L'acrosport en EPS : réalité(s) et problèmes

L'acrosport fait une entrée remarquée dans les programmations en EPS et est sur le point de remplacer la traditionnelle gymnastique. ***Mathilde Musard*** *analyse les conditions dans lesquelles cette substitution s'opère et pose quelques questions qui intéressent Contre Pied quant à la maîtrise des contenus d'enseignement par les enseignants eux-mêmes.*

Mathilde Musard
UFR STAPS
de Franche-Comté [1]

En fonction des époques, les différentes activités gymniques ne connaissent pas le même succès à l'école. Par exemple, la « crise de l'enseignement de la gymnastique » (P. Goirand, 1998) émerge, alors que dans le même temps, l'acrosport bénéficie d'un large engouement auprès des enseignants d'EPS. Cette activité physique sportive et artistique (APSA) est bien intégrée dans les programmes d'EPS de collège et de lycée, dans les programmes UNSS de gymnastique et progressivement dans la formation des enseignants d'EPS [2].

Modernité ou tradition : l'acro-sport (?) en 1892

PYRAMIDE SANS ENGIN
L'Avenir au Concours de l'Association de Saône-et-Loire
Cluny (1892).

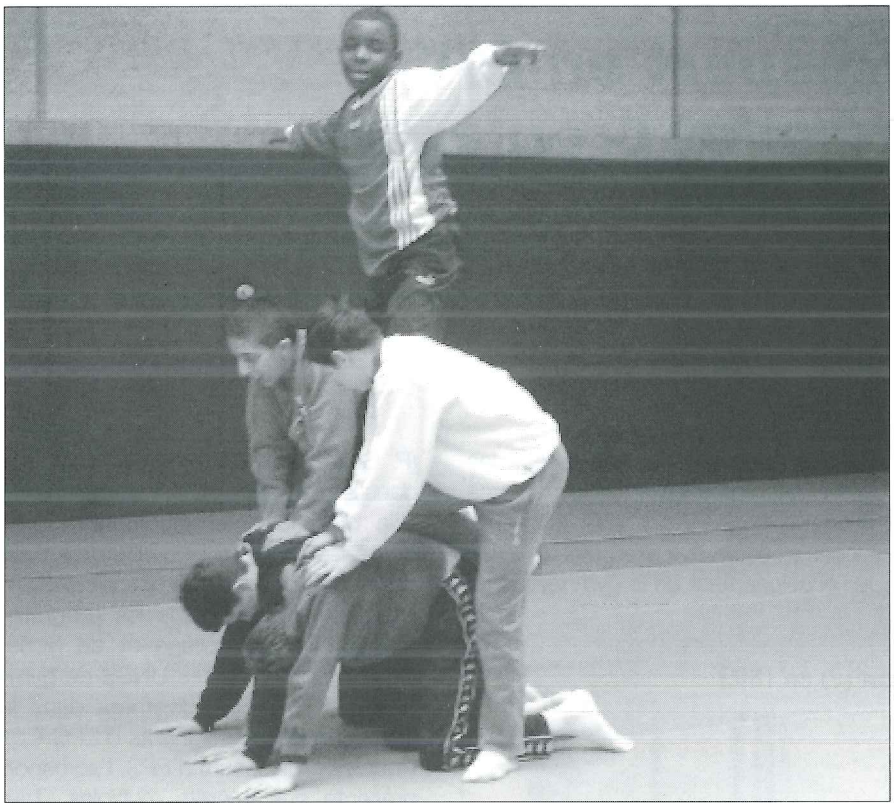
Pour les professeurs d'EPS, l'acrosport présente des intérêts multiples. Tout d'abord, il s'agit d'une activité collective, qui peut être considérée comme une pratique gymnique, mais aussi comme une pratique artistique. En outre, les élèves sont motivés par cette activité ludique et « nouvelle ». Ils peuvent construire des compétences diverses, lesquelles correspondent aux textes institutionnels. Finalement, l'acrosport apparaît, aux yeux des enseignants d'EPS, comme une pratique « idéale », offrant de multiples possibilités aux élèves. Mais qu'est-ce que les enseignants proposent aux élèves ? Qu'est-ce que l'acrosport ?

En EPS : enseigne-t-on vraiment l'acrosport ? Un état des lieux des pratiques

Des questionnaires distribués aux enseignants d'EPS lors de stages de formation continue (n = 102) et des entretiens semi-directifs (n = 4) ont permis de caractériser les pratiques scolaires déclarées (Musard, Robin, Mahut et Gréhaigne, 2004). On constate qu'une zone de flou entoure cette pratique.

En premier lieu, comment nommer cette pratique ? Une minorité d'ensei-

1. Article écrit en collaboration avec Jean-François Robin, UFRSTAPS Paris 12.
2. Un nombre important d'enseignants d'EPS demande à participer aux stages de formation continue en acrosport.



D. R.

gnants (18%) emploie le terme « Acro-gym ». En fait, « Acro-gym » est un code de pointage scolaire d'une autre activité, la gymnastique, pratiquée dans le cadre de l'UNSS du département de l'Essonne. Des confusions entre l'« acro-gym » et l'acrosport perdurent encore actuellement.

Dans les réponses au questionnaire évoqué ci-avant, seulement vingt neuf enseignants sur cent deux, peuvent définir précisément leur évaluation terminale (les critères d'évaluation et le nombre de points correspondant). Les professeurs semblent donc en difficulté pour déterminer exactement ce qu'il faut évaluer. Ce flou apparaît à nouveau lors des entretiens. En effet, les enseignants hésitent pour définir les compétences spécifiques de l'acrosport. Ils évoquent essentiellement les compétences générales.

Il serait difficile de proposer une définition de l'acrosport scolaire, tant les pratiques sont hétérogènes. Ainsi, nous avons questionné les enseignants sur « les règles d'organisation de l'activité ». Il en ressort les éléments suivants :

- *le nombre d'élèves par groupe* : si les groupes sont le plus souvent composés de trois, quatre ou cinq élèves, les duos, les groupes de six élèves, voire plus, sont également possibles,
- *le temps* : un quart des enseignants déterminent un temps limité pour l'enchaînement (de deux à cinq minutes). La majorité des enseignants préfère exiger un nombre de pyramides (de trois à douze figures),
- *la musique* : les réponses quant à l'utilisation de la musique sont très diversifiées : musique laissée au choix des élèves (36%) ; utilisation de la musique en fonction du niveau de la classe (31%) ; pas de musique (30%) ; musique obligatoire (6%),
- *l'espace* : ses dimensions sont variables (de deux mètres sur deux à douze mètres sur douze),
- *le matériel* : 28% des enseignants utilisent du matériel, notamment du matériel de gymnastique (gros tapis, mini-trampoline, tremplins, plinths), des accessoires, du matériel de GR, des balles...

Chaque enseignant construit son propre règlement de l'acrosport, de façon explicite ou implicite, peut-être sans se douter que les règles d'organisation fixent les conditions dans lesquelles les élèves pratiquent l'acrosport et participent de la définition de la « logique interne » de l'activité (c'est-à-dire « le projet constant suscité par le système de règles qui gouverne les conduites des pratiquants » (Boda et Recopé, 1991).

Par ailleurs, l'évaluation est un moyen de percevoir, à travers les objets évalués, les conceptions des APSA véhiculées par les enseignants ainsi que les objectifs à atteindre par les élèves. En quelque sorte, elle constitue une « trace » des savoirs enseignés (Brau-Antony, 2000). Ainsi, l'analyse des vingt neuf évaluations sommatives révèle différentes conceptions de l'acrosport :

- l'acrosport (62%) est considéré comme une activité acrobatique et artistique (évaluation de la difficulté des figures, de l'exécution et de l'aspect artistique),
- l'acrosport (31%) est considéré comme une activité artistique (difficulté des figures non notée),
- l'acrosport (7%) est considéré comme une activité acrobatique (aspect artistique non évalué).

Enfin, il semble que les pratiques d'acrosport soient éclectiques. En effet, 58% des enseignants déclarent enseigner l'acrosport en combinaison avec une autre activité, notamment la gymnastique (51%), le cirque (12%), la danse (10%)... Ils souhaitent alors « faire des liens entre deux activités », « développer la dimension artistique », « proposer aux élèves une grande variété d'éléments », « proposer une activité collective » ou encore « motiver les élèves ». Les enseignants s'inspirent donc de plusieurs APSA pour enseigner l'acrosport. Mais comment expliquer cet éclectisme ?

Les activités scolaires d'acrosport : une « composition sous influences »

Généralement, les pratiques sociales (externes à l'école, par exemple les pratiques sportives), sont considérées comme des références incontournables pour concevoir les pratiques scolaires. En effet, les enseignants doivent favoriser l'appropriation du patrimoine culturel. D'ailleurs, les programmes de lycée rappellent que « les règles constitutives et les codes régissant les activités physiques déterminent l'enjeu culturel et didactique de chaque activité ». Il s'agit de transposer à l'école les caractéristiques essentielles des « pratiques sociales prise en référence » Mais le cas de l'acrosport apparaît original en EPS. En effet, la pratique fédérale de l'acrosport est récente (les premiers championnats de France datent de 1985). En outre, elle regroupe à peine mille licenciés en France. Ce sport est très rarement médiatisé

et donc quasiment inconnu. Les spécialistes d'acrosport commencent tout juste à publier quelques articles (C. Charlier et al., 2004). Dans ces conditions, on comprend que les enseignants peuvent difficilement transposer cette pratique sportive à l'école. Ils s'inspirent alors de divers éléments, en particulier : les propositions des élèves (76,5%) ; les échanges avec des collègues (68%) ; les publications (articles de la revue EPS, ouvrages...) (68%) ; les stages de formation professionnelle continue (FPC) (53%).

D'autres éléments sont pris en compte par les enseignants, mais de façon moins importante (les programmes d'EPS, 48% ; les documents issus d'internet, 31% ; la formation initiale, 27% ; les projets d'EPS, 25%).

Le terme de « composition sous influences » (Martinand, 2001) semble pertinent pour désigner le mode de construction des cycles d'acrosport. D'une part, les enseignants sont influencés par les auteurs de publications et les formateurs de FPC, qui ne transposent pas plus les caractéristiques essentielles de la pratique fédérale. Comme les professeurs, ils composent les activités scolaires sous diverses influences et proposent des pratiques éclectiques. Ainsi, dans trois articles de la revue EPS, il est proposé aux enseignants d'associer l'acrosport avec la gymnastique aux agrès, la jonglerie ou la GR. Les enseignants n'ont donc pas à leur disposition les outils qui leur permettent de maîtriser une transposition didactique de l'acrosport. D'autre part, les enseignants sont largement influencés par leurs élèves, qui proposent continuellement de faire évoluer les règles d'organisation de l'activité (utiliser des balles de jonglage), voire sa logique interne (pratique à dominante expressive). L'enseignant et les élèves co-construisent en classe une pratique dont la signification et les contenus restent flous.

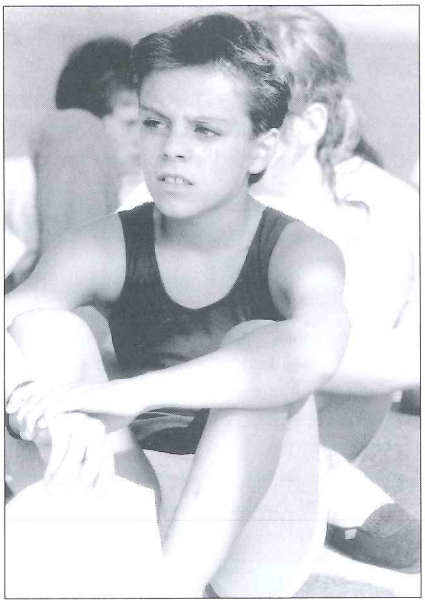
L'acrosport en EPS : un enseignement exigeant, quels problèmes ?

Choisir sa référence.

Pour les enseignants, l'acrosport est une pratique qui se situe au carrefour de la gymnastique, du cirque et de la danse. L'amalgame de plusieurs pratiques peut poser des problèmes relatifs à la cohérence des activités scolaires et aux apprentissages des élèves.

Tout d'abord, il paraît délicat d'enseigner en combinaison deux APSA aux logiques internes différentes, par exemple l'acrosport et le cirque. En acrosport, il s'agit de gagner un maximum de points en répondant aux trois exigences du code de pointage : les exigences de difficulté (règles de composition : jeu de l'équilibre), les exigences d'exécution (normes techniques), les exigences artistiques (critères esthétiques).

Les deux premières exigences dominent l'activité et font apparaître une contradiction essentielle que le règlement devra orienter vers des objectifs éducatifs : il s'agit de prendre des risques et de les maîtriser. L'acrosport est donc une activité à vocation acrobatique de type gymnique. En revanche, dans le cadre du cirque, il s'agit en premier lieu d'émouvoir les spectateurs. L'acrobatie ne peut être qu'au service d'un projet expressif. Le cirque



D. R.

est donc une activité à dominante artistique. Ainsi, l'acrosport et le cirque sont deux pratiques de nature différente. L'enseignant devrait donc choisir à l'avance une référence dominante, voire exclusive (Martinand, 1986). Sinon, quelle est la légitimité de la pratique enseignée ? Pour enseigner l'acrosport, l'enseignant devrait savoir s'il se réfère prioritairement aux activités gymniques à vocation technique ou aux activités artistiques à vocation expressive. Si les enseignants choisissent de se référer aux activités artistiques, alors ils n'enseignent pas l'acrosport, mais ils utilisent l'acrobatie comme un moyen pour développer une pratique artistique. Or, on sait que la maîtrise de l'acrobatie prend du temps (Musard et Mahut, 2002). On est donc en droit de se demander s'il est pertinent de partir de l'acrobatie pour enseigner une activité artistique. Mieux vaut s'orienter vers la danse contemporaine, là où il s'agit bien d'amener les élèves, sans ambiguïté, à « construire un projet expressif » (programmes de collège). De toutes façons, « il ne faudrait pas que l'activité artistique soit conçue, par les enseignants, comme le champ privilégié du spontanéisme et de l'improvisation » (P. Goirand, 2003), et par ce fait en déguisant l'acrosport en activité artistique, la détourner de toutes les contraintes techniques et profiter qu'elle soit une production collective pour se satisfaire de ce que chaque élève peut immédiatement apporter.

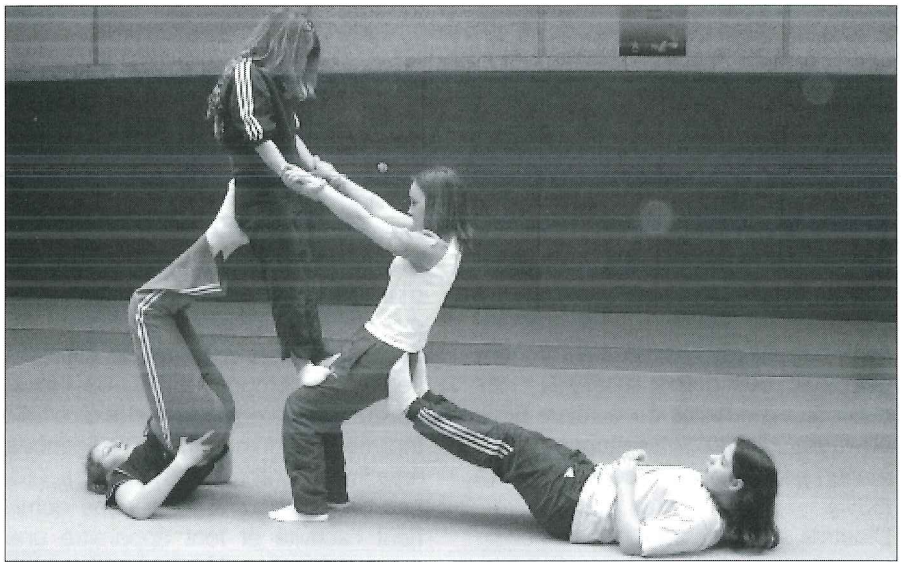
Précisez les règles de la pratique et les contenus à enseigner.

Dans la logique d'une activité gymnique acrobatique, étant donné le temps disponible pour les apprentissages, le nombre de figures imposé ne devrait pas être trop important ou/et le temps accordé aux élèves devrait être limité. La prestation collective devrait répondre à un nombre défini d'exigences techniques de type gymnique (renversements, vols) et de règles de composition (nombre de participants, nombre d'étages, nombre d'appuis au sol, rotation porté-porteur, etc.)

Mettre les choses au clair ne veut pas dire éliminer un type d'activité mais replacer de façon rigoureuse chaque APSA dans sa signification humaine essentielle et de ce fait inviter les élèves à entrer, à chaque occasion, dans un type d'émotion, de sociabilité, de motricité et de rationalité différentes. Introduire l'acrosport en EPS implique obligatoirement que l'enseignant soit clair sur ce qu'il y a à apprendre pour tout le monde.

Les programmations d'établissement rendent compte de deux dynamiques complémentaires : celle qui recherche pour les élèves une formation complète conforme aux programmes et celle qui veut épouser une certaine modernité. L'acrosport est au confluent de ces deux dynamiques.

Par ailleurs, l'acrosport apparaît souvent ⏭



D. R.

⏭ comme une activité facile à enseigner en comparaison de la gymnastique (dépréciation de l'acrobatie dans les activités gymniques, notamment pour des raisons de sécurité). Les élèves « participent avec beaucoup de plaisir » et « travaillent en autonomie » ; ils sont « en réussite ». Certes, tout cela n'est pas négligeable mais il faut s'interroger sur ce que les élèves (tous les élèves) apprennent effectivement au cours d'un cycle d'acrosport (Musard, 2003).

Si des questions peuvent résumer les quelques idées développées ici, nous proposons d'interroger les pratiques de la manière suivante :

- à quelle(s) pratique(s) sociale(s) l'activité scolaire proposée se réfère-t-elle ?,
- quelles règles d'organisation de l'activité, quelles exigences (concernant la composition de l'enchaînement) proposer aux élèves ?,
- quel espace de liberté leur accorder pour faire évoluer l'activité sans la dénaturer ?,
- si les élèves participent, qu'apprennent-ils réellement ? Quelle transformation de la motricité peut-on observer ? Comment l'évaluer ? ❑

Bibliographie

B. Boda, et M. Recopé. (1991). Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS. Revue EPS, 231.

S. Brau-Antony (2000). Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball. In B. David (Éd.), Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat (pp. 56-75). Paris : INRP.

C. Charlier, et col, (2004). Acrosport : des outils d'analyse pour mieux l'enseigner. Revue EPS 305.

S. Duboz, et col, (2000). Acro-gym : code de pointage scolaire 2000. Paris : revue EPS.

P. Goirand (1998). Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspectives. In J.F. Robin et D. Hauw (Éds.), Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques (pp. 15-20). Paris : Revue EPS.

P. Goirand. (2003). L'acrosport au collège : rénovation et/ou modernisation. Revue EPS 303.

J.- L.Martinand (1986). Quelques apports des recherches en didactique à l'enseignement des sciences physiques. Bulletin de l'union des physiciens, 706, 891-913.

J.- L.Martinand (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), Didactique des disciplines, Les références au savoir, Bruxelles : De Boeck Université.

M. Musard et M. Mahut (2002). Les activités interdiscursives des élèves en acrosport. In J.F. Robin et A. Durny (Éds.), Dossier EPS 57, Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques (pp. 155-159). Paris : revue EPS.

M. Musard (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. Ecole Normale Supérieure de Cachan.

Musard,et col. (2004). Composition sous influences des curriculums : le cas de l'acrosport. In Y. Léziart et M. Loquet (Eds.), Cultures sportives et artistiques. Formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, recherches. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.