

CURRICULUM PRESCRIT ET CONTENUS ENSEIGNÉS : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE CONTEMPORAINE AU COLLÈGE EN CONTEXTE MIXTE

Résumé : L'objet de cet article est de susciter un questionnement sur les conditions de réception d'un curriculum par les enseignant-e-s. L'intention est d'examiner les écarts entre curriculum prescrit, curriculum déclaré et contenus réellement enseignés en danse contemporaine au collège par quatre enseignant-e-s d'EPS (deux femmes et deux hommes). Un entretien semi directif avec chacun-e est mené avant deux leçons filmées. Leurs déclarations, concernant ce qu'ils retiennent du curriculum prescrit pour enseigner la danse en mixité, sont recueillies et comparées à leurs pratiques réelles afin de mieux comprendre le sens donné par ces enseignant-e-s aux prescriptions institutionnelles. Les résultats montrent des contenus d'enseignement ciblant une motricité spécifique à chaque enseignant-e, des pratiques de classe créatrices de curriculum, des libertés prises avec les programmes plus les enseignant-e-s sont expérimenté-e-s. Ne pas prendre en compte les processus qui régissent l'activité d'enseignement rend accessoire la prise en compte des textes officiels.

Mots-clés : Curriculum – Contenus d'enseignement – Danse contemporaine – Éducation physique et sportive

INTRODUCTION

Le support des investigations est l'enseignement de la danse contemporaine en classe de 6^e car cette APSA (activité physique sportive et artistique) fait l'objet, depuis 1986 en particulier, d'une multitude de textes régissant son enseignement scolaire. Pourtant, son entrée est tardive (1996), dans sa version artistique, dans les programmes de l'éducation physique et sportive. Pour cela, le contexte de la diffusion de la danse à l'école est examiné. Le concept de curriculum est ensuite précisé parce qu'il permet la compréhension des liens entre les curricula prescrit, déclaré et réalisé. Explorant les pratiques d'enseignement de la danse de quatre enseignant-e-s, nous cherchons à examiner la relation entre ces curricula relatifs à la mixité en danse. Leur mise en relation permet d'ouvrir la discussion sur les conditions de réception d'un curriculum. Ceci entend sensibiliser les enseignant-e-s à l'influence des sources utilisées sur les contenus d'enseignement et les réponses des élèves, à la construction des processus qui régissent leur activité d'enseignement.

LA DIFFUSION À L'ÉCOLE

L'accessibilité des pratiques artistiques à un public de plus en plus large passe par la formation au sein de l'enseignement scolaire. Une des missions pour l'éducation artistique et l'action culturelle instaure la danse à l'école dès 1986. L'objectif est de permettre aux enfants d'acquérir une approche corporelle poétique par la formation

à la danse comme art du mouvement mais aussi comme langage. 80 départements sont alors dotés d'une personne ressource qui assure les liens entre Éducation nationale, enseignant-e-s et compagnies. Une équipe d'éducation physique du département d'Eure et Loire et le directeur du théâtre de Chartres créent une association pour promouvoir les activités artistiques à l'école. Les rencontres départementales « *Danse à l'école* » deviennent régionales puis nationales par l'association « *Danse au cœur* ». En 1988, la manifestation « *les Iles de danse* » visent à faire découvrir la danse contemporaine aux populations écolières et lycéennes. Les spectacles sont prétextes à des rencontres avec les établissements scolaires, du primaire à l'université, et les interventions sont de différentes natures (rencontres, créations, ateliers). Depuis, ces manifestations ont lieu tous les ans avec le concours des ministères de la culture par les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) et de l'Éducation nationale. Le BO 23 du 8 juin 1995 consacre 12 pages à « *La danse à l'école* ». Nous en retons que « *la philosophie de danse au cœur a peu varié. Il s'agit de construire un espace créatif en danse à l'école, en élaborant un projet pédagogique autour de la danse, en relation avec d'autres activités artistiques pour une école, lieu d'élaboration et d'interprétation. Il convient aussi de mettre en relation intelligente et sensible avec la création artistique des danseurs et des chorégraphes professionnels* » (1946). Ce bulletin officiel réaffirme l'intérêt de la danse dès l'école primaire en rappelant en préambule les objectifs : « *Amener les élèves à développer leur sensibilité, leurs capacités de création, à découvrir des œuvres d'art et à saisir des démarches d'artistes* » (BO spécial 5 du 9 mars 1995) et précise les réalisations en école primaire, en collège et en lycée. Les références en matière de ressources documentaires et pédagogiques restent, tous cycles d'enseignement confondus, l'association « *danse au cœur* » et le centre national de la danse créé en 1998. De plus, l'action menée dans le second degré (collèges et lycées) pour développer les ateliers de pratique artistique durant l'année 1995-1996 (BO 14 du 6 avril 1995) est active. A ces ateliers sont ajoutés, en lycée, les ateliers d'expression artistique dès 1999 (BO 25 du 24 juin 1999). Depuis 1996, les programmes d'EPS en vigueur pour les collèges en classe de 6^e, de 1997 pour le cycle central et 1998 pour la classe de 3^e, ainsi que ceux en vigueur en lycée, depuis 2000 pour la classe de seconde, 2002 pour le cycle terminal, font tous figurer la danse comme activité physique sportive et artistique. Dès l'école primaire « *concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique* » est une compétence visée (BO 3 du 19 juin 2008). Parallèlement à ces textes régissant une EPS « *complète et équilibrée* », naît une prolifération de textes sur la danse ; tout est prévu pour que chaque élève, quelle que soit la section de baccalauréat envisagée puisse rencontrer et/ou faire valoir ce goût pour les activités artistiques. La danse peut être l'objet :

- d'un enseignement d'option dans le cadre des enseignements artistiques des classes de seconde, de première et terminale des séries générales et technologiques (BO HS 2 du 30 août 2001). La palette des activités optionnelles s'est ouverte, de trois enseignements au début des années 1980, il existe aujourd'hui sept domaines d'activité, dont la danse (dès la seconde), qui reposent tous sur une composante pratique, une composante culturelle et une composante technique et méthodologique. L'ouverture vers l'extérieur est instituée officiellement. Les partenariats avec les différents artistes se font par la voie des DRAC « *ils garantissent une relation forte entre le monde de l'école et celui de l'art* » (BO HS 2 du 30 août 2001, 55). Le dispositif

mis en place pour le cycle terminal dès la rentrée 2001 distingue, par les horaires, les enseignements obligatoires au choix et les enseignements de spécialité de terminale en série L à hauteur de cinq heures par semaine, des options facultatives pour trois heures par semaine dès la classe de première ;

- d'un enseignement de détermination facultatif spécifique danse, ouvert dès la seconde, qui est « *au croisement du champ artistique et de l'éducation physique et sportive* » (BO HS 2 du 30 août 2001, 56) pris en charge par un enseignant-e d'EPS ou d'une autre discipline ou par plusieurs enseignant-e-s de différentes disciplines. Dans tous les cas, ceux-ci sont en relation avec des partenaires culturels impliqués dans une démarche de création. Des textes officiels, il ressort que l'approche contemporaine s'appuie sur les démarches et les œuvres des chorégraphes des années quatre-vingt comme : Bagouet D., Brumachon C., Carlso C., Chopinot R., Découflé P., Diverres C., Duboc O., Gallota J.-C., Larrieu D., Marin M., Monnier M., Montet B., Saporita K., pour les principaux ;

- d'un enseignement de spécialité d'arts, domaine danse, pour la série littéraire (BO HS 4 du 30 août 2001) concernant la classe de terminale, pris en charge par des enseignant-e-s de toutes disciplines. Il permet aux élèves qui le désirent, de prendre en compte cet enseignement dans l'évaluation certificative ;

- la danse peut également faire l'objet d'une épreuve d'option facultative dans le cadre de l'EPS, dès la seconde, entrant dans l'évaluation en cours de formation du baccalauréat.

Au collège, les élèves sont familiarisés avec cette APSA dans le cadre des activités programmées du projet d'EPS ou encore par le biais des ateliers de pratique artistique. À l'école primaire, les dispositifs mis en place depuis 2001 sont les classes à PAC (projet artistique et culturel) qui ouvrent au partenariat avec des artistes. Enfin, les stagiaires en formation du premier et du second degré sont tous sensibilisés à la pratique artistique (dont la danse) et au partenariat par le biais des modules artistiques et culturels (MAC). Ainsi, l'institution a prévu largement la rencontre des élèves avec la danse. Comment les enseignant-e-s s'approprient-ils ce curriculum ?

LE CURRICULUM

Le curriculum n'est pas pris au sens étroit de programme, c'est un parcours de formation (Perrenoud 1993), une approche globale des phénomènes éducatifs (Forquin 1996) qui part de la conception des contenus, en lien ou non avec le curriculum prescrit, à leur mise en oeuvre jusqu'à leur évaluation. Lebeaume (1999) pose la question didactique de la norme, des composantes et de la fonction du curriculum. Comment en effet concevoir une norme qui intègre à la fois l'hétérogénéité des contextes et des élèves et qui implique des enseignant-e-s avec leur part d'interprétation personnelle des programmes ? Il précise que seul le concept de curriculum permet de saisir la cohérence des activités scolaires, la normalisation suppose : « *Une diversité de solutions possibles dans la mise en oeuvre de l'enseignement au gré de la personnalité des individus et des contextes* » (Lebeaume 1999 : 102). Les travaux en sociologie du curriculum montrent l'existence de « *curriculum formel, réel et caché* ». Perrenoud (1993, 65) observe que les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont « *liés à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'inter-*

prétation des textes et à la diversité des conditions de travail ». Les recherches sur le curriculum sont utiles à la mise en évidence des écarts entre pratiques enseignantes et prescriptions institutionnelles. D'ailleurs, des travaux montrent que les enseignant-e-s sont de véritables acteurs voire des auteurs par la création de contenus originaux et par interprétation des textes institutionnels, le curriculum réel s'écartant alors du curriculum formel (Calmettes 1996). En Éducation physique, les recherches qui investissent le curriculum s'attachent en particulier à :

- questionner le processus de structuration de la discipline pour comprendre les choix effectués par les concepteurs des programmes (Lorca 2002) ;
- connaître les diverses influences que connaissent les enseignant-e-s pour construire leurs contenus, à partir d'une APSA particulière : l'acrosport par exemple (Musard 2003).

Néanmoins ces travaux ne questionnent pas les pratiques de classe. Ils n'ont donc pas accès au curriculum réel. Le curriculum prescrit régit des programmes élaborés par des décideurs qui se réfèrent à un élève « abstrait ». Les écarts peuvent être importants entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Ceux-ci sont certainement dus aux interprétations du curriculum prescrit par les enseignant-e-s, aux variabilités des conditions de mise en œuvre, aux connaissances antérieures des élèves et à toutes les interférences que les enseignant-e-s ne peuvent maîtriser. Mais les pratiques enseignantes sont-elles directement observables ? Devant les classes, les professeur-e-s sont contraint-e-s de s'adapter aux particularités de chacune ; ce qui implique des rythmes d'apprentissage différents et des libertés avec les programmes. Il est de la nature même du travail pédagogique que le détail des contenus de l'enseignement varie d'une classe à l'autre. « *Il ne s'agit pas là de libertés coupables prises avec le programme, mais du fonctionnement régulier de l'action pédagogique* » que Perrenoud (1993, 73) nomme « *la création de curriculum* ». Celui-ci est « *caché* » soit parce qu'il est de l'ordre de l'implicite non écrit, soit parce qu'il fait l'objet d'un consensus ou au contraire pour masquer l'absence de consensus. Les grilles de lecture des enseignant-e-s, empruntées de leurs conceptions idéologiques et philosophiques filtrent-elles le degré de compréhension et d'interprétation des programmes ? En tout cas, les effets des actions et des institutions humaines produisent des apprentissages qui ne sont pas forcément programmés. Ce qui se passe dans la classe n'est pas toujours l'application de ce qui est prescrit mais est de l'ordre de l'intuitif. Explorer le curriculum réel, c'est envisager un curriculum possible (Martinand 2005). Dans une perspective didactique de l'activité d'enseignement, les bases théoriques des études de Vygotski ont servi d'arrière-plan pour construire la réflexion. L'aspect visible de l'acte d'enseigner importe mais aussi « *son aspect interne, celui qui se dérobe à l'observation immédiate* » (Vygotski 1997 : 496). Il ne s'agit pas d'ignorer les différences, de conditions sociales, de personnalité et de culture familiale dans le processus d'apprentissage. Mais nous nous attardons sur les contenus d'enseignement perceptibles, déclarés ou non, et imperceptibles qui agissent à l'insu des enseignant-e-s. Pour De Landsheere (1992) le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction, comportant les objectifs, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignant-e-s. Nous nous focalisons plutôt sur un environnement curriculaire (Thorel 2007), qui ne nie pas l'histoire (croyances, expérience, style) de l'en-

seignant-e, susceptible de rendre compte des pratiques globales. Deux questions orientent l'étude :

Dans quelle mesure cet environnement influence ou non les pratiques d'enseignement et les contenus enseignés ? En quoi et comment les programmes aident-ils les enseignant-e-s à programmer la danse en mixité ? Pour cette raison les contenus des programmes traitant de « la relation entre danseurs » sont examinés, ils sont ensuite mis en relation avec le discours des enseignant-e-s et leurs pratiques relatives à ce contenu d'enseignement.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Quatre études de cas (deux femmes, C et D dont C est expérimentée) et (deux hommes A et B dont A est expert) sont conduites à partir desquelles nous cherchons à examiner la relation entre curriculum prescrit, curriculum déclaré et curriculum réalisé. Trois investigations sont menées : d'abord l'étude du curriculum prescrit de 1985 à 2002 concernant la danse à l'école, puis un entretien semi-directif avec chacun-e des enseignant-e-s avant l'enregistrement audio et vidéo et le décryptage de deux de leurs leçons.

Le curriculum prescrit se compose des programmes d'EPS concernant la danse de 1985 à 2002 de la 6^e à la terminale et des documents d'accompagnement. En 1985 et 1986, la danse appartient au groupement « *Danse et activités d'expression* » alors qu'à partir de 1996, elle intègre le groupement « *Activités physiques artistiques* ». Ce qui signifie un changement de perspective. Les textes suivants sont analysés :

- Pour le collège :
 - programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges : supplément au BOEN 44 du 12 décembre 1985 (11-32),
 - compléments aux programmes et instructions pour les 6^e et 5^e : BOEN spécial 4 du 30 juillet 1987 (141-143),
 - compléments aux programmes et instructions pour les 4^e et 3^e : supplément au BOEN 25 du 30 juin 1988 (139-143),
 - programmes de sixième : BOEN 29 du 18 juillet 1996 (1964-1968),
 - programmes du cycle central : BOEN Hors Série 1 du 13 février 1997 (111-117),
 - programmes de troisième : BOEN Hors série 10 du 15 octobre 1998 (147-152),
 - accompagnement des programmes de 6^e, 5^e et 4^e, 1997. Livret 6 CNDP (37-46).
- Pour le lycée :
 - programmes d'éducation physique et sportive des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel : BOEN 15 du 17 avril 1986 (1343-1348),
 - programmes de lycée : BOEN Hors série 6 du 31 août 2000 (42),
 - programme du cycle terminal : BOEN Hors série 5 du 30 août 2001 (69-70),
 - évaluation de la danse au baccalauréat : BOEN 25 du 20 juin 2002 (1707),
 - accompagnement des programmes de seconde, première et terminale vol1, 2001. CNDP (71-77).

Une analyse thématique des documents est menée à partir des mots clés, des thèmes récurrents relatifs à la danse dans les programmes. Ces mots clés sont la base de construction des grilles d'analyse pour mener l'entretien semi directif. Certaines

catégories, dégagées pour étudier les documents sont reprises (les supports d'enseignement, les styles d'enseignement, les croyances), et formulées par des questions guide (Miles et Huberman 2003) :

Sur quels supports s'appuient les enseignant-e-s pour privilégier la rencontre entre filles et garçons en danse ?

Quel est le style d'enseignement de chacun-e des enseignant-e-s ?

Existe-t-il une relation entre les croyances des enseignant-e-s sur la mixité en danse et les réponses des élèves ?

Le but des entretiens est de mettre à jour les relations entre les curricula, de décoder un type de mixité et les contenus envisagés pour que les élèves se coéduquent entre eux. Quatorze questions cherchent à faire émerger les contenus enseignés au regard de l'expérience d'enseignement et des programmes. Ceci permet de connaître les dimensions prises en compte et les mesures pour favoriser la mixité, de la conception des contenus à leur évaluation.

La troisième étape du protocole compare les données précédentes à celles des leçons filmées. Ces dernières sont décryptées à partir d'un découpage cherchant à faire poindre, par le biais des communications aux élèves, les contenus réellement enseignés. Une analyse de contenu qualitative thématique (Bardin 1977, Miles et Huberman 2003, Weil-Barais 1997) est menée à partir de données quantitatives des pratiques effectives calculées par le logiciel Excel. Un script didactique (Amade-Escot 1996) est établi afin de découper le discours en unités de sens. Chaque unité de sens est assortie d'un codage qui spécifie, entre plusieurs items, celui des contenus.

RÉSULTATS

Le curriculum prescrit

Les relations entre danseurs sont abordées de manière générale, il est question de « *relations entre partenaires* » (BO 1996) ou de « *construire un scénario à plusieurs...* », ou encore « *être à l'écoute de soi et des autres* » et « *établir des groupes de deux à six pour faciliter les échanges* » (document d'accompagnement, 1997). Les particularités sexuées sont peu mentionnées, ce sont des élèves épistémiques. Seul le document d'accompagnement du cycle central du collège entend interpellier les enseignant-e-s sur le comportement des élèves : « *les élèves esquivent les rencontres, les contacts, particulièrement dans les classes mixtes* », mais ni le choix des contenus ni la conduite des pratiques ne sont cités. Les relations entre filles et garçons sont juste évoquées. S'il existe beaucoup de textes relatifs à la danse, paradoxalement, peu traitent des contenus concernant la relation aux autres, un des fondamentaux de cette APSA, et encore moins ceux traitant de la relation filles-garçons. Ce qui entre en contradiction avec les principes de lutte contre les stéréotypes sexués du bulletin officiel de 2000.

L'entretien semi-directif

Deux réponses apparaissent : celles relatives au curriculum « possible », celles relatives aux prescriptions des programmes.

Le curriculum possible

Pour les quatre enseignant-e-s interrogé-e-s, les sources utilisées sont un facteur influençant les contenus. Il peut s'agir de collègues très impliqués, de pratiques

personnelles de la danse, de chorégraphes découverts lors de spectacles ou de stages, de compagnies de danse, de lectures ou de l'influence de l'entourage personnel. Pour certains enseignant-e-s, l'univers de danse (la sensibilité, à un moment donné, à des courants de danse clairement identifiés) privilégié est explicite. L'enseignant B par exemple déclare s'appuyer sur les contenus d'un collègue de l'établissement, très impliqué dans le monde de la danse, dont la motricité est particulièrement explosive. Pour d'autres, les spectacles ont nourri l'idée de belles formes attendues chez les élèves (C). En conséquence l'expérience seule ne suffit pas à l'orientation de l'activité d'enseignement. B est en effet un enseignant débutant et C une enseignante expérimentée. Les sources qui les guident dans l'élaboration des contenus semblent plus pertinentes pour expliquer l'orientation de leur activité d'enseignement. Certaines sont très hétéroclites et sont marquées par des chorégraphes (A) ou par des lectures (D). Mais l'analyse vidéo montre des décalages, notamment en ce qui concerne l'enseignant D. Les sources déclarées lors de l'entretien ne correspondent pas à celles visualisées. Celles-ci correspondent à un univers interne, celui d'une pratique traditionnelle de la gymnastique. L'importance accordée aux formes géométriques comme les lignes et les carrés ainsi que l'utilisation du chronomètre pour vérifier le temps souhaité de la chorégraphie en sont des indices.

Les prescriptions institutionnelles

Les enseignant-e-s expérimenté-e-s se soucient peu des programmes « les programmes, je les ai lus il y a très longtemps » (A), « on a fait une belle fiche... pour que ce soit conforme aux IO... tu prends un petit peu de liberté avec les IO. » (C). Par contre, les enseignant-e-s novices s'en soucient davantage. Pour l'enseignant B « c'est une obligation », alors que nous ne percevons pas un réel appui sur les programmes pour construire les contenus. L'enseignant D les a fortement sollicités, par la lecture de l'histoire des textes officiels et par une connaissance précise de ce qui est attendu par niveau de classe. Mais elle n'en retient que les mises en œuvre pédagogiques et notamment les mises en espace schématisées des documents d'accompagnement correspondant aux danses traditionnelles. Sans support artistique élargi, le champ d'intervention est restreint aux lectures transposées à un champ de pratique.

Les leçons filmées

Les supports d'enseignement, privilégiant aux yeux des enseignant-e-s, la coéducation en danse (mixité positive qui génère une rencontre entre filles et garçons sans stéréotypie des rôles) sont observés pour déterminer les contenus réellement enseignés. Si le contenu relatif à « la relation entre danseurs » existe pour les quatre enseignant-e-s, l'enseignant A oriente les élèves vers la production individuelle de chacun d'eux au sein des groupes de recherche. Il considère que la production collective se constitue par le choix des élèves « de ce qu'il y a de mieux dans la production de chacun ». Mais comment le groupe peut-il se constituer si l'accent est mis sur un travail de recherche individuel ? D'ailleurs qui des élèves peut réellement choisir et sur quels critères de connaissance ? Les élèves choisissent-ils en fonction des attentes perçues de l'enseignant ? Les sources privilégiées par cet enseignant renvoient à celles d'un travail de professionnel dans un cadre extrascolaire. Le support d'un cadre extrascolaire n'est certes pas un frein à l'avancée de la coéducation, d'ailleurs, le choix d'inciter les élèves à travailler seuls peut être un parti pris didactique. Mais ceci est en décalage avec les textes de 6^e qui insistent sur « la construction du scénario à

plusieurs ». Par ailleurs, A ne donne pas de consignes sexuées sur les contenus. Mais, lors de l'évaluation des productions des groupes mixtes, ce sont toujours les filles qui sont retenues comme modèles, dans les discours mais aussi dans les faits, elles sont systématiquement placées ou replacées devant les garçons. Ceux-ci ont alors à incorporer un modèle féminin. L'enseignant B hésite à aborder « les relations entre danseurs ». Les propos tels que « ne vous inquiétez pas... déjà que par deux du même sexe je ne suis pas sûr d'y arriver » masque peu son inquiétude face à ce contenu d'enseignement. Ainsi, lorsque celui-ci est abordé, c'est sans privilégier la coéducation entre sexes. D'ailleurs, lorsque B démontre, il n'entretient des contacts qu'avec les garçons. La gêne ressentie n'est pas en mesure de favoriser les relations entre filles et garçons. Cet enseignant instaure plutôt la relation à l'autre par les fondamentaux traditionnels de l'APSA : la relation des danseurs aux spectateurs et la reproduction d'un modèle, l'enseignant ou un élève (un garçon). Pour cet enseignant novice dans l'APSA, la fonction du modèle lui permet d'entrer dans l'APSA de manière rassurante. Quand l'enseignant D aborde « les relations entre danseurs », à son insu, ses communications « les filles font ça, les garçons font ça » confortent la séparation sexuée des élèves au sein des groupes mixtes. Les élèves, désignés de manière collective, sont rattachés à un groupe de sexe. Cette enseignante insiste distinctement sur l'espace des uns et des autres, sur les apprentissages des filles et des garçons. La relation à l'autre devient un contenu sexué à incorporer. Les enseignant-e-s B et D, novices dans l'APSA, explorent les contenus différemment. D les explore à partir d'une vision normée, mesurée de la danse contemporaine, alors que B les explore à partir d'une vision très contemporaine. Enfin, l'enseignant C aborde ce contenu d'enseignement sous deux formes :

- une première forme en rapport avec les effets à élaborer à plusieurs pour surprendre les spectateurs, ce contenu sert la composition chorégraphique. La relation entre danseurs est au service du projet artistique ;
- une seconde forme cherche à amener les élèves à entrer en contact.

Lors des démonstrations, elle entre en contact tant avec les garçons qu'avec les filles. Mais les groupes étant rarement mixtes, ses démonstrations n'ont pas d'effets sur les élèves en termes de coéducation.

DISCUSSION

Nous voulions savoir s'il existait un écart entre les curricula : prescrit, déclaré et réalisé de quatre enseignant-e-s. Si les écarts sont visibles entre leurs déclarations et leurs réalisations, il sont plus difficiles à comprendre entre les prescriptions institutionnelles et les contenus enseignés. Des libertés sont prises avec les programmes et ceci est d'autant plus important que les enseignant-e-s sont expérimenté-e-s. Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène :

- la profusion de textes qui régissent l'EPS semble être un frein à leur lecture. Les réformes successives et les textes qui les accompagnent expliquent-ils que les enseignant-e-s se construisent une identité professionnelle plutôt relative à leurs goûts, à leurs valeurs en matière d'enseignement artistique ?

- cette liberté apparente avec les programmes est-elle la conséquence de leurs contenus, certes nombreux mais généraux s'adressant à des élèves épistémiques ?

Par ailleurs, si l'étude soulève la question de la formation de l'identité professionnelle (Roux-Perez 2001), elle ne peut évacuer l'histoire personnelle des enseignant-e-s. Le cas de l'enseignant D, novice dans le métier et dans l'enseignement de cette APSA en est un exemple. Si l'enseignante déclare s'appuyer sur les textes relatifs à la danse contemporaine, les observations montrent plutôt une application en danse « contemporaine » des préconisations des textes relatives aux danses traditionnelles (espace, tempo, séparation des rôles sexués). La lecture des programmes est orientée par son univers préférentiel (la gymnastique). Ce qui dépasse la question de la transposition des contenus d'enseignement prescrits. Sans une connaissance et une réflexion épistémologiques sur le sens des contenus à enseigner ainsi que la nécessaire prise de distance sur ses propres goûts artistiques, la lecture des programmes est forcément orientée. Les pratiques d'enseignement tiennent alors peu en considération les aspirations des élèves dont les apprentissages reposent sur les attentes perçues des enseignant-e-s. En accord ou en rupture avec ces derniers, il y a « création de curriculum » aussi de la part des élèves.

De plus cette APSA, est plus que d'autres, révélatrice de tensions entre le nécessaire détournement des codes et ce qui est admis à l'école (Thorel et David 2008). C'est peut-être ce qui explique l'entrée tardive de la danse dans les programmes, traduisant l'inconfort de l'institution face à son enseignement. Se pose alors avec acuité le problème de la référence (Martinand 2001). Les déclarations des enseignant-e-s lors des entretiens ne mentionnent pas de difficultés à aborder la danse en mixité. Mais les films décryptés montrent que les contenus enseignés ne sont pas ceux qu'ils décrivent. Il n'y a pas en début d'étude de prise de conscience du rôle joué par l'univers de danse sur lequel elles-ils fondent leur enseignement qui agit néanmoins sur les réponses des élèves. La danse de A et celle de B est révélatrice de dissonances avec leurs déclarations. A insiste lors de l'entretien, sur la nécessaire sensibilisation des filles et des garçons aux échanges socio-moteurs, alors que ses démonstrations ne révèlent que la fluidité du mouvement et la recherche d'un « état de danse ». L'univers de danse de cet enseignant est exposé lorsqu'il danse, ce qui en dit bien plus sur les contenus de l'enseignement que tout le discours aux élèves, l'intérêt des filles est privilégié. De la même manière, les démonstrations de B insistent sur l'explosivité des mouvements. La mise en relation du rejet des filles de la classe observée et l'adhésion forte des garçons à ce type de danse montre également une concordance entre les attentes de l'enseignant en matière de motricité et les stéréotypes sexués des élèves. Dans les deux cas, ceci dévoile l'iniquité des élèves face à l'univers de danse de chaque enseignant-e (Thorel 2008) et une coéducation improbable.

Pour les quatre cas, seule la projection des films leur font prendre conscience du décalage entre leurs intentions et les réponses sexuées des élèves. Cette étude montre l'intérêt de réfléchir aux supports d'enseignement des activités artistiques dans les curriculums de formation d'enseignant-e-s posant par la même le problème du rapport entre didactique et pédagogie.

CONCLUSION

Plus que l'écart entre les curricula, il apparaît *in fine* que la question essentielle est celle des supports de l'enseignement (les contenus, le style des démonstrations) qui dépasse le curriculum prescrit. Le problème est particulièrement vif dans cette

APSA parce qu'actuellement, la définition de la danse contemporaine de ces vingt dernières années est problématique. D'ailleurs, le dictionnaire de la danse la définit comme ne rendant compte « *d'aucune catégorisation stylistique, mais plus d'une attitude : celle d'une danse empruntant les techniques qui alimentent ses pratiques, dans les courants modernes mais aussi classiques – sans nécessairement les nommer, ni se sentir liée à l'exigence de maîtrise qui les sous-tendait – tout en entretenant un dialogue soutenu avec d'autres disciplines artistiques, tout particulièrement les arts plastiques ou encore l'architecture, le théâtre, le cirque, entre autres* » (Le Moal 1999 : 706). C'est dire toute la complexité et l'intérêt d'étudier par le biais de la danse contemporaine, le « curriculum possible » celui qui prend en compte à la fois les goûts artistiques des enseignant-e-s et les créations des élèves. A cette condition les documents officiels sont de réels supports.

Sabine THOREL
UMR STEF-INRP
ENS Cachan

Abstract : This purpose of this article is to question the way teachers accept and apply the syllabus. The intention here is to examine the discrepancies between the required curriculum in contemporary dance, the syllabus teachers claim they teach and the contents which are actually taught in class by two female and two male teachers. A semi-directive interview with each is followed by two filmed lessons. Theirs statements concerning the way they implement the curriculum required for teaching dance in a coeducational context have been collected. These are then compared with their actual teaching practices in order to understand more fully the meaning these teachers give to the institutional requirements. The results indicate that each teacher has a different approach to teaching overall body movements, that they not only interpret the curriculum, but also develop creative programs in dancing. The more experienced they are, the more likely they are to take liberties with the curriculum. This must be taken into account when considering the application of the officials texts.

Keywords : Curriculum – Contents – Contemporary dance – Physical education.

Bibliographie

- Amade-Escot C. (1996) « L'observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques » – *Impulsions* (75-98).
- Bardin L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Calmettes B. (1996) *Contribution à l'étude des curriculums. Le cas de l'enseignement de l'électrotechnique dans les classes du second degré des lycées d'enseignement général et technologique*. Thèse de doctorat en didactique des sciences physiques non publiée. Toulouse, Université Paul Sabatier,
- De Landsheere G. (1992) *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin. [5^e édition].
- Forquin J.-C. (1996) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : De Boeck.
- Lebeaume J. (1999) *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud.

- Le Moal P. (dir.) (1999) *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.
- Lorca P. (2002) *Contribution à l'étude des conditions d'émergence de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Lyon 2, tome I.
- Martinand J. L. (2001) « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire » – in : A. Terrisse (ed.) *Didactique des disciplines, les références au savoir* (17-24). Bruxelles : De Boeck.
- Martinand J. L. (2005) « Élaboration des programmes de l'enseignement scolaire. Principales questions en suspens » – *Colloque Franco-Américain (INRP) Les politiques des savoirs, Lyon*.
- Musard M. (2003) *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. ENS Cachan.
- MEN (1984) « Organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive des baccalauréats et des brevets de technicien » – *BOEN* 33 (3205-3231).
- MEN (1986) « Programmes d'éducation physique et sportive des classes de 2^{de}, 1^{ère} et terminale des lycées d'enseignement général et technique des classes de 1^{ère} et 2^e année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel » – *BOEN* 15 (1347-1348).
- MEN (1987) « Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges de 6^e et 5^e » – *BOEN* spécial 4 (141-143).
- MEN (1988) Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges de 4^e et 3^e. Supplément au *BOEN* 25 du 30 juin 1988 (139-143).
- MEN (1989) « Éducation physique et sportive, classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e » – *Supplément au BOEN* 44 (11-32).
- MEN (1995) « Programmes pour chaque cycle de l'école primaire » – *BOEN* 5 (1995).
- MEN (1995) « Ateliers de pratique artistique » – *BOE*, 14 (1995).
- MEN (1995) « La danse à l'école » – *BOEN* 23 (1936-1948).
- MEN (1996) « Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges » – *BOEN* 29 (1964-1968).
- MEN (1997) « Programme d'EPS de la classe de cinquième et quatrième » – *BOEN Hors série* 1 (185-188).
- MEN (1997) « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » – *BOEN* 22 (1571-1576).
- MEN (1997) « Accompagnement des programmes de 6^e, 5^e et 4^e » – *CNDP* 6 (37-45).
- MEN (1998) « Programme d'EPS de la classe de troisième » – *BOEN Hors série* 10 (147-152).
- MEN (1999) « Éducation physique et sportive. Accompagnement du programme de 3^e » – *CNDP* (203-204).
- MEN (1999) « Les ateliers d'expression artistique » – *BOEN* 25 (1176).
- MEN (2000) « A l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité » – *BOEN Hors série* 10 (1-36).
- MEN (2000) « Éducation physique et sportive, orientations générales » – *BOEN Hors série* 6 (42).

- MEN (2001) « Programmes d'enseignements de détermination et d'enseignements optionnels facultatifs de la classe de seconde générale et technologique » – *BOEN Hors série*, 2.
- MEN (2001) « Programmes des classes du cycle terminal des séries générales et technologiques. Danse, enseignement de spécialité- série littéraire » – *BOEN Hors série* 4 (24-29).
- MEN (2001) « Programmes des classes du cycle terminal des séries générales et technologiques. Danse, option facultative-séries générales et technologiques » – *BOEN Hors série* 4 (30-33).
- MEN (2001) « Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques » – *BOEN Hors série* 5 (69-70).
- MEN (2001) « Accompagnement des programmes : EPS (I) en classe de 2^{de}, 1^{ère} et terminale » – CNDP (71-77).
- MEN (2002) « Accompagnement des programmes : EPS (II) en classe de 2^{de}, 1^{ère} et terminale » – CNDP *Équité entre filles et garçons* (40-42).
- MEN (2002) « Évaluation de l'éducation physique aux baccalauréats des séries générale et technologique -liste nationale d'épreuves et référentiel national d'évaluation » – *BOEN* 25 (1707).
- MEN (2008) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » – *BOEN* 3 (7-28).
- Miles M.-B. & Huberman A.-M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Perrenoud P. (1993) « Curriculum : le formel, le réel, le caché » – in : J. Houssaye (ed.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-102). Paris : European Science Foundation.
- Roux-Perez T. (2001) *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Thorel S. (2007) *Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula*. Thèse de Doctorat. ENS Cachan.
- Thorel S. (2008) « Impact du genre de l'enseignant-e sur les contenus d'enseignement et la réussite des élèves en danse contemporaine au collège » – in : J. L. Martinand et E. Triquet, (éds.) *Actes des journées internationales sur la communication et la culture scientifiques technique et industrielle. Différences et inéquités : enjeux culturels et scolaires pour les sciences et les techniques* [Cédérom]. Paris : ACECSI.
- Thorel S. & David B. (2008) « Poids du genre des enseignant-e-s sur la coéducation des élèves » – *Actes du colloque international Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* [Cédérom]. Université de Bordeaux IV.
- Vygotski L. S. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Weil-Barais A. (coord.) (1997) *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.