

## ***De la gymnastique à l'acroport : évolutions constatées dans l'académie de Grenoble***

*L'inspection pédagogique étant le seul observatoire des pratiques, il était intéressant de faire référence au travail de **Sylvaine Deltour** <sup>1</sup>. Son rapport de l'état des pratiques d'enseignement de la gymnastique dans l'académie de Grenoble n'a rien de prescriptif, il contribue à la prise de conscience de l'évolution de notre discipline.*

**P**réambule : notre posture, en tant qu'inspecteur pédagogique en EPS au sein de l'inspection pédagogique de Grenoble nous permet de percevoir à l'heure actuelle des questionnements mais aussi des évolutions tangibles. Cela se traduit aussi bien dans le choix des activités programmées (gymnastique artistique, acro gym, acro sport, cirque...) que dans les compétences et savoirs à construire avec les élèves. En cohérence avec les objectifs de la discipline, les enseignants face aux évolutions culturelles, aux changements des représentations des élèves, et aux contraintes institutionnelles cherchent au sein des équipes des solutions pour motiver et favoriser les progrès des élèves. Certains enseignants développent des pratiques innovantes, d'autres vivent parfois avec difficultés les routines qui structurent leur travail au quotidien, les contradictions qu'ils entretiennent... Au-delà de la grande diversité des conditions d'enseignement dans les collèges et lycées, tous ressentent consciemment ou inconsciemment ces problématiques. *Nous espérons apporter un éclairage sur la façon dont ces évolutions se concrétisent en activité gymnique.*

Nous disposons d'éléments quantitatifs sur les différentes pratiques supports de l'enseignement de l'EPS. Ainsi, l'analyse des programmations des activités gymniques en EPS, notamment dans les collèges, donne une représentation du poids de ces activités (...). Les visites et inspections

sont l'occasion de *développer un regard plus qualitatif*. Nous avons l'occasion de suivre en moyenne une dizaine de leçons par an, consacrées aux activités gymniques et ainsi d'avoir un aperçu de « ce qui s'enseigne en gymnastique dans l'académie de Grenoble ». Mon propos s'appuie sur l'analyse de cinquante quatre rapports d'inspection des cinq dernières années, de la rentrée 1999 à juin 2004. Quarante quatre leçons concernent la gymnastique artistique (plus ou moins acrobatique) et dix sont plutôt relatives à l'acroport. Le nombre de leçons observées en gymnastique correspond en fait à la représentativité des activités gymniques dans le panel de tous les cycles enseignés dans le second degré dans l'académie c'est à dire de 12 à 15 % des heures totales d'EPS.

Au plan méthodologique, il faut toutefois, relativiser ces données. Les chiffres doivent être considérés comme des tendances et les interprétations et discussions comme des analyses personnelles qui font référence à des représentations et des options didactiques qui n'engagent que leur auteur.

### **La programmation des activités gymniques en EPS dans les collèges**

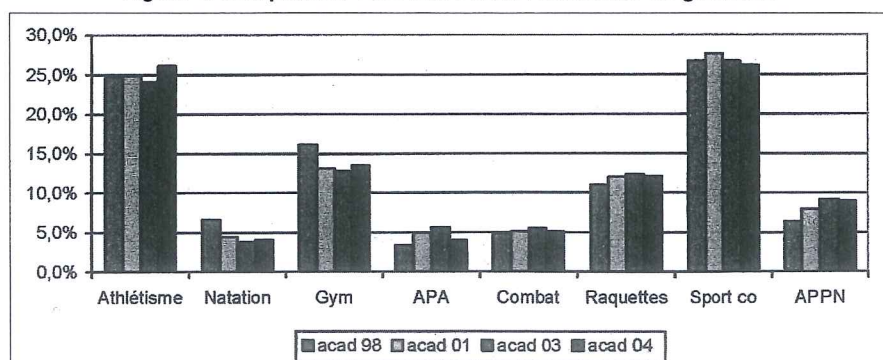
Les données relatives aux rentrées de 1998, 2001 et 2003 ont été recueillies à partir des indications fournies par les professeurs d'EPS dans un questionnaire sous forme papier ayant pour objet « l'organisation de l'EPS et de l'AS ». Les données représentent un pourcentage représentatif de collèges publics et privés de l'académie de Grenoble. (*figure 1*)

A la rentrée 2004, les réponses ont été recueillies sous forme informatique ; les données retenues pour cette étude ont éliminées les réponses non traitables et concernent environ 50% des collèges. Elles ont permis une différenciation des réponses en terme de type de pratique : gymnastique au sol, aux agrès, acroport...

Que traduisent ces données chiffrées ?

- Une tendance à la diminution du nombre d'heures consacré à l'enseignement de la gymnastique à la rentrée 1998 au profit des activités physiques artistiques, des activités de raquette et des APPN. Ce fait est sans doute la conséquence directe des inci-

**Figure 1. Comparatifs 1998-2004 dans l'académie de grenoble.**

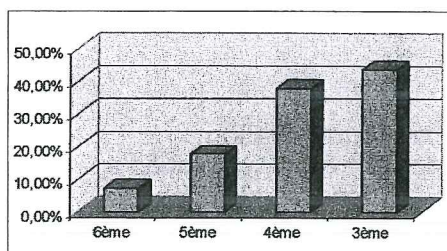


<sup>1</sup>. IPR-IA, académie de Grenoble.



► tations de l'inspection pédagogique, dans le respect des programmes du collège, à étendre l'enseignement d'activités encore peu enseignées et de l'importance donnée aux dispositifs d'accompagnement dans ces disciplines : stages de formation continue, productions didactiques... On remarque actuellement une grande stabilité des chiffres depuis la rentrée 2001.

● Une augmentation du nombre d'heures consacré à l'enseignement de l'acroport de la sixième à la classe de troisième.



Poids de l'acroport dans les programmations « activités gymniques » de 170 collèges de l'académie de Grenoble à la rentrée 2004

**Commentaire** Dans le discours des professeurs d'EPS, ce choix s'explique notamment par la constatation d'un déclin de motivation des élèves de la sixième à la troisième vis-à-vis de la gymnastique « traditionnelle » et d'un attrait pour l'acroport. Cette activité, pourtant méconnue en tant que pratique sociale, plaît aux enseignants et aux élèves par sa nouveauté et son caractère collectif. Elle semble donner des occasions de travailler autrement, avec moins de contraintes et de risques pour construire des compétences nouvelles liées aux possibilités de réaliser des prestations scéniques appréciées des adolescents. Une autre hypothèse explicative est liée à la difficulté d'enseigner la gymnastique qui demande aux enseignants de conce-

voir et combiner des contenus prenant en compte les huit composantes de représentation de la gymnastique (Aubert 1997) : risque-vertige, risque-danger, maîtrise, virtuosité, spectacle, obéissance, qualités physiques, esthétique. De plus, les risques objectifs d'accidents en gymnastique et la responsabilisation des enseignants ne sont sans doute pas étrangers à la part que tend à prendre l'acroport enseigné le plus souvent de façon statique.

### Données quantitatives sur les activités gymniques dans les lycées

A partir de l'enquête informatique de la rentrée 2004, nous possédons également des données quant aux planifications des cycles en lycée et aux choix des activités proposées pour le baccalauréat dans les différentes composantes culturelles. Contrairement au collège, nous observons une tendance à l'augmentation des heures consacrées aux activités liées aux compétences culturelles « concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique ». Dans le contexte des nouveaux programmes des lycées appliqués à la rentrée 2000, de nombreuses équipes EPS essaient en effet de répondre aux orientations institutionnelles programmatiques et réintroduisent les activités gymniques ou artistiques. Ainsi 70% des lycées proposent ce type d'épreuves au baccalauréat 2005. (Tableau 1)

**Commentaire** En gymnastique, l'activité la plus représentée est l'acroport ; elle est choisie à hauteur de 3,5% comme épreuve au baccalauréat contre 0,42 pour le saut de cheval et 1,97 pour les agrès. A noter également que la moyenne obtenue en acroport est de 0,75 points supérieur à la moyenne académique (14,35 en

acroport pour une moyenne académique de 13,6), mais contrairement à la grande majorité des autres épreuves, elle permet aux filles d'obtenir des notes supérieures à celles des garçons... En effet l'écart entre les garçons et les filles reste élevé dans l'académie (1,14 points) et seules les épreuves de la CC3 (chorégraphie individuelle et collective, agrès, cirque, acroport et saut de cheval) et de la CC5 en musculation à un moindre niveau (0,05) permettent aux filles d'obtenir de meilleures notes que les garçons. On pourrait en déduire que les activités artistiques et gymniques sont très favorables aux lycéennes dans leur réussite mais ne sont proposées (ou choisies) que minoritairement dans les lycées...

### L'observation des leçons de gymnastique lors de 54 inspections : données quantitatives

Nous avons différencié dans cette étude les leçons pouvant se classer dans une approche gymnique artistique (quarante quatre leçons), et les leçons (dix) prenant appui sur une pratique scolaire plus liée à l'acroport et pouvant mixer des références au cirque et aux activités d'expression. En effet, quatre de ces dix leçons (40%) intègrent un pôle expressif et des aspects liés à l'évocation et au sensible qui confèrent à ces cycles une dimension dépassant le gymnique mais ne répondant pas vraiment à la définition que nous donnons à l'artistique... (cf. Cédérom activités physiques artistiques CRDP Grenoble 2003).

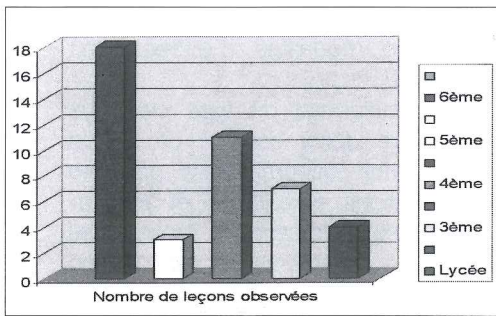
A noter qu'en cinq ans nous n'avons suivi qu'une seule leçon de gymnastique rythmique.

Le contexte général de l'observation : **Les classes observées lors de l'enseignement de l'activité gymnastique artistique.**

Tableau 1 : résultats obtenus au baccalauréat 2004 dans les épreuves de gymnastique

Epreuves	% de filles ayant passés cette épreuve	Moyenne obtenue	% de garçons ayant passés cette épreuve	Moyenne obtenue	% total de candidats ayant passés cette épreuve	Différence de note garçons filles
Acroport	4,33%	14,46	1,89	14,04	3,48	0,42
Agrès	2,38%	13,75	1,15	12,95	1,97	0,8
St cheval	0,29%	13,24	1,67	13,18	1,62	0,07

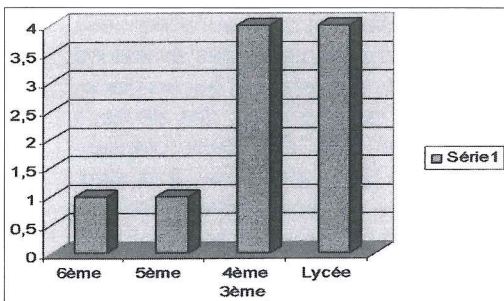




**Commentaire**

Les visites d'inspection s'effectuent systématiquement lors de périodes horaires de deux heures. Celles-ci étant plus nombreuses en sixième que dans les autres classes du collège, il est normal qu'elles soient sur-représentées ici. De plus l'apprentissage de cette activité requiert la construction de coordinations et de structuration de l'espace qui sont plus faciles à aborder durant « l'âge d'or » des apprentissages moteurs.

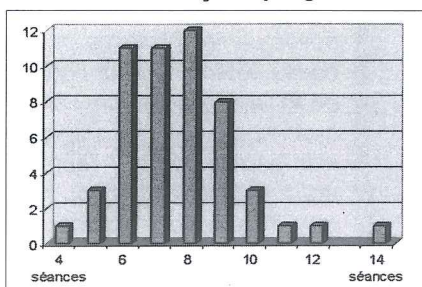
**Les classes observées lors de l'enseignement de l'activité acrosport (dix leçons) .**



**Commentaire**

Le très petit nombre de leçons observées n'est pas significatif d'une quelconque généralisation ; les études empiriques montrent cependant que cette forme de pratique est plus fréquente en fin de collège et au lycée (cf. statistiques des pratiques gymniques dans les programmations).

**Le nombre de leçons programmées**

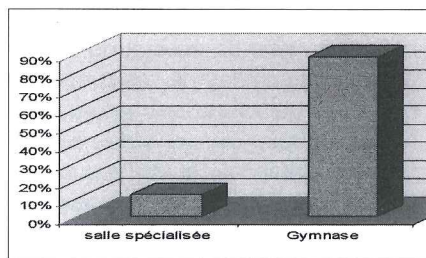


Les leçons de gymnastique sont le plus souvent programmées sur des séances longues de deux heures ou d'une heure et demie. Nous constatons cependant que, sur le terrain, 27% des établissements programment encore des cycles avec des temps d'apprentissage inférieurs aux dix heures minimales préconisées dans les programmes.

**Commentaire**

(...) Pourtant l'allongement de la durée des cycles peut être très souvent mis en relation avec la qualité des apprentissages produits en terme de savoirs construits et progrès des élèves.

**Les conditions matérielles de l'enseignement des activités gymniques**



**Commentaire**

La grande majorité des enseignements s'effectue dans des gymnases où les équipements liés à l'enseignement de la gymnastique sont installés en début de séance par les enseignants et les élèves. Le temps d'installation peut durer entre dix et vingt minutes et le temps de rangement s'échelonne de cinq à quinze minutes. Afin de diminuer ces séquences, des équipes s'organisent pour planifier l'activité sur la demie journée ou la journée. Dans ce cas,

toutes les classes pratiquent la gymnastique à la même période et le matériel mis en place fait l'objet de prises de décisions concertées voire communes.

La conception des locaux de rangement est souvent problématique et fait perdre un temps précieux d'enseignement proprement dit (...). Ces conditions matérielles parfois difficiles ne favorisent pas une entrée favorable dans l'activité des élèves où l'aspect ludique prend trop souvent le pas sur des objectifs méthodologiques d'apprentissage liés à la connaissance des agrès, à leur manipulation en sécurité... Des équipes enseignants experts développent sur cet aspect des savoir faire à généraliser : rangement précis et fonctionnel des lieux de stockage, procédures très organisées d'installation et de rangement limitant les pertes de temps.

L'utilisation de salles spécialisées s'effectue surtout dans les grandes villes où dans des complexes sportifs ; dans ce cas, nous constatons surtout une utilisation du praticable et de quelques agrès comme la poutre et les barres parallèles qui ne demandent pas de réglages particuliers.(...).

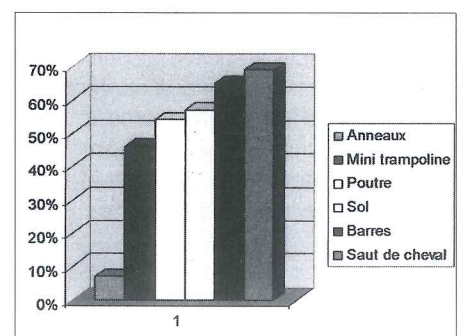
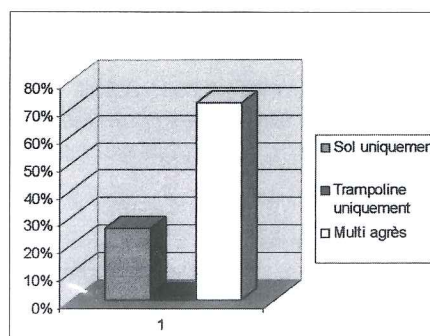
**Le type d'agrès utilisés en gymnastique artistique.**

(Shémas bas de page)

**Commentaire**

La pratique multi-agrès est la plus importante. Les enseignants qui programment uniquement l'activité sol le font le plus souvent par obligation en fonction des possibilités matérielles. Par contre cet agrès est largement présent lors du fonctionnement par ateliers contrairement aux anneaux et, bien sûr, au cheval d'arçons, absents des pratiques scolaires.

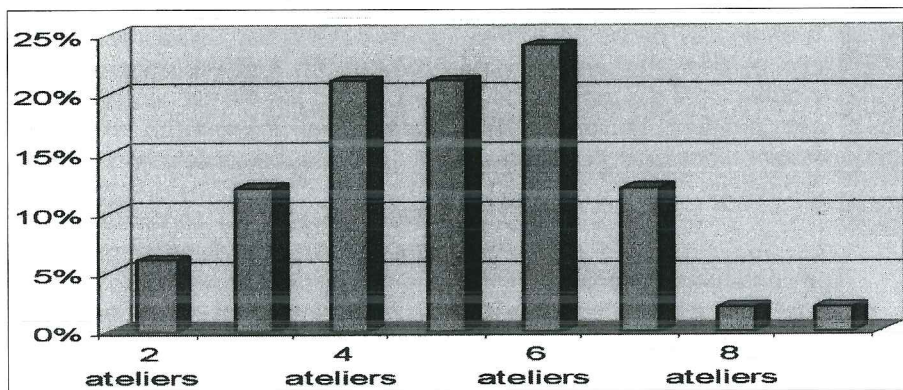
**Le type d'agrès utilisé en gymnastique artistique**





## Mode de travail.

Une seule des quarante quatre leçons observées en gymnastique artistique s'effectue sur un travail en simultané en trois groupes à partir du mini-trampoline. Le fonctionnement par ateliers est donc majoritaire. Leurs nombres varient de deux à neuf avec un nombre le plus fréquent de cinq ou six postes de travail.



Il va de soi que le temps de travail passé par chaque élève à chaque atelier dépend donc du nombre de rotations lors de la leçon. Dans les séances observées, ce temps va de quatre minutes à trente minutes, la plus grande fréquence étant de dix minutes (dix cas observés) et la moyenne se situant à onze minutes. Dans les durées de travail supérieur à quinze minutes, il s'agit soit d'une organisation envisageant les rotations sur les ateliers sur plusieurs séances soit de leçons précédant une évaluation ; dans ce cas les élèves choisissent un ou deux agrès.

En acrosport, les groupes d'élèves varient entre quatre, cinq voire six élèves. De quatre à six groupes travaillent donc simultanément.

### L'observation des leçons de gymnastiques artistiques lors de 54 inspections : remarques plus qualitatives

Nous allons maintenant nous pencher sur des aspects plus qualitatifs des leçons observées liés aux contenus et aux démarches d'enseignement. Cependant nous ne trouvons pas dans nos rapports actuellement rédigés de références précises sur « ce que les enseignants disent enseigner » - ainsi que sur les « savoirs réellement enseignés ». En effet, sachant qu'une approche des contenus réellement

enseignés ne peut être perçue que dans l'observation des élèves impliqués dans les tâches, nous ne pouvons nous permettre de généraliser des observations empiriques. De plus, le temps consacré à une visite ne permet ni une analyse exhaustive des écrits des professeurs ni de longs entretiens d'explicitations post-séances. Ces méthodologies relèvent à

notre avis, plus de travaux de recherche sur des études de cas précis tels que ceux qui ont cours actuellement (Garnier, 2003, Carnus, 1998, 2001). Les constatations et remarques ci-après sont issues de l'observation armée d'une inspectrice qui, lors de la leçon et avec son propre cadre de référence regarde, constate, met en relation les actions des élèves avec les conceptions, les choix de contenus et les décisions dans l'action de l'enseignant. Lors de l'entretien, nous faisons expliciter quelques points d'accroche et de cohérence et nous pouvons être amenée à donner conseils et recommandations dans le but d'évolutions possibles. Le rapport d'inspection écrit s'en tient donc aux éléments les plus marquants. A partir de ce mode d'approche forcément incomplet et orienté, nous aborderons successivement : l'échauffement, les types de médias utilisés, les alternances dans les leçons, les types de propositions de contenus faites aux élèves, les types de retours d'informations.

Ces différents observables nous conduiront à inférer les contenus et les démarches d'apprentissage les plus en usage.

### L'échauffement

Nous avons, dans chaque rapport fait état du type d'échauffement proposé aux élèves et établit une typologie de

ces cinq modalités d'entrée dans l'activité.

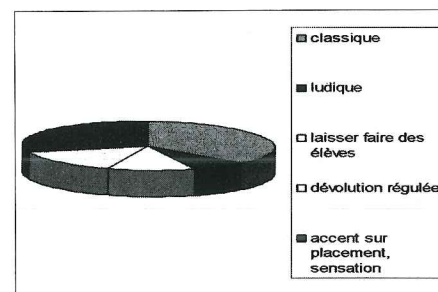
- L'échauffement de type classique peut être défini comme un temps d'activation général, suivi par des mobilisations articulaires et musculaires, des renforcements musculaires puis des étirements. Il est pris en charge par l'enseignant.

- L'échauffement ludique est basé sur une utilisation du matériel et des autres élèves pour une mise en train globale de toutes les fonctions

- L'échauffement « laisser-faire » consiste à laisser les agrès un certain temps à disposition des élèves sans régulation de l'enseignant. Il est donc souvent effectué de façon très hétérogène en fonction des habitudes de travail des élèves

- L'échauffement dit « dévolution régulée » est construit et anticipé par l'enseignant ; il a des objectifs de formation explicite. Le cadre de référence est précis, des régulations sont apportées par l'enseignant en fin de séquence, voire pendant la séquence elle-même.

- L'échauffement qui met l'accent à la fois sur la dynamique des évolutions gymniques et également sur les placements et les sensations des élèves. Il peut faire suite aux deux premiers types ou être spécifique. Il a pour objectif de renforcer certaines coordinations et postures propres à la gymnastique et de mettre en relation les actions plus ou moins dynamiques avec les repères visuels et posturaux associés.



### Commentaire

Les types d'échauffement proposés par les professeurs sont certes déterminés par l'objectif de la leçon, sa place dans le cycle et également par l'âge et le niveau des élèves. Toutefois, nous constatons qu'il n'est pas d'usage d'y aborder des notions techniques, des principes mécaniques à la base de la



gymnastique (telles le moment des forces, les principes d'équilibre statique et dynamique, le gainage...). Ce temps est rarement utilisé pour renforcer certaines sensations (placement du bassin, repères visuels...) qui faciliteront la compréhension des consignes ultérieures du professeur.

**Médias utilisés : tableau, fiches de travail.**

Sur les quarante quatre leçons de gymnastique observées, le tableau mural n'est utilisé que quatre fois.

Par contre, dans 70% des leçons observées, nous avons noté l'existence de fiches de travail mises à disposition des élèves dans chaque atelier.

**Commentaire**

Il serait souhaitable d'effectuer une étude plus fine, à partir de critères précis d'analyse, sur le contenu de ces outils, et notamment sur les fiches de travail mises à disposition dans les ateliers de gymnastique.

Ces fiches présentent la plupart du temps des niveaux différents de réalisation.

Elles sont fréquemment utilisées à l'identique d'une séance à l'autre, d'un cycle à l'autre voire d'un niveau de classe à l'autre

Elles présentent aux élèves des schémas et figures souvent très approximatifs, voire erronés, y compris sur des aspects importants (placement des segments, de la tête...). Ces supports mettent de fait l'accent sur l'aspect statique du mouvement. Or on connaît l'importance des repères et des images visuelles (Kohler, 2000). Quelles solutions envisager pour qu'ils deviennent de véritables outils dépassant l'aspect statique des postures et mettant l'accent sur la dynamique du mouvement ? L'image vidéo qui restitue la dynamique temporelle du mouvement ne peut-elle être une alternative intéressante, ou compléter ces outils ?

La majorité des fiches témoigne également d'une confusion persistante entre les concepts de critères de réussite, critères de réalisation et critères de notation... Ce point mérite donc réflexion et nous amènera dans la dernière partie de l'article à le mettre en relation avec les difficultés des élèves et des enseignants dans le déve-

loppement d'attitudes plus gymniques. Dans 35% des leçons observées, nous avons relevé l'utilisation de fiches personnelles pour les élèves sur lesquelles ils sont amenés à noter, leurs réalisations, leurs niveaux, leurs choix d'éléments, leurs compositions d'enchaînement. Ces outils sont le plus souvent utilisés lors de séquences isolées et non sur la durée du cycle.

**Interrogation** : à quelles conditions ce type de document, peut-il favoriser la mise en projet de l'apprenant, donc son progrès qui est le moteur de sa motivation ?

En acrosport, huit leçons sur les dix observées, font référence à un affichage ou des fiches de travail permettant aux élèves de repérer des exemples plus ou moins difficiles de « pyramides ». Les deux autres leçons sont basées sur la construction du code de difficultés et les schémas sont réalisés par les élèves.

**Commentaire**

Les enseignants reproduisent le plus souvent des documents de provenances diverses : Internet, schémas d'ouvrages ou de revues et en oublient le contenu ou le parti-pris didactique. Les stages de formation semblent donner l'occasion aux enseignants de construire des repères et des axes de réflexion didactique permettant de comprendre l'outil concret. A noter également que la référence aux pratiques fédérales et pratiques sociales de référence n'est jamais évoquée ; l'acrosport scolaire semble relever d'une construction originale mixant des éléments du cirque, de la gymnastique, des APA. Les pratiques professionnelles en gymnastique et en acrosport contribuent bien à construire une « forme de pratique scolaire », une création culturelle spécifique à l'école telle que le définit Raymond Dhellemmes.

Dans deux cas seulement, (une fois en gymnastique et une fois en acrosport) nous avons observé l'utilisation de la vidéo. (...) Dans un cas, l'enseignant commente à posteriori la prestation des élèves sans utilisation de critères préalablement définis, dans un autre cas le professeur utilise la vidéo pour aider les élèves à réguler leurs postures lors du montage et démontage des

pyramides et à observer l'occupation de l'espace d'évolution.

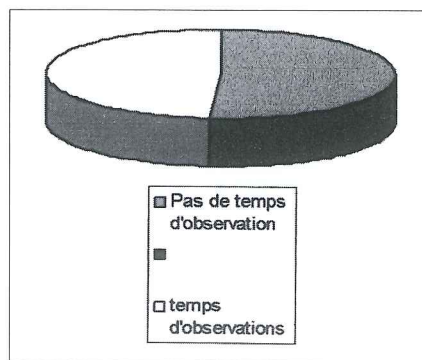
**Commentaire**

Passer d'une « logique de l'écrit » qui demande un niveau de conceptualisation élevé de la part des élèves à une « logique de l'analyse de l'image » serait pour nous, un des enjeux important de la discipline... L'utilisation de l'image numérique (représentation dynamique du mouvement dans les trois dimensions) devrait pouvoir se généraliser pour la formation initiale et continue des enseignants d'EPS. Pourrait-elle devenir en classe un outil pour apprendre et enseigner ? Est-il possible d'envisager comme le propose Kohler de construire des outils vidéo avec des gestes gymniques scolaires ? Quelles conditions pour que de tels outils encore à imaginer puissent être compatibles avec les contraintes de l'enseignement au quotidien.

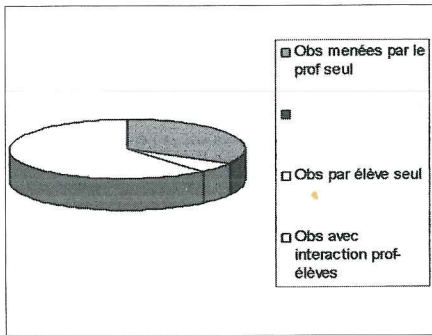
**Les alternances temporelles dans les modalités d'apprentissage**

En gymnastique, la majorité des leçons s'effectuent selon une routine bien établie : installation du matériel, échauffement puis rotations sur les ateliers avec une pause pour se désaltérer puis rangement et bilan.

Cependant, dans 50% des leçons observées, des temps d'alternances dans la séance sont mis en place à partir de séquences autres que la répétition d'éléments gymniques. Ils consistent le plus souvent à mettre les élèves en situation d'observation et de jugement et/ou de notation dans un objectif le plus souvent formatif. De rares leçons proposent des ateliers d'approfondissement ou de soutien à la carte ou des formes de pratiques originales voire innovantes telles les défis par équipes...





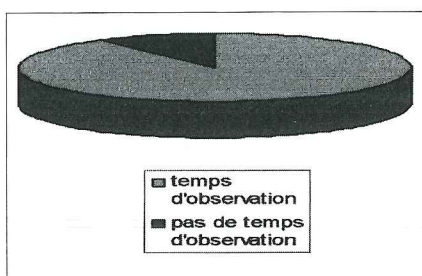


**Commentaire**

Plus de 50% des leçons observées en gymnastique semblent être centrées sur le faire, la répétition, le passage rapide sur les différents ateliers afin d'« optimiser » toute l'installation matérielle déployée... Alors que dans l'enseignement des sports collectifs dans le second degré, 100% des leçons comportent maintenant un temps de jeu collectif en cohérence avec la compétence recherchée, ce type de retour à la situation de référence n'est présent en gymnastique que dans 50 % des observations recueillies dans nos inspections.

De plus, certaines de ces séquences d'observation, favorisant la logique « de vu et de jugé », sont uniquement utilisées lors des dernières leçons centrées sur l'évaluation. Seules 25% d'entre elles sont régulières, prévoient un aménagement « scénique » adapté et une répartition des rôles sociaux et débouchent sur des relations et des échanges avec les élèves de nature différente. En gymnastique les moments de « débats d'idées » (Gréhaigne 2003) qui procurent aux apprenants des temps de construction et de régulations collectives sont de fait, très rares.

En acrosport, les données sont absolument différentes puisque neuf leçons sur dix envisagent des temps de présentation et une observation mettant les élèves dans des rôles sociaux d'observateurs et parfois de régulateurs.



**Commentaire**

Comment expliquer ces différences d'approches des enseignants entre la gymnastique sportive et l'acrosport ? Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ayant vécu un apprentissage de la gymnastique lors de leur formation initiale basée sur la répétition et le formalisme des postures ont tendance à reproduire ce modèle (quinze ans de formation de juges en UNSS ont hélas peu diffusé dans les pratiques) De façon opposée, l'acrosport, activité nouvellement introduite dans les activités et les programmes scolaires, et enseignée à des élèves plus âgés, ne subit pas cette influence. De plus son traitement sur le pôle expressif favorise l'utilisation du regard de l'autre dans des procédures largement utilisées dans l'enseignement des activités physiques artistiques. (Musard, 2003)

**Les propositions didactiques**

Au niveau du déclaratif : en gymnastique, les objectifs visent le plus souvent « la reproduction de formes gymniques » par la réalisation d'éléments dont 16% d'entre-eux font référence à l'acrobatique. La notion « d'enchaînement » soit sous forme d'enchaînements d'actions ou de mini-enchaînements est envisagée dans 50% des leçons observées. Les objectifs relatifs à la construction du ou des « critères de réussite ou de réalisation » sont beaucoup plus rarement évoqués. (moins de 20 %). Les objectifs liés à la sécurité, l'entraide sont toujours envisagés dans la présentation des cycles mais sont très rarement détaillés en terme d'apprentissages et de contenus précis et sont donc rarement enseignés. Les compétences annoncées et déclarées par les enseignants reprennent le plus souvent les termes les plus généraux des programmes. Par contre, elles sont rarement déclinées en problèmes à résoudre par l'élève et en contenus plus précis à construire.

En acrosport, la construction de figures (ou pyramides) collectives et d'enchaînements en groupes favorisant des objectifs de socialisation sont les objectifs mis prioritairement en avant. Les compétences à enchaîner les figures et à envisager l'activité de façon construite et plus dynamique sont évoquées dans 40% des leçons.

Comme cela a été antérieurement indiqué, 40% des leçons intègrent un pôle expressif abordant ainsi une dimension à la fois artistique et gymnique.

**Qu'apprennent les élèves lors des leçons observées ?**

L'observation globale des élèves met en évidence les compétences acquises par la majorité des élèves afin de réaliser des éléments et des postures bien circonscrites par les enseignants du collège : roulade avant, roue, appui manuel renversé, rotation en avant et en arrière par renversement aux barres, déplacement sur poutre, franchissement en quadrupédie d'un obstacle... Une minorité d'élèves aux capacités motrices plus grandes ou gymnastes dans un club, expriment leurs compétences, notamment acrobatiques ; le plus souvent ils investissent le mini trampoline et les sauts en renversement. Les élèves dans les leçons de gymnastique disposent d'une grande liberté par le milieu qui leur est offert. Ils réalisent donc souvent leurs choix d'éléments ou d'enchaînement en fonction de ce qu'ils savent déjà faire et donc progressent peu... Cependant les attendus des programmes de troisième sont relativement précis et plus ambitieux : produire des formes corporelles codifiées (insistant sur la sollicitation du train supérieur et le déplacement aérien), accepter de se présenter devant un juge, parer et conseiller un camarade. Ces compétences sont-elles acquises ? Ne disposant actuellement que d'un panel limité de références lors de leçons en classe de troisième (huit leçons observées) nous ne pouvons répondre à cette interrogation... Une évaluation nationale des acquis des élèves doit prochainement être initiée par la division de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Education Nationale. La mise à disposition de tels repères nationaux sur les acquis des élèves seront très certainement importants dans l'évaluation interne que pourront faire tous les établissements et les académies.

La rédaction de cet article nous a permis d'établir une première photographie sur des pratiques enseignantes en gymnastique à l'aide d'un panel d'établissements de l'académie de Grenoble ; nous avons ainsi pu mettre



en évidence des données quantitatives et qualitatives qui doivent très certainement se retrouver dans d'autres académies...

En effet, le retour sur les programmations et sur cinquante quatre leçons d'EPS à partir des activités gymniques, a montré le poids relativement constant de ce groupement dans les projets d'enseignement de collège (autour de 14%) et une progression, qui sera encore à vérifier, dans les activités proposées au lycée. Au niveau du baccalauréat, 7% des élèves de l'académie de Grenoble ont passé une épreuve de type gymnique en 2004 en choisissant majoritairement l'acrosport. Cette tendance pourrait se renforcer dans les années à venir vu l'engouement suscité et les notes moyennes obtenues, notamment pour les candidates filles.

Au plan des pratiques enseignantes en collège, nous avons fréquemment observé des routines établies depuis de nombreuses années à l'image du travail en atelier en gymnastique basé sur des choix de contenus par les élèves à partir de fiches, et sur des thèmes de travail traités de façon sécuritaire. Ces modalités d'enseignement utilisées majoritairement dans les classes de sixième permettent de satisfaire aux ambitions du programme de ce niveau précisant que « l'élève investit l'espace dans toutes ses dimensions ». Au cycle central et au niveau de la classe de troisième, les enseignants semblent avoir plus de difficultés pour identifier les objets d'enseignement et contenus ayant à la fois du sens pour les élèves et qui les aident à progresser. Les points précis du programme du cycle central « construire la position de référence : appui manuel renversé » et « savoir composer un enchaînement dans un espace donné, en utilisant un ensemble d'éléments permettant de diversifier le choix et l'articulation des difficultés entre elles » sont le plus souvent abordés et structurent les propositions des enseignants. Les autres repères des programmes qui autorisent une multiplicité de modes d'entrée et d'activités supports, sont moins identifiables dans les pratiques. En effet, les attentes programmatiques exprimées en terme de « passer de façon dynamique d'une position à d'autre, construire des repères spatio-temporels, accepter de se présenter

devant un public qui comporte au moins un juge, parer et conseiller un camarade afin de l'aider dans sa réalisation et dans la préservation de sa propre sécurité... », sont volontairement formulées de façon générale. A l'initiative des équipes d'EPS, cela devait se traduire et s'opérationnaliser en compétences dites spécifiques à partir du contexte de l'établissement des espaces gymniques particulier et des objectifs recherchés... Or ce travail d'équipe est difficile ; dans la réalité des établissements, il consiste le plus souvent à un choix d'après par niveaux de classe et à la construction de fiches de situation, véritable catalogue à disposition des enseignants et des élèves. Très rarement la concertation va plus en avant pour définir des objets d'enseignement privilégiés et préciser les contenus gymniques à construire avec les élèves. Le dispositif didactique mettant en scène les procédures et méthodologies d'apprentissage des élèves au sein des groupes d'apprentissage est également peu envisagé. Face à cette approche très globale, qui valorise la diversité des formes gymniques et choix des élèves, les enseignants se trouvent souvent en

difficulté pour identifier ce que les élèves apprennent et s'approprient réellement à travers les activités gymniques.

Fondamentalement, le choix de l'acrosport par rapport à la gymnastique, pose de façon plus systématique la part du « vu et jugé » mais ne remet pas en cause l'approche statique de la gymnastique et son traitement inégalitaire entre les voltigeurs et porteurs...

Aussi, pour répondre aux attentes de l'institution et des élèves, quelques professeurs questionnent actuellement leurs pratiques et essaient de valoriser d'autres approches et d'autres démarches de construction des savoirs en gymnastique par de nouvelles « formes de pratiques scolaires ».

Il semble bien que c'est à partir de l'analyse de ces nouvelles propositions faites par des « didacticiens de terrain » qui arrivent à prendre en compte à la fois les fondements même de l'adaptation de l'élève dans un espace gymnique et les possibilités réelles de progrès dans le cadre scolaire que nous pourrions aller vers des propositions plus réalistes pour la gymnastique scolaire gymnique de demain ☐

## Bibliographie

- J. Aubert (2003) Représentations et conduites d'élèves de collège en gymnastique scolaire. In Didactique de l'éducation physique ; Etat des recherches. Edition revue EPS.  
 Didier Caty (2004). Des compétences gymniques aux compétences artistiques : vers une modélisation de l'acro-sport scolaire. Thèse (non publiée) université de Franche-Comté.  
 R. Dhellemmes (2004) Des situations de « ré(v)férence » aux formes de pratique scolaire. In cahier du CEDRE n° 4 : EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ?  
 J.-C. Forquin (1989) École, et culture. Bruxelles : De Boeck.  
 A. Garnier (2003) Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel en gymnastique. In Didactique de l'éducation physique ; Etat des recherches. Edition revue EPS.  
 P. Goirand (2003) L'acro-sport au collège : rénovation et/ou modernisation. Revue EPS 303  
 F. Grehaine (2003) Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In Didactique de l'éducation physique ; Etat des recherches. Edition revue EPS.  
 M. Kohler (2001). Les démonstrations partielles : une technique corporelle pour une meilleure perception du geste. Thèse (non publiée) en didactique des disciplines. Université de Paris XI – Orsay.  
 M. Kohler (2001) La reconnaissance visuelle d'une habileté gymnique : comparaison d'enseignants experts et polyvalents in actes du colloque de l'ARIS Grenoble  
 M. Musard (2003). De la pratique sociale de référence acro-sport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire. Thèse (non publiée) ENSET Cachan  
 J.-F. Robin (2003) Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. In Didactique de l'éducation physique ; Etat des recherches. Edition revue E.P.S.  
 J.-L. Ubaldi (2004) Les situations en natation : une cascade de choix. Cahier du CEDRE n° 4 : EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ?

### Revue :

Collectif (2004) Dossier technique et pédagogique : Acrosport des outils d'analyse pour mieux l'enseigner. Revue EPS n° 305.

**Site Web** : <http://membres.lycos.fr/patmes/>

**Cédérom** : Activités Physiques Artistiques (2003) SCEREN. CRDP de Grenoble.