

Questions didactiques aux changements de curriculums : étude de cas en EPS en maternelle

Thépaut Antoine ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Univ.lille, EA 4354, CIREL, F-59000 Lille, France.
INSPE Lille Nord de France

Résumé

Nous explorons dans cette communication les dimensions de l'étude didactique face à l'évolution des curriculums. Nous étudions les changements de contenus en EPS à l'école maternelle induits par son adossement à l'apprentissage de l'oral scolaire. Nous explorons l'épistémologie pratique d'une néo-enseignante confrontée aux préconisations ministérielles dans la mise en œuvre d'une séquence « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » composée d'une séance d'activité suivie d'un temps de verbalisation. La séance d'EPS révèle une référence implicite à une pédagogie de situation laissant agir les élèves. Le temps de mise en langage oscille entre une phase de verbalisation pour stimuler l'entrée dans les apprentissages moteurs et l'utilisation du langage pour mettre à distance l'action, apprendre à parler, s'exprimer. L'association de ces deux séances dégage ce que le poids des traditions contraint les pratiques en même temps que les potentiels ouverts dans le développement professionnel par cette évolution.

Mots clés

Mot clé 1 ; Epistémologie pratique ; EPS ; oral ; maternelle, curriculum ; didactique.

Introduction

L'étude de l'évolution des curriculums abordé dans une perspective didactique pose la question de leur prise en charge sur un temps suffisamment long pour en appréhender les formes, leur nature et leurs effets. D'un côté, diverses études révèlent une très grande stabilité des pratiques enseignantes, en même temps qu'un faible impact des prescriptions ministérielles sur les pratiques effectives (Barrère et al. 2014) de l'autre les analyses notent une évolution souterraine, à bas bruit, des pratiques d'enseignement et d'éducation. Ainsi, si l'on observe les évolutions de l'école maternelle plusieurs études ont documenté les changements des contenus d'éducation qui s'y sont développés (Prost, 1983, Plaisance, 1986, Joigneaux 2009, Garnier 2021, ...). Ces études historiques, sociologiques s'appuient sur un ensemble de données qui permettent de saisir ces évolutions sur le temps long.

Dans les recherches en didactique, à partir de quelles données empiriques est-il possible de saisir les changements de contenus ? Si pour certains l'étude de traces permet de dégager des transformations, objet du séminaire « Les méthodes de recherche en didactiques : questions de temporalité », (Lahanier-Reuter & Roditi 2007) d'autres revendiquent une approche pragmatiste et actionnelle fondée essentiellement sur des données d'observation (Sensevy, 2007) Il est ainsi possible d'engager une étude de l'évolution des curriculum dans les prescriptions et textes de programmes (Hamon & Lebeaume 2013 ; D'Enfert & Lebeaume 2015 ; Tutiaux-Guillon, 2016), une étude de préparations de séances (Fortin, Lasson & Coquidé 2013), une étude des revues professionnelles (Roure, 2013) ou encore une étude des modèles d'enseignement -de l'écriture scolaire- fondée sur l'analyse de copies d'élèves à différentes périodes (Bishop, 2018)... Ces différents travaux, s'ils apportent des éclairages non négligeables posent une question frontale aux didactiques : une étude didactique des changements de contenus peut-elle s'exonérer d'observations directes in situ, contraignant le choix des possibles ?

L'objet de notre présentation consiste à saisir comment et dans quelle mesure des changements de contenus d'éducation impulsés lors de réformes institutionnelles, par des changements de programme et de curriculum, sont pris en charge, intégrés dans les pratiques enseignantes. Cette question reformule l'étude de la transposition didactique entre un modèle transpositif descendant (Chevalard, 1985) et le modèle transpositif ascendant (Schubauer -Leoni, 2008).

Nous l'abordons à l'aide du concept de l'épistémologie pratique. Celui-ci nous semble être de nature à percevoir dans quelle mesure des modifications dans les préconisations ministérielles, institutionnelles suscitent adhésion et sont susceptibles d'être accompagnées d'innovations dans les pratiques enseignantes. Nous explorons ici l'évolution des contenus d'éducation et de formation à l'école maternelle et plus particulièrement ce que l'injonction à associer le développement du langage aux apprentissages disciplinaires conduit vers des pratiques d'enseignement-apprentissage

spécifiques en même temps que les problèmes qu'elle soulève. Nous l'envisageons au cours de cette étude sous l'angle de l'épistémologie pratique appliquée à l'analyse d'une étude d'une séquence d'EPS à l'école maternelle, concept soumis à l'étude dans une perspective comparatiste en didactique(s).

1. Etude théorique

1. 1. Une compréhension des savoirs professionnels mobilisés dans l'action professorale : l'épistémologie pratique

Le concept d'épistémologie pratique apparaît dans la présentation initiale de la TACD présentée par Sensevy (2007). Il prolonge l'épistémologie du professeur définie par Brousseau (1986) dans la théorie des situations didactiques (TSD) en lui faisant opérer un double mouvement, actionnel en l'intégrant dans une théorie de l'action, et interactionnel lorsqu'il s'agit d'une action conjointe du professeur et de l'élève. Ce double mouvement s'insère dans différentes évolutions majeures des sciences humaines depuis quelques décennies (Amade-Escot, 2018).

Le concept est avancé comme mode d'explication des soubassements épistémologiques de l'action professorale. Cette épistémologie est pratique parce qu'émergeant dans le décours de l'action de transmission de savoir et a une utilité pratique pour répondre aux problèmes d'enseignement-apprentissage que la pratique soulève. Cette épistémologie permet de comprendre et rendre intelligible les déterminations du jeu didactique « in situ ». S'intéresser à l'épistémologie pratique des professeurs c'est s'intéresser à leurs savoirs professionnels en les considérant dans un même mouvement sous l'angle d'une épistémologie du savoir enseigné et du savoir enseigner (Lefevre, 2018). Le concept apparaît comme une tentative à visée compréhensive des savoirs mobilisés dans le processus d'enseignement-apprentissage en dehors du discours de sens commun désignant les savoirs des enseignants en termes de « manque » -manque de connaissance, manque de formation- ... Il s'inscrit indéniablement dans une visée positive, d'étude de ces savoirs sans jugement *a prioriste*.

En ce sens il est très utile pour observer et comprendre les logiques de développement professionnels en particulier lors des premières expériences lorsque les néo-enseignants construisent leurs premiers savoirs et compétences professionnelles. Il est par ailleurs susceptible de rendre compte des effets de changements de recommandations ministérielles sur un temps court.

1. 2. L'EPS en école maternelle : des évolutions sur le temps long, clarification terminologique et implications épistémologiques

Longtemps l'école maternelle comme temps de scolarisation non obligatoire n'avait ni programme ni instructions ministérielles précises. Des premières recommandations apparaissent toutefois dès 1977, en 1980, puis en 1991 dans la loi sur l'éducation. Ces premières recommandations sont profondément remaniées en 2002 et 2005. Un changement d'orientation significatif apparaît en 2015. En effet, une première formalisation émerge avec la rédaction de programmes accompagnée de documents d'accompagnement (BOEN, n° 2 du 26 mars 2015 et documents EDUSCOL). Elle vise à impulser un enseignement intégré et unifié des différents champs de connaissance adapté aux considérations propres sur le développement de l'enfant et le rôle et la sens de l'école maternelle.

Pour comprendre l'enseignement favorisant le développement physique et l'acquisition d'une culture corporelle à l'école maternelle, dans une démarche de simplification nous parlons d'EPS. Dans la définition officielle des programmes le terme n'existe pas. La dénomination renvoie au domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique », dénomination institutionnelle qui n'est pour ainsi dire jamais utilisée. Dans ces programmes il n'est pas fait mention de disciplines ... mais de champs d'apprentissage. Cependant ces champs d'apprentissage préfigurent les disciplines de l'école (Garnier, 2009).

Dans le discours quotidien, ordinaire des PE elles-mêmes¹, il est fait référence aux séances dites de motricité. Dans les centres de formation on parle d'EPS à l'école maternelle pour souligner sa place et son importance dans le processus éducatif et le développement moteur des élèves. Mais il s'agit de raccourcis langagiers. L'EPS renvoie à la configuration disciplinaire et/ou curriculaire en élémentaire, collège, lycée. En assignant à l'EPS la visée de former un citoyen physiquement éduqué et susciter le goût d'une pratique physique régulière et autonome, la formulation des programmes assure une véritable continuité de l'enseignement de l'EPS de l'école primaire au lycée mettant fin à un cursus à l'école primaire distinct du secondaire. Les prescriptions qui organisent les programmes de l'école maternelle sont en continuité avec la suite du « parcours scolaire » de l'élève à l'école élémentaire, collège puis lycée, comme le montre la déclinaison du champ d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » en quatre objectifs, champs d'apprentissage (CA) ou compétence (C).

¹ Dans la rédaction de cet écrit, nous parlons des professeur.e.s d'école maternelle au féminin, le corps de PE à ce niveau de la scolarité étant essentiellement composé d'enseignantes.

	À l'école maternelle	À l'école primaire	Collège
A 1 1	Agir dans l'espace, dans la durée et les objets	Réaliser une performance mesurée à un temps donné	Réaliser une performance mesurée à un temps donné
A 2 2	Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou contraintes variés	Adapter ses déplacements à divers environnements	Adapter ses déplacements à divers environnements
A 3 3	Communiquer avec les autres au travers d'actions à visées expressive ou artistique	Réaliser produire des actions à visée expressive ou artistique	Réaliser produire des actions à visée expressive et artistique
A 4 4	Collaborer, coopérer s'opposer	Coopérer s'opposer individuellement ou collectivement	Coopérer s'opposer individuellement ou collectivement

Tableau 1 : les objectifs à l'école maternelle et des compétences de l'EPS à l'élémentaire et au collège

Ce tableau souligne la continuité des visées éducatives recommandées par le ministère, dans sa filiation avec les textes de l'école primaire et du collège (Garnier, 2009). Il ne renseigne pas sur le sens de l'enseignement ordinaire dont les désignations sémantiques entre motricité, activité physique, sport ou EPS reflètent un flou sur les contenus même des enseignements.

L'étude des pratiques peut pour cela s'appuyer sur une analyse des revues professionnelles dans lesquelles foisonnent des compte-rendu de pratique par les acteurs eux-mêmes. Différentes recherches en ont dégagé la pertinence. Ces études fondent la légitimité d'une épistémologie des pratiques corporelles propre à l'EPS. (Terret, 2004 ;

Roure 2013 ...). Toutefois comme le souligne Léziart (1977) s'agissant de pratiques déclarées elles ne s'appuient pas sur une étude de la dynamique des interactions didactiques produites en classe dans la construction des savoirs.

1. 3. L'EPS dans le curriculum de l'école maternelle et sa contribution à l'apprentissage de la langue, l'apprentissage de l'oral

L'instauration du socle commun de connaissances, compétences et de culture vise à construire un enseignement scolaire s'inscrivant dans une double approche liant l'acquisition de savoirs disciplinaires intégrés à une démarche éducative. Dans ce contexte, les orientations ministérielles depuis 2002, l'ensemble des disciplines scolaires concourent au développement de la maîtrise de la langue. Cette évolution majeure a pour conséquence d'introduire une transformation importante, celle de lier le développement des apprentissages disciplinaires à ceux des apprentissages langagiers. Cette évolution n'est pas sans conséquence sur le curriculum à l'école maternelle dont la visée de développement de la langue française est particulièrement prégnante et sensible. Elle marque une évolution des changements de contenu de formation et d'éducation particulièrement importante.

De nombreuses recherches ont depuis été conduites pour explorer les modalités et formes d'enseignement, en particulier la question de l'enseignement-apprentissage avec l'oral (Nonnon, 2001 ; Gausse, 2017). Toutefois cette visée de lier enseignement disciplinaire et apprentissage de la langue n'est pas sans soulever de multiples difficultés et interrogations. Elle n'en constitue pas moins la spécificité du métier de PE. Elle est le cœur de métier de ces enseignantes et pour ce qui concerne notre propos, la construction d'un curriculum fondant dans une approche si possible unifiée du développement des apprentissages corporels en même temps que langagiers.

2. Problématique et questions de recherche

Le problème ici est d'apprendre à parler et/ou apprendre à agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique et quels liens sont tissés entre les deux. L'activité motrice est-elle un support prétexte pour apprendre à parler ou l'activité langagière support pour un développement des habiletés motrices, actions nouvelles ? Nous pensons que la conjonction des deux peut être source de confusion des enjeux de savoir pour chacun des champs d'apprentissage. Seule une observation concrète des formes de pratiques peut rendre compte des modalités par lesquelles les PE construisent le curriculum à ce niveau de la scolarité.

Les questions de recherche qui orientent notre étude nous conduisent à nous demander quelles sont les techniques de régulation des situations ? Permettent-elles des

épisodes de construction de savoir ? Quels contenus disciplinaires émergent alors dans le cours des séances ? Quels sont les rapports au savoir à l'origine des contenus ? Que révèlent-ils de l'épistémologie pratique conjointe du professeur et des élèves ? Nous formulons l'hypothèse que c'est essentiellement au cours de la formation initiale que sont intégrés les changements curriculaires des contenus d'éducation et formation, expliquant les temps de latence entre les promulgations ministérielles et leurs mises en œuvre effectives.

3. Considérations méthodologiques

3. 1. Contexte de l'étude

Les données empiriques recueillies pour questionner la problématique soulevée au paragraphe précédent reposent sur une analyse d'une séquence d'apprentissage qui s'est déroulée en maternelle (M. S.). L'enseignante est une PE débutante, fonctionnaire stagiaire qui débute dans le métier. Son régime de formation (2014/2018) est une formation en alternance introduite par la réforme de 2012 instituant deux jours en responsabilité de classe, deux jours de formation à l'ESPE pour validation du diplôme de Master, nécessaire à la titularisation. Elle est accompagnée dans cette entrée en fonction par un conseiller pédagogique. La séance observée se déroule en deux temps. Une première séquence relève du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. La seconde est une séquence de mise en langage relevant du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Elle a pour objectif de s'appuyer sur l'activité physique développée pour susciter une mise en langage, et un enrichissement de l'activité langagière.

3. 2. Méthodologie de recherche : données recueillies

Le recueil des données est constitué de l'enregistrement audio-visuel des deux séquences. Il est complété par un entretien post séance, entretien d'auto-confrontation, entretien d'analyse réflexive qui participe de la formation et accompagne l'entrée dans le métier. L'ensemble de ces données a donné lieu à une transcription des échanges PE-élèves au cours de deux séquences. Pour la présentation des résultats pour ce chapitre, seules les interactions au cours d'un seul passage atelier ont été retenues. Il s'agit de dégager le caractère exemplaire de la connexion des interventions verbales de la PE sur l'enchaînement d'actions des élèves. Une transcription manuelle de ces actions a été réalisée sur la base d'une description outillée. La séquence de verbalisation est analysée sur la base des interactions maître élèves. L'entretien conseil a également donné lieu à une transcription.

3. 3. Contextualisation des deux séquences

La séquence d'activité physique s'appuie sur un mode de fonctionnement usuel en maternelle. Il s'agit d'une activité de saut et de course présentée sous la modalité de travail en atelier. Quatre ateliers composent la séance. Le premier atelier est composé huit cerceaux disposés au sol les uns à côté des autres dans lesquels les élèves doivent sauter, rebondir. Dans le deuxième les élèves doivent courir et sauter dans deux cerceaux posés au sol avant de sauter sur un tapis. Le troisième les élèves doivent courir pour sauter par-dessus quatre caissettes de vingt centimètres de hauteur avant de revenir au point de départ. Le quatrième est constitué de trois lattes d'une hauteur de dix centimètres. Les élèves doivent courir, sans s'arrêter pour les enjamber, à l'image du franchissement d'obstacle, course de haies en athlétisme. Les élèves au nombre de vingt sont répartis en quatre groupe de cinq sur chaque atelier. Ils s'exercent entre cinq et sept minutes sur chaque atelier avant de passer à l'atelier suivant, et s'exercer ainsi aux quatre ateliers durant la séance.

Une rapide analyse *a priori* des savoirs en jeu permet de souligner que seul le quatrième atelier vise une activité de course. Les trois premiers consistant à rebondir « pied joints » dans les cerceaux et sauter par-dessus les caissettes enclenchent des sauts, prise d'impulsion à deux pieds, alors que l'atelier de petites haies implique d'enjamber les obstacles dans les foulées de courses avec une impulsion un pied. C'est cet atelier qui va concentrer l'essentiel des régulations didactiques de la part de l'enseignante.

La séquence d'activité orale se déroule en classe à l'issue de la séquence d'activité physique. D'une durée de cinq minutes, elle a lieu en coin regroupement. Les élèves sont assis sur des bancs répartis en carré autour de la PE. Celle-ci adossée au mur a apposé au tableau deux photographies représentant la salle d'activité physique, les ateliers installés et les élèves agissant, lors d'une séance précédente.

4. Résultats

4. 1. Phase d'activité physique

Au cours de la séquence d'activité physique les procédures de régulation didactique portent essentiellement un réaménagement du milieu matériel initialement agencé. Il souligne une attention de la PE à maintenir le milieu matériel dans sa disposition initiale. Les régulations construisant des contenus d'enseignement, c'est à dire « les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformation de l'activité corporelle ; » (Mérand & Marsenach, 1987) sont essentiellement des interventions verbales où l'enseignante par intervention « perlocutoire » (Austin, 1963) rappelle incite l'élève à agir selon la consigne précisée en début de séance. Ainsi à une élève à l'atelier cerceaux qui s'arrête entre chacun d'entre eux, elle reformule : « *Il faut bondir, enchaîner les bonds ...* ». A l'atelier des mini-haies, à

un élève qui court et s'arrête devant la première latte elle rappelle : « *Non faut pas arrêter. Tu t'es arrêté M.* ». Ce sont des régulations didactiques techniques (Boudard & Robin, 2011) visant à intervenir sur les intentions d'action des élèves. Toutefois, l'absence de critère de réussite explicite ne permet pas aux élèves, ni à l'enseignante, d'évaluer la réussite de l'action et de viser une mise en relation entre l'intention et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

4. 2. Phase de mise en langage

Le temps de mise en langage se déroule à l'issue de la séance, dans la salle de classe. Il sollicite le langage d'évocation (Florin, 1995). La conduite de cette phase est sous l'entière direction de la PE. Elle mène les débats, pose les questions, relance, interpelle les élèves. Il s'agit essentiellement de questions fermées : T8 : *Sauter, oui, voilà c'est ça, il fallait garder les pieds bien droits et faire des ...* T9 (quelques élèves en chœur) : *bonds*. Le plus souvent les élèves ne font que répondre de façon ordinaire aux questions qui leur sont posées, par l'affirmative ou la négative. Les réponses des élèves dégagent, pour certains des phrases courtes, pour d'autres des réponses par un mot, d'autres enfin miment leur réponse manifestant une difficulté dans le passage à la mise en mot. Lorsque ces élèves miment, elle ne s'appuie pas dessus, ne relance pas pour provoquer le passage de l'action à sa mise en mot. La PE ne les incite pas à développer leurs réponses, à s'expliquer, argumenter.

Durant cette phase la PE suit un questionnement selon un ordre chronologique préétabli. Elle débute par une question sur ce qui vient d'être vécu dans la séquence précédente, un rappel qui convoque l'action passée. Ainsi elle débute par un rappel du thème général de la séance pour désigner l'action sollicitée : sauter bondir en gardant les jambes droites. Elle énumère des différentes catégories d'actions vécues, mises en œuvre dans chaque atelier. Puis ensuite une reprise de chaque atelier : sauter à pieds joints et sauter 3 fois. Elle questionne sur la réussite : *Avez-vous réussi ?* puis poursuit sur les conditions pour réussir : *qu'est-ce qu'il fallait faire pour réussir ?* Il s'agit de favoriser la mise en mots qui renvoie à l'apprentissage par les élèves d'un langage plus élaboré dans son vocabulaire et sa construction syntaxique et qui renvoie à l'étude de la pratique enseignante pour susciter cet apprentissage.

Du point de vue des gestes professionnels langagiers, nous observons un enseignement dialogué par question réponse. Il est révélateur d'une difficulté à prendre en charge l'ensemble des élèves dans une communication avec un grand groupe (Nonnon, 2005 ; Bautier, 2006)

En résumé, l'analyse des deux séquences au prisme de l'épistémologie pratique peut se résumer de la façon suivante :

Épistém	Temps d'activité physique	Temps de Mise en langage
---------	---------------------------	--------------------------

ologie pratique		
Déroulement général des séquences	<p>Une enseignante débutante qui maîtrise déjà un certain nombre de savoirs professionnels lui permettant une conduite des activités des élèves, une conduite de la mise en étude.</p> <p>Un ensemble d'indicateurs montre qu'elle a déjà une certaine expertise : elle parvient à assurer un temps calme qui soit effectivement un retour au calme avant d'enchaîner la séquence suivante,</p>	<p>... durant le temps de langage elle parle posément ...</p> <p>Elle a affiché au tableau deux photographies de la salle d'activité physique afin de stimuler le langage d'évocation.</p>
Sens du savoir	<p>Les observations montrent que l'intention visée par la PE est une effectuation motrice (saut/franchissement) aisée, fluide.</p>	<p>Parler avec une syntaxe élaborée, un vocabulaire adapté des phrases construites autour d'un sujet, d'un verbe, d'un complément ...</p>
Tâche	<p>Les tâches définissent le but et l'aménagement matériel. Elles ne précisent pas de critère de réussite objectivable, matérialisable.</p>	<p>Décrire ce qui vient d'être réalisé lors de la séance d'activité physique</p>
Mode de travail didactique	<p>Atelier</p> <p>Rotation sur les ateliers toutes les 5 à 7 min</p>	<p>Après la séance</p> <p>En classe / coin regroupement</p> <p>Enseignement dialogué</p> <p>« Technique »: fermeture des possibles (Prevel, 2020)</p>
Mode de groupement	<p>Par atelier de 5</p>	<p>Une forme collective, tous les élèves assis sur des bancs autour de l'enseignante</p>
Procédures de Régulation Didactique	<p>Les PRD sont caractéristiques d'un enseignement par dévolution d'une activité ludique globale (Amade-Escot 1998, Brau-Antony, 2003) : courir, rebondir.</p>	<p>Il n'émerge pas de régulation didactique sur l'activité langagière des élèves. Il n'y a pas de reprise.</p>
Répétition	<p>12 à 13 essais par atelier pour chaque enfant. Les élèves déroulent les répétitions sans avoir d'indications sur leurs résultats d'action. (cf. définition de la tâche)</p>	

Tableau : L'épistémologie pratique à l'œuvre au cours des deux séquences d'enseignement.

5. Synthèse des résultats et analyses : parler pour agir ou agir pour parler

Cette étude de cas souligne l'intérêt de la prise en charge par l'étude de l'épistémologie pratique. L'analyse du déroulement à l'œuvre au cours de ces deux séquences montre une conduite d'enseignement orientée vers les conditions de mise en apprentissage mais dans un seul champ d'apprentissage, celui de l'EPS. La PE manifeste un ensemble de savoirs professionnels déjà assurés qui permettent aux séances de se dérouler dans un climat propice aux apprentissages.

Lors de la séance d'activité physique sa préoccupation sur le bon déroulement global de la séance, le fonctionnement par atelier la mise en activité des élèves est dominante. Si la PE développe un enseignement « en référence implicite à une pédagogie des situations vécues où il s'agit d'aménager le milieu, de laisser agir l'élève avec un minimum d'intervention de l'adulte » (Catteau, 2006), elle parvient néanmoins à se dégager de la seule gestion de la séance pour réguler, étayer et agir sur les intentions d'action des élèves.

La séquence de mise en langage dégage une modalité de travail didactique fondée sur le cours dialogué (Hersant, 2004) révélateur des difficultés de conduite d'un enseignement de l'oral à l'école (Nonnon, 2005). Ce mode de travail didactique provoque « une fermeture des possibles » Prével (2020). La formulation de questions fermées induisent des réponses stéréotypées des élèves qui ne les conduisent pas à tenter une mise en relation entre le but de la tâche, leur intention d'action et les actions qu'ils ont réalisé. « **P. E** : On a travaillé sur le saut. Quoi ? Qu'est-ce qu'on a travaillé sur le saut ? **Elève 1** : Il fallait sauter dans les cerceaux et puis courir. **Elève 2** : Il fallait courir et sauter ...**P. E** : ce n'est pas la même chose. On n'a pas travaillé la même chose dans tous les ateliers ? Est-ce que c'était le sauter loin cette semaine ? ». Le temps de mise en langage oscille entre une phase de verbalisation pour stimuler l'entrée dans les apprentissages moteurs et l'utilisation du langage pour mettre à distance l'action, apprendre à parler, s'exprimer.

Au final, il ressort l'impression d'un enseignement très classique pour l'école maternelle, déjà installé dans des routines professionnelles. Cependant d'autres indices attirent l'attention. Au cours de la mise en langage elle attire clairement l'attention des élèves sur le résultat de leurs actions, leur éventuelle réussite dans ces actions. Puis dans un second temps elle poursuit le questionnement en attirant l'attention des élèves sur les moyens à mettre en œuvre pour assurer les conditions de la réussite. « **P. E** : Dans les cerceaux . Mais qu'est-ce qu'il fallait faire pour bien réussir ? ... **P. E** : Bien serrer ses pieds et quoi d'autre ? Est-ce qu'on pouvait s'arrêter ? **Elèves (en chœur)** : Non ! **P. E** : Bien. Il fallait parvenir à sauter sans s'arrêter avec les pieds bien joints. »

Ces deux indices, à la lumière des travaux en didactique de l'EPS (Amade-Escot, 2019 ; Thépaut, 2019) sont les signes d'un développement professionnel potentiel. Ils sont en mesure de pouvoir conduire cette PE à surmonter un « obstacle professionnel » et s'inscrire dans une pratique d'enseignement plus élaborée ; à savoir une direction de l'étude orientée vers l'inscription des élèves dans une activité technique, par une mise en relation intention d'action, moyens mis en œuvre, s'appuyant sur la mise en langage.

La séquence de mise en langage est conduite elle, avec pour seule visée, engager un rappel des actions vécues précédemment. La séquence d'activité physique n'est qu'un prétexte à une activité langagière. Elle ne donne pas lieu à un travail d'apprentissage, d'enrichissement du langage au plan lexical comme syntaxique. L'épistémologie pratique, arrière-plan de la conduite de l'enseignement de l'oral, souligne des savoirs professionnels qui ne font pas encore partie du registre des gestes de direction de l'étude chez cette PE.

Ces éléments sont des signaux significatifs pour des enseignements rénovés à l'école maternelle. Ils le sont également pour l'école élémentaire. En effet, ces principes d'actions, savoirs professionnels, valent également pour l'enseignement des deux disciplines à l'école élémentaire. Ils peuvent accompagner cette jeune PE si la suite de son parcours professionnel la conduit à ce niveau de la scolarité.

Conclusion

Nous l'avons souligné en introduction l'étude didactique face aux évolutions des curriculums soulève la question de l'échelle de temps pour appréhender les changements. Nous avons fait ici le choix de le saisir au niveau des pratiques ordinaires par une analyse ascendante de la transposition didactique. Nous l'avons réalisé au cours d'une étude de cas dans les champs d'apprentissage de l'école maternelle qui ont été l'objet d'un changement curriculaire en 2015 initié par l'écriture de nouveaux programmes.

Ces choix nous ont conduit à travailler un contexte d'enseignement très restreint. Il s'agit dans ce cas d'une PE stagiaire réalisant ses premières expériences professionnelles. Ses savoirs professionnels en cours de constitution ne sont pas stabilisés. Ils sont largement fluctuants. Conduire cette étude avec des enseignants expérimentés soulèverait de nombreuses questions méthodologiques afin de saisir l'origine de ces changements, origine externe comme dans le cas d'un changement de programme, origine interne dans le cas d'une formation professionnelle engagée par l'enseignant (reprise d'étude, recherche de promotion ...). Un second élément consisterait à comprendre les modalités de l'accompagnement (formation professionnelle autodidacte, formation entre pairs au sein de collectifs, accompagnement institutionnalisé ...).

Ce colloque centré sur les didactiques face à l'évolution des curriculums renouvelle les approches des effets des évolutions curriculaires, des évolutions des prescriptions et recommandations sur les pratiques enseignantes ? Comment les changements, qu'ils soient

le fruit des recherches en éducation et en didactique, ou le fait de directives ministérielles, sont réappropriés par les enseignants et vecteurs de transformations des pratiques professionnelles ? Il ouvre la voie à une analyse des changements de pratiques professionnelles entre les forces d'inertie au(x) changement(s), les traditions professionnelles et les évolutions des contenus d'éducation et de formation sur un temps long. L'approche par l'épistémologie pratique apparaît ici comme une voie de recherche novatrice.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Revue de recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amade-Escot, C. (2019). Epistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Education & Didactique*, 13, 1, 109-114.
- Barrère, A., Klepal, I., Llobet, A., Zoughebi, H. & Sawicki, F. (2014). Le changement au quotidien. Table ronde. *Administration et Éducation*, 3, 143, 63-75.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bishop, M. F. (2018). Les modèles de l'écriture scolaire à l'école primaire française. *Conférence de consensus. Ecrire et rédiger. Enjeux et état des lieux. Acquis des élèves et évolutions de l'enseignement*. CNESCO. Ifé, ENS : Lyon. 5-15.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations pédagogiques par des enseignants d'EPS en volley-ball. in C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris : Revue EP.S. 169-192.
- Catteau, C. (2006). L'institution de l'éducation physique à l'école maternelle : objets d'enseignement et objets d'apprentissage. in E. Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale. 209-227.
- Garnier, P. (2021). *L'école maternelle, enjeux et devenir*. Conférence colloque L'école primaire au 21^e siècle. Cergy Paris Université.
- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE 117*. ENS Lyon.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie* 169. 17-28.
- Lefevre, 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'une ingénierie coopérative*. Thèse de doctorat. Université de Bretagne occidentale. Brest, Rennes.
- M. E. N. (1977). Instruction sur l'éducation physique à l'école maternelle du 2 aout 1977.

- M. E. N. (1980). Recommandations pour la conduite des activités d'éducation physique dans les classes maternelles. Circulaire n° 80 068 du 8 février 1980.
- Nonnon E., (2001), Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation, *Repères* n° 24-25.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- Prevel, S. (2020). Mise en langage en sports collectifs. Quels effets sur les apprentissages à l'école maternelle. *Education & didactique*. 14 : 2. 85-97.
- Prost, A. (1983). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Amand Colin.
- Roure, C. (2013). Epistémologie des savoirs scolaires et sens culturel des activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation* 35. p. 163-178.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. P. Poggi & M. Musard (Éd.), *Co-construire des savoirs dans les métiers de l'intervention par les APSA*. p. 67-86, Besançon : PUFC.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. in G. Sensevy & A. Mercier (dir). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P. U. R. 13-49.
- Terret, T. (2004) Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts. Innovation et épistémologie en EPS. In G. Carlier (dir). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS eds. 329-338.
- Tiberghien et al (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy & A. Mercier (dir). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Thépaut A. (2019). Ce que l'étude des régulations didactiques révèle du processus de disciplinarisation à l'école maternelle. Etude de cas en éducation physique et sportive à l'école maternelle française. Dans C. Goujon (Éd.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* (Vol. 4, pp. 138-152). Rennes : CREAD. Repéré à <https://tacd-2019.sciencesconf.org/277479/document.pdf>
- Thépaut, A. (2020). L'épistémologie spontanée des professeurs : un obstacle à la professionnalité enseignante. Une étude de cas en éducation physique et sportive à l'école élémentaire (France). 2^o colloque du DIDACTIfen. Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage. Liège (Be). 7-8 Juillet. <https://didactifen2020.sciencesconf.org/myspace/index>
- Tutiaux-Guillon N . (2016), Questions du monde et questions didactiques en histoire : nouvelles prescriptions nouveaux enjeux ? Congrès AREF. *A quelles questions cherchons-nous réponse ?* Mons 4-7 juillet. 1108.