

Histoire à deux voix : la construction du code en acrosport, du problème professionnel à sa résolution

La plupart des productions professionnelles donnent à voir des formalisations finies. Ces trouvailles pédagogiques semblent s'imposer telles qu'elles, ne devant qu'au génie de leur inventeur. Rien ne transparait ni des questions que se sont posées leurs créateurs, ni du long tâtonnement en classe qui à un moment donné a permis de stabiliser telle tâche ou telle situation. Nous avons, dans cet article à deux voix, voulu dévoiler le processus essai/erreur propre à toute transformation de sa façon d'enseigner. Il est, de notre point de vue, aussi riche sinon plus que le produit qu'il permet de formaliser.

Annie Garnier
Nathalie Lemaître
collège Jean Perrin,
Saint-Paul-Trois-Châteaux

L'importance du code dans les activités gymniques est admise par l'équipe EPS du collège et figure dans le projet. Tout comme est reconnu le fait qu'il doit être construit par l'élève. Mais au-delà du consensus de cette formule presque incantatoire, la réalité est multiple. Nathalie fait part à Annie, collègue et formatrice, de difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de faire hiérarchiser les figures du code par les élèves et lui propose de suivre ce moment du cycle et de trouver pas à pas des solutions aux problèmes rencontrés.

Dispositif : Nathalie enseigne dans deux classes de 4^e qui abordent le seul cycle d'acrosport qu'ils auront au collège par la construction du code. Elle enseigne le mardi dans sa classe de 4^e 1 puis reprend la même séance le vendredi avec son autre classe de 4^e 2. Entre les deux classes, elle modifie les contenus à partir de ce qui s'est passé lors de la séquence avec la 4^e 1. Annie dispose de ses propres

réponses, utilisées en cours et diffusées en formation. Elle en fait part à Nathalie avant chaque séance, et entre les deux séquences d'enseignement, mais Nathalie conserve l'entière responsabilité de construire le contenu de la séance. Dans chacune de ces séances, Nathalie dirige un long échauffement qui donne lieu à un travail postural important dont nous ne rendrons pas compte. Nous ne conservons de chaque séance que les situations concernant ce qui pour le moment pose un problème à Nathalie, c'est-à-dire la construction du code.

Première séance

Confronter les élèves au problème du renversement sur l'agrès humain

C'est le tout début de l'année et Nathalie a souhaité être seule pour prendre contact avec chacune de ses classes lors de la première séance. Elle a demandé à ses élèves de construire des figures pyramides en complétant systématiquement une de ces positions, et de dessiner les figures trouvées. C'est une entrée dans l'activité « qui marche bien ». Mais c'est en même temps un vrai choix didactique. La consigne majeure, « on est porteur ou porté, rien d'autre » contraint les élèves à se confronter tous à minima au problème de l'équilibre postural sur l'agrès humain. Le choix des positions à compléter n'est pas non plus lié au hasard.

1. L'acrosport transposée à l'école comme activité gymnique, doit alors poser un défi gymnique à une motricité usuelle, c'est-à-dire solliciter des réalisations plus renversées, aériennes et en même temps plus maîtrisées. Ce qui particularise cette motricité, c'est le fait que cette motricité acrobatique se développe à partir de l'agrès humain. Etre porteur ou porté est à notre sens une des contraintes majeure de l'activité à une motricité usuelle.

Figure 1

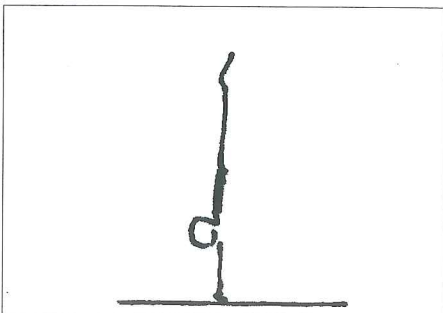


Figure 2

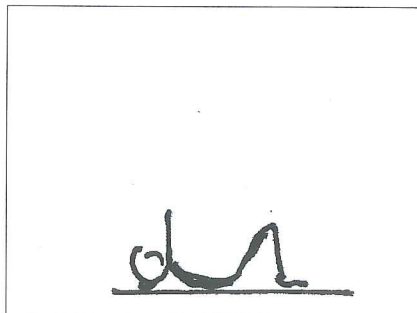
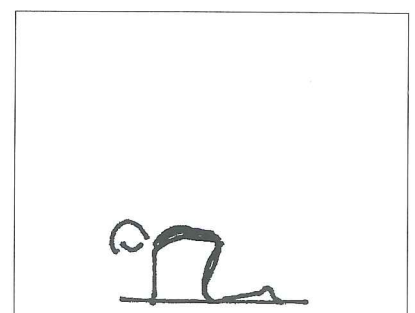


Figure 3



La posture renversée oblige les élèves à imaginer des constructions sollicitant le renversement sur l'agrès humain, la posture couchée est destinée à obtenir des figures pyramides offrant une possibilité de régulation porteur-voltigeur beaucoup plus fine. Cette contrainte oblige les élèves dans les réponses qu'ils produisent, c'est-à-dire les figures qu'ils imaginent, à se confronter à leur niveau, au problème du renversement sur l'agrès humain et à celui de la régulation porteur-porté. Enfin la posture à quatre pattes moins intéressante d'un point de vue gymnique permet à tous les élèves d'entrer dans le jeu et de produire à minima une construction collective.

Nathalie dispose ainsi à l'issue de ces premières séances et pour chacune de ses classes d'un ensemble de figures qui traduisent en termes d'acrosport, le potentiel moteur du moment de ses élèves.

Nathalie et Annie, perspectives à deux voix : fonder la nécessité du code à partir de l'affrontement gymnique et du conflit, ou sur une logique scolaire de consensus, mettre une note ?

A l'issue de cette séance, Nathalie voudrait que ses élèves « construisent » le code. L'ensemble des figures dont dispose chaque classe à l'issue de cette première séance peut constituer le terreau évolutif à partir duquel construire le code et greffer les projets de réalisation des élèves. Par une tâche paradoxale, qui va susciter des conflits. En jouant en classe aux défis (qui est cap de faire mieux ?) à partir des figures trouvées par la classe, sans pour autant préciser ce que signifie « faire mieux ». On va inévitablement au conflit, conflit dont il faut reconnaître et valoriser l'expression orale face au groupe classe. On s'aperçoit que mieux faire est variable d'un groupe à l'autre, d'un élève à l'autre. Il faut donc travailler collectivement pour identifier le sens du « mieux faire » en acrosport, ce qui implique de classer les figures du plus facile au plus difficile (critères de complexification des figures) puis de se mettre d'accord sur ce que l'on considère comme des fautes d'exécution (critères d'exécution des figures). Construire le code va ainsi

bien au-delà d'une règle purement gymnique. Le code devient parce qu'il est co-construit, un élément de culture commune qui permet d'échanger, de se comprendre en termes d'acrosport. Il est de fait un outil de pacification des relations.

Mais Nathalie décide de ne pas faire vivre ce moment. Il va selon elle « *lui manger trop de temps* » et elle résiste de plus très fortement à l'idée de « *semer la pagaille en classe* ». Elle ne se sent pas assez sûre de la démarche qu'elle aborde, pour oser délibérément générer un conflit qui pourrait dérapier.

Deuxième semaine.

Mardi après midi, 4^e

Intention didactique de Nathalie et tâche proposée : dégager les critères qui permettent de hiérarchiser les figures

Elle attend dans cette séance, que les élèves se posent la question de la hiérarchisation des figures, et qu'ils identifient des critères qui permettraient de les classer et de construire ainsi le code.

« Je vais vous donner une fiche, vous allez essayer de faire les figures et puis vous les classez du plus facile au plus difficile. Ensuite, on viendra au tableau donner les réponses et on verra ce que vous avez trouvé, ça nous servira à vous mettre une note ».

Sur la fiche, quatorze figures de trio d'acrosport, d'une grande diversité. Certaines sollicitent la maîtrise de l'ATR sur un porteur à quatre pattes (figure 1). D'autres plus simples n'exigent pas de renversement (figure 2). Enfin, nombre d'entre elles ne présentent pas un problème spécifique à l'acrosport¹ (figure 3), lorsque par exemple, l'ATR est réalisé mains au sol avec un pareur de chaque côté. Que sont devenues les réponses imaginées par les élèves lors de la première séance ? Nathalie n'en réutilise aucune.

Analyse de la tâche proposée : l'obstacle de la diversité

A la lumière de cette intention examinons les contraintes qui empêcheraient les élèves de répondre avec des arguments de sens commun tels que « il faut être souple et avoir de bons partenaires », et conjointement les ressources à leur disposition pour cela. Les figures sont bien trop nombreuses et trop diverses pour permettre aux élèves de dégager des indices, des fils leurs permettant de dépasser des réponses spontanées.

Par exemple, c'est paradoxalement, une figure relativement simple (figure 1) qui ne pose pas le problème de l'acrosport, en ce sens où les deux ATR se font au sol et sont tenus par un pareur au milieu qui leur pose plus de difficulté qu'une autre plus difficile (figure 2) où l'ATR se fait sur le dos d'un porteur. Car dans ce cas de figure les deux pareurs hissent littéralement un voltigeur complètement passif sur le dos du porteur.

Pourront-ils trouver des ressources dans le fait d'essayer toutes ces figures ?

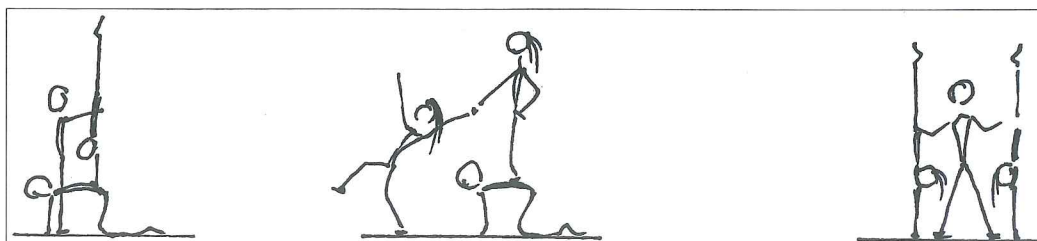
Ce que font les élèves : ils « essaient » les tâches et oublient de les classer

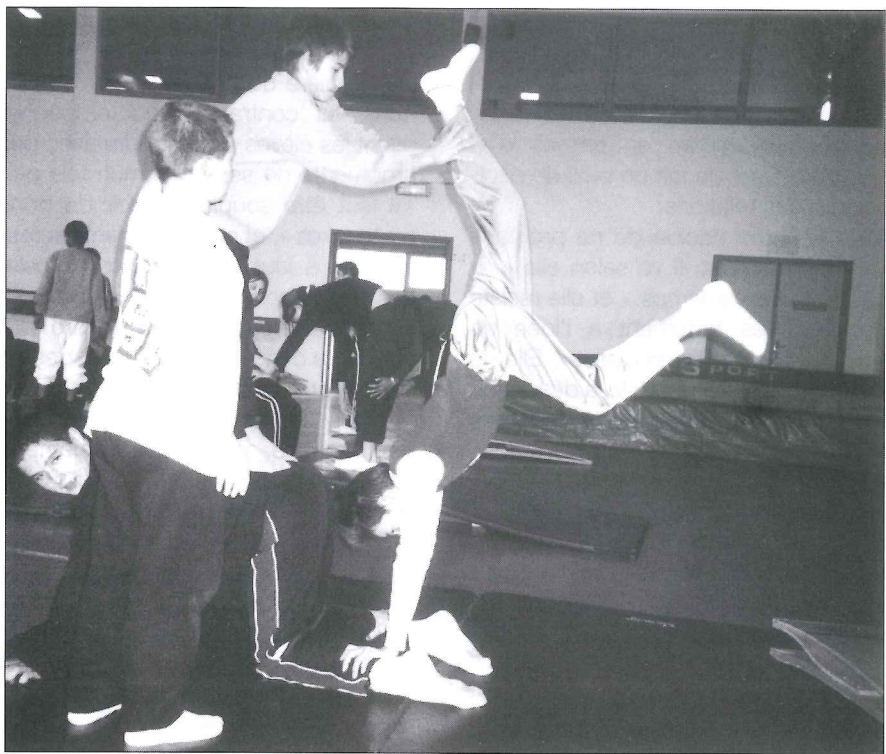
Que font-ils ? Ils commencent par les figures sans renversement, puis tentent celles avec un ATR. Leur premier problème est de savoir qui fera la partie difficile, c'est à dire sera voltigeur. Ils le résolvent en désignant avec une relative unanimité celui qui sait déjà faire l'ATR ou qui est le plus dégourdi, ce qui déjà complique le rapport à la difficulté : difficile pour celui qui ne sait pas faire, plus facile pour celui qui sait déjà. Le problème majeur qui se pose ensuite est de trouver une chronologie dans le montage de la figure : « qui placer en premier, comment faire pour se hâter sans tout rater tout en »

Figure 1

Figure 2

Figure 3





► sachant que le porteur ne tiendra pas longtemps ?» La coordination de leurs actions « moi je t'attrape en même temps que lui pendant que tu fais l'ATR », et la spatialisation, « ou je me mets pour te tenir solidement et t'accompagner pendant que tu montes », sont également des préoccupations très prégnantes. Le démontage n'a pas le temps de les préoccuper, dans la mesure ou la plupart du temps le voltigeur s'écroule dès que les porteurs le lâchent. Pour autant la situation les met au défi et ce défi semble les passionner, la quantité de travail et les risques pris sont importants.

Que fait Nathalie ? Elle est en difficulté pour faire émerger et utiliser la grande diversité des réponses

Nathalie passe de groupe en groupe, répond aux sollicitations des élèves. C'est une séance qui « marche » mais le contrat glisse imperceptiblement de « classer » à « faire » les figures. « Merde, on a oublié de classer ! » s'exclame Léa lorsque Nathalie les réunit au tableau. « Alors vous avez pu les classer ? ». Hésitations ! « Il y en a quand même que vous avez pu faire plus facilement que d'autres ? », « Ben... quand les costauds sont dessous, c'est plus facile que quand c'est des légers ». Nathalie leur demande alors d'écrire, par groupe, ce qui fait qu'une figure peut être plus difficile qu'une autre et de coller la réponse au

tableau. Les élèves sont très embarrassés, Léa : « ben je sais pas moi, qu'est-ce qu'on met comme réponse ? » Nadir : « on met que les filles sont plus souples que les garçons ? » Ici, ceux qui savent déjà ou croient savoir dispensent ceux qui ne savent pas d'avoir à chercher. Peu à peu le tableau se remplit et Nathalie est alors débordée par la diversité des réponses. Certaines sont proches de critères gymniques « un arbre droit est plus facile au sol que sur quelqu'un », « la position en arbre droit est difficile à faire ». Mais le plus grand nombre relève de réponses de sens commun « quand on doit compter les uns sur les autres », « quand on a de la technique » formulées quelquefois pour se tirer d'affaire. Nathalie tente alors par un jeu de questions-réponses d'extraire de la classe des règles de hiérarchisation des figures. Elle est mal à l'aise pour gérer l'aléa des réponses, d'autant plus qu'elle a le sentiment de perdre beaucoup de temps.

Nathalie et Annie, perspectives à deux voix : réduire la diversité pour permettre aux élèves de dégager les axes de complexification des figures. Après ce coup d'essai, Nathalie se rend compte qu'il lui faut résoudre plusieurs difficultés.

Comment parvenir à mettre les élèves en action sans pour autant leur faire prendre trop de risques ?

En utilisant les productions réalisées lors de la première séance, qui correspondent à leur potentiel gymnique. Nathalie les trouve sans intérêt gymnique, trop banales et pensait qu'il lui fallait apporter autre chose aux élèves pour leur ouvrir des perspectives.

Comment faire en sorte que tous les élèves puissent accéder à la réponse sans que ce soit le prof ou ceux qui savent déjà qui la donnent ?

En réduisant le nombre de figures proposées et en les imposant à toute la classe afin que tous puissent partir de la même expérience.

Comment faire en sorte que les élèves accèdent à des catégories de réponses gymniques, ce qui en même temps réduirait l'incertitude des réponses, ingérable par l'enseignant ?

Ce qui permet de hiérarchiser les figures ce sont les problèmes qu'elles posent à la motricité des élèves. Il ne s'agit toutefois pas de reproduire l'intégralité de la pratique sociale mais d'identifier seulement ceux que l'on souhaite conserver à l'école parce qu'ils sont formateurs. Dans cette perspective, les problèmes que la réalisation des figures posent à l'élève, sont liés à la hauteur, « plus c'est haut plus c'est difficile », à la stabilité/équilibre « moins il y a d'appuis plus c'est difficile » (spécifiques à l'acrosport), et à ce qui fonde à toute activité gymnique : le vol et le renversement « plus y a de renversement plus c'est difficile », « plus il y a de vol plus c'est difficile ». Au collège, nous visons en 4^e, la compétence à se renverser sur l'agrès humain. Les figures proposées aux élèves sont donc l'occasion de les confronter à ce problème et à lui seul. Ce qu'il faut apprendre pour le résoudre même à son niveau le plus facile est déjà bien assez complexe du point de vue d'une motricité gymnique. Il est alors nécessaire, pour que les élèves passent de réponses de sens commun à des réponses gymniques, de les aider à dégager ces problèmes et eux seuls, de l'indifférenciation de leur première expérience. Il faut donc isoler chacun de ces axes, la hauteur, le nombre d'appuis, le renversement pour qu'ils puissent être identifiés sans équivoque. C'est ce qui permettra du même coup de réduire la diversité des réponses génératrice d'incertitude pour Nathalie et d'ancrer la recherche de solution dans leur vécu et non dans un raisonnement détaché de l'action.

Nathalie l'a perçu d'elle-même dans le feu de l'interaction, mais engagée avec la classe dans une logique différente, elle ne parvient à le formaliser qu'une fois libérée de l'échange.

Le vendredi matin, 4^e2

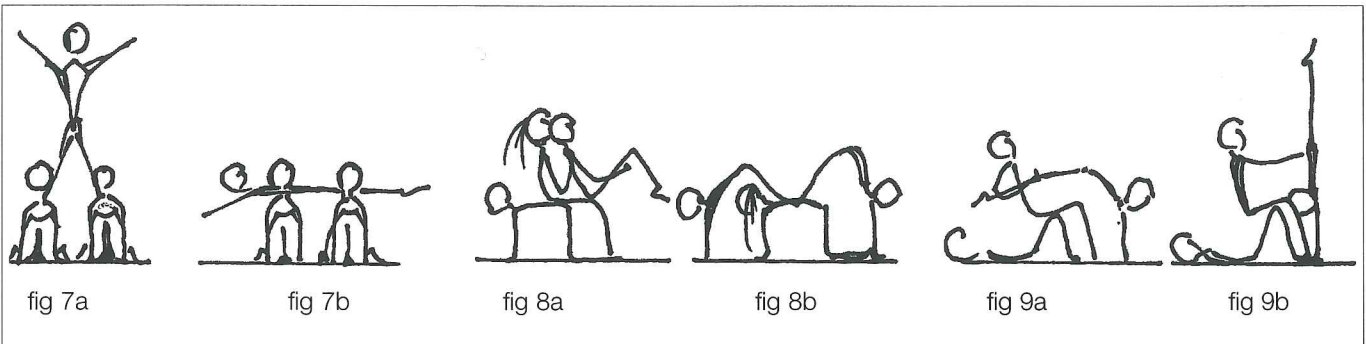
Intention didactique de l'enseignant et tâche proposée :
dégager les critères qui permettent de hiérarchiser les figures

Dans sa deuxième classe, les 4^e2, la fiche distribuée à chaque groupe d'élève ne comporte que trois couples de figures (donc six figures). Pour chacun des couples, un seul axe varie d'une figure à l'autre :

de l'envisager non pas du seul point de vue de ce qu'il sait faire, ou de ce que les autres ne savent pas faire. Comment parler de culture commune si l'école ne permet pas aux élèves de construire les mêmes savoirs et condamne certains à vivre le cycle d'acroport à quatre pattes, le nez dans le tapis pendant que d'autres s'envoient en l'air sur leur dos ? Une réelle complémentarité des rôles nécessite un socle de savoirs et d'expériences partagées en acte. C'est en ayant incorporé les contraintes de la fonction de porteur que le voltigeur saura effectivement ce qu'il lui faut faire et éviter de faire pour être

sée : attribuer une valeur (une note) à chaque figure à partir des critères dégagés.

Nathalie attend que les élèves utilisent les critères laborieusement dégagés au tableau mardi dernier pour hiérarchiser les figures du code. « *Vous vous souvenez, on a vu la dernière fois que plus c'est haut plus c'est difficile, plus il y a de renversement plus c'est difficile et moins on a d'appuis au sol plus c'est difficile.* Bon vous allez prendre ces figures, vous allez les essayez et vous leur mettez une note en vous servant de ce barème, il reprend ce que vous avez trouvé la dernière fois, et on verra si ça correspond au plus



La hauteur pour les figures 7, la présence du renversement pour les figures 9, le nombre d'appuis en contact avec le sol pour les figures 8. Les élèves doivent réaliser chaque couple de figure, par exemple 8a puis 8b, et répondre individuellement à la question « *8a ou 8b est le plus difficile parce que...* »

Avant de passer au couple de figures suivant et répondre une nouvelle fois « *9a ou 9b est plus difficile parce que...* ».

Analyse didactique de la tâche proposée : *grossir les critères de hauteur, renversement, nombre d'appuis, exiger une réciprocité des rôles*

En faisant saillir les variables utiles dans des figures aussi proches que possibles, Nathalie permet à tous les élèves d'identifier les axes de hiérarchisation/complexification en acroport. En exigeant que chaque groupe réalise les deux figures avant de répondre, elle crée les conditions pour lier la réponse à un vécu. Elle demande que chaque élève passe pour chacune de ces figures dans le rôle de porteur et de voltigeur. Elle permet ainsi à chacun de prendre position sur la difficulté de la tâche en articulant les deux rôles et

efficace. Les savoirs des deux rôles se construisent chez un même élève en étroite interaction. En exigeant cette rotation des rôles, Nathalie n'esquive pas le problème fondamental de l'enseignement qui est non pas celui de faire pratiquer ceux qui savent déjà faire, mais celui de faire apprendre à ceux qui ne savent pas. Elle se déprend ainsi de l'illusion que les élèves ont appris alors que certains ne font qu'optimiser ce qu'ils savent déjà faire. Cela bien entendu la conduit à une autre conception de la formation des groupes (relative équité de gabarit).

Que font les élèves ? Ils se précipitent sur la devinette et identifient chaque critère

Nathalie obtient ce qu'elle attendait, c'est-à-dire que dans chaque groupe, les élèves identifient la hauteur, le nombre d'appuis au sol et la présence d'un renversement comme critères de hiérarchisation. Certains associent le critère réduction du nombre d'appuis au sol à augmentation de la charge du porteur ce qui n'est pas faux.

Troisième semaine

Mardi après midi, 4e1.

Intention didactique et tâche propo-

difficile... ». Elle distribue aux élèves deux outils. Le barème de cotation utilisé au collège, établi à partir des trois axes de complexification et de nombreux dessins de figures pyramides, toutes présentant des renversements. Analyse didactique de la tâche : l'obstacle de la diversité et du niveau de difficulté.

Examinons ce barème : (fig 10) (p 48).

Il permet d'attribuer à chaque figure des points de hauteur en fonction du nombre d'étages qui se superposent (comme autant de tranches), des points de renversement en fonction de la hauteur (au ras du sol ou sur N étage) et de la nature du renversement (sur appuis manuels ou sur tête ou épaules) et enfin des points en fonction du nombre d'appuis comptabilisés au sol (on peut aussi comptabiliser la totalité des appuis contact dans la figure, mais c'est plus compliqué). Ce barème permet de hiérarchiser à partir des mêmes critères la diversité des figures produites dans toutes les classes de 4e du collège. Il ne prétend pas à une portée universelle, mais il valorise dans le cas présent les figures qui permettent de poser le problème gymnique que les élèves doivent résoudre ►►

Trio I/ Nombre d'empilement

Plat dos/ventre +1/2.....	3 points
1/2+1/2 ou plat dos/ventre +1.....	4 points
1+1/2 ou 1/2+1.....	5 points
1/2+1/2+1/2 ou plat dos/ventre +1/2+1..	6 points
1+1.....	7 points

II/ Renversement

Appui manuel non aligné pieds au dessus horiz bassin ..	3 points
Aligné sur tête ou épaules à ras du sol.....	4 points
Aligné sur tête &/ou épaules à mi-hauteur.....	5 points
Aligné sur les mains à ras du sol.....	6 points
Aligné sur les mains à mi-hauteur non tenu figure.....	7 points

III/ nombre d'appuis au sol

14 appuis	2 points
12 appuis.....	2,5 points
10 appuis.....	3 points
8 appuis.....	3,5 points
7 appuis.....	4 points
6 appuis.....	4,5 points
5 appuis	5 points
4 appuis	5,5 points
3 appuis.....	6 points
2 appuis.....	7 points

total=I+II+III.

Le barème de cotation vous donne une note sur 20. Mais il est très ouvert et donc très dur pour un niveau scolaire. Vous pouvez pour un premier cycle supprimer le ou les 2 derniers critères de chaque axe de complexification et rééquilibrer votre répartition de points pour arriver à 20. En l'état la cotation ne valorise aucune composante particulière. On peut modifier la valeur des points et donc l'équilibre des composants pour valoriser soit la hauteur(ou le nombre d'appuis) soit le renversement

►► à la fin de ce premier cycle : se renverser sur l'agrès humain.

Examinons les figures : toutes les figures proposées sont nouvelles, Nathalie résiste encore et ne reprend aucune de celles trouvées par les élèves lors de la première séance. Toutes nécessitent un renversement à mi-hauteur sur le porteur.

Figure 11: ▼

Il faut pour cela savoir faire l'équilibre. C'était l'enjeu du cycle de gymnastique en 5^e. Les élèves utilisent donc des savoir-faire antérieurs. Mais les figures d'acroport les particularisent et l'ATR sur agrès humain nécessite une profonde modification de ce qu'ils ont appris. En effet, la hauteur de la pose d'appuis manuels sur le dos du porteur les incite à pousser très fort sur la jambe d'appui. Cette poussée vu leur potentiel musculaire est insuffisante pour permettre au bassin de monter au dessus de l'appui manuel, mais elle conduit les élèves à rentrer la tête pour en optimiser l'effet, hypothéquant ainsi toute possibilité d'aligne-

ment. Mais la poussée suffit en revanche à déstabiliser latéralement le porteur qui a la sensation d'un véritable coup de bouloir sur le dos. La jambe libre vigoureusement lancée pour disent-ils « prendre de l'élan » arrive comme un projectile dans la figure du second voltigeur. Ce dernier trop préoccupé à maintenir un équilibre déjà précaire sur le porteur ne peut anticiper le coup et stabiliser l'ensemble. L'alignement mains-épaules-bassin est ainsi impossible pour le voltigeur renversé. Le pareur intervient dans le meilleur des cas en fin de poussée pour maintenir son corps à l'oblique. Cette position très coûteuse sur le plan énergétique (les bras fléchissent, les épaules avancent) devient rapidement critique.

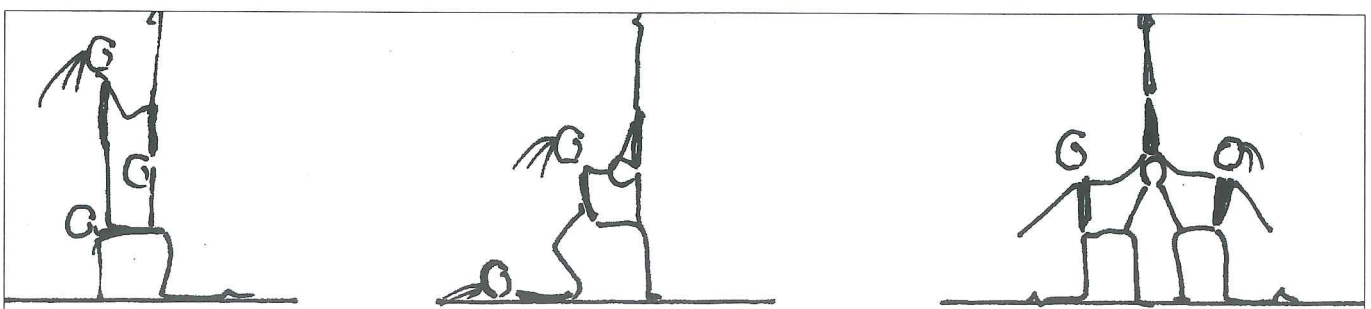
Que font les élèves ? Ils prennent des risques puis abandonnent

Ils délaissent le barème pour se précipiter sur les figures et les essayer. Mais la difficulté (ATR en contre-haut) conjuguée à l'absence de solution immédia-

tement disponible (et pour cause, c'est l'enjeu de savoir du cycle), amène peu à peu les élèves à cesser l'activité et à se battre sur les tapis. Nathalie se rend très vite compte que les figures proposées sont trop difficiles. Elle introduit alors des figures plus faciles qui du coup ne sollicitent plus le renversement. Les élèves alternent alors comme elle l'attendait la réalisation et leur cotation de telle ou telle figure. Dans les groupes, on discute ferme pour savoir s'il faut compter quatre ou six appuis pour un élève à quatre pattes et à partir de quand considérer qu'il y a demi-hauteur ou renversement. Les élèves sollicitent Nathalie qui passe de groupe en groupe et incite les élèves à donner leur avis sur la question.

Que fait Nathalie ? Elle est en difficulté pour associer la classe au débat

Nathalie réunit la classe au tableau et tente d'amener chaque groupe à justifier la façon dont il s'y est pris pour



compter le nombre d'appuis, la hauteur ou apprécier s'il y avait renversement « je ne dis pas que vous avez faux, je voudrais juste que vous justifiez pour tout le monde pourquoi vous pensez que c'est comme ça qu'il faut compter ». Mais le débat est trop général, et personne n'ose se lancer, alors que tous se sont pourtant confrontés à la tâche de cotation. Elle s'en aperçoit et prend une figure en exemple. Deux groupes qui ont travaillé et coté la figure (sur les dix proposées) donnent alors leur avis, mais les autres qui n'ont pas travaillé cette figure se sentent peu concernés. A l'issue de cette séance, Nathalie trouve qu'elle a perdu beaucoup de temps « trop de blabla » et que les élèves ont été peu productifs sur le plan moteur. Cette perte de temps ne lui a pas permis de passer à la situation suivante ou elle attendait que les élèves complexifient les figures en utilisant les critères du code. Elle a dû de surcroît adapter dans l'urgence et le stress, le niveau de difficulté des figures au potentiel moteur des élèves.



D.R.

Nathalie et Anne, perspectives à deux voix : partir des productions initiales des élèves permet aux élèves d'utiliser le code pour les faire évoluer

Plusieurs difficultés doivent être aplanies pour rejouer la séance : comment faire en sorte que les élèves puissent faire des pyramides à leur niveau, où ils ne prennent pas trop de risques ?

Nathalie est toujours aussi réticente pour utiliser les solutions spontanées des élèves (trop banales). Mais la démarche de construction du code n'a de sens que parce qu'elle permet aux élèves de faire évoluer eux-mêmes leurs productions sur la base d'une logique gymnique et non pas sur la parole du professeur. L'intérêt se situe précisément dans cette évolution des réponses spontanées. Il est donc essentiel de partir de ce qu'ils savent faire.

Comment faire en sorte que tous les élèves aient manipulé les mêmes figures et été en butte aux mêmes difficultés pour suivre le débat ?

Pour qu'il puisse y avoir débat commun, il faut que les élèves partagent la même expérience, et donc aient travaillé les mêmes figures.

Comment faire en sorte que cette cotation ne reste pas un exercice formel mais donne aux élèves le pouvoir

de se situer et identifier des perspectives de progrès ? Comment lui donner du sens ?

En leur demandant d'utiliser les critères de hiérarchisation qu'ils ont identifié, pour inventer de nouvelles figures, permettant soit dans une logique de défi, de tirer des cartes rapportant plus de points dans le défi gymnique, « t'es pas cap », soit dans une logique plus scolaire, de rapporter une meilleure note. Le choix des figures est ici important. Il est impossible de complexifier des figures déjà trop difficiles pour les élèves. Il faut penser que les figures proposées doivent permettre aux élèves de modifier soit la hauteur, soit le nombre d'appuis soit d'y introduire un renversement tout en leur restant potentiellement réalisables.

Comment optimiser le temps passé à agir ?

En organisant les temps de communication au tableau, en rendant visibles les grandes tendances (ceux qui pensent pareil viennent s'asseoir au même endroit), en réduisant le nombre d'objets mis au débat (le nombre de figures, le nombre de variables. Jamais plus de trois).

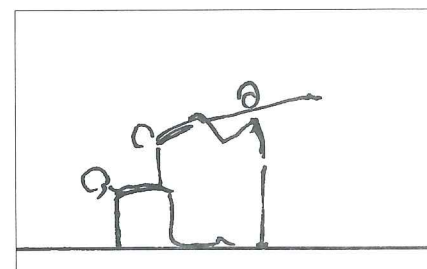
**Le vendredi matin en 4e 2
Première tâche de la séance.
Intention didactique et tâche**

proposée : utiliser les critères du code pour travailler modifier, inventer de nouvelles figures et se situer

Nathalie ne donne plus plusieurs figures, mais trois figures pyramides identiques pour tous. Elle déclare aux élèves qu'ils ont quinze minutes pour choisir la figure qui vaut le plus de points pour y être noté.

Nathalie affiche au tableau une figure dont elle sait qu'elle prête à discussion pour compter le nombre d'appuis, le nombre d'étages, et pour identifier si il y a renversement. Elle fait fonctionner dans un jeu de questions réponses le barème de cotation sur cette figure, anticipant ainsi les difficultés qu'il peut présenter pour les élèves.

Figure 12 : ▼



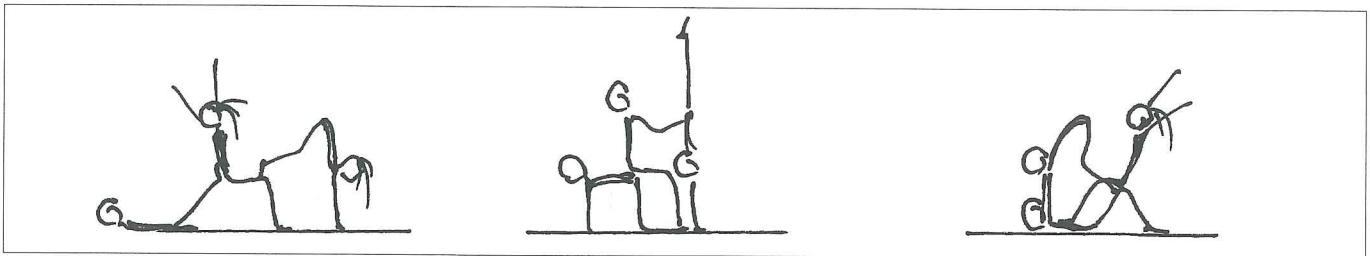
Analyse didactique de la tâche : des figures de faible hauteur, renversements près du sol.

Elle a sélectionné ces figures dans l'ensemble de la production initiale de



la classe lors de la première séance. Elle est ainsi certaine qu'elles sont accessibles aux élèves. Qu'est ce qui les caractérise ? Leur faible hauteur et le fait que les renversements se font près du sol (sur les épaules les chevilles ou le coup de pied du porteur) et certains en appui sur les épaules (en trépied). La contrainte de choisir la figure qui vaut le plus de point pour y être noté oblige les élèves à la fois à s'exercer à les réaliser toutes les trois « pour voir si on y arrive » et à la fois à utiliser les critères de cotation pour vérifier.

Figure 13 ▼



Que font les élèves ? Ils agissent puis débattent de la cotation

Les élèves commencent par essayer les figures avant de s'atteler à la cotation, hésitent, ré-essayent appellent la prof, c'est une séance qui marche. Les tâches étant à leur portée, les élèves prennent moins de risques, et leur engagement dans les tâches perdure.

Que fait le prof ? Elle organise la confrontation des points de vue.

Au bout des quinze minutes elle réunit la classe, affiche les trois figures. Elle demande à chaque groupe d'écrire sur un post-it le nombre de points qu'ils ont accordé à chaque figure et de le coller puis d'aller s'asseoir en face de celle qu'ils estiment rapporter le plus de points. Dans cette classe l'unanimité se fait (ce n'est pas toujours le cas), mais des écarts de note apparaissent sur les pyramides. Nathalie refait alors à voix haute la cotation de chacune des trois figures, demandant aux élèves de l'arrêter si ils ont fait différemment. Le débat s'engage sur le renversement. Certains élèves font état d'une exigence d'alignement, pour d'autres, il suffit que le voltigeur soit en appui sur les mains. On convient de reconnaître un renversement pour valoriser l'effort d'appui manuel dès lors que les pieds sont au-dessus de l'horizontale des épaules, mais de lui accorder

le minimum, juste un point. Ce temps n'a pas duré plus de quatre minutes.

Deuxième tâche de la séance

Intention didactique et tâche proposée : *utiliser ces critères pour faire évoluer, inventer de nouvelles figures, apprécier ce qui les rend difficiles.*

Reste à faire en sorte que les élèves utilisent ces critères de cotation pour percevoir des perspectives de progrès. Nathalie demande alors à chaque groupe de choisir l'une de ces trois figures (les trois s'ils veulent) et de la complexifier, de la rendre plus difficile (donc de gagner des points) en

jouant sur un des trois critères, diminuer le nombre d'appuis, plus de renversement ou augmenter la hauteur. Ils doivent dessiner la nouvelles figure, la côter à nouveau et dire sur quel critère ils ont joué.

Que font les élèves ? Ils jouent surtout sur le nombre d'appuis

Les élèves se prennent au jeu, « M'dame venez voir c'est bon ça, on peut aussi faire les autres ? ah mais j'ai une idée, m'dame, on peut en inventer des nouvelles. ? M'dame c'est possible à la fois de diminuer les appuis et de renverser ?

« Non ça t'es fou, t'as vu y a un renversement à mi-hauteur, j'y arriverai pas, il vaut mieux le faire sur les pieds mais essayer de rester assis au lieu de couché, on gagne deux appuis on y va ».

Que fait Nathalie ? Elle formalise le code de la classe

Ces nouvelles figures viennent enrichir les productions initiales des élèves. Nathalie constitue sous leurs yeux le code des figures de la classe. Elle les colle sur un grand poster, au fur et à mesure que les élèves apportent les figures nouvellement cotées et qu'elle les ordonne à partir de leur valeur. Chaque groupe colle un post-it portant son nom sur les figures qu'il pense maîtriser, se situant ainsi dans l'ensemble des savoir-faire de la classe. Il

suffira à Nathalie pour la prochaine séance d'ajouter quelques figures plus difficiles, afin d'ouvrir le code vers le haut. Et de demander aux élèves d'y choisir la ou les figures qu'ils souhaitent avoir appris en fin de cycle.

Mais au fait, ces figures pyramides, comment sait-t-on qu'on sait les faire ? En effet, comprendre ce qui rend une figure plus difficile qu'une autre permet pas d'apprécier le niveau de maîtrise des gymnastes lorsqu'ils la réalisent.

Troisième semaine

Intention didactique de l'enseignant

et tâche proposée : *identifier les critères qui permettent d'affirmer qu'une figure pyramide est maîtrisée.* Nathalie « je vous donne cette figure, vous avez cinq minutes pour vous organiser au mieux pour la faire et puis vous viendrez la présenter à la classe sur le praticable ». Elle donnera ainsi successivement trois figures différentes, mais identiques pour tous au même moment.

Analyse didactique de la tâche : un choix de figures qui favorise l'identification de tel ou tel critère.

Nathalie utilisera tout au long de cette séance des figures qu'elle a choisies dans les niveaux faciles du code, donc relativement accessibles à tous les élèves de la classe. Le choix des figures est important.

La première figure n'exige pas de renversement mais un montage démontage complexe et un ajustement fin d'équilibre. Nathalie attend que les élèves identifient les critères d'exécution liés au montage démontage de la figure.

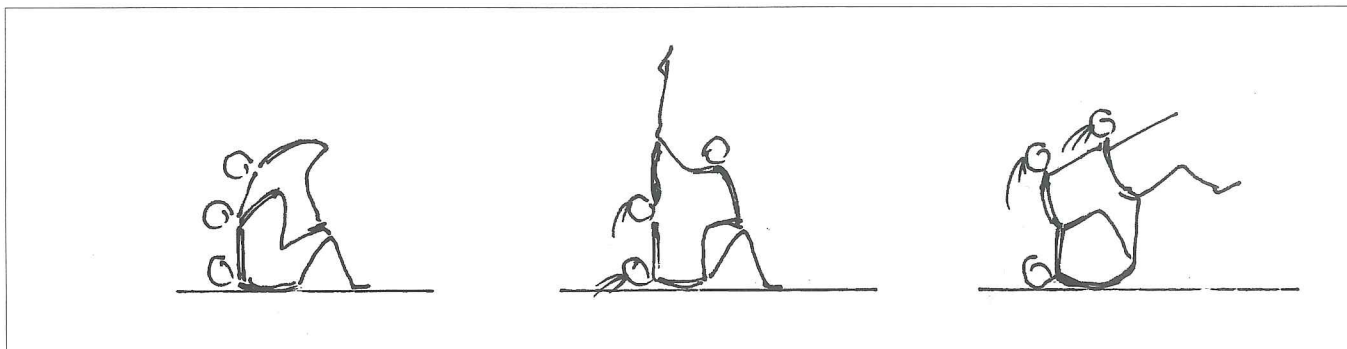
La deuxième figure donne à voir un renversement. Le professeur attend des élèves qu'ils identifient des critères d'alignement et se posent la question de la parade.

La troisième figure ne présente pas de renversement mais nécessite un ajustement fin d'équilibre ? Nathalie attend

des élèves qu'ils identifient des critères d'équilibre/déséquilibre de l'ensemble. Figure 14 ▼

miers passages cet ordre se négociait en public au moment du montage. Une nouvelle attention est prêtée au

feu de l'action Nathalie ne dispose pas toujours des solutions immédiates, elle perçoit très finement ce qui ne va pas



Que fait Nathalie ? Elle fait préciser les réponses « comment on le voit » et négocie certains critères

Elle réunit la classe et demande à deux groupes de réaliser successivement, presque en même temps la même figure pyramide (les groupes jumeaux), elle demande aux élèves spectateurs d'écrire sur un post-it une raison qui permet de dire que le groupe de Lulu fait mieux que le groupe de Jojo. On peut utiliser deux, trois post-it pour deux, trois réponses différentes. Les post-it sont collés au tableau. Cette opération se renouvelle trois fois, pour que tous montrent leur prestation en parallèle et répondent à la question. Cela lui donne l'occasion de rappeler les règles de fonctionnement de toute situation vue et jugée ou appréciée, que l'on soit spectateur ou acteur

Nathalie classe les réponses : elle obtient des catégories de critères de réalisation qu'elle négocie ensuite avec la classe. Cette négociation porte essentiellement sur la parade et le droit au nouvel essai. Certains ne sont pas facilement observables (être tonique), d'autres doivent être précisés (hésiter ça veut dire quoi?). Elle renouvelle l'opération avec les trois figures. Pour tous ces temps de débat, Nathalie fait état de sa difficulté à identifier jusqu'où aller.

Que font les élèves ? Ils recherchent dans leur production à être conformes aux critères qui peu à peu sont énoncés par la classe

La tâche modifie très nettement les comportements des élèves, au fur et à mesure qu'ils travaillent à identifier les critères de réalisation et qu'ils se confrontent aux autres. Au fil des passages, certains anticipent en privé avant d'entrer sur le praticable, l'ordre de montage, alors que lors des pre-

démontage. Lors des premiers essais, le temps semblait s'arrêter une fois que la figure était tenue trois secondes, le démontage se résumant à un écroulement mort de rire. L'utilisation de la parade se raréfie, une plus grande tonicité apparaît pour juguler les déséquilibres...

En même temps qu'elle travaille à construire le regard du juge, Nathalie par le travail sur la hiérarchisation des figures et par ce travail sur les critères de réalisation, pousse les élèves à optimiser leurs réponses spontanées. Cette limite étant atteinte, il lui faudra lors de la prochaine séance envisager le moyen de les transformer.

Mais nous la quitterons ici...

Qu'en conclure ?

On peut interpréter ce bout de chemin en compagnie de Nathalie à deux niveaux différents.

Du côté de l'enseignant, on se rend compte que les gestes professionnels de Nathalie sont doublement déterminés. Ils le sont par ce que nous considérons comme un obstacle majeur à la transformation des pratiques gymniques scolaires et qui est largement partagé par les enseignants : le souci de la diversité et de la polyvalence, comme s'il fallait dans les conditions très particulières de l'école reproduire, le maximum de ce qui se fait dans d'autres lieux que l'école. Le second déterminant est la hâte à enseigner, qui se traduit concrètement par la peur de perdre du temps, le souci d'avancer, d'apporter du nouveau, et de façon plus diffuse par l'inquiétude latente qu'en dehors du faire toute tentative d'associer ce faire à une mise à distance ne serve à rien. Enfin, les réactions des élèves constituent le troisième déterminant des gestes de l'enseignant. Si dans le

et y réagit toujours très rapidement. Cette sensibilité aux élèves témoigne d'une grande professionnalité. C'est à notre sens le levier majeur qui pousse Nathalie à prendre le risque de changer ses façons de faire.

Du côté de l'élève, on s'aperçoit que l'engagement des élèves dans les tâches qu'on leur propose dépend étroitement des conditions qu'ils y trouvent pour fonctionner. Nous avons vu les effets démobilisateurs d'une trop grande difficulté.

On constate aussi que construire le code ne se réduit pas à afficher en classe un tableau des figures assorti d'une note. Plusieurs conditions sont nécessaires pour que le code donne aux élèves un pouvoir d'agir et de comprendre les contextes gymniques dans lesquels ils se trouvent. S'il doit être co-construit, c'est sur la base de ce qui fonde la logique gymnique. Donner accès à cette logique, c'est donner accès non pas à des formes et à une note, mais bien au-delà à l'intelligibilité des productions motrices, du sens du progrès et des relations en situation gymnique. Enfin, il faut que les enfants puissent avoir le temps d'explorer dans ce processus de construction, les limites de ce qu'ils savent faire spontanément, pour qu'apparaisse la nécessité de se transformer. Nous avons vu enfin, qu'il ne suffit pas de questionner les élèves pour en obtenir des réponses gymniques. Pour obtenir des réponses qui dépassent le sens commun, il est important que les formes gymniques proposées aux élèves ne soient plus conçues comme des éléments à reproduire mais comme des problèmes sélectionnés à partir de la solution qu'ils permettront de faire apparaître □