), ce processus est spiralaire : l'élève a tendance à désertier l'espace didactique, l'enseignant est alors contraint de l'occuper pour maintenir la relation didactique, ce qui amène l'élève à le désertier un peu plus. Ce changement de contrat peut s'expliquer par la difficulté que rencontre la professeure à dévoluer, c'est-à-dire à faire en sorte que les élèves acceptent la responsabilité d'assumer le rôle de juge. Ainsi, elle ne parvient à co-construire avec les élèves un espace de significations partagées avec les élèves et à donner sens à ce savoir, issu de la pratique sociale de référence : à quoi cela sert-il de juger ? Elle questionne ensuite les élèves grimpeurs, afin qu'ils formulent les règles de l'action efficace. Il ne s'agit donc plus d'apprendre à juger, mais plutôt d'amener les élèves grimpeurs à réfléchir sur les techniques à mettre en œuvre pour être efficace. Le contrat didactique est en partie transformé : la professeure ne cherche plus à former un élève juge, mais plutôt un grimpeur réflexif. Cela peut s'expliquer par l'épistémologie pratique de la professeure, en particulier ses conceptions à propos des savoirs à enseigner en EPS et en escalade. Carine, spécialiste d'escalade cherche à valoriser les savoirs techniques qui sont au cœur de la discipline de

l'EPS. Selon elle, apprendre à juger, s'approprier des outils « va être plus une compétence au service des autres ». Elle souhaite « utiliser cette compétence-là pour aider (les élèves) par exemple à travailler la motricité ».

Conclusion

Cette communication avait pour objectif d'analyser un extrait de curriculum en actes, afin de repérer comment la professeure, en EPS peut contribuer aux finalités éducatives prescrites dans le socle commun, en particulier dans le domaine 3 « assumer des rôles et des responsabilités » avec l'apprentissage du rôle de juge en escalade. Les résultats montrent que la professeure a l'intention de travailler dans le même temps les rôles de juge et de grimpeur et elle définit ces deux rôles dans les consignes. Cependant, le rôle de juge n'a pas de sens pour les élèves et c'est progressivement la professeure qui prend en charge ce rôle. Elle se concentre davantage sur le rôle de grimpeur, et cherche plutôt à former un « grimpeur réflexif ». Cette étude met ainsi en avant toute la complexité pour apprendre aux élèves en EPS différents rôles sociaux, et de façon plus générale à connecter disciplines et socle commun (Jonnaert et al., 2009), en particulier dans le contexte français caractérisé par une tradition disciplinaire.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- 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.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3 (1), 7-43.
- Bezeau, D., Musard, M. et Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49, 2-34.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Éd.). La pensée sauvage.

- Collectif Didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel*. De Boeck.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-155.
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs : Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation & didactique*, vol. 13(1), 43-59.
- Lebeaume, J. et Hasni, A. (2016). La technologie prescrite à l'école en France et au Québec. *Spirale*, 58, 67-79.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Education & didactique*, 8, 101-115.
- Martinand, J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir* (pp. 17-24). De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 31, 1-138. Consulté en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>
- Musard, M., Alturkmani, M., Abou-Samra, M., Athias, F. et Boivin-Delpieu, G. (sous presse). Les programmes d'EPS, de français, de mathématiques et de physique - chimie au cycle 4 en France : une approche curriculaire ? *Carrefours de l'éducation*.
- Musard, M. & Bezeau, D. (2021). *Contribution des enseignements disciplinaires au socle commun : le rôle de juge en EPS*. 2^{ème} Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, Pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation. Nancy.
- Rilhac, P. (2007). Actions de l'élève et milieux didactiques : la notion de « surassujettissement ». *Carrefours de l'éducation*, 24, 159-182.
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). De Boeck.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (1. ed). De Boeck