



**HAL**  
open science

# De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire

Mathilde Musard

## ► To cite this version:

Mathilde Musard. De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire. Education. Ecole normale supérieure de Cachan, 2003. Français. NNT : . tel-03269849

**HAL Id: tel-03269849**

**<https://theses.hal.science/tel-03269849>**

Submitted on 24 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN

Thèse pour l'obtention du  
Doctorat de Sciences de l'Éducation  
présentée par Mathilde MUSARD

## **De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire**

Sous la direction de **Monsieur Jean-Francis GRÉHAIGNE**

### **Membres du Jury :**

**Monsieur Ghislain CARLIER, (rapporteur)**

Professeur des Universités, Université Catholique de Louvain - Belgique

**Monsieur Bernard DAVID,**

Professeur des Universités, Université Paris 12, SESS, département STAPS - France

**Monsieur Jean-Francis GRÉHAIGNE,**

Professeur des Universités, IUFM de Besançon – France

**Monsieur Yvon LÉZIART, (rapporteur)**

Professeur des Universités, Université de Rennes 2 – France

**Monsieur Jean-Louis MARTINAND,**

Professeur des Universités, ENS Cachan - France

**Monsieur Jean-François ROBIN,**

Maître de Conférences, Université Paris 12, SESS, département STAPS - France

Cachan, le 5 Décembre 2003

*J'exprime mes remerciements à mon directeur de thèse Jean-François Gréhaigne, qui a su être à l'écoute, me conseiller et m'encourager tout au long de ce travail.*

*Je remercie vivement Jean-François Robin pour sa disponibilité, sa rigueur scientifique et ses critiques.*

*Je souhaite remercier Nathalie Mahut, qui a fait naître mon intérêt pour la recherche.*

*Mes remerciements vont également à Jean-Louis Martinand, pour ses remarques pertinentes qui ont stimulé ma réflexion, à Ghislain Carlier, à Bernard David et à Yvon Léziart, qui me font l'honneur de participer à ce jury.*

*Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont permis de progresser, en discutant de mes travaux au cours de colloques, de séminaires ...*

*Merci enfin aux enseignants d'EPS qui ont accepté de participer à cette recherche.*

INTRODUCTION .....	12
premiere partie : CADRE CONCEPTUEL ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	21
1. Analyse diachronique et synchronique de l'acrosport.....	22
1.1. Analyse diachronique de l'acrosport.....	23
1.1.1. Les origines de l'acrosport .....	23
1.1.2. Quelques éléments sur l'historique de l'acrosport.....	28
1.1.3. La pratique fédérale actuelle.....	29
1.2. Analyse synchronique de l'acrosport .....	35
1.2.1. Les activités régies par la FFG.....	36
1.2.2. D'autres pratiques sportives, acrobatiques et collectives.....	38
1.2.3. Les pratiques de spectacle.....	39
2. Le cadre conceptuel.....	43
2.1. Le concept de transposition didactique.....	44
2.2. La question de la référence .....	50
2.3. Les rapports entre savoirs et pratiques.....	54
2.3.1. Les savoirs au centre des activités.....	55
2.3.2. La juxtaposition des savoirs et des pratiques.....	57
2.3.3. Les savoirs, une composante de la pratique.....	59
2.3.4. Les curricula .....	62
2.4. La notion de création didactique.....	63
2.5. La notion de composition sous influences .....	66
3. Questions pour la recherche.....	68

3.1.	Problématique et questions de recherche.....	68
3.2.	Le champ de la recherche.....	70
Deuxième partie : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....		72
1.	L'analyse de contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EP.S et des libellés de stages de formation continue .....	74
1.1.	La constitution du corpus .....	74
1.1.1.	Les programmes d'EPS .....	75
1.1.2.	Les ouvrages et articles de la revue EP.S publiés de 1982 à 2002 .....	76
1.1.3.	Les libellés des stages de formation continue de 2000-2001 .....	77
1.2.	La construction des grilles d'analyse des programmes, des livres, des articles de la revue EP.S et des libellés des stages de FPC .....	78
1.2.1.	Les généralités .....	80
1.2.2.	Les influences explicitées par les acteurs .....	81
1.2.3.	Les caractéristiques des pratiques scolaires .....	83
1.2.4.	Remarques.....	86
1.3.	Le traitement des données et l'interprétation.....	87
2.	Les questionnaires.....	88
2.1.	L'élaboration du questionnaire.....	89
2.2.	Le mode de passation du questionnaire.....	92
2.3.	Le redressement de l'échantillon .....	94
2.4.	La saisie des réponses .....	96
2.5.	Le traitement des questionnaires.....	97
2.6.	Les limites du questionnaire.....	98

3.	Les entretiens .....	99
3.1.	L'élaboration du guide d'entretien.....	99
3.2.	La sélection de l'échantillon .....	101
3.3.	La passation de l'entretien .....	102
3.4.	L'interprétation des données.....	104
3.5.	Les limites de l'entretien .....	107
4.	Conclusion sur la méthodologie.....	107
Troisième partie : RESULTATS.....		110
1.	L'analyse de contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EP.S et des libellés de stages de formation continue .....	111
1.1.	Les généralités .....	111
1.1.1.	La terminologie employée .....	111
1.1.2.	Statut des auteurs.....	115
1.1.3.	Structure des ouvrages et des articles de la revue EP.S .....	116
1.1.4.	Nombre de photos et de dessins .....	118
1.2.	Les influences explicitées par les acteurs .....	119
1.2.1.	Les APSA.....	119
1.2.1.1.	L'acrosport fédéral.....	121
1.2.1.2.	Les activités gymniques .....	122
1.2.1.3.	La gymnastique .....	123
1.2.1.4.	Le cirque.....	124
1.2.1.5.	La danse, la GR, le trampoline et le tumbling.....	124
1.2.1.6.	Les programmes de collège et de lycée.....	125

1.2.2.	Les élèves .....	127
1.2.3.	Les curricula .....	129
1.3.	Les caractéristiques des pratiques scolaires .....	129
1.3.1.	Les objectifs de l'acrosport.....	130
1.3.2.	Les intérêts de l'acrosport.....	133
1.3.3.	Les règles d'organisation de l'activité.....	135
1.3.3.1.	Le nombre d'élèves par groupe .....	136
1.3.3.2.	Le temps et l'espace de pratique.....	137
1.3.3.3.	La musique .....	138
1.3.3.4.	Le matériel .....	138
1.3.4.	L'évaluation sommative .....	139
1.4.	Conclusion.....	142
2.	Les questionnaires .....	144
2.1.	Les généralités .....	144
2.2.	Les influences explicitées par les enseignants .....	146
2.2.1.	Les curricula .....	147
2.2.2.	Les APSA.....	149
2.2.2.1.	L'acrosport fédéral.....	149
2.2.2.2.	La référence aux pratiques sociales.....	150
2.2.3.	Les élèves .....	156
2.3.	Les caractéristiques des pratiques scolaires .....	158
2.3.1.	Les objectifs et les intérêts de l'activité .....	158
2.3.2.	Les règles d'organisation de l'activité.....	160

2.3.2.1.	Le nombre d'élèves par groupe .....	161
2.3.2.2.	Le temps.....	161
2.3.2.3.	La musique .....	162
2.3.2.4.	L'espace de pratique .....	163
2.3.2.5.	Le matériel.....	163
2.3.3.	L'évaluation sommative .....	165
2.3.4.	L'analyse bivariée.....	170
2.4.	Conclusion.....	171
3.	Les entretiens .....	174
3.1.	Les influences explicitées par les enseignants .....	175
3.1.1.	Les élèves .....	175
3.1.2.	L'enseignant .....	180
3.1.3.	Le curriculum potentiel .....	187
3.1.4.	Le curriculum formel .....	189
3.2.	Les caractéristiques des pratiques scolaires .....	190
3.2.1.	La logique interne de l'activité.....	191
3.2.2.	Les compétences essentielles de l'activité.....	192
3.2.3.	Les règles d'organisation de l'activité.....	193
3.2.4.	L'évaluation sommative .....	195
3.3.	Conclusion.....	196
Quatrième partie : DISCUSSION .....		198
1.	Le processus de construction des activités scolaires.....	199
1.1.	Les acteurs ne transposent pas les pratiques sociales.....	199



1.2.	La composition sous influences des activités scolaires.....	203
1.2.1.	L'influence du curriculum potentiel.....	203
1.2.2.	Le curriculum formel.....	207
1.2.3.	Les élèves.....	208
1.2.4.	L'enseignant.....	210
2.	Les caractéristiques des pratiques scolaires.....	212
2.1.	L'hétérogénéité des pratiques scolaires.....	212
2.2.	Des activités éclectiques.....	215
2.3.	Qu'apprennent les élèves en acrosport ?.....	216
2.3.1.	L'importance des compétences générales.....	216
2.3.2.	Une dépréciation, voire un abandon de l'acrobatie.....	217
2.3.3.	Emergence d'un contrat entre l'enseignant et les élèves.....	220
	CONCLUSIONS GENERALES.....	227
	BIBLIOGRAPHIE.....	238
	TABLE DES FIGURES.....	259
	TABLE DES TABLEAUX.....	261
	ANNEXES.....	263
	ANNEXE I.....	264
	ANNEXE II.....	270
	ANNEXE III.....	278
	ANNEXE IV.....	294
	ANNEXE V.....	309
	ANNEXE VI.....	313

ANNEXE VII.....315

ANNEXE VIII.....343

ANNEXE IX.....348

ANNEXE X.....379

## Liste des abréviations

AFRAGA : Association Française de Recherche en Activités Gymniques et Acrobatiques

APS : Activité Physique et Sportive

APSA : Activité Physique Sportive Artistique

ARIS : Association pour les Recherches sur l'Intervention en Sport

AS : Association Sportive

ATR : Appui Tendu Renversé

BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

DPD : Direction Prospective du Développement

EPS : Éducation Physique et Sportive

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté

FFG : Fédération Française de Gymnastique

FFT : Fédération Française de Trampoline

FFTSA : Fédération Française de Trampoline et de Sports Acrobatiques

FIG : Fédération Internationale de Gymnastique

FIT : Fédération Internationale de Trampoline

FPC : Formation Professionnelle Continue

GFL : Gymnastique Forme Loisirs

GR : Gymnastique Rythmique

GRS : Gymnastique Rythmique et Sportive

IFSA : International Federation of Sports Acrobatics

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LG : lycée général

LP : Lycée Professionnel

PAF : Plan Académique de Formation

UFR STAPS : Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités  
Physiques et Sportives

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

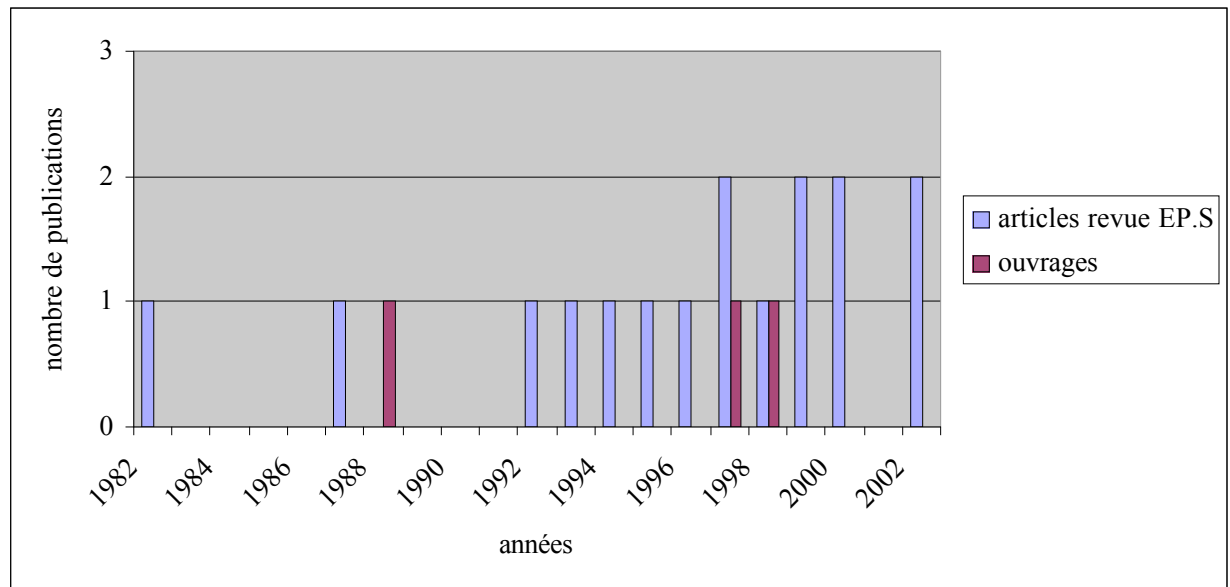
USSAF : United States Sports Acrobatics Federation

# INTRODUCTION

En l'absence d'études approfondies, plusieurs indicateurs nous incitent à penser que l'acrosport est une activité en essor dans le milieu scolaire. En effet, cette activité physique sportive et artistique (APSA) est intégrée dans les programmes d'EPS, de l'UNSS et progressivement dans la formation des futurs enseignants d'EPS. Les publications à propos d'acrosport (ouvrages, articles de la revue EP.S ou autres) sont de plus en plus nombreuses.

Sur le plan institutionnel, les documents d'accompagnement de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de 1996 citent pour la première fois l'acrosport, en présentant le groupement des activités gymniques. L'acrosport est également évoqué dans les programmes de 3<sup>e</sup> (BOEN 10 du 15/10/98, p. 149). Dans ces documents, plusieurs modes d'entrée sont suggérés pour les activités gymniques, notamment les « activités prenant des formes nouvelles » : « acro-sport », « acro-gym ». A partir du lycée, les APSA ne sont plus réparties selon huit groupes d'activités, mais en fonction de deux ensembles : l'ensemble commun et l'ensemble complémentaire. L'acrosport, dénommé aussi « gymnastique acrobatique » ou encore « acrogym », intègre l'ensemble commun des activités physiques sportives et artistiques, c'est-à-dire qu'il est considéré comme une des activités les plus pratiquées dans les établissements scolaires. Les compétences attendues sont précisées pour la classe de seconde (BOEN Hors Série 6 du 29/08/2002) et pour le cycle terminal (BOEN Hors Série 5 du 30/08/2001). De plus, des fiches par activité, présentées dans ces textes, définissent les connaissances à acquérir (informations, et procédures : techniques et tactiques, connaissances sur soi, savoir-faire sociaux), ainsi qu'une situation caractéristique du niveau de classe. Pour la première fois, les textes institutionnels apportent des précisions sur les connaissances à développer en acrosport. En outre, les critères d'évaluation de l'acrosport sont définis pour l'épreuve du baccalauréat (BOEN 25 du 20/06/2002).

Mais les programmes semblent entériner les pratiques scolaires avec une dizaine d'années de décalage. En effet, des ouvrages ou bien des articles sont publiés à propos de l'enseignement de l'acrosport dès 1988. L'analyse des articles publiés dans la revue EP.S montre que l'école s'intéresse assez rapidement à ce nouveau sport. Dès 1982, un belge, Van Der Marlière, présente le règlement de cette activité fédérale dans la revue EP.S qu'il nomme « acrogym » et conclut sur le succès que devrait connaître ce sport. Cinq ans plus tard, Blois (1987), alors directeur de la Fédération Française de Trampoline et de Sports Acrobatiques (FFTSA) suppose que l'acrosport, « discipline intéressante sur le plan pédagogique » (p. 25), devrait se développer rapidement dans le cadre scolaire. Ces deux auteurs ne s'étaient pas trompés. Dès 1988, Beuzelin & Delannet publient le premier ouvrage sur l'acrosport : L'acrosport, une innovation en milieu scolaire. Quatorze articles sont ensuite publiés dans la revue EP.S, de 1992 à 2002. Deux autres livres paraissent également (Froissart, 1997 ; Huot-Moneta & Socié, 1998b), ainsi que quelques articles dans d'autres revues (Roig-Pons, 1996 ; Bonne, 1996 ; Marin & Ferrand, 1998).



*Figure I.* Nombre d'ouvrages et d'articles de la revue EP.S sur l'acrosport publiés de 1992 à 2002.

La figure I met en évidence l'évolution chronologique du nombre d'ouvrages et d'articles de la revue EP.S publiés de 1982 à 2002. A partir de 1992, nous repérons une régularité dans la production d'articles sur l'acrosport. Au moins un article paraît chaque année, excepté en 2001. Au cours de ces dernières années, parfois deux articles sont publiés par an (1997, 1999, 2000 et 2002). Les textes officiels entérinent donc une pratique scolaire nouvelle pour laquelle des auteurs engagent des points de vue.

D'autre part, le domaine de la formation s'intéresse aussi à l'acrosport. Ainsi, un certain nombre d'UFR STAPS intègre l'acrosport dans la formation initiale des étudiants. Les futurs enseignants seront certainement amenés à enseigner cette activité. La formation professionnelle continue (FPC) propose également dans la plupart des académies des stages sur l'acrosport. Sur les sites internet des IUFM ou des rectorats, nous avons trouvé seize plans académiques



de formation. Quatorze académies au moins ont proposé des stages d'acroport au cours de l'année 2000-2001.

Enfin, cette pratique se développe dans le cadre de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). Le nouveau programme national UNSS 2001-2004 introduit de façon obligatoire l'acroport dans les compétitions de gymnastique artistique. Ce changement d'organisation des compétitions de gymnastique peut contribuer au développement de l'acroport en EPS. En 2001-2002, l'UNSS comptabilise 34116 licenciés en gymnastique et 3634 licenciés en « acrogym ». Une question demeure : l'acroport, parfois nommé acrogym, est-il regroupé avec la gymnastique ou bien avec l'acrogym ?

Le développement de l'acroport à l'école peut se comprendre dans le contexte de « la crise de l'enseignement de la gymnastique » (Goirand, 1998a, p. 15). « Les enseignants programment de moins en moins la gymnastique au-delà de la classe de 5<sup>e</sup> et les candidats choisissent toujours aussi peu la gymnastique aux épreuves physiques du bac » (Goirand, 2002a, p. 113). Cet auteur (1998a, p. 17) identifie plusieurs causes à cette crise :

- Les conditions d'enseignement sont inadaptées : manque de temps, d'espace et de matériel, difficulté et danger à conduire la séance en multipliant les groupes d'apprentissage ;
- Les références culturelles des enseignants sont prises par défaut, car le décalage se creuse entre les pratiques de haute performance et les pratiques scolaires ;
- Les mythes techniques, représentations imaginaires de la bonne forme, efficace, reconnues par un groupe d'experts (gainage, alignement à l'ATR) proviennent de la formation des enseignants et sont des obstacles à l'innovation ;

- Un malentendu culturel existe entre l'enseignant et les élèves. Les enseignants considèrent l'activité comme une gymnastique de maîtrise, éducative, d'enchaînement de savoir-faire alors que les élèves recherchent l'exploit immédiat ou l'esthétique.

La gymnastique est donc de moins en moins enseignée, ce qui favorise sans doute l'expansion de l'acrosport, activité appartenant également au groupe des activités gymniques. Bien que de plus en plus programmé dans les établissements scolaires, l'acrosport fait l'objet de rares recherches.

Très peu de recherches s'intéressent à l'acrosport scolaire. Si cette activité se développe progressivement dans le contexte de l'EPS, son enseignement reste encore très timide comparé à celui de la gymnastique. Ainsi, la grande majorité des recherches porte sur d'autres activités gymniques, notamment la gymnastique et la gymnastique rythmique (GR). Le dossier EP.S numéro 57, sous la direction de Robin & Durny (2002), présente les communications des chercheurs ayant participé aux deuxièmes journées d'étude internationale de l'AFRAGA (Association Française de Recherche en Activités Gymniques et Acrobatiques). La troisième partie de l'ouvrage regroupe douze recherches relatives à l'enseignement des activités gymniques et acrobatiques : six traitent de la gymnastique, cinq de la GR et une seule porte sur l'acrosport (Musard & Mahut, N., 2002a). Les deux premières parties de l'ouvrage (savoirs généraux à propos des activités gymniques et acrobatiques et savoirs utiles pour l'entraînement) ne comptent aucune publication sur l'acrosport. Les recherches sur l'acrosport sont donc rares. Notons que Caty (2001) cherche à élaborer et valider un outil d'évaluation des figures d'acrosport. Enfin, nous nous sommes déjà intéressés à cette activité en maîtrise et en DEA STAPS. En maîtrise, nous avons étudié les communications verbales de groupes d'élèves

au cours d'un cycle d'acrosport (Musard, 1999 ; Musard & Mahut, 2002a). Ces travaux mettent en exergue la forte prégnance des aspects organisationnels et relationnels. En DEA, nous avons cherché à caractériser les interactions didactiques verbales et non verbales entre élèves, pour comprendre comment les élèves construisent le savoir (Musard, 2000 ; Musard, Léziart & Mahut, 2001).

En tant que professeur d'EPS, nous sommes très rapidement amenés à enseigner l'acrosport, en collège et en lycée. Comme de nombreux professeurs, cet enseignement nous apporte beaucoup de satisfaction. Tous les élèves semblent motivés et s'investissent dans l'activité, notamment pour construire l'enchaînement final. Ils apprécient le travail en petits groupes et proposent des chorégraphies originales. L'acrosport apparaît alors comme une activité « relativement facile à enseigner » (Kernevez & Philouze, 1997, p. 15). Pourtant, il n'est pas si aisé d'enseigner l'acrosport. Avec du recul, nous pouvons désormais nous demander : quelle est la logique interne de l'acrosport ? Quels sont les aspects fondamentaux de cette activité ? Qu'est-ce que les élèves ont réellement appris suite à un cycle d'acrosport ? En effectuant un retour sur notre propre expérience d'enseignant, nous remarquons que nous ne nous sommes pas posés ces questions. Nous savons sur un plan très général que l'acrosport consiste à enchaîner des figures collectives acrobatiques et des éléments gymniques individuels, par petits groupes, sur un praticable et avec une musique. L'expérience de l'enseignement de la gymnastique apporte quelques pistes concernant les éléments de liaison pouvant être proposés aux élèves, la construction d'un code ou d'un enchaînement. Mais quelles informations apportent le code de pointage de l'acrosport ? Quelles caractéristiques essentielles de l'activité émergent du règlement ? En tant qu'enseignant, nous n'avons pas

réfléchi de manière approfondie à ces questions. Pourtant, un tel questionnement est indispensable pour enseigner n'importe quelle APSA. N'ayant jamais pratiqué l'acroport, ni bénéficié d'une formation initiale sur cette activité, quelle a été notre démarche pour pouvoir construire les cycles d'acroport ? Nous nous rappelons avoir cherché des informations dans la revue EP.S, dans des ouvrages portant sur l'acroport scolaire. Nous avons aussi discuté avec des enseignants et participé un stage de FPC. Nous nous sommes donc inspirés de documents, de l'expérience de certains professeurs d'EPS et de la formation continue pour trouver des exercices d'échauffement, des exemples de figures collectives ou d'évaluation, des consignes relatives à la sécurité. Pendant le cycle, les élèves ont proposé des idées originales (former un grand groupe de huit élèves, apporter des accessoires) que nous avons acceptées sans réticence. Nous avons donc transformé l'organisation de l'activité, sans s'interroger sur la façon dont l'acroport est pratiqué dans la société. L'écart entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires ne nous préoccupait pas. La participation aux colloques, aux séminaires, nous a progressivement permis de se centrer sur des aspects moins pragmatiques et plus scientifiques. La réflexion sur les phénomènes transpositifs a nourri un questionnement sur les pratiques sociales. Tout d'abord, qu'est-ce que l'acroport en dehors de l'école ? Quand est née cette activité ? Quelles règles régissent l'acroport ? Existe-t-il d'autres pratiques acrobatiques collectives proches de l'acroport ?

Très peu de recherches portent sur l'acroport scolaire. Il semble alors indispensable de réaliser un état des lieux des pratiques scolaires en acroport. De plus, notre expérience d'enseignante d'EPS pointe l'absence de questionnement sur le rapport entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales. Il s'agit donc d'étudier aussi comment un enseignant d'EPS s'y prend pour construire les activités scolaires. Où puise-t-il son inspiration ? Sur quels

éléments s'appuie-t-il pour élaborer son cycle d'acroport ? Cette recherche vise un double but : caractériser les activités scolaires et décrire la démarche des enseignants, des auteurs et des formateurs pour concevoir les curricula.

Elle est finalisée par plusieurs enjeux :

- Réaliser un état des lieux des pratiques scolaires ;
- Élaborer un cadre conceptuel original permettant d'étudier des situations évolutives et complexes ;
- Contribuer à la formation des enseignants d'EPS.

Quatre parties structureront ce travail :

- La première partie présentera une analyse de l'acroport sur deux plans : diachronique et synchronique. Elle fixera aussi le cadre conceptuel, puis la problématique et les questions prises en charge par la recherche.
- Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence la méthodologie choisie pour répondre à nos interrogations.
- La troisième partie exposera les résultats concernant le processus de construction des activités scolaires par les différents acteurs (enseignants, auteurs, formateurs) et les caractéristiques des pratiques scolaires.
- La quatrième partie présentera une discussion des résultats. Nous mettrons en relation les différents résultats et les confronterons avec ceux de la littérature.
- Enfin, la conclusion nous permettra d'envisager une synthèse du travail et de dresser quelques perspectives de recherches ultérieures.

**PREMIERE**  
**PARTIE : CADRE**  
**CONCEPTUEL ET**  
**QUESTIONS DE**  
**RECHERCHE**

Cette partie est tournée en premier lieu vers l'activité « acrosport », à la fois sur le plan diachronique et sur le plan synchronique. Quand est né l'acrosport ? Comment ce sport s'est-il développé ? Peut-on discerner différentes modalités de pratique de l'acrosport ? Dans un deuxième temps, le cadre conceptuel s'intéresse plus particulièrement au processus de construction des curricula. Il discute les concepts de transposition didactique, de création didactique, puis s'interroge sur l'idée de « composition sous influences » (Martinand, 2001a, p. 21). Il s'agit aussi de réfléchir à la question de la référence en EPS. Dans un troisième temps sont exposées la problématique et les questions prises en charge par la recherche.

## **1. Analyse diachronique et synchronique de l'acrosport**

Notre thèse cherche d'une part à décrire et à comprendre les démarches des enseignants d'EPS pour concevoir les cycles d'acrosport et d'autre part à caractériser les pratiques scolaires elles-mêmes. En général, les pratiques sociales sont prises pour référence pour être transposées dans le milieu scolaire. Dans cette première partie, il apparaît donc indispensable d'effectuer une analyse des pratiques sociales sur deux plans, chronologique et synchronique (Marsenach & Amade-Escot, 2000), d'autant plus que celles-ci évoluent rapidement et constamment selon les besoins sociaux d'une époque. Certaines formes de pratiques sont créées, d'autres disparaissent ou se transforment. L'analyse diachronique et longitudinale permet de « saisir la succession des transformations et de décrypter le sens de l'activité ». Quant à l'analyse synchronique, elle envisage les « nombreuses formes de pratique comme la compétition, les spectacles, les loisirs... » (p. 81). Aucune recherche a proposé cette double analyse dans le cas de l'acrosport. Ainsi, l'acrosport et d'autres pratiques acrobatiques collectives restent

méconnues. Pourtant, cette réflexion est nécessaire pour comprendre l'activité et la transposer dans le milieu scolaire. C'est pourquoi nous choisissons de présenter les éléments que nous avons pu regrouper à ce sujet.

### **1.1. Analyse diachronique de l'acrospport**

En France, l'acrospport constitue une pratique fédérale depuis une vingtaine d'années environ (les premiers championnats de France datent de 1985). Très peu de publications tracent l'historique de ce sport récent. Nous cherchons d'abord à identifier les origines possibles de l'acrospport, avant de présenter quelques éléments historiques sur cette activité. Enfin, les caractéristiques actuelles de l'acrospport fédéral (nombre de licenciés, structure des exercices, règlement), ainsi que les publications relatives à ce sport sont mises en évidence.

#### **1.1.1. Les origines de l'acrospport**

En l'absence de recherches approfondies sur l'historique de l'acrospport, nous nous appuyons sur quelques articles ou livres portant sur les sports acrobatiques ou le cirque. L'acrospport étant caractérisé par son aspect collectif, nous nous intéresserons à la construction de figures acrobatiques collectives. L'origine exacte de la construction de pyramides humaines est inconnue, mais remonte à l'antiquité selon Fodero & Furblur (1989). Des porters collectifs, des exercices acrobatiques sont en effet retrouvés sur des amphores, des vases et des monuments anciens. Dans l'antiquité chinoise et dans l'ancienne Grèce, en Perse ou en Egypte, l'acrobatie était une forme de loisir appréciée par le peuple. Elle avait un usage rituel, symbolique et sacré lors de cérémonies religieuses, royales, de fêtes ou banquets (Deonna, 1953). Les grecs réalisaient par exemple des pyramides lors des jeux olympiques (Fodero & Furblur, 1989), les romains dans le cirque (Criley, 1984). Mais après l'éclatement de l'empire



romain, les exercices acrobatiques n'ont que peu d'intérêt. Fodero & Furblur (1989) ajoutent qu'il n'est pas certain que la construction de pyramides humaines se soit poursuivie de façon continue. On a conservé peu de traces des acrobates au long des siècles. Selon l'historien Jacob (1992, 1996), les acrobates passent progressivement dans des lieux clos. Ils voyagent d'abord de château en château pour divertir seigneurs et riches propriétaires. Le X<sup>e</sup> siècle voit la transformation de marchés traditionnels en foires plus importantes, lieux privilégiés d'exhibition pour tous les artistes ambulants. Ainsi, le public change : ce n'est plus de château en forteresse, mais de ville en cité que se font les déplacements. Au XII<sup>e</sup> siècle, Louis XIV interdit aux artistes d'exercer leur talent sur la voie publique. Les premières grandes troupes se forment. Dans la seconde moitié du XIII<sup>e</sup> siècle, les foires, réputées pour être des foyers d'agitation, sont réduites, voire interdites. Les artistes se retrouvent sans lieu d'exhibition légal ; les acrobaties sont dévalorisées, synonymes de désordre, d'agitation, de monde à l'envers.

Les acrobates commencent à s'organiser fin XVII<sup>e</sup> – début XVIII<sup>e</sup> siècle. Nous pouvons identifier quatre domaines où sont réinvesties les pyramides humaines : les jeux traditionnels, le domaine militaire avec la gymnastique, le cirque et enfin le sport. Tout d'abord, les pyramides sont présentes dans certains jeux traditionnels. Au XVI<sup>e</sup> siècle, les italiens participent à des concours de pyramides lors des jeux vénitiens (« les travaux d'Hercule »). Les compétiteurs qui construisaient la plus haute pyramide ou qui la tenaient le plus longtemps en équilibre étaient déclarés gagnants (Fodero & Furblur, 1989). D'autres pays pratiquent ce type de jeu traditionnel, comme l'Espagne ou la France. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les pyramides constituent « une des principales attractions des fêtes et concours qui ont lieu par

toute la France » (Strehly, 1977, p. 137). Elles sont réalisées à l'occasion de fêtes de villages, de mariages. De même, en Espagne, les tours humaines catalanes appelées « torres humanas » ou « castells » (Conesa & Sisco, 1986) culminent à des hauteurs de plus de six niveaux d'hommes (Carlier, 1997) et perdurent actuellement. Si la fonction festive de ces pyramides est indéniable, elles sont aussi l'expression de la cohésion sociale d'un village.

D'autre part, les pyramides étaient utilisées dans un but militaire. D'après Domard (1998), l'origine des pyramides est sans doute celle de « l'échelle romaine », appelée ainsi parce que les soldats romains formaient des étages successifs pour atteindre le niveau des remparts (Fodero & Furblur, 1989). Les pyramides humaines étaient également considérées comme utiles pour développer des qualités physiques comme la résistance à la fatigue, l'adresse, l'équilibre, la hardiesse (Pale, 1909). Ainsi, les pyramides sont introduites dans la gymnastique (en Allemagne dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, selon Fodero & Furblur, 1989). Reigner, un des plus sûrs espoirs de la gymnastique française selon Piard (1992), présente divers exercices avec partenaires (porters, culbutes avant ou arrière, roulés, enlevés projetés, sauts périlleux) dans la seconde partie de son ouvrage *Acrobatie élémentaire et supérieure* (1956). Très développées dans les pays de l'Est, les pyramides étaient également présentées lors de fêtes fédérales, après les concours de gymnastique. Le premier slet (fête commémorative annuelle) a lieu à Prague en 1882 et regroupe 1600 personnes. Dans ces manifestations, on retrouve des grandes pyramides humaines pouvant compter jusqu'à cinquante personnes. Les pyramides étaient tout simplement humaines (dites vivantes), fixes ou mouvantes (Sandoz, 1929 ; Reigner, 1956) ou encore réalisées avec du matériel (barres parallèles, échelles, chaises, échafaudages en fer...). Elles renforcent le sentiment d'appartenance à un pays et mettent en évidence la puissance de celui-ci. Plusieurs délégations étrangères, dont la France, participent à

ces fêtes. Le modèle tchécoslovaque va peu à peu s'exporter dans toute l'Europe et même aux Etats-Unis avec le phénomène d'immigration. Pour Coasne et Courtois (2000), les pyramides humaines ont traversé le temps et ont encore une signification forte dans la société ; elle symbolisent dans l'imaginaire collectif la nécessaire cohésion d'un peuple. Cette vieille tradition des sociétés de gymnastique est présente dans les colonies de vacances. Dans l'ouvrage de Zoro (1986, p. 83), on peut voir des exercices de porters collectifs réalisés en 1941 lors d'une colonie de vacances à Liancourt.

Avec l'apparition du cirque, qui s'établit en dur au XVIII<sup>e</sup> siècle (premier spectacle en 1770 avec Astley), des pyramides humaines sont également réalisées. Les acrobates étonnent le public avec des exercices lents de mains à mains symbolisant la force et la puissance (Delannet, 1998). Les professionnels (les frères Wilson dans les années 1880, d'autres troupes comme les Mansuy, les Bourbonnel, les Stebbing et même une troupe féminine, les sœurs Daïneff) transforment et embellissent l'exercice en le combinant avec des sauts périlleux. Les gymnastes ne sont plus seulement porteurs, mais aussi porteurs-sauteurs, ou encore cascadeurs. Ils présentent des spectacles, où les figures statiques sont enchaînées à des éléments dynamiques, avec un travail de mise en scène (décor, costumes, musique et lumière).

Si dès la Renaissance, l'acrobatie perd sa dimension symbolique et devient de plus en plus contrôlée et rationalisée, ce processus se poursuit, voire s'accroît. Le cirque se sportivise et le défi à la mort s'estompe. Pozzo & Studeny (1987) considèrent le cirque comme une forme intermédiaire, une transition entre les spectacles traditionnels et les pratiques sportives acrobatiques. Les sports acrobatiques commencent à se développer surtout après la seconde guerre mondiale, lorsque le cirque est sur la pente du déclin. Avec l'évolution rapide du sport au XX<sup>e</sup> siècle, des formes d'acrobaties sont introduites dans différents sports : après 1900 avec

l'apparition du plongeon, du patinage artistique, du parachutisme et de la voltige aérienne et ensuite après la seconde guerre mondiale avec le développement de la gymnastique acrobatique, le trampoline, le tumbling, le ski nautique, le mains à mains ou le ski artistique (Pozzo & Studeny, 1987). C'est la grande vague sportive qui va transformer le mains à mains en une discipline plus riche et plus dynamique, l'acroport, qui combine la notion d'acrobatie avec la dimension artistique (Delannet, 1998). Contrairement à d'autres formes d'acrobaties collectives, l'acroport se pratique à mains nues, sans matériel et sans accessoire. Les formations retenues sont celles du duo, trio et quatuor, pas au-delà, rompant en cela avec certaines formes traditionnelles de pyramides collectives dont la vertu était de présenter le plus grand nombre de gymnastes. L'acroport se différencie donc des autres pratiques acrobatiques et apparaît comme un sport à part entière. Pour Goirand (2002b), l'acroport n'est pas un sport si nouveau. Selon cet auteur, « c'est vieux comme le XIX<sup>e</sup> siècle » (p. 3), car des représentations de tableaux vivants, de pyramides ou de mouvements collectifs sur les appareils ont été réalisées au sein des fédérations de gymnastique. A ses origines, mêmes sportives, la gymnastique fut une pratique essentiellement collective. D'ailleurs, l'auteur précise que les exercices en simultané perdurent jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle.

En ce qui concerne le milieu scolaire, l'acrobatie est au départ perçue comme non hygiénique, ni utilitaire, ni patriotique, ni éducative ou esthétique. Il faudra de longues années pour que toute pratique acrobatique se détache de l'image du cirque. « L'acrobatie reste illégitime dans l'éducation scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle et d'une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, à l'image d'un H. Triat qui n'aura pu réussir que dans le secteur commercial » (Pozzo & Studeny, 1987, p. 30). La gymnastique garde donc un but disciplinaire. A partir du XX<sup>e</sup> siècle, les élèves pratiquent une gymnastique militaire, laquelle a intégré les pyramides humaines pour des raisons eugéniques,

patriotiques et utilitaires. Le livre de Zoro (1986) montre ainsi des élèves d'une école communale réalisant une pyramide en 1954 (p. 98).

### 1.1.2. Quelques éléments sur l'historique de l'acrospport

L'ouvrage de Wiley (1978) nous apporte quelques informations concernant l'historique de l'acrospport. Les russes semblent avoir beaucoup oeuvré à la promotion sportive de l'acrospport. En 1939, les catégories et les natures des exercices (équilibre, dynamique, combiné) sont définies au cours d'un colloque national. Le premier championnat d'URSS se déroule la même année, ouvert seulement aux hommes (90 compétiteurs) et dès l'année suivante, une compétition féminine est organisée. Les compétitions de sports acrobatiques continuent de se développer dans les pays de l'Est avec une des premières compétitions internationales en 1957, à Warsaw, en Pologne (Criley, 1984). A l'Ouest, les exercices acrobatiques sont surtout présents dans les spectacles, les cirques, quoique des compétitions ont lieu dans les établissements scolaires à partir de 1930-1940. De ce point de départ, la popularité de l'acrospport ne cesse de grandir, s'étendant aux nations voisines telles que la Pologne, la Bulgarie, l'Allemagne, la Suisse, l'Angleterre, puis les USA, la Chine et la France. La Chine participe pour la première fois aux championnats du monde de 1980. Des centaines de milliers d'acrobates sont membres de la fédération chinoise d'acrobatie sportive et vont pouvoir rivaliser avec les pays de l'Est.

L'acrospport est une discipline qui s'est institutionnalisée récemment. L'IFSA (International Federation of Sports Acrobatics) est créée en 1973 et les premiers championnats du monde sont organisés à Moscou en 1974. En 1975, a lieu la première coupe du monde, à Widnau, en Suisse. Aux USA, l'USSAF (United States Sports Acrobatics Federation) naît en 1975.

L'IFSA (tumbling, acrosport) et la fédération internationale de trampoline (FIT) (tumbling, trampoline, double mini-trampoline) fusionnent ensuite en Fédération Internationale de Gymnastique (FIG).

En France, l'acrosport est lié à l'histoire des fédérations des activités gymniques et acrobatiques. Les années 1980 voient le passage de ces pratiques sportives dûment organisées et fédérées vers l'Europe de l'Ouest. En France, cette discipline était déjà représentée avec l'association de gymnastique de Merlebach. L'acrosport est ensuite intégré au sein de la Fédération Française de Trampoline et Sports Acrobatiques, la FFTSA en 1985 et les premiers championnats de France sont organisés. Pour dynamiser cette discipline, cette fédération organise d'ailleurs en 1986 et 1992 les championnats du monde d'acrosport. L'acrosport rejoint la Fédération Française de Gymnastique (FFG) en 1999 (avec le trampoline et le tumbling). Si le trampoline et le tumbling figurent actuellement parmi les meilleures nations mondiales, l'acrosport semble un peu en retard. Pour G. Rivoal (2000, p. 33), directeur des équipes de sports acrobatiques, il manque une « harmonisation des forces », « des cadres d'Etat qui harmonisent les énergies ». Notons enfin que seul le trampoline est discipline olympique, depuis 2000, à Sydney.

### 1.1.3. La pratique fédérale actuelle

L'acrosport est une activité sportive codifiée et universelle, qui regroupe environ mille licenciés en France (1115 licenciés exactement en 2002), alors qu'il y en a plus de 100000 en gymnastique. La pratique fédérale de l'acrosport reste donc intimiste. Cependant, elle semble se développer progressivement (795 licenciés en 1998).

Un enchaînement d'acrosport doit comprendre :

- Des pyramides ou éléments collectifs. Ceux-ci peuvent être statiques, c'est-à-dire qu'il y a un contact permanent entre les partenaires, ou dynamiques (avec une phase d'envol) ;
- Des éléments individuels (éléments de souplesse, d'acrobaties, d'équilibre, sauts chorégraphiques, séries acrobatiques au sol), qui peuvent être statiques ou dynamiques ;
- De la chorégraphie pour lier les éléments entre eux.

Cinq formations sont possibles : duo féminin, duo mixte, duo masculin, trio féminin et quatuor masculin. Les enchaînements, d'une durée maximale de 2 minutes 30 secondes, sont réalisés en musique sur un praticable de 12 mètres sur 12 (comme en gymnastique au sol).

Chaque formation présente trois mouvements :

- Un mouvement statique avec des pyramides statiques et des éléments individuels statiques ;
- Un mouvement dynamique avec des pyramides dynamiques (lancers, rattrapés) et des éléments individuels dynamiques ;
- Un mouvement combiné avec des éléments collectifs statiques et dynamiques et des éléments individuels statiques et dynamiques.

Le code de pointage international d'acroport (règlement) constitue un outil de référence à la fois pour les gymnastes, les entraîneurs, les juges et les spectateurs. L'analyse du règlement permet de remonter à « 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 de haut niveau » (Boda & Recopé, 1991, p. 58). Ajoutons que ce système de règles ne gouverne pas

exclusivement les conduites des pratiquants de haut niveau, mais les conduites de tous les pratiquants, qu'ils soient de niveau débutant, débrouillé ou confirmé. Ces auteurs ajoutent : « Une cohérence organise l'ensemble du règlement de l'APS, partout présente, mais rarement explicitée, elle fonde la logique interne ». Il convient donc d'explicitier la logique interne de l'acrosport, en étudiant le règlement. Deleplace (1983) propose de distinguer dans le règlement les règles constitutives ou noyau central de règles et les règles secondaires, qui n'influencent pas la logique interne de l'APS (par exemple la tenue des gymnastes, l'organisation du jury). Nous nous intéressons ici uniquement aux règles constitutives. Nous pouvons différencier :

- Les règles d'organisation de la victoire, qui précisent ce qu'il faut faire pour marquer le plus de points possibles. Ces dernières correspondent en EPS aux critères de l'évaluation « sommative » (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979 ; Maccario, 1985) ;
- les règles d'organisation de l'activité, qui précisent dans quelles conditions les gymnastes doivent produire leur enchaînement (par exemple le nombre de gymnastes par groupe, la durée de l'enchaînement, l'espace de pratique, l'utilisation de la musique, de matériel).

Les règles d'organisation de la victoire permettent de faire émerger la logique interne de l'acrosport. Deux règles constituent depuis toujours des permanences : ce sont les exigences de difficulté et les exigences d'exécution. Depuis 2001, une nouvelle règle vient enrichir le code : il s'agit des exigences artistiques. Trois exigences structurent donc l'activité (Charlier, Robin, Berthelot, Mauriceau & Musard, sous presse) :

- Les exigences de difficulté (environ 25 % de la note). Plus les difficultés relatives aux éléments collectifs et individuels sont importantes, plus la note de difficulté augmente. De fait, cette exigence propre aux activités acrobatiques met en jeu l'intégrité physique



(ça peut faire mal) et psychique (ça peut faire peur) des gymnastes. Ceux-ci sont tenus de « prendre des risques ». Si elle n'existait pas, alors l'acrosport ressemblerait davantage à une chorégraphie proche de la danse, avec ou sans engins.

- Les exigences d'exécution (environ 50 % de la note). Plus il y a d'erreurs techniques (faute de tenue du corps, déséquilibres, chutes ...), plus la note d'exécution diminue. Ainsi, les gymnastes sont tenus de maîtriser les risques pris, de réaliser l'enchaînement avec facilité, aisance et grâce. Si elle n'existait pas, alors l'acrosport serait une discipline dans laquelle on verrait une grande quantité d'éléments majoritairement réalisés sous des formes « anti-techniques » et aboutissant à une pratique dangereuse. On pourrait alors parler de surenchère acrobatique.
- Les exigences artistiques (environ 25 % de la note) se rapportent à la composition de l'enchaînement, à la chorégraphie et à l'interprétation musicale, à la présentation et à l'allure générale de l'enchaînement et enfin à l'originalité et à la créativité. Le terme « artistique » est donc ici pris dans un sens large : il s'agit de « produire une émotion, un sentiment de beau » (Loquet, 2000, p. 25). Cette règle encourage une plus grande variété des productions. Elle a donc pour vocation de « spectaculariser » et de médiatiser l'acrosport.

Les deux premières exigences dominent l'activité et font apparaître une contradiction essentielle : il s'agit de prendre des risques et de les maîtriser. L'acrosport est donc une activité acrobatique. Le sens donné à l'acrobatie par Pozzo et Studeny (« les rotations aériennes du corps », 1987, p. 19) mérite d'être élargi, car « l'acrosport ne vise pas les rotations aériennes du corps comme finalité unique » (Froissart, 1997, p. 10). Dès 1977, Strehly regrette déjà une conception réductrice de l'acrobatie. Il rappelle que le mot acrobate signifie étymologiquement

« celui qui marche sur la pointe des pieds » : « En tout cas, c'est à tort que certaines personnes l'interprètent par celui qui marche en l'air » (p. 138). Dans la même orientation, Carlier (1997) indique qu'on ne peut exclure les exercices de mains à mains, statiques, de la définition de l'acrobatie. Goirand (1998b, p. 82) précise en quoi consiste la prise de risque dans le cas de la gymnastique : « c'est entrer dans des situations plus aériennes, plus tournées, plus manuelles, plus renversées ». Mais cette définition nécessite une adaptation pour ce qui concerne l'acroport. En effet, les positions instables (voltigeur sur un bras ou sur les pieds du porteur...) ou la hauteur caractérisent également l'acrobatie dans les figures statiques d'acroport. La troisième règle principale révèle que la dimension artistique est présente en acroport. L'acroport peut donc être caractérisé comme une activité acrobatique et artistique. La dimension acrobatique, qui consiste à prendre des risques et à les maîtriser, apparaît fondamentale en acroport, puisqu'elle compte pour 75 % de la note environ. La démarche artistique est donc au service du projet acrobatique. Ainsi, les gymnastes sont tenus de prendre des risques (exigences de difficulté), de maîtriser ces derniers (exigences d'exécution) et de présenter un enchaînement artistique (exigences artistiques). La logique interne de l'acroport apparaît alors proche de celle de la gymnastique, résumée par Goirand (1998b) dans le sigle ROV : risque, originalité et virtuosité.

Nous remarquons que la production d'articles à propos d'acroport fédéral émerge depuis peu dans des revues spécialisées (Gym'Technic, Le gymnaste). Ainsi, Bardy (1999) décrit plusieurs types de porters (ATR mains au sol, ATR mains sur la porteuse, porters « en chaise » ou « en planche ») et fournit des éléments d'organisation d'un cycle d'initiation en acroport (préparation gymnique de base, programmation des figures dynamiques à une étape

ultérieure). D'autre part, Charlier (2002) présente l'acrosport (règlement, déroulement des compétitions), les éléments incontournables de l'activité (les prises, les placements, les différents rôles) et donne des conseils relatifs à la constitution des groupes et à la logique de progression. Charlier & Mauriceau (2003) précisent à partir de l'analyse des pyramides statiques et dynamiques un certain nombre de règles d'action permettant de respecter les alignements segmentaires et proposent des pistes pour l'entraînement. De plus, elles réalisent une vidéo et un fascicule d'initiation à l'acrosport (édité par la Fédération Française de Gymnastique en 2002). Les spécialistes de l'activité, notamment les entraîneurs commencent tout juste à formaliser les pratiques. En revanche, la littérature étrangère est plus abondante sur les sports acrobatiques. Dans les années soixante-dix, quatre-vingt, plusieurs périodiques traitent exclusivement des sports acrobatiques ou de l'acrosport, par exemple les revues *Acrobatics* (Royaume-Uni), *Acrobatics Magazine* (Royaume-Uni), *Acrosports* (Etats-Unis) ou encore *Pyramida* (Slovaquie). Des ouvrages étrangers portent aussi sur les sports acrobatiques, comme celui de Coulton (1981), de Smith (1982) ou de Palmers (1992).

Enfin, quelques recherches sont produites dans le domaine scientifique à propos des sports acrobatiques. A cet effet, des colloques réunissent chercheurs, entraîneurs et cadres. Par exemple, chaque année, de 1981 à 1985, se déroule « Acrotramp » (Blois & Barrault, 1985), la semaine internationale des sports acrobatiques. Des physiologistes, des psychologues travaillent sur différents thèmes (1981 : analyse comparative entre les sports acrobatiques, 1982 : les pertes de figures, 1983 : l'angoisse en acrobatie, 1984 : les informations sensorielles, 1985 : des expérimentations). De même, l'institut de médecine du sport organise un colloque sur les sports acrobatiques à Rennes en 1992. Des articles sont publiés dans d'autres revues, comme *Cinésiologie* (Graption & Barrault, 1999 ; Perrin, Vitte & Pozzo, 1991) ou *Symbioses*

(Biau, 1984). Hughes (2001) analyse la performance en acrosport selon les différents exercices et formations. Par ailleurs, il confirme que peu de recherches portent sur l'acrosport, car ce sport est relativement jeune.

En conclusion, nous pouvons retenir que l'acrosport constitue depuis peu un sport acrobatique à part entière, avec un règlement universel (géré par la Fédération Internationale de Gymnastique). L'analyse diachronique a mis en évidence, en fonction des époques, diverses pratiques acrobatiques collectives. L'analyse synchronique s'intéresse maintenant aux pratiques actuelles proches de l'acrosport.

## **1.2. Analyse synchronique de l'acrosport**

De Wachter & Carlier (1997) supposent que l'acrosport fédéral et les pratiques scolaires n'ont que très peu de rapport entre elles. Ils décrivent alors une diversité de pratiques acrobatiques, qui inspirent les professeurs d'EPS enseignant l'acrosport : le cirque, le folklore, le tumbling, le rock'n'roll acrobatique et le cheerleading. Il paraît donc incontournable de présenter différentes pratiques acrobatiques collectives proches de l'acrosport, d'autant plus que certaines sont peu connues. Cependant, un choix s'impose dans cet exposé tant elles sont nombreuses. D'une façon générale, des figures acrobatiques individuelles ou collectives sont réalisées dans de multiples activités et dans des milieux différents : à partir du sol (danse, rock'n'roll, gymnastique, tumbling, trampoline, skate-board), dans ou sur l'eau (natation synchronisée, ballet nautique, plongeon, planche à voile, ski nautique, surf tandem), dans les airs (chute libre en parachutisme, sky surf, voltige), sur la neige (ski artistique, ballet, surf) ou sur la glace (patinage artistique et danse sur glace). Goirand (1986a) différencie les activités gymniques des autres activités acrobatiques ; ce sont celles qui ne nécessitent ni engins véhiculants (planche à

voile, cycle de cirque), ni accessoires (skis, patins), mais des appareils fixes (poutre, barres parallèles, barres asymétriques) ou semi-mobiles (anneaux, trapèze volant). Dans le cas de l'acroport, les partenaires remplacent les appareils de gymnastique (Boeselms, 1982). L'acroport est également caractérisé par son aspect collectif. Les gymnastes sont véritablement interdépendants ; ils réalisent des pyramides les plus acrobatiques possibles (porters, lancers, rattrapers) en duo, trio ou bien en quatuor. Nous nous intéressons donc plus particulièrement aux pratiques d'acrobaties collectives, notamment les activités régies par la FFG, d'autres activités sportives et enfin les pratiques de spectacle.

#### 1.2.1. Les activités régies par la FFG

La FFG propose aux pratiquants un panel d'activités gymniques très variées, dans le souci de satisfaire et de s'adapter à tous les publics. Deux branches peuvent être distinguées : les disciplines sportives compétitives codifiées au niveau international (gymnastique, GR, acroport, trampoline, tumbling) et la Gymnastique Forme Loisirs (GFL). La GFL regroupe une diversité d'activités (baby-gym, éveil, circuits ludiques, gymnastique, mini-trampoline, techniques de danse et de forme, compétition, entretien et amélioration de la condition physique, relaxation, production de spectacles...). Les pratiquants poursuivent des objectifs très différents selon leur âge, leurs motivations et leurs capacités physiques ; la compétition n'est pas un objectif prioritaire. La GFL connaît un certain succès, puisqu'elle regroupe environ un tiers des licenciés de la FFG.

Certaines activités collectives de la GFL sont très proches de l'acroport, par exemple la gymnastique générale avec la gymnaestrada et l'euroteam. Des figures acrobatiques sont réalisées en groupe comme en acroport, mais avec un effectif plus important. Proposée suite à

l'évolution des besoins de la population depuis 1953, la gymnaestrada se caractérise par une rencontre internationale où se mêlent des démonstrations de groupe, incluant des participants de tous les âges, combinant danse (jazz, modern, aérobic...), éléments gymniques et acrobatiques, avec ou sans appareils. Des gymnaestradas sont organisées au niveau local, provincial et national. Tous les quatre ans se déroulent les World Gymnaestradas (organisées par la FIG) qui regroupent environ 25000 gymnastes. On distingue les productions de groupes (au moins dix gymnastes) et de grands groupes (de 150 à plus de 350 gymnastes) (Gerling, Holte, Jasper, Schwirtz & Ahlquist, 1997). La chorégraphie avec musique traduit un thème, une histoire et les gymnastes utilisent des costumes.

D'autre part, l'euroteam fait également partie de la gymnastique générale. Les compétiteurs sont la plupart du temps des adolescents ayant pratiqué un sport acrobatique en compétition. Ils souhaitent se faire plaisir et pratiquer en toute convivialité. Des équipes de six gymnastes présentent trois mouvements : mini-trampoline (sauts périlleux enchaînés et combinés de vrilles), piste d'acrobaties (enchaînements d'acrobaties avant/arrière) et mouvement d'ensemble au sol (Bouchenaf, 2000). Ce dernier exercice est très proche de l'acrosport, puisque c'est une sorte de danse de groupe avec des pyramides et de la chorégraphie.

Enfin, différents galas gymniques sont organisés soit par la FIG, soit par les fédérations nationales. En 1986, une tournée franco-chinoise sillonne différentes villes de France. Depuis plusieurs années, l'association France – Russie en collaboration avec la FFG programme chaque année une tournée en France avec les meilleurs champions russes et français en gymnastique, GR, trampoline, tumbling et acrosport. Ces galas remportent un gros succès auprès du public et certains d'entre eux sont télévisés. Le but n'est plus de gagner une compétition, mais d'épater et de surprendre les spectateurs et peut-être aussi de fidéliser le

public. Lors du gala France – Russie, du 07/02/2001, à Orléans, des enchaînements d'acroport préparés pour les compétitions sont présentés au public. En revanche, les autres démonstrations sont différentes des enchaînements réalisés en compétition. Par exemple, deux gymnastes évoluent en duo et en musique sur la poutre ou sur les barres parallèles. Un groupe de cinq gymnastes présente un enchaînement au sol. Il s'agit bien de rendre ces pratiques plus spectaculaires.

### 1.2.2. D'autres pratiques sportives, acrobatiques et collectives

Plusieurs pratiques sportives consistent à réaliser des figures acrobatiques collectives, par exemple le patinage, la danse et le cheerleading. En patinage, c'est surtout la catégorie du patinage artistique en couple qui propose des figures très acrobatiques (porters, lancers et rattrapés). En effet, la danse sur glace met davantage l'accent sur le travail des pas que sur les porters. D'autre part, des figures acrobatiques sont réalisées dans différentes formes de danse, comme la danse contemporaine ou le rock'n'roll acrobatique. En rock'n'roll, les danseurs en couple ou par formation exécutent des passes acrobatiques. Les figures sont essentiellement dynamiques.

Enfin, le cheerleading est un sport spectaculaire très proche de l'acroport, mais quasiment inconnu en France. Il comporte aussi des pyramides humaines, des porters et des projections sans engins. Les pyramides sont les figures les plus dangereuses, les porters (« stunts ») sont la partie la plus spectaculaire du cheerleading. Ils consistent à élever une personne en l'air et à la maintenir dans une position. Comme en acroport, l'enchaînement est réalisé avec musique et alterne figures acrobatiques collectives et éléments de liaison individuels. L'objectif est d'enthousiasmer et de faire applaudir le public pour mettre de l'ambiance autour des terrains

de football, de basket-ball et de base-ball. Le cheerleading naît aux Etats-Unis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Au départ, des supporters encouragent les équipes sportives à l'aide de porte-voix, de tambours et de trompettes et font des acrobaties. Puis les femmes intègrent le cheerleading vers 1920 et y ajoutent le tumbling et la gymnastique. Cette pratique s'institutionnalise progressivement, avec la création d'associations (la National Cheerleading Association en 1948) et de compétitions (le « Cheerleader All America » award en 1967). Les premières troupes professionnelles se constituent. Dans les écoles, les cheerleaders supportent d'autres sports comme le catch, l'athlétisme et même la natation. Les compétitions et championnats inter collèges, lycées et universités se développent. L'internationalisation du football et du basket-ball américain contribue à importer ce sport au Japon, en Asie, en Australie, au Canada et au Mexique. Ce sport commence à se développer en Europe en Angleterre, en Suède et en Finlande, en Allemagne, en Yougoslavie et en Grèce. Il vient de naître en France dans les clubs de Dijon et de Villebois.

### 1.2.3. Les pratiques de spectacle

Si le patinage, la danse ou bien le cheerleading peuvent aussi être présentés à l'occasion de spectacles, de galas, il existe d'autres pratiques d'acrobaties collectives, qui se consacrent exclusivement au spectacle, comme par exemple le cirque, le folklore et les démonstrations de pompiers. D'autre part, divers spectacles (par exemple les « sons et lumières », les cérémonies d'ouverture des jeux olympiques, les fêtes de villages, les comédies musicales, les spectacles de divertissement à la télévision) intègrent ponctuellement des pyramides pour émouvoir les spectateurs.



Le cirque se rapproche de l'acroport par ses numéros de mains à mains et par la réalisation de figures acrobatiques utilisant du matériel très diversifié. Cette activité est devenue très populaire. D'après une étude du ministère de la culture de 1992, nous sommes 87 % à avoir vu au moins une fois un spectacle de cirque, le plus souvent en famille. Douze millions de spectateurs se sont bousculés aux spectacles de cirque, en l'an 2000 (Mandel, 2001). Le mains à mains consiste à enchaîner à deux plusieurs porters en gardant toujours les mains en contact avec son partenaire. Si certaines figures sont très proches de l'acroport, les acrobates évoluent sur un espace réduit, parfois même sur une petite table et ne réalisent pas d'éléments individuels de liaison. Il s'agit, par un travail lent, de mettre en évidence la force, la puissance ou la beauté plastique pour impressionner le public. Dans d'autres numéros, des figures acrobatiques et collectives rappellent aussi l'acroport, mais il y a très souvent utilisation de matériel divers (planche, bascule, trapèze, trampoline, vélo, assiette, balle...). Dans le cirque chinois, les acrobates utilisent des engins de la vie de tous les jours (plat, bol, jarres, table, chaise, tabouret, échelle) (Zhengbao, 1982). L'acrobatie est un art populaire, puisant ses sources dans la vie quotidienne. Le cirque et l'acroport possèdent donc en commun la réalisation d'acrobaties collectives, mais celles-ci sont beaucoup plus diversifiées dans le cirque (choix du nombre d'acrobates, du temps, de l'espace, de la musique, du matériel, des effets scéniques, des costumes...) dans le but d'émouvoir et de plaire aux spectateurs. Le cirque est avant tout une activité d'expression, de communication. L'expression peut d'ailleurs utiliser d'autres canaux comme la prouesse, l'exploit physique, l'esthétisme, la synchronisation, la parodie, le rire, le danger. L'aspect artistique est largement développé, en proposant des numéros créatifs et originaux. De plus en plus, la recherche esthétique ou poétique proche de l'expression théâtrale, la danse contemporaine, l'imagination et la créativité imprègnent les

cirques modernes (le cirque du soleil, le cirque Plume), par opposition aux cirques traditionnels. Certains parlent d'un nouveau cirque, un cirque d'art, où la création domine. Il faut sans cesse inventer de nouveaux spectacles en s'imprégnant de cultures différentes. A l'inverse, lors des compétitions d'acrosport, l'exercice est soumis à des règles très strictes et universelles (code FIG). Le but premier est de gagner, d'obtenir la meilleure note possible et non de plaire aux spectateurs. C'est la virtuosité, l'exploit technique qui est recherché.

Les acrobaties proches de l'acrosport sont également présentes dans le folklore. C'est en Espagne, dans la région catalane, que la réalisation de pyramides humaines sans matériel perdure. Ce pays, qui a connu de nombreuses invasions, a réussi à conserver sa propre identité. Les catalans sont très attachés à leurs traditions, en particulier aux « castellers ». Les castellers sont âgés de 5 à 86 ans et réalisent des « castells », c'est-à-dire des châteaux humains, des tours de Babel humaines ou encore des citadelles de vertige qui approchent parfois la vingtaine de mètres de hauteur (environ six ou sept niveaux d'hommes). Pour le public, l'effet est garanti. La foule cesse de respirer en voyant les jambes des castellers trembler sous le poids de leurs compagnons et frémit encore quand la pyramide menace de s'écrouler. Diverses structures de pyramides sont répertoriées. Le pilier (colonne formée à la base par une personne) peut être aussi de deux, trois, quatre, cinq, six, sept ou huit personnes : il peut marcher, tourner. Le nom de la pyramide s'obtient après avoir compté le nombre de castellers à chaque étage, puis le nombre d'étages constituant la pyramide. Les castellers de différentes villes se réunissent pour participer à des compétitions et être classés. Pour la première fois en France, 1200 castellers venus de Catalogne et des Pyrénées orientales se sont réunis à Perpignan le 27 Mai 2000, où existe d'ailleurs la seule formation française qui a repris

cette très ancienne tradition catalane. Dans différentes villes de France, les catalans viennent faire des démonstrations, le plus souvent lors de fêtes de villes ou villages, de carnivals.

Dans d'autres pays, notamment en Afrique, certaines danses traditionnelles laissent apparaître également des figures acrobatiques, comme la danse du serpent pratiquée par la tribu Simbo de Côte d'Ivoire (De Wachter et Carlier, 1997). Ainsi, certaines troupes de cirque africaines (les « Kenyan Black Wizzar ») auraient repris ces coutumes pour construire leurs numéros. Le cirque Baobab de Guinée (Mandel, 2001) est aussi un exemple. Les troupes d'acrobates sont choisis parmi les enfants de rue de Conakry pour présenter des numéros de cirque, par exemple à Paris lors du Festival Circafrica en 2001. De même, au Maroc, des enfants circulent de village en village et dans les villes pour proposer des démonstrations de pyramides humaines.

Les sections spéciales de moniteurs de gymnastique des Sapeurs-Pompiers de Paris réalisent également des acrobaties collectives, parfois très proches de l'acrosport. Dès 1919, les meilleurs spécialistes du régiment sont réunis à la caserne de Montmartre. Cette équipe spéciale des moniteurs de gymnastique du régiment du sport de Paris connaît une renommée croissante, en France ou à l'étranger. Les pompiers proposent des démonstrations lors de journées « portes ouvertes », lors des fêtes des « nuits du feu » ou encore lors de la cérémonie d'ouverture des jeux olympiques de 1992, à Albertville (Demory, 2001). Ils participent à des championnats, en France et même à l'étranger. Les pyramides humaines sont réalisées sans ou avec matériel (barres parallèles, échelles...). Il s'agit d'impressionner le public (utilisation de musique, de jets d'eau, participation des spectateurs). Notons que policiers produisent également des pyramides à moto.

Enfin, nous découvrons une multiplicité de pratiques sociales tissant des liens avec l'acroport de par la réalisation de figures acrobatiques collectives : des pratiques sportives, gymniques ou autres et des pratiques spectaculaires. D'ailleurs, Criley (1984) conseille de travailler en parallèle avec l'acroport la gymnastique, la danse ou le cheerleading. Cela montre la complémentarité de ces pratiques. Certaines de ces activités sont très populaires comme le cirque, d'autres sont presque inconnues en France comme le cheerleading, le folklore catalan ou la gymnastique générale. Nous pouvons alors nous demander si les enseignants d'EPS s'inspirent de ces activités pour enseigner l'acroport. Si oui, lesquelles ? Comment les professeurs choisissent-ils ces activités ? Quelles sont donc les relations entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales ? Les enseignants s'appuient-ils sur d'autres éléments que les pratiques sociales pour construire les pratiques scolaires ? Le retour sur notre propre expérience a montré que nous avons utilisé des documents, les idées propres aux enseignants ou bien encore celles des élèves. Il s'agit donc de repérer les démarches des enseignants pour concevoir les contenus et caractériser les pratiques scolaires. Ces questions nous semblent fondamentales à poser en didactique. En effet, il « n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline » (Martinand, 1987, p. 24).

## **2. Le cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel est centré sur les rapports entre ce qui se fait dans la société et ce qui est enseigné à l'école. La réflexion s'articule autour de deux débats. D'une part, comment caractériser la production des activités scolaires ? D'autre part, quelle est la nature de la

référence ? Après avoir étudié le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1991), nous nous orientons vers la question de la « référence » (Martinand, 1986a). Nous sommes alors amenés à nous positionner dans un débat qui questionne les rapports entre savoirs et pratiques. La discussion se recentre ensuite sur la construction des activités scolaires, en considérant la notion de « création » (Chervel, 1988). Enfin, l'idée de « composition sous influences » (Martinand, 2001a) interroge la complexité de la construction des activités scolaires par les divers acteurs et ouvre une voie nouvelle de réflexion.

### **2.1. Le concept de transposition didactique**

Dans ce paragraphe, nous définissons et discutons le concept de transposition didactique proposé par Verret, puis repris par Chevallard. Verret, sociologue, cherche à analyser les déterminants du « temps étudiant » d'étudiants de première année de Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires (DUEL), qui constitue alors un tronc commun préparatoire aux études de philosophie, psychologie et sociologie (Raisky, 1996). Pour cet auteur, le temps de la didactique est réglé non seulement par l'objet du savoir transmis, mais aussi par les conditions de la transmission du savoir (Verret, 1975). C'est pour expliciter cette proposition que Verret introduit le concept de « transposition didactique ». Il postule que toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement. Le passage du savoir ne se fait donc pas dans la restitution exacte, mais dans la transformation, la variation et parfois la substitution (Grosbois, Ricco & Sirota, 1992). Plus la forme scolaire est distante du contenu dont elle vise l'enseignement, plus cette conversion d'objet est probable. Cinq contraintes sont nécessaires pour élaborer le « savoir scolarisable », fruit de la transposition didactique (Verret, 1975, p. 146-147) : la

désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages.

« Une transmission bureaucratique suppose quant au savoir :

- La division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées, c'est-à-dire la désyncrétisation du savoir ;
- en chacune de ces pratiques, la séparation du savoir et de la personne, c'est-à-dire la dépersonnalisation du savoir ;
- la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises, c'est-à-dire la programmabilité de l'acquisition du savoir.

Elle suppose quant à la transmission :

- la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre, c'est-à-dire la publicité du savoir ;
- le contrôle réglé des apprentissages suivant des procédures de vérification autorisant la certification des expertises, c'est-à-dire le contrôle social des apprentissages. »

Verret cherche donc à caractériser le processus de transmission des savoirs à travers cinq principes. Ce modèle descriptif ne nous convient pas dans le contexte de cette étude. Il est focalisé exclusivement sur les savoirs discursifs. De plus, nous ne cherchons pas à caractériser la transmission de savoirs. Il s'agit plutôt de comprendre comment les différents acteurs (concepteurs de programmes, auteurs, formateurs et enseignants) construisent les activités scolaires.

Chevallard (1991) emprunte à Verret le concept de « transposition didactique » en didactique des mathématiques et l'explique comme le passage du savoir savant au savoir enseigné, ou encore « le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement » (p. 39). Dans le contexte de l'échec scolaire massif en mathématiques au collège, à la fin des années soixante-dix et de la réforme des « mathématiques modernes », une réflexion sur ce qui était enseigné et sur la façon dont les élèves réagissaient face à ces savoirs à apprendre s'imposait. Cet auteur s'interroge donc sur le passage du savoir savant à ce qui est enseigné et accorde un privilège au savoir savant. L'écart entre le savoir savant et le savoir enseigné est obligatoire et nécessaire, la transposition est donc ni bonne, ni mauvaise (Chevallard, 1991). Le modèle descriptif de Verret se transforme alors en « modèle prescriptif » en didactique des mathématiques (Raisky, 1996, p. 42). La métaphore de la transposition met l'accent sur un changement de régime, un changement de forme du savoir. Chevallard et Joshua (1982) caractérisent la transposition didactique avec l'exemple de la notion de distance. Cette notion est introduite dans le savoir savant par Fréchet en 1906 et intègre le programme de 4<sup>e</sup> en 1971. « L'idée qui est le cœur du concept, à savoir que la distance entre points représentatifs mesure une ressemblance entre objets représentés » est alors totalement perdue de vue dans les programmes scolaires (Chevallard, 1991, p. 126). Il s'agit donc de mettre en lumière les écarts entre les savoirs savants et les savoirs scolaires, car « l'enseignant ne perçoit pas spontanément la transposition didactique, du moins ne lui accorde-t-il pas d'attention spéciale » (Chevallard, 1991, p. 45).

Chevallard différencie deux étapes dans le processus de la transposition didactique (voir la figure II) :

- La transposition didactique externe (« du savoir savant au savoir à enseigner ») ;

- La transposition didactique interne (« du savoir à enseigner au savoir enseigné »).



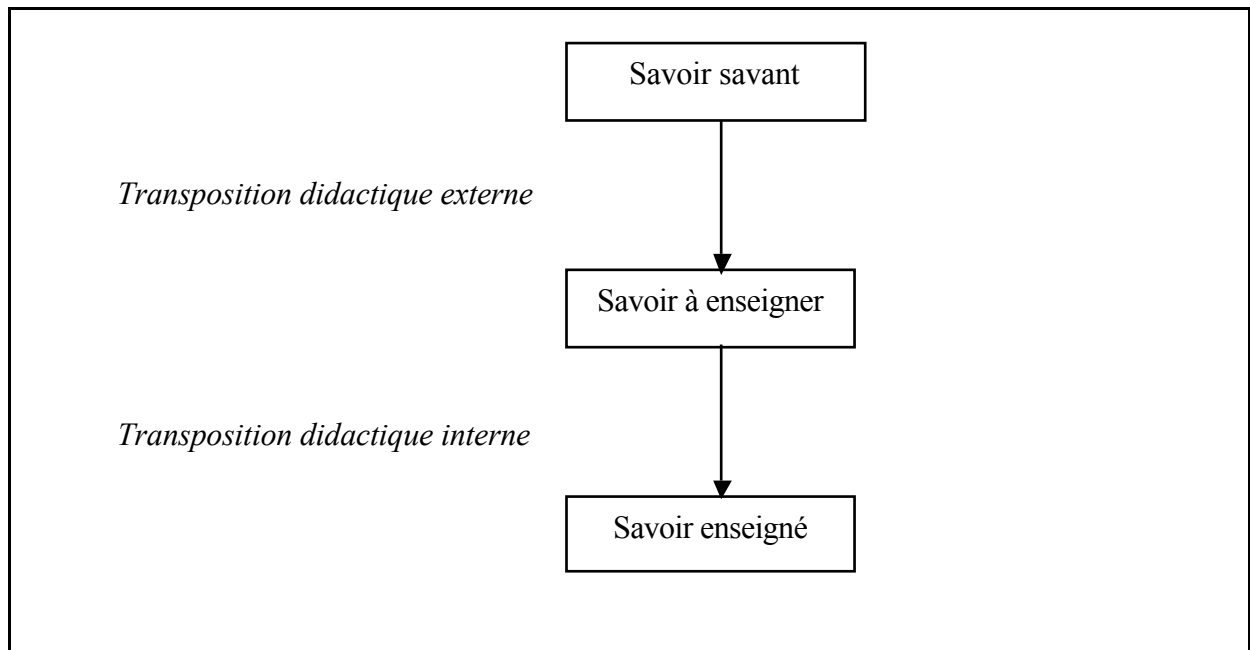


Figure II. La transposition didactique selon Chevallard (1991).

Nous nous interrogeons à propos de ces deux étapes dans le cas de l'enseignement de l'acrosport en EPS. Au cours de la première étape (la transposition didactique externe), le savoir savant est transposé en savoir à enseigner, représenté par les programmes et les manuels. L'expression « le savoir savant » montre que le savoir est déterminé et discursif. Le point de départ est toujours donné dans le processus de la transposition didactique : le savoir savant est l'unique source de la transposition didactique. Il désigne le savoir des spécialistes, des mathématiciens qui est légitime, et pas remis en cause. Dans le cas de l'EPS, il existe des savoirs savants, mais ce sont des savoirs sur la pratique, des outils qui permettent de penser la pratique et non les objets de savoirs qui sont enseignés. Le plus souvent, les savoirs scientifiques, par exemple ceux des STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) ne sont pas enseignés en EPS. « Le fossé s'est incontestablement élargi entre les

productions des STAPS et celles de l'EP » (Léziart, 1996, p. 62). Parfois, il y a une confusion entre les savoirs de l'EPS et les savoirs des STAPS. A ce propos, Amade-Escot (1991, p. 330) rappelle dans sa thèse que « les savoirs savants ne s'enseignent pas, ou alors ponctuellement. Les contenus de l'EPS sont relatifs à des transformations motrices, cognitives et relationnelles d'élèves engagés dans des pratiques d'APS ». Le savoir savant ne peut donc pas constituer le point de départ de la transposition didactique de l'acrosport, qui est d'abord une pratique. Cette étape est prise en charge par la « noosphère », c'est-à-dire la « la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois fort différentes - le fonctionnement didactique » (Chevallard, 1991, p. 24). Elle désigne aussi bien l'organe politique qui rédige les programmes officiels que certains enseignants, des universitaires, des auteurs de manuels, des inspecteurs, des didacticiens, des parents d'élèves et joue le rôle de tampon. C'est un véritable sas où s'opère l'interaction entre le système d'enseignement stricto sensu et la société.

D'autre part, la seconde étape, la transposition du savoir à enseigner en savoir enseigné (transposition didactique interne) est assurée par les enseignants. L'objet à enseigner (programmes, manuels) est transformé ou interprété en objet d'enseignement. Cette étape pose à nouveau des problèmes en acrosport, puisque les programmes d'EPS n'ont fait qu'entériner les pratiques scolaires avec une dizaine d'années de décalage. De même, il y a très peu d'ouvrages ou d'articles sur l'enseignement de l'acrosport à la fin des années quatre-vingt et même au début des années quatre-vingt-dix. Le savoir à enseigner est donc quasiment inexistant à cette période. Pourtant, l'acrosport est de plus en plus enseigné à l'école. A proprement parler, les enseignants ne réalisent donc pas une transposition du savoir à enseigner.

La question de la transposition didactique est donc une question de mécanisme de passage du savoir savant au savoir enseigné. Il ne s'agit pas de discuter ce qui se situe à la source de la

transposition didactique, c'est-à-dire la nature de la référence, mais plutôt de transposer des savoirs de façon unidirectionnelle, de la société vers l'école. Ce modèle ne caractérise pas l'enseignement de l'acroport, car les enseignants ne s'appuient pas exclusivement sur le savoir à enseigner. En outre, le savoir à enseigner ne correspond pas à une transposition du savoir savant. D'autre part, les professeurs d'EPS n'enseignent pas que des savoirs, puisque l'acroport est d'abord une pratique. Nous aurons l'occasion de revenir sur les relations entre savoirs et pratiques dans un paragraphe ultérieur. Nous nous intéressons maintenant à la question de la référence.

## **2.2. La question de la référence**

Martinand, didacticien, s'interroge par rapport aux problèmes spécifiques qu'il rencontre en physique ou en technologie. Dans les disciplines expérimentales, la transposition didactique ne peut pas se réaliser uniquement à partir du savoir savant. Lors de sa participation à la conception, à l'essai et à l'évaluation de nouveaux enseignements pour les collèges, Martinand participe à un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de 4<sup>e</sup>. Il s'agit de faire construire par des groupes d'élèves des objets techniques complexes avec du matériel varié et de leur faire connaître des techniques de fabrication, de les amener à réfléchir au fonctionnement de machines – outils. « C'est pour apprécier de façon précise et analytique les différences entre les activités et les moyens de la classe, et les pratiques industrielles », qui se veulent authentiques, que Martinand (1995, p. 13) propose en 1981 le concept de « pratique sociale de référence ». Il renvoie aux trois aspects suivants (1986a, p. 137) :

- « ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;

- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »).

L'auteur considère les pratiques au sens global. C'est par rapport à toutes les composantes d'une pratique (culturelle, familiale, de production, de recherche...) que la question de la référence doit être posée. La pratique est en effet caractérisée par des objets de travail, des instruments matériels, intellectuels, des problèmes, des savoirs, des attitudes, des rôles sociaux (1989b). Les savoirs notamment sont véritablement contenus, inclus dans la pratique et ne peuvent être décontextualisés ou isolés des pratiques (non pratiques à côté des savoirs, ou simple contextualisation des savoirs, mais pratiques impliquant des savoirs). L'auteur (2001a) propose alors de passer d'une transposition restreinte entre savoir savant et savoir enseigné à une transposition générale ou élargie entre pratiques sociales de référence (non scolaires) et activités scolaires. Cette vision globale des pratiques est plus adaptée à l'EPS, car les professeurs enseignent essentiellement des pratiques physiques, sportives et artistiques. Ils enseignent aussi des savoirs, mais ce sont des savoirs de la pratique, qui ne peuvent se construire en dehors de la pratique.

La référence est nécessaire, puisque les activités scolaires veulent être des images d'activités sociales réelles. Parfois, les disciplines scolaires se coupent des références externes à l'école. Elles ont tendance « à s'enfermer progressivement dans l'autoréférence, dans une boucle contenus – pratiques d'enseignement – évaluation des apprentissages – contenus » (Martinand, 1994a, p. 72). Il faut alors penser les conditions pour s'opposer à l'autoréférence, de façon à ce que les activités scolaires ne perdent pas le sens qui s'attache à la référence.

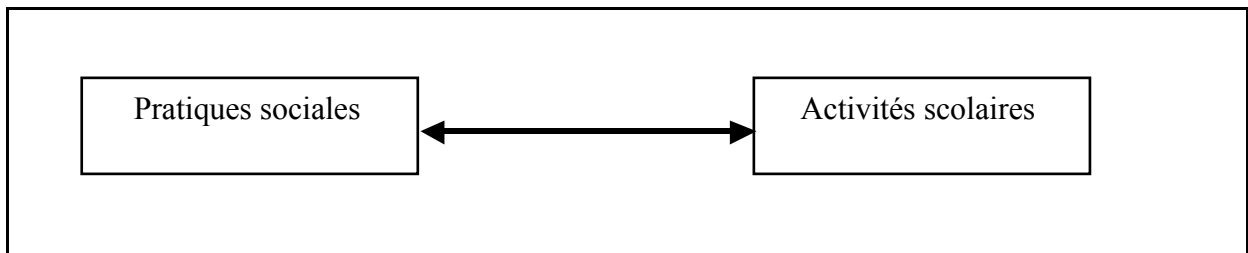
Martinand, comme Chevallard, souhaite contrôler les écarts entre ce qui est produit dans la société et ce qui se fait à l'école. La notion de pratique de référence « fonctionne essentiellement comme guide d'analyse de contenus, et par là de critique et de proposition » (Martinand, 1986a, p. 137).

« L'origine de la notion de pratique de référence est moins l'indignation devant l'écart entre pratique vivante et activité scolaire que le besoin d'effectuer un choix explicite de référence, de contrôler les écarts entre la pratique choisie et les activités scolaires, d'assurer une cohérence entre les différentes composantes de l'activité scolaire en relation avec une pratique de référence » (1989a, p. 100). Il s'agit donc de faire des choix parmi la pluralité des références possibles. Certaines pratiques de référence sont donc valorisées, d'autres sont dévalorisées. Les choix sont d'abord politiques, avant d'être didactiques. Develay (1992, p. 25) précise que la transposition didactique nécessite « un travail axiologique afin que les savoirs à enseigner correspondent aux valeurs souhaitées par les décideurs ». Mais la question de la référence est autant axiologique que didactique. Aborder des choix de références, c'est aussi « faire apparaître les enjeux et les implications de choix de valeurs » (Martinand, 1993a, p. 142). « Il ne paraît pas possible de prendre au même moment plus d'une référence » (Martinand, 1986b, p. 909) : exclusions et différenciations doivent être explicites. Il semble indispensable de sélectionner une référence dominante, voire exclusive. En effet, les choix de problèmes spécifiques, des moyens, des valeurs ne sont pas les mêmes. Pourtant, les enseignants ne choisissent pas toujours une seule référence. Garcia-Debanc (2001, p. 86) remarque en didactique du français que les références « se concurrencent ou se combinent pour la constitution des nouveaux objets d'enseignement ». De même en acrosport, nous notons que certains enseignants proposent de nouvelles formes de pratique en combinant deux activités

sportives différentes (Musard, Mahut, Mahut & Gréhaigne, 2002b). Cela pose le problème de la cohérence des pratiques scolaires, voire de l'autoréférence.

La question de la référence n'est donc pas de même nature que celle de la transposition didactique. Dans la construction d'activités en classe, avec quoi pense-t-on ? Avec quoi travaille-t-on ? Comment construit-on les activités scolaires ? A quoi renvoient-elles à l'extérieur de l'école ? En réalité, il n'y a pas toujours un « déjà-là » identifié, donc une transposition. La transposition didactique représente peut-être un cas particulier parmi d'autres. La problématique de la référence apparaît donc plus ouverte que celle de la transposition didactique. Mais dans le même temps, elle est plus complexe, car centrée sur la construction des activités scolaires. Les processus sont beaucoup plus variés. « Il importe de garder l'idée de transposition mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence. Il s'agit en effet d'ouvrir des possibles et non seulement de mieux habiller ou de critiquer un mauvais habillage » (Martinand, 1989b, p. 25). Si nous considérons la question de la référence, le point de départ n'est pas donné et il s'agit plutôt de s'interroger et de discuter les références qui peuvent être plurielles, passées, présentes ou virtuelles. Ainsi, la notion de référence virtuelle permet de réfléchir aux activités scolaires construites pour transformer les pratiques sociales, aux formations mises en place pour changer les pratiques professionnelles. « Certaines formations sont même inventées pour changer les pratiques ; la pratique de référence peut alors être virtuelle » (1993a, p. 138). Par exemple, la formation des pompiers contre les incendies s'organise en lutte collective avec des rôles distribués pour plus d'efficacité, alors qu'avant, elle était individuelle (Rogalski & Samurcay, 1994). Il s'agit de répondre en terme de référence au rôle social de la discipline. Que veut-on changer ? Quels futurs adultes souhaite-t-

on former ? La problématique de la référence questionne donc les relations entre le cadre scolaire et ce qui se fait à l'extérieur de l'école dans les deux sens (ce qu'illustre la double flèche de la figure III) : quelle est l'influence de la société sur l'école et quelle est l'influence de l'école sur la société ?



*Figure III.* La problématique de la référence : un double questionnement sur les relations entre pratiques sociales et activités scolaires.

Chevallard ne s'interroge donc pas sur la référence, puisque c'est toujours le savoir savant qui constitue le point de départ de la transposition didactique dans sa définition. En revanche, la conception de Martinand semble plus ouverte, puisque toutes les pratiques sociales (non scolaires), qu'elles soient passées, présentes ou virtuelles peuvent servir de référence à l'enseignement. Ces deux positions différentes mettent en évidence un débat sur la nature de la référence, entre savoir savant et pratique sociale et plus globalement entre savoirs et pratiques.

### **2.3. Les rapports entre savoirs et pratiques**

Dans les didactiques des disciplines, différents positionnements apparaissent quant aux rapports entre savoirs et pratiques, notamment eu égard aux disciplines scolaires. Arsac (1992, p. 24) préfère ne pas trancher ce « débat sur la nature des références légitimant un enseignement ». Mais il semble incontournable de prendre position dans ce débat en fonction des spécificités de la discipline EPS. Peut-on dire que les savoirs sont au centre des activités ?

Savoirs et pratiques peuvent-ils être juxtaposés, dans la mesure où ni les savoirs, ni les pratiques ne sont privilégiés ? Ou enfin, les savoirs représentent-ils une composante de la pratique ? Ces trois questions, qui sont aussi des positionnements, sont discutés par rapport à la discipline EPS. Il semble en effet indispensable de réfléchir à « la question fondamentale de la référence en EPS » (Amade-Escot & Marsenach, 1995, p. 41).

### 2.3.1. Les savoirs au centre des activités

Pour Chevallard, ce sont les savoirs savants qui sont au centre des activités en mathématiques. Les savoirs sont enseignés et les pratiques sont une sorte d'habillage. Joshua (1996), également didacticien des mathématiques, se rend compte que le modèle de la transposition didactique à partir de savoirs savants n'est pas satisfaisant. Il propose alors l'idée de « savoirs experts » pour maintenir la problématique de la transposition restreinte. Mais les savoirs experts ne sont pas transposés ; ils permettent de penser la production des savoirs enseignés. D'autre part, Tavinot (1991) élargit la source de la transposition didactique en mathématiques aux « savoirs de référence », composés non seulement de savoirs savants, mais aussi de savoir-faire. Les points de départ de la transposition didactique (« les savoirs savants », « les savoirs experts », « les savoirs de référence ») diffèrent selon ces trois didacticiens des mathématiques, mais il s'agit dans tous les cas d'une transposition de savoirs. Les pratiques semblent ne pas avoir d'importance.

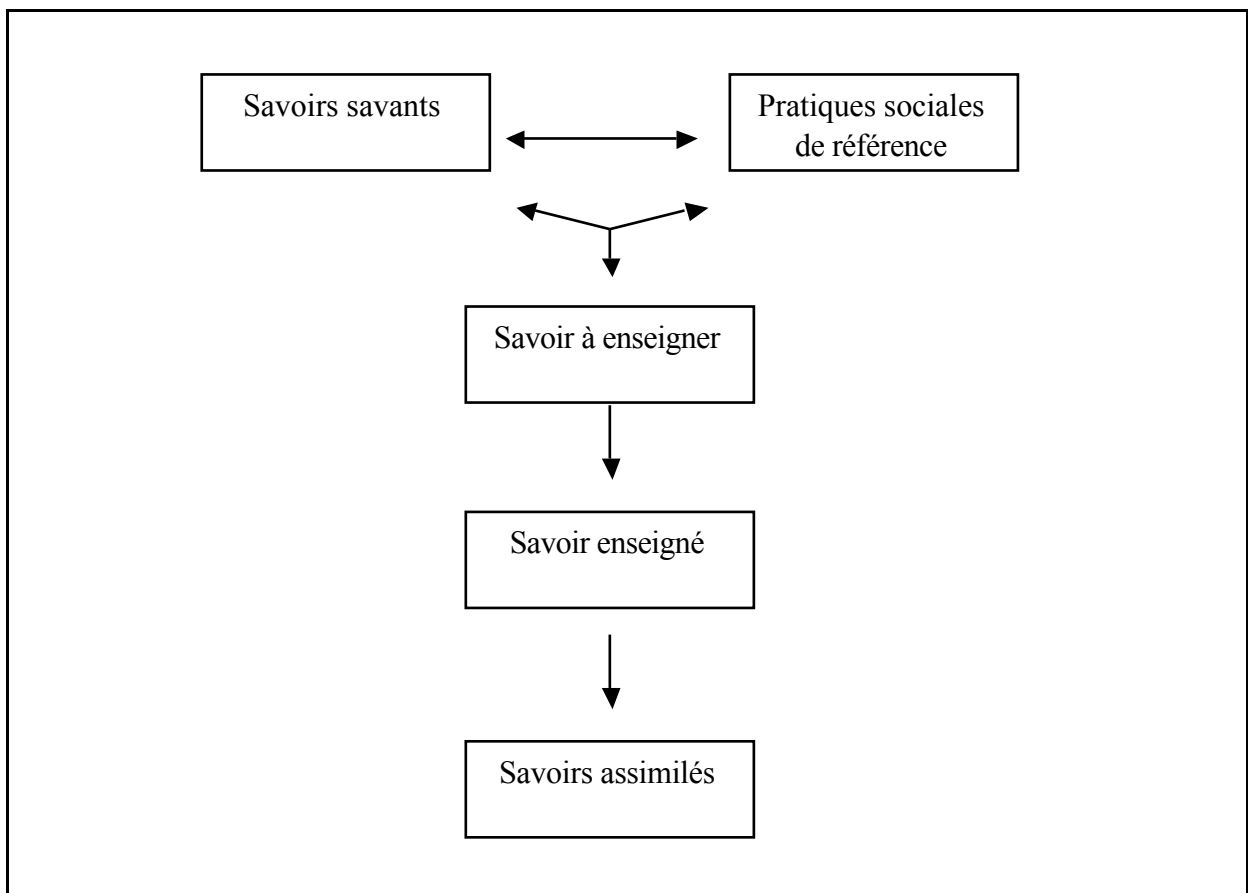
En EPS, ce ne sont pas les savoirs qui sont privilégiés, mais plutôt les pratiques. D'ailleurs, Joshua (1996) montre clairement qu'il n'est pas d'accord avec Marsenach, qui pense la transposition en EPS à partir de pratiques sociales : « ce sont bien des savoirs qui sont transposés, non ces pratiques elles-mêmes » (p. 65). Si Joshua reconnaît qu'il y a toujours une



mise en relation entre la théorie et la pratique, il y a prépondérance des savoirs. L'école ne peut que transmettre des savoirs, fut-ce des savoirs sur la pratique. Cette démarche se rapproche de celle de Léziart (1997), qui cherche à identifier ce qui correspondrait aux savoirs savants en EPS. La détermination des savoirs savants de l'EPS s'avère très difficile ; ceux-ci sont « multiples, parcellarisés et viennent d'horizons scientifiques très différents. Ils sont produits en APS et non pas, en et pour l'EPS » (p. 65). Léziart identifie trois pistes : les savoirs des sciences de l'éducation, les savoirs experts (souvent le fruit d'observations de spécialistes de haut niveau ou d'enseignants d'EPS) et les savoirs des STAPS. L'auteur rappelle, en s'appuyant sur Prairat (1996), que l'EPS est une discipline « pratique » comme la musique ou les arts plastiques. Pourtant, il retient le terme de « savoirs de référence », qui contourne « les utilisations didactiques trop rigides des termes pratique et savoir » et intègre « toutes les disciplines scolaires sous un même vocable » (p. 62). Il interroge « le niveau d'indépendance du savoir scolaire de l'EPS aux savoirs des APS » (p. 69), plutôt que celui des activités scolaires aux pratiques sociales. Les pratiques sociales semblent réduites à des savoirs de référence, dont la pertinence est quand même « plus concrète et pratique, que théorique » (p. 68). De même, Terrisse (1998a) pense la transposition didactique des savoirs de référence à partir d'un modèle inspiré de Chevallard, en trois étapes. Le savoir de référence est transposé en savoir à enseigner, puis en savoir enseigné et enfin en savoir appris. Nous pensons qu'il est plus pertinent de prendre en compte les spécificités de la discipline EPS et de s'interroger sur les « pratiques de référence », plutôt que sur « les savoirs de référence ».

### 2.3.2. La juxtaposition des savoirs et des pratiques

Un deuxième point de vue quant aux relations entre savoirs et pratiques peut être mis en évidence. Develay (1992) illustre ce positionnement ; il n'accorde de privilège ni aux pratiques, ni aux savoirs, mais il juxtapose savoirs savants et pratiques sociales de référence (voir la figure IV). « Savoirs savants et pratiques sociales de référence sont donc à l'origine des savoirs scolaires » (p. 24).



*Figure IV.* Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1992, p. 29).

Pourtant, le savoir savant est produit par et au sein de la pratique de recherche. Il ne peut donc pas être isolé de cette pratique sociale. Martinand (2001a, p. 22) critique fermement la juxtaposition de savoirs savants et de pratiques sociales proposée par Develay : « cela revient à proposer une sorte de dualité instable qui se résout en fait en une centration sur le savoir avec prise en compte des contextes pratiques du savoir ». Il y a à nouveau une prééminence des savoirs, éventuellement corrigée par des caractéristiques de contexte.

Perrenoud (1998, p. 488) décrit également deux sources dichotomiques de transposition didactique : « on peut admettre que l'on travaille désormais avec deux sources de la

transposition didactique : d'une part, des savoirs, savants ou experts, d'autre part des pratiques sociales ». Pourtant, l'auteur reconnaît qu'il « y a confusion lorsqu'on laisse entendre que savoirs et pratiques sont des réalités clairement distinctes ». Il montre qu'il « n'y a pas de savoirs sans pratiques » et qu'il « n'y a pas de pratiques sans savoirs » (p. 489). Nous pouvons alors nous demander pourquoi Perrenoud « sépare » d'un côté les savoirs savants ou les savoirs experts et de l'autre, les pratiques sociales. En EPS, certains didacticiens considèrent aussi que les savoirs savants et les pratiques sociales de référence constituent la source de la transposition didactique. Ainsi, Genet-volet, Desrosiers, Banville & Béguin (1998) reprennent le modèle de Develay (1992). Pourtant, les savoirs dépendent dans leur nature des autres composantes de la pratique.

### 2.3.3. Les savoirs, une composante de la pratique

Pour Martinand, les savoirs constituent une composante de la pratique. Ce point de vue est repris par Raisky (2001, p. 35) : « les références sont des situations, des activités et non d'abord des savoirs ». La situation, construite à travers une activité humaine met en œuvre et génère des savoirs. Ce ne sont donc pas les pratiques qui sont des habillages de savoirs, ce sont les savoirs qui sont impliqués dans la pratique. Il faut « prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs » (Martinand, 2001a, p. 21).

Plusieurs didacticiens de l'EPS (par exemple Barbot, 1998, Dufor, 1998, Goirand, 1987) emploient le concept de pratiques sociales de référence. Ils se situent dans le contexte d'une transposition didactique élargie entre pratiques sociales prises comme références et activités scolaires. Cette orientation s'articule avec les spécificités de l'EPS, puisque c'est en pratiquant

les activités physiques sportives et artistiques que les élèves construisent les savoirs. Ce sont essentiellement des savoirs produits à partir des pratiques, pour les pratiques, c'est-à-dire des savoirs en acte. Ils ne sont pas apportés de façon isolée par rapport à l'action, mais au contraire élaborés dans la pratique même de l'activité, au cours d'expériences vécues. L'EPS ne peut donc se contenter de transmettre uniquement des savoirs savants ou même des savoirs de référence transposés. Les savoirs sont sans doute étroitement liés aux pratiques.

Les programmes d'EPS de collège et de lycée mettent en évidence la prégnance des pratiques. En effet, les élèves pratiquent « un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques » et vivent « des expériences variées et originales » (BOEN 29, 1996, p. 1964). Nous remarquons ici que l'EPS est définie par la pratique d'une diversité d'APSA et non par la transmission de savoirs savants. A travers cette pratique, l'EPS vise trois finalités essentielles au collège :

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ;
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ;
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

C'est donc par la pratique d'APSA que les élèves vont acquérir des capacités, des compétences et des connaissances. Autrement dit, les élèves construisent les savoirs à partir des pratiques. Ce sont essentiellement des savoirs de la pratique, pour la pratique. Ils ne peuvent pas être isolés des pratiques, décontextualisés. « Ces activités sont l'occasion pour l'élève de se mettre en relation avec le monde physique ou avec les autres, et de mieux se connaître » (BOEN 29, 1996, p. 1964). Ces différents types de relations vont permettre à l'élève de construire une activité d'apprentissage. Finalement, le professeur transmet avant

tout des pratiques, qui constituent un point de départ pour développer les savoirs. Cette idée est encore plus explicite dans les programmes d'EPS pour le lycée. L'enseignement de l'EPS « fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent au travers de la réussite, donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le développement personnel, la réalisation de soi. Se confronter aux activités physiques, sportives et artistiques, permet de vivre une diversité d'expériences corporelles, afin d'enrichir et d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes. » (BOEN Hors Série 6, 2002, p. 18). Ainsi, les modalités d'apprentissage des élèves consistent à faire, réussir et éventuellement comprendre (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993). Qu'il s'agisse de la composante culturelle ou de la composante méthodologique, les acquisitions ne sont pas construites indépendamment de la pratique d'APSA.

Au regard de ces trois positionnements différents, nous optons, dans le travail qui va suivre, pour l'idée suivante : l'EPS est une discipline spécifique, puisque c'est à partir de la pratique d'APSA que les élèves construisent les savoirs. Il devient alors inévitable de penser la référence dans les pratiques, car les savoirs ne peuvent être décontextualisés. Si les didacticiens de l'EPS sont d'accord pour affirmer que la référence au seul savoir savant n'est pas pertinente, certains envisagent la transposition didactique à partir de savoirs de référence ou encore à partir de savoirs savants et de pratiques sociales de référence. Le concept de « pratique sociale de référence » n'est donc pas employé dans le même sens que celui voulu par Martinand. Cet auteur remarque d'ailleurs une résistance « pour envisager sérieusement des pratiques à la place de savoirs souvent réduits à des textes du savoir » (2001a, p. 21). Notre position dans ce débat à propos de la nature de la référence nous permet de considérer

les pratiques sur un plan global, plutôt que de réduire l'analyse aux seuls savoirs. L'analyse des pratiques scolaires en terme de curriculum est alors cohérente.

#### 2.3.4. Les curricula

Le curriculum ne désigne pas seulement les programmes : c'est un parcours et dans le champ éducatif, « c'est un parcours de formation » (Perrenoud, 1993, p. 62). Le mot « curriculum » « désigne moins une catégorie spécifique d'objets (tels les programmes scolaires) qu'une approche globale des phénomènes éducatifs » (Forquin, 1989, p. 22). Nous pouvons retenir la définition de De Landsheere (1992) : le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction comportant les objectifs, les contenus, les méthodes, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignants. Ce concept permet donc de dépasser l'analyse des seuls savoirs et d'élargir la réflexion aux situations d'apprentissage, aux « expériences formatrices » (Perrenoud, 1993, p. 66).

Isambert-Jamati (1990, p. 9) différencie le curriculum formel, c'est-à-dire « le sous-produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations » et le curriculum réel, enseigné en classe. Cette distinction est nécessaire, mais pas suffisante. Martinand (2000) distingue un troisième plan de questionnement : le curriculum potentiel. Entre le curriculum formel et le curriculum réel, des curricula sont proposés, sans être prescrits ou réalisés. Ils correspondent à tous les curricula possibles que peuvent imaginer les enseignants ou d'autres acteurs compte tenu des contextes réels. Par exemple, les publications sur l'acroport scolaire, les projets d'EPS, les formations sur l'acroport (initiale ou continue) représentent des éléments du curriculum potentiel. Perrenoud (1993, p. 61) différencie également le curriculum caché, c'est-à-dire « la

part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement ». Mais nous ne prenons pas en compte cet aspect qui dépasse notre objet d'étude. En effet, notre recherche s'intéresse aux curricula qui sont construits par les enseignants, les auteurs, les formateurs et les concepteurs de programmes.

Dans la mesure où nous étudions le curriculum réel à partir des déclarations des enseignants (dans les questionnaires et dans les entretiens), nous parlerons de « curriculum déclaré ». Nous nous intéresserons également aux relations entre le curriculum déclaré, le curriculum formel et le curriculum potentiel. Après avoir pris position dans ce débat sur les relations entre savoirs et pratiques, il s'agit maintenant de recentrer la réflexion sur la construction des activités scolaires, car la transposition didactique ne représente qu'un processus parmi d'autres.

#### **2.4. La notion de création didactique**

De nombreux auteurs évoquent les créations didactiques, en s'appuyant sur Chervel. Pour cet auteur (1988), les disciplines scolaires, formées de différents constituants (le contenu explicite, les exercices, les pratiques de motivation et d'incitation et l'évaluation) « sont des créations spontanées et originales du système scolaire » (p. 17). Les contenus sont transformés par le public scolaire, qui n'a qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement. L'auteur illustre le pouvoir créatif de l'école avec l'exemple de la grammaire scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle qui élabore ses concepts, ses exercices spécifiques, ses pratiques en dehors de tout contrôle scientifique pour répondre en urgence à une demande sociale d'apprentissage de l'orthographe, liée à une démocratisation de l'école. Chevallard (1991) évoque également les « créations didactiques » (par exemple le grand cosinus, le grand sinus ou encore les nombres complexes), suscitées par les besoins de l'enseignement plus souvent qu'on pourrait le croire. Darot, Ginsburger-Vogel



& Toussaint (1997) confirment cette création originale de nouveaux objets de savoirs dans le domaine de la physique, en citant quelques exemples (la mécanique sur le coussin d'air, les chaînes énergétiques). Simmoneaux (2001) remarque que la formation agricole suppose aussi la création didactique d'objets d'enseignement.

En ce qui concerne plus précisément l'EPS, les créations sont également évoquées. Tout d'abord, l'historien Arnaud (1989, p. 30, 33) écrit que « la culture scolaire résulte d'un processus de création didactique perpétuel » : « les pratiques de terrain sont marquées du sceau de l'orthodoxie scolaire ». En didactique de l'EPS, Amade-Escot (1991) donne l'exemple du volley-ball. Cette activité inventée par le pasteur Morgan, professeur d'éducation physique en réaction à la violence du football américain « devait pouvoir être pratiquée par des jeunes gens et des jeunes filles dans les collèges américains » (p. 338). De même, Terrisse (1998a) précise que le basket-ball et le volley-ball sont construits de toute pièce par l'école à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour répondre aux valeurs de solidarité et d'entraide. Il se demande aussi si la boxe française ne se situe pas dans le cas précis d'une création didactique d'objet (1998b). Les enseignants d'EPS peuvent donc inventer des pratiques nouvelles (Goirand, 1994). Dufor (1998, p. 127) ajoute que même la « contrainte du temps et des lieux de pratiques à l'école pèse sur l'enseignement des APS et oblige les enseignantes à transformer les activités scolaires en créations didactiques d'objets ».

En définissant le terme de « contre-transposition didactique », Chevallard & Jullien (1989) mettent aussi en exergue la créativité de l'école : dans le cas où aucun savoir savant adéquat n'existe, l'intention d'enseigner aboutit souvent, ou accompagne la tentative de créer un savoir savant ou plutôt, un savoir pseudo-savant, duquel il est possible de montrer que le savoir qu'on a l'intention d'enseigner découle. La création d'un savoir pseudo-savant, réellement

reconnu comme mathématique permet donc de justifier a posteriori, de légitimer ce qui est créé par l'école (par exemple le calcul du comptable et son corps de connaissances associées, la comptabilité). Arsac (1992, p. 13) donne aussi un exemple, celui de « la géométrie descriptive (créée par Monge), donnant sa légitimité à l'enseignement du dessin technique ». Il semble que le concept de contre-transposition didactique soit inventé pour maintenir l'idée de la transposition didactique restreinte (entre savoir savant et savoir enseigné). En effet, il s'agit à nouveau de transposer un savoir, qui est créé a posteriori.

Nous croyons qu'il n'y a jamais vraiment de création totalement scolaire. L'école ne peut être complètement isolée de la société, elle est dans la société (Raisky, 2001). Les enseignants sont aussi des acteurs dans la société, à l'extérieur de l'école. Aussi, un enseignant d'EPS peut être entraîneur d'acrosport à la Fédération Française de Gymnastique. Il y a plutôt « une part de créativité, une part d'initiative, de choix, une marge d'interprétation dans la façon de faire » (Chatel, 1995, p. 10) des enseignants, mais pas une créativité totale. Perrenoud (1984) confirme cette existence d'une culture partiellement réinventée par le maître : la culture scolaire effectivement enseignée est en partie créée et recrée au jour le jour.

La transposition didactique et les créations didactiques apparaissent donc comme deux processus opposés, voire extrêmes. Dans le premier cas, il s'agit de transposer exclusivement ce qui est produit dans la société (le savoir savant, les pratiques sociales de référence) vers l'école. En revanche, les créations sont purement scolaires, sans influence de la société. La notion de « composition sous influences » (Martinand, 2001b) apparaît plus nuancée et prend en compte ces deux conceptions.

## 2.5. La notion de composition sous influences

Les didacticiens de l'EPS utilisent largement le concept de transposition didactique, que ce soit à partir de pratiques sociales de référence et/ou de savoirs de référence. Pourtant, la question de la référence, développée par Martinand, dépasse la question de la transposition didactique. Elle est plus complexe et plus ouverte, car centrée sur la construction des activités scolaires. D'une part, il n'y a pas toujours un « déjà-là » identifié ; la transposition ne représente donc qu'un cas particulier parmi une multitude de processus possibles. D'autre part, les créations ne sont pas purement scolaires. C'est pourquoi Martinand (2001b) présente la notion de « composition sous influences » (en s'interrogeant sur la conception d'un programme de technologie) : « Ni transposition didactique de savoirs savants, ni invention scolaire d'une vulgate et de ses exercices, cette reconception est envisagée ici comme composition sous influences » (p. 21). En EPS, l'enseignant ne fait pas que transposer une pratique sociale de référence. Il prend en compte des influences diverses. Notre travail cherche à caractériser le travail de l'enseignant, ce « bricolage qui prend en compte un ensemble de paramètres hétérogènes » (Develay, 1992, p. 29). Quelles sont ces influences ? Comment les catégoriser ? Raïsky (2001) insiste sur la multiplicité des références dans le cadre d'un système dynamique et ouvert. Ainsi, la transposition ne se fait pas uniquement par rapport à des références « externes », c'est-à-dire qui se trouvent à l'extérieur de l'école (savoirs savants, pratiques sociales de référence), mais aussi en fonction de références « internes ». Celles-ci désignent tout ce qui est le fait de l'école dans son acception la plus large, tout ce qui est produit par elle. L'auteur met donc en évidence un deuxième ensemble de références, les références internes et pose le problème de l'articulation entre ces deux systèmes de référence. Cette distinction est très intéressante, car les références « internes » sont peu évoquées dans la littérature. Mais

Raisky ne donne aucun détail sur la nature de ces références. En outre, cette catégorisation qui différencie les références extérieures à l'école et les références proprement scolaires semble trop immédiate et pose des problèmes d'utilisation. En effet, ces deux catégories ne sont pas fonctionnelles, dans la mesure où des éléments appartiennent à la fois aux références externes et aux références internes. De plus, le terme « référence » est utilisé dans un autre sens que celui voulu par Martinand, qui réserve ce mot à ce qui est externe à l'école et emploie le terme d'autoréférence lorsque l'école ignore les pratiques sociales.

En conclusion, la question de la référence en EPS nous conduit à élargir la référence des savoirs (que ce soient des savoirs savants ou même des savoirs de référence) aux pratiques sociales et à considérer les pratiques sur un plan global (analyse en terme de curriculum). D'autre part, nous avons mis en évidence différents processus expliquant l'origine des activités scolaires : la transposition didactique, la création et la composition sous influences. Le concept de transposition didactique emprunté à la didactique des mathématiques est fréquemment utilisé en EPS. La notion de création didactique émerge progressivement. Pourtant, notre expérience professionnelle nous incite à penser que ces deux termes ne reflètent pas le processus de construction des activités scolaires en acrosport. Si les activités scolaires ne sont pas seulement autoréférencées, les enseignants ne se réfèrent pas non plus exclusivement aux pratiques sociales (transposition générale). Ils composent ou recomposent les activités scolaires sous « influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques...) » (Martinand, 2001a, p. 21). Les influences ne concernent donc pas seulement les pratiques sociales de référence, elles sont diverses. Le processus de composition sous influences maintient et

transforme la question de la référence. Cette conception sans a priori apparaît plus complexe et caractérise de manière plus pertinente l'activité des enseignants d'EPS.

### **3. Questions pour la recherche**

#### **3.1. Problématique et questions de recherche**

En didactique de l'EPS, nous constatons dans la littérature un écart important entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires. Plus, peut-être que dans d'autres disciplines, la distinction entre ce qui se fait à l'école et ce qui se fait à l'extérieur de l'école est fortement marquée (Marsenach et al., 1991). Il ne s'agit pas de faire ressembler étroitement les pratiques scolaires aux pratiques sociales. Si les mêmes pratiques étaient enseignées à l'école, quel serait le rôle de l'école ? Si la société a inventé l'école, c'est que la vie sociale ne suffit pas à éduquer. L'école a son propre rôle social, ce qui l'éloigne d'une fonction de reproduction des pratiques sociales. Le problème à résoudre consiste alors à « assurer les conditions de cohérence des activités scolaires, sans perdre le sens qui s'attache à la référence, c'est-à-dire la raison qui les justifie » (Martinand, 1993a, p. 138).

Goirand (2001, p. 77) s'est intéressé à ce problème en gymnastique : « Comment différencier les pratiques en les adaptant au public, sans abandonner la mission de l'école qui consiste à construire une culture commune, fondement du lien social ? Comment différencier les entrées dans l'activité gymnique sans renoncer à faire vivre à tous, la complexité de l'activité ? » De même, comment l'enseignant d'EPS peut-il faire vivre aux élèves une activité authentique, l'acrosport, tout en prenant en compte le contexte scolaire (les élèves, les programmes, les contraintes de temps et d'espace...) ?

Il s'agit de décrire et de comprendre l'activité des acteurs à deux niveaux :

- une approche globale qui s'intéresse à la composition sous influences des curricula. Nous cherchons à préciser tous les éléments qui influencent les acteurs dans la construction des activités scolaires.
- une approche analytique qui cherche à caractériser les activités scolaires. Il s'agit d'étudier les différentes composantes de la pratique : les objectifs à atteindre, les intérêts de l'activité, la logique interne de l'acroport, les règles d'organisation de cette APSA, l'évaluation sommative.

Nous posons l'hypothèse suivante : en acrosport, les acteurs (enseignants d'EPS, auteurs, formateurs et concepteurs de programmes) ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus à enseigner conduit à l'hétérogénéité des curricula et à la redéfinition de ce qu'il y a à apprendre.

Dans ce travail, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- concernant la composition sous influences des curricula :
  - Quel rôle jouent les élèves et l'enseignant dans la composition des activités scolaires ?
  - Les pratiques sociales sont-elles réellement prises pour référence ?
  - Les acteurs s'inspirent-ils du curriculum formel et/ou du curriculum potentiel ?
- concernant les caractéristiques des pratiques scolaires :

- Les pratiques scolaires sont-elles hétérogènes ?
- Les enseignants cherchent-ils à respecter une logique interne de l'acrosport ?
- Qu'est-ce que les enseignants attendent des élèves ?

### **3.2. Le champ de la recherche**

La didactique est plurielle. On peut repérer une didactique des praticiens et innovateurs, une didactique des formateurs et enfin une didactique des chercheurs (David, Bouthier, Marsenach & Durey, 1999). Notre étude se situe dans une dynamique de recherche ancrée dans une analyse de la didactique praticienne et de la didactique des formateurs.

Les auteurs référés ci-dessus distinguent :

- Les recherches centrées sur le processus enseignement/apprentissage/évaluation ;
- Les recherches étudiant le processus enseignement/apprentissage/évaluation en partant d'une entrée particulière : les élèves, les savoirs ou l'enseignant ;
- Les recherches analysant la place et le rôle de la didactique dans la formation des enseignants d'EPS.

Notre recherche est tournée plus particulièrement vers le processus d'enseignement, à partir de deux entrées différentes : l'enseignant et les activités scolaires (plutôt qu'une focalisation exclusive sur les savoirs). Ici, il s'agit de décrire comment un professeur d'EPS conçoit des cycles d'acrosport et de caractériser les pratiques scolaires. Notre recherche est donc descriptive (Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné & Ropé, 1987) dans la mesure où elle est finalisée par la description, mais aussi la compréhension et l'explication de l'activité des acteurs (auteurs, formateurs ou enseignants).

Astolfi (1993) caractérise les recherches en didactique selon trois paradigmes : « pragmatique » (organisé autour du possible), « herméneutique » (organisé autour du sens) et « nomothétique » (organisé autour de la preuve). Cette recherche s'inscrit dans le paradigme herméneutique, en essayant de comprendre et de donner du sens à la démarche de l'acteur, à partir d'une analyse de documents (programmes, ouvrages, articles, libellés de stages de formation continue) et d'enquêtes (questionnaires et entretiens) auprès d'enseignants d'EPS. L'objectif n'est pas de proposer une rénovation des contenus d'enseignement en acrosport, mais d'abord de connaître et de comprendre l'activité de l'enseignant à la fois à travers sa démarche de conception du curriculum (processus) et les diverses activités scolaires (produits). Notre étude est donc ni prescriptive, ni impositive.

Enfin, au-delà des travaux des didactiques des disciplines, nous nous sommes appuyés sur d'autres champs scientifiques comme l'histoire, la sociologie du curriculum. L'apport de la sociologie paraît intéressant pour la didactique. Mais pour Ropé (2001), les deux approches, sociologique et didactique se développent sans se rencontrer, en se juxtaposant. Les travaux sur la sociologie du curriculum sont peu lus par les didacticiens. Parfois, ils les dérangent, car ils portent moins sur les savoirs que sur les pratiques. Dans le cadre conceptuel, nous avons justement choisi d'analyser les pratiques de façon globale, en terme de curriculum. Nous sommes en accord avec Ropé, qui estime que le dialogue entre sociologues et didacticiens pourrait être fécond. « Il permettrait aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux en cessant de traiter les enseignants et les élèves comme des sujets abstraits » (p. 42). Nous allons d'ailleurs étudier le rôle joué par les acteurs (en particulier les enseignants et les élèves) dans le processus de composition sous influences des activités scolaires.



**DEUXIÈME**  
**PARTIE :**  
**METHODOLOGIE**  
**DE LA**  
**RECHERCHE**

Cette deuxième partie présente les aspects méthodologiques de la recherche. Il s'agit de décrire, d'explicitier une suite d'étapes, une séquence d'opérations ordonnées et organisées les unes par rapport aux autres (Huot, 1992). Nous nous efforçons de respecter de façon rigoureuse un ensemble de règles au fur et à mesure des différentes étapes pour suivre une démarche scientifique. Pour préciser si processus de composition sous influences il y a et caractériser les pratiques scolaires, nous procédons à une analyse curriculaire sur trois plans : le curriculum formel, le curriculum potentiel et le curriculum déclaré (par les enseignants). Ce travail permettra de comparer ce qui est préconisé dans les programmes d'EPS, ce qui est présenté par les auteurs ou les formateurs et ce qui est proposé par les enseignants d'EPS. Le curriculum formel et le curriculum potentiel font l'objet d'une analyse de contenu. Le curriculum déclaré est étudié à partir de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants d'EPS.

La méthodologie de la recherche est décrite selon les trois étapes suivantes :

1. Tout d'abord, nous réalisons une analyse de contenu du curriculum formel (programmes d'EPS) et du curriculum potentiel (livres et articles de la revue EP.S sur l'acrosport scolaire parus entre 1982 et 2002 et libellés des stages de formation continue sur l'acrosport de 2000-2001).
2. La deuxième étape consiste à analyser une centaine de questionnaires diffusés aux enseignants d'EPS de collège et lycée des académies de Paris, Versailles et Besançon.
3. Enfin, quelques entretiens semi-dirigés, construits à partir des questionnaires, permettent d'expliquer de manière plus approfondie les démarches des enseignants d'EPS.

## **1. L'analyse de contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EP.S et des libellés de stages de formation continue**

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages (Bardin, 1975, p. 38). Cette méthode d'analyse peut s'appliquer à toute parole, orale ou écrite, spontanée ou suscitée. Pour analyser des documents, nous optons essentiellement pour une analyse thématique. En effet, l'analyse lexicale ne nous semble pas décisive pour décrire la construction des activités scolaires. Il semble plus sûr de s'attacher à la logique du discours, pour ne pas épuiser le sens de l'énoncé. Weil - Barais (1997) propose récemment une synthèse en ce qui concerne les étapes d'une analyse de corpus et les différentes règles à respecter selon ces phases. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier clairement les origines du corpus. Ensuite, nous construisons plusieurs grilles d'analyse. Enfin, nous interprétons les données.

### **1.1. La constitution du corpus**

Le curriculum formel est représenté par les programmes d'EPS. D'autre part, différents éléments du curriculum potentiel sont analysés :

- les manuels sur l'acrosport ;
- les articles de la revue EP.S sur l'acrosport. En effet, la majorité des articles sur l'acrosport est publiée dans la revue professionnelle EP.S. ;
- les libellés des stages de formation continue de 2000-2001.

Remarque : les auteurs et les formateurs emploient différentes terminologies pour désigner l'acrospport, notamment « acrogym ». Nous sélectionnons donc aussi les articles et les libellés de stages qui s'intitulent « acrogym », de manière à recueillir l'ensemble des documents sur l'acrospport. Dans le cas des libellés de stages, très succincts (quelques lignes), il est parfois difficile de savoir de quelle activité parlent les formateurs : de l'acrospport ou de l'acrogym ?

#### 1.1.1. Les programmes d'EPS

Les premières parties des programmes portant sur l'EPS en général (et non sur les groupes d'APSA) sont étudiées, ainsi que les textes relatifs à l'acrospport.

a) Pour le collège, les textes portant sur l'EPS en général sont les trois premières parties du programme de sixième (finalités de l'EPS ; objectifs généraux ; nature des acquisitions) et l'introduction des programmes de cinquième - quatrième et de troisième. Nous retenons également la partie concernant les activités gymniques des programmes de troisième, puisque c'est dans ce texte que l'acrospport est évoqué pour la première fois. Les références sont les suivantes :

- Programmes de sixième : BOEN 29 du 18/07/96 (p. 1964 – 1965)
- Programmes de cinquième et quatrième : BOEN Hors Série 1 du 13/02/97 (p. 185)
- Programmes de troisième : BOEN Hors Série 10 du 15/10/98 (p. 147 et p. 149)

b) Concernant les programmes de lycée, les orientations générales de l'enseignement de l'EPS et la partie « enseignement commun » sont analysées, ainsi que les fiches « acrospport » ou « acrogym » présentant les compétences et les connaissances attendues dans les annexes des programmes. Nous étudions également la fiche acrospport concernant l'évaluation au baccalauréat. Les références sont les suivantes :

- Programmes de seconde : BOEN Hors Série 6 du 29/08/02 (p. 3 ; fiche p. 39)
- Programmes du cycle terminal : BOEN Hors Série 5 du 30/08/01 (p. 22 – 27 ; fiches p. 63 – 64)
- Évaluation de l'acroSPORT au baccalauréat : BOEN 25 du 20/06/02 (p. 1702)

#### 1.1.2. Les ouvrages et articles de la revue EP.S publiés de 1982 à 2002

Nous avons réalisé l'inventaire des manuels sur l'acroSPORT scolaire et des articles de la revue EP.S dont le thème principal est l'acroSPORT. 1982 correspond à l'année de publication du premier article de la revue EP.S, dans lequel Van Der Marlière présente l'acroSPORT fédéral. Avant 1982, nous n'avons pas repéré d'articles ou d'ouvrages sur l'acroSPORT.

Tableau I. Manuels sur l'acroSPORT.

Année	Auteur(s)	Titre	Édition
1988	Beuzelin, D. & Delannet, M.	AcroSPORT	AEEPS
1997	Froissart, T.	Enseigner l'acroSPORT en milieu scolaire, en club	Actio
1998	Huot-Moneta C. & Socié, M.	AcroSPORT	Revue EP.S

Tableau II. *Articles de la revue EP.S sur l'acroport.*

Année	Auteur(s)	Titre	Numéro de la revue EP.S
1982	Van Der Malière, G.	Acrogym	174 p. 61-63
1987	Blois, P.	Trampoline – Tumbling - Acroport	207 p. 23-25
1992	Huot, C.	L'acrogym, une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel	236 p. 63-65
1993	Labeau, B.	L'acroport au collège	243 p. 14-17
1994	Huot, C. & Socié, M.	Acrogym, une classification des figures	246 p. 28-31
1995	Guyot, P. & Salles, E.	Acroport et jonglerie, construire des pyramides et jongler	255 p. 54-55
1996	Guihal, B.	Aborder l'acrogym	260 p. 48-49
1997	Kernevez, M.C. & Philouze, N.	Acroport et Éducation physique	265 p. 15-19
1997	Robin, E.	Acroport, exemple de cycle au collège	267 p. 30-31
1998	Huot-Moneta, C. & Socié, M.	Acroport, porter et voltiger	274 p. 58-59
1999	Richaud, D.	Acrogym, un cycle en seconde	276 p. 28-30
1999	Huot-Moneta, C. & Socié, M.	Acroport, acro et agrès	280 p. 50-51
2000	Moneta, C. & Socié, M.	Acroport, combiner acro et GR	286 p. 52-53
2000	Feigean, O.	Acroport, proposition d'évaluation au collège	283 p. 71-75
2002	Coasne, J. & Courtois, A.	Mettre en synergie l'artistique et le sportif	294 p. 21-24
2002	Moneta, C. & Socié, M.	Évaluation au lycée	295 p. 15-18

### 1.1.3. Les libellés des stages de formation continue de 2000-2001

Pour l'année 2000-2001, nous avons pu récolter 37 présentations de stages de formation professionnelle continue sur l'acroport réparties dans quatorze académies. Les stages sont

présentés en quelques lignes dans les plans académiques de formation (PAF) selon trois thèmes : objectifs, contenu et méthode. L'annexe I regroupe les 37 libellés de stages, numérotés et classés par académie. Afin de recueillir ces données, nous avons d'abord consulté sur les sites internet des rectorats ou des académies les PAF. Lorsque cette démarche n'aboutissait pas, nous contactions les IUFM pour recevoir les présentations de stages. Mais nous n'avons pas toujours réussi à collecter les informations souhaitées, ce qui signifie que d'autres stages sur l'acroport ont sans doute été proposés dans d'autres académies. Nous avons obtenu les PAF de seize académies sur vingt cinq au total. Il est donc possible de penser qu'environ une soixantaine de stages sur l'acroport a été proposée en France métropolitaine dans le contexte de la formation continue des professeurs d'EPS.

## **1.2. La construction des grilles d'analyse des programmes, des livres, des articles de la revue EP.S et des libellés des stages de FPC**

Conformément à la littérature à propos des analyses de contenu (Weil – Barais, 1997, p. 166), il est nécessaire de rechercher « un ensemble minimal mais suffisant de dimensions pour décrire les unités d'analyse, ce qu'on appelle une grille d'analyse ». Chaque dimension se décline selon plusieurs catégories d'analyse. Nous respectons les règles suivantes pour constituer les grilles d'analyse :

- La règle d'exhaustivité : toutes les unités d'analyse doivent pouvoir être décrites ;
- La règle d'exclusion : sur une dimension donnée, une unité d'analyse ne peut être classée que dans une catégorie et une seule ;
- La règle de simplicité : le nombre de catégories par dimension ne doit pas être trop grand (pas plus de sept catégories) pour faciliter le travail de l'analyste. Dans notre travail, il n'y a pas plus de quatre catégories d'analyse par dimension ;

- La règle d'objectivité : les critères de classement doivent être communicables ;
- La règle de fidélité : le corpus doit être catégorisé de la même manière par des codeurs différents ;
- La règle de productivité : la grille d'analyse apporte des résultats suffisamment riches pour pouvoir répondre aux questions posées.

Nos questions de recherche concernent d'une part le processus de composition sous influences et d'autre part les caractéristiques des pratiques scolaires. Nous identifions donc suite à ces deux thèmes deux dimensions d'analyse : les influences qui sont explicitées par les auteurs (des manuels, des articles et des programmes) et les formateurs, et les caractéristiques des pratiques scolaires. Nous ajoutons une troisième dimension d'analyse : il s'agit de généralités portant sur le statut de l'auteur et sur le texte publié (terminologie employée pour désigner l'activité scolaire, structure du document, nombre de photos et de dessins). Cette dimension apporte des résultats supplémentaires qui permettront d'étayer l'argumentation.

Pour lire notre corpus, nous avons donc identifié trois dimensions d'analyse :

1. les généralités ;
2. les influences explicitées par les auteurs et les formateurs ;
3. les caractéristiques des pratiques scolaires.

Nous présentons successivement ces trois dimensions, chacune étant constituée de trois ou quatre catégories d'analyse. Pour chaque catégorie, nous préciserons :

- les critères de classement ;
- des exemples ;
- son rôle ;
- des précautions méthodologiques.



### 1.2.1. Les généralités

Nous avons identifié quatre catégories à propos des généralités : la terminologie, le statut des auteurs, la structure du document et le nombre de photos et de dessins.

- La terminologie employée par les auteurs pour désigner l'activité scolaire, par exemple « acrosport », « acrogym », « acrosport et GR ». Cette catégorie permettra de repérer de façon quantitative et qualitative les différentes terminologies employées par les auteurs. La terminologie apparaît le plus souvent dans les titres des documents. Lorsque deux terminologies différentes sont employées dans le même document (notamment dans certains articles de la revue EP.S et libellés de stages de formation continue), elles sont toutes les deux relevées dans la grille.
- Le statut de(s) l'auteur(s), c'est-à-dire sa profession, par exemple, professeur d'EPS et éventuellement d'autres fonctions exercées (formateur, juge ou entraîneur d'acrosport). Cette catégorie permettra de connaître la proportion de professeurs d'EPS, de professeurs du secondaire détachés dans l'enseignement supérieur et de spécialistes d'acrosport. Les auteurs sont-ils davantage des acteurs dans l'institution scolaire ou bien plutôt dans le milieu sportif ? Le statut des auteurs est indiqué à la fin ou au début des livres et des articles de la revue EP.S.
- La structure du document, c'est-à-dire les différentes parties des manuels et des articles. Il s'agit de repérer le contenu, les thèmes abordés par les auteurs : à propos de quoi les auteurs écrivent-ils ? Qu'est-ce qui leur paraît important de communiquer à leurs collègues enseignants d'EPS ? la logique interne de l'activité ? la présentation de situations d'apprentissage ? de l'évaluation ? La répartition des différentes parties est

indiquée en pourcentages (calculés à partir du nombre de pages pour les manuels et à partir du nombre de lignes pour les articles).

- Le nombre de photos et de dessins. Pour chaque livre et chaque article, nous comptons le nombre de photos et de dessins (éléments gymniques individuels ou collectifs). Cette catégorie servira à montrer que les documents sont largement illustrés, en particulier par des dessins représentant des pyramides que les élèves pourront reproduire. Lorsque plusieurs dessins successifs décrivent la même figure dynamique, un seul dessin est comptabilisé.

Cette première dimension d'analyse portant sur les généralités comprend donc quatre indicateurs : la terminologie, le statut de l'auteur, la structure du document et le nombre de photos et de dessins. Ils seront utiles pour développer l'argumentation à propos du processus de composition sous influences et des caractéristiques des pratiques scolaires.

### 1.2.2. Les influences explicitées par les acteurs

Pour Marsenach & Amade-Escot (2000), trois sources de données sont à articuler pour concevoir des situations de pratique en EPS : les finalités de l'institution, les besoins des élèves objectivement évalués et les connaissances relatives à l'APS qui constitue le support de l'apprentissage. Nous croyons qu'il est nécessaire d'élargir ces trois sources d'influences. En effet, les enseignants ne s'appuient pas uniquement sur les finalités de l'institution, et donc sur une partie du curriculum formel, mais ils peuvent s'inspirer des différents curricula (formel, potentiel ou réel). Ils prennent en compte d'autres caractéristiques que les besoins des élèves. Enfin, les professeurs ne s'inspirent pas que des connaissances relatives à l'APS, mais

des différentes composantes d'une pratique. Nous identifions alors les trois catégories d'analyse suivantes :

- Les APSA évoquées dans les documents. Les documents analysés traitent de l'acroport scolaire. Il s'agit alors de repérer quelles autres APSA (que l'acroport scolaire) sont explicitées par les auteurs, par exemple l'acroport fédéral, la gymnastique, le cirque, etc. Cette catégorie permet de repérer si les auteurs envisagent des relations entre l'acroport scolaire et d'autres APSA, comment ils situent l'acroport par rapport à ces activités. Au départ, nous souhaitons repérer si les auteurs se réfèrent aux pratiques sociales. Peut-on identifier des pratiques sociales de référence ? Mais les auteurs évoquent rarement les pratiques sociales. Lorsqu'ils citent des APSA, ils ne font pas de distinction entre les pratiques sociales (non scolaires, extérieures à l'école) et les pratiques scolaires. Ainsi, quand un enseignant parle de la gymnastique, pense-t-il à la gymnastique telle qu'elle est pratiquée à l'extérieur de l'école ou à la gymnastique scolaire ? Ne pouvant pas répondre à cette question, nous avons élargi cette catégorie initialement centrée sur les pratiques sociales aux APSA. Elle nous permettra donc d'observer à quelles pratiques les auteurs se réfèrent le plus.
- Les élèves. Cette catégorie permet de s'interroger sur le rôle joué par les élèves. Les acteurs s'inspirent-ils exclusivement des APSA ou bien sont influencés par les élèves ? Si oui, qu'est-ce qui les influence particulièrement ? Par exemple, prennent-ils en compte plutôt les ressources motrices des élèves ou bien leurs motivations ?
- Les curricula : plus précisément le curriculum formel, le curriculum potentiel et le curriculum réel. Il s'agit d'observer si les acteurs sont influencés par le curriculum formel, c'est-à-dire les programmes d'EPS, par le curriculum potentiel (publications,

formation initiale ou continue, projets d'EPS,...) ou encore par le curriculum réel (expérience des cycles enseignés). Cette catégorie permettra donc de caractériser le rôle des différents curricula dans la construction des activités scolaires. Si des auteurs (d'ouvrages, d'articles...) sont cités dans la bibliographie, ils sont considérés comme une influence uniquement si leurs travaux sont présentés ou discutés dans le texte (mais pas s'ils figurent exclusivement en bibliographie).

Cette deuxième dimension d'analyse relative aux influences se décline donc selon trois catégories : les APSA, les élèves et les curricula. Elle permettra de mieux connaître le processus de composition sous influences. Nous sommes conscients que les auteurs ne livrent pas de façon exhaustive dans leurs écrits tout ce qui les influence, mais l'analyse de contenu nous apportera déjà plusieurs éléments de réponse.

### 1.2.3. Les caractéristiques des pratiques scolaires

Quatre catégories d'analyse organisent la lecture des documents à propos des caractéristiques des pratiques scolaires : les objectifs essentiels à atteindre, les intérêts de l'activité, les règles d'organisation de l'activité et l'évaluation sommative.

- Les objectifs essentiels : nous regroupons dans cette catégorie ce que les auteurs présentent comme les objectifs essentiels à atteindre au cours d'un cycle d'acrosport, par exemple « le développement de capacités pour monter - grimper, s'équilibrer », « organiser un enchaînement à plusieurs ». Nous avons choisi le terme d'« objectifs », car c'est le mot le plus fréquemment employé par les auteurs. Cette catégorie nous permettra d'identifier quels apprentissages doivent être développés en acrosport. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre au moyen de cette APSA ? Sur quels

apprentissages les auteurs insistent-ils ? Les objectifs à atteindre en acrosport sont présentés le plus souvent de façon groupée dans une partie spécifique ou dans l'introduction. Si un élément concernant les apprentissages des élèves émerge de façon isolée dans le texte et qu'il n'est pas présenté en tant qu'objectif essentiel de l'activité, il est considéré comme un intérêt de l'activité.

- Les intérêts de l'activité : les auteurs soulignent divers intérêts ou avantages relatifs à la pratique de l'acrosport. Ils caractérisent l'activité par des qualificatifs, des traits positifs (par exemple : activité motivante ; acrobatique ; besoin de peu de matériel). Cette catégorie vise ainsi à mettre en évidence que les auteurs apprécient l'enseignement de cette APSA en EPS pour diverses raisons. Les intérêts de l'activité sont présentés en général au début ou à la fin des documents. Cette catégorie est donc bien distincte de la catégorie précédente, qui se centre exclusivement sur les apprentissages essentiels que doivent construire les élèves.
- Les règles d'organisation de l'activité. Cette catégorie permet d'abord d'identifier si les auteurs explicitent les règles d'organisation de l'activité ou non. Il s'agit aussi de comparer les règles en fonction des différents documents pour étudier si elles sont homogènes. Nous posons comme postulat que si les règles d'organisation de l'activité sont différentes, alors la logique interne de l'activité n'est plus la même. Par exemple, il est difficile de proposer un enchaînement réellement acrobatique si celui-ci dure plus de quatre minutes (épuisement des ressources énergétiques). D'autre part, l'utilisation de matériel peut amener les élèves vers une activité davantage axée sur le domaine artistique.

Nous avons identifié cinq règles d'organisation de l'activité :

1. Le nombre d'élèves par groupe, par exemple un groupe de cinq élèves. Lorsque ce nombre n'est pas précisé, nous pouvons relever une autre information, la nature des formations (duos, trios, quatuors ...). Mais cette information ne nous renseigne pas exactement sur le nombre d'élèves par groupe. Par exemple, un trio peut être réalisé aussi bien par un groupe de trois élèves que par un groupe de cinq élèves, exécutant simultanément un trio et un duo.
  2. Le temps, c'est-à-dire la durée de l'enchaînement que les élèves doivent respecter (par exemple une minute trente). Lorsque cette donnée n'est pas précisée dans les documents, nous pouvons supposer que les élèves n'ont pas de contrainte de temps.
  3. L'espace et plus précisément les dimensions de l'espace (praticable, tapis ...) sur lequel pratiquent les élèves.
  4. La musique, qui peut être absente, utilisée selon le choix des élèves ou en fonction de leur niveau de pratique, ou encore imposée.
  5. Le matériel : il s'agit ici du matériel autre que les tapis formant le praticable, par exemple le matériel de GR, de cirque, les accessoires...
- L'évaluation sommative : à la fin d'un cycle d'acrosport, l'enseignant doit certifier les apprentissages réalisés. Comme Dhellemmes (1989), nous pensons qu'il faut recourir à l'évaluation pour questionner ce qui est enseigné dans les séances ou les cycles d'EPS. La situation d'enseignement/apprentissage se trouve investie et saturée par l'évaluation qui cristallise les échanges et finalise les contenus (Astolfi, 1992, cité par David, 2000). 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 (Braun-Antony, 2000). Souvent, c'est à travers les problèmes d'évaluation que l'on peut prendre conscience des problèmes qui se posent, à la fois du point de vue des contenus et du point de vue des pratiques des enseignants (Vergnaud, 2002). Nous prenons en compte tout ce qui concerne l'évaluation de fin de cycle, en particulier les exigences de composition (le nombre de figures imposé), les critères d'évaluation ainsi que la répartition des points. L'évaluation est généralement détaillée dans un paragraphe spécifique.

Ainsi, pour analyser nos documents, nous utilisons trois dimensions d'analyse :

1. Les généralités (voir annexe II), qui se déclinent au travers de quatre catégories : la terminologie, le statut des auteurs, la structure du document et le nombre de photos et de dessins.
2. Les influences explicitées par les acteurs (voir annexe III), qui concernent trois thèmes : les APSA, les élèves et les curricula.
3. Les pratiques scolaires (voir annexe IV), qui se caractérisent par quatre aspects : les objectifs essentiels à atteindre, les intérêts de l'activité, les règles d'organisation de l'activité et l'évaluation sommative.

#### 1.2.4. Remarques

Après avoir déterminé les différentes catégories d'analyse, nous lisons plusieurs fois les documents. Il s'agit de s'imprégner des textes et de repérer tout élément du texte (mot, groupe de mots, phrase(s) ou chiffre) qui se rapporte à une des catégories d'analyse. Ces parties du

texte sont alors reportées dans les grilles d'analyse. (Le plus souvent, il s'agit de citations. Le numéro de page correspondant à cette partie du texte est précisé.)

Certains documents ne fournissent pas d'éléments de réponse pour toutes les catégories d'analyse. Par exemple, les libellés des stages de formation continue sont très succincts et n'apportent pas de réponses concernant deux dimensions : les généralités (excepté la terminologie) et les caractéristiques des pratiques scolaires. D'autre part, les deux premiers articles de la revue EP.S de Van Der Marlière (1982) et de Blois (1987) présentent l'acroport fédéral, en concluant que cette discipline intéressante devrait connaître un grand succès à l'école. Ils ne traitent donc pas de l'acroport scolaire et ne nous renseignent pas sur la troisième dimension, à savoir les caractéristiques des pratiques scolaires. Concernant les programmes d'EPS, précisons enfin que les textes généraux de collège et de lycée nous renseignent essentiellement sur le processus de composition sous influences ; les textes spécifiques à l'acroport (programmes de lycée) nous informent sur les caractéristiques des pratiques scolaires.

### **1.3. Le traitement des données et l'interprétation**

Lorsque les trois grilles d'analyse sont constituées, il s'agit ensuite d'interpréter les données. Les réponses des différentes catégories d'analyse sont étudiées successivement. Après avoir lu les réponses d'une catégorie, nous regroupons les réponses en fonction de sous-catégories, en respectant les règles d'exhaustivité, d'exclusion, de simplicité, d'objectivité, de fidélité et de productivité et nous indiquons pour chaque catégorie le nombre de documents concernés. Ainsi, « 10/16 » signifie par exemple que dix articles sur seize emploient la terminologie « acroport ». Nous précisons aussi dans les tableaux les pourcentages correspondant à ces



données, pour présenter de façon plus concrète les résultats. Pour une seule catégorie (nombre de photos et de dessins), nous réalisons une moyenne du nombre de photos et de dessins par livre et par article. Les résultats sont présentés dans la troisième partie.

## **2. Les questionnaires**

Après avoir analysé les programmes d'EPS, les manuels, les articles de la revue EP.S et les libellés de stages de formation continue sur l'acrosport (curricula formel et potentiel), nous nous intéressons au curriculum déclaré par les enseignants d'EPS. Qu'est-ce qui influence les enseignants quand ils élaborent les cycles d'acrosport ? Quelles sont les caractéristiques des activités scolaires proposées ? Nous choisissons d'interroger les enseignants d'EPS à l'aide de questionnaires. Cette technique de recueil de données permet de questionner un grand nombre d'enseignants et donc d'avoir un large aperçu des différentes pratiques scolaires. Pour des raisons de faisabilité, nous n'aurions pas pu réaliser une centaine d'entretiens ou d'observations de séances d'EPS dans le contexte de notre étude. De plus, l'observation des pratiques de terrain se serait révélée insuffisante pour répondre à de nombreuses questions relatives au processus de composition sous influences ou à l'évaluation sommative. Il était nécessaire d'interroger directement les enseignants pour obtenir ces réponses.

Le questionnaire est une situation de communication rigide et sans échange, qui a pour particularité de demander au sujet de produire et de communiquer son avis sur un certain nombre de choses. Dans la mesure où il n'y a pas d'ajustement possible de l'enquêteur, il s'agit de tester l'adéquation de la formulation des items lors d'un pré-test (Weil-Barais, 1997). Plusieurs étapes ont été respectées : l'élaboration du questionnaire, le choix du mode de

passation du questionnaire, le redressement de l'échantillon, la saisie des réponses, puis le traitement du questionnaire.

### **2.1. L'élaboration du questionnaire**

Comme pour l'analyse de contenu du curriculum formel et du curriculum potentiel, le questionnaire aborde les deux thèmes de la recherche, à savoir le processus de construction des activités scolaires et les caractéristiques des pratiques scolaires. Une douzaine d'entretiens exploratoires avec des enseignants d'EPS nous a permis de repérer le vocabulaire employé par les enseignants, mais aussi l'éventail des réponses possibles. D'autre part, la première version du questionnaire est soumise à trois enseignants chercheurs. Ayant plus de recul par rapport à l'objet de recherche, ils peuvent exprimer leur avis sur le questionnaire. Élaborer un questionnaire est en effet un travail complexe qui ne doit pas être exécuté seul. « Le questionnaire doit être une oeuvre collective » (Grawitz, 1993, p. 600).

En ce qui concerne l'ordre des questions, nous privilégions une présentation chronologique et thématique. Nous demandons tout d'abord aux professeurs sur quels éléments ils s'appuient pour concevoir les cycles d'acrosport, afin d'identifier les diverses influences. Les enseignants sont ensuite interrogés sur les caractéristiques des pratiques scolaires (en particulier sur les règles d'organisation de l'activité et l'évaluation sommative). Les questions relatives aux caractéristiques personnelles sont regroupées à la fin du questionnaire (Javeau, 1992). Les questions s'efforcent d'être courtes, simples et unidimensionnelles. Il s'agit essentiellement de « questions de fait », c'est-à-dire qu'on « demande à l'enquêté de décrire un état de choses ou d'indiquer quel est son comportement dans une situation précise » (Weil-Barais, 1997, p. 103). En effet, l'enseignant est invité à apporter des précisions sur la composition sous

influences des curricula et à décrire les pratiques scolaires. Les questions sont le plus souvent fermées (19 sur 31), allant du « oui/non » (neuf questions) au choix de réponses multiples (dix questions). Dans ce dernier cas, nous laissons à l'enquêté la possibilité de répondre différemment (en cochant la case « autre, précisez : »). Enfin, douze questions sont ouvertes. La majorité de ces questions (sept) a pour objectif d'approfondir la question précédente, seulement s'il y a une réponse positive à la question précédente (« si oui, ... »). Les enseignants ne répondent donc pas obligatoirement à toutes les questions. Le questionnaire se compose de 31 questions réparties selon quatre parties, ainsi que d'une introduction et d'une conclusion.

- L'en-tête précise le champ et l'objet de la recherche et rappelle que les réponses sont confidentielles. Nous incitons les professeurs à répondre à chaque question et les remercions à l'avance pour leur coopération.
- Une première partie est constituée par trois questions d'ordre général (terminologie employée pour désigner l'activité, nombre de cycles d'acrosport enseignés, intérêts de l'activité). Ces questions sont assez faciles et elles permettent aussi de mettre en confiance l'enquêté (Javeau, 1992).
- La seconde partie s'intitule : « La construction du cycle » et se compose de onze questions. Elle vise à repérer et à préciser les éléments (les curricula, les APSA, les élèves) utilisés par les enseignants pour préparer les leçons d'acrosport. De plus, il est demandé aux professeurs d'explicitier pourquoi il s'appuient sur ces éléments.
- La troisième partie : « L'évaluation finale » regroupe neuf questions. Sept questions concernent les cinq règles d'organisation de l'activité (nombre d'élèves par groupe, durée de l'enchaînement, musique, espace et matériel). Ensuite, deux questions se

centrent sur l'évaluation sommative (exigences de l'enchaînement et critères d'évaluation avec le nombre de points correspondant).

- La dernière partie se compose de huit questions. Elle est relative à l'identité de l'enquêté. En plus des critères classiques (sexe, type d'établissement fréquenté, grade, ancienneté professionnelle), nous souhaitons connaître le rapport de l'enseignant aux activités gymniques (expérience d'enseignement dans un autre contexte, diplôme).
- En conclusion, l'enseignant est à nouveau remercié pour sa collaboration. Nous lui proposons, s'il le désire, d'indiquer ses coordonnées afin de pouvoir éventuellement approfondir l'étude.

Le questionnaire est rédigé et mis en page directement sous le logiciel Sphinx (voir annexe V). Ce logiciel marque une évolution des approches quantitatives vers les approches qualitatives. Au cours des vingt dernières années, les outils informatiques disponibles pour la recherche ont considérablement évolué. Traditionnellement tournés vers l'analyse de données numériques, ils offrent maintenant une intégration de mieux en mieux réalisée des outils de l'analyse de données quantitatives, qualitatives et textuelles. Ces outils sont là aussi pour faciliter le travail du chercheur, pour le libérer de tâches fastidieuses et pour lui permettre de faire des analyses « impossibles » à la main. Ainsi, le logiciel Sphinx est un logiciel d'enquête très général qui offre des fonctions avancées des données textuelles. Il répond aux besoins pour réaliser une enquête, dépouiller, analyser et présenter les résultats. Il peut s'appliquer aux recherches par questionnaires, mais aussi à d'autres types de recherches. Les méthodes et les procédés statistiques qu'il propose mettent en œuvre des méthodes statistiques de base, simples d'accès et compréhensibles. De plus, Sphinx permet de faire aussi de l'analyse de contenu des questions ouvertes. A la différence d'autres logiciels, Sphinx ne propose pas de modèle pour

l'interprétation des contenus. C'est le chercheur qui définit lui-même autant de catégories qu'il souhaite, après avoir lu plusieurs fois l'ensemble des réponses à une question ouverte. Le contenu est codifié dans une nouvelle variable décrivant les thèmes évoqués dans les réponses. Il s'agit de passer en revue chacune des réponses et de l'affecter à telle ou telle modalité. Ce logiciel est particulièrement approprié lorsque le corpus est de grande taille. En outre, il offre un espace de liberté méthodologique, sans enfermer le chercheur dans tel protocole ou telle technique imposée par le logiciel (Moscarola, 2003). Nous sommes conscients que cet outil n'est qu'un opérateur, qui met à disposition du chercheur un atelier de codification et d'analyse statistique. Seul le chercheur peut donner du sens aux données.

Pour mettre en forme le questionnaire, il suffit de sélectionner le type de question souhaité : question fermée unique (choisir une seule réponse), question fermée multiple (plusieurs réponses possibles), question fermée échelle (énumération ordonnée) et question ouverte (textes ou numériques). Il est possible de créer des questions, mais aussi de les modifier ou de les déplacer. Chaque question est repérée par un numéro, un libellé et un nom de variable. Ensuite, nous pouvons structurer le questionnaire en définissant des thèmes, en créant des renvois.

## **2.2. Le mode de passation du questionnaire**

Le questionnaire est d'abord soumis à un pré-test (Javeau, 1992) auprès d'un sous-échantillon de vingt enseignants d'EPS pour s'interroger sur la compréhension sémantique du questionnaire (validité de signification), sur l'ordre des questions et la longueur du questionnaire. D'une manière générale, les questions sont bien comprises par les enseignants. Suite au pré-test, la formulation de quelques questions est approfondie. Par exemple, la question

« Connaissez-vous l'acrosport en tant que pratique fédérale de haut niveau ? » (réponse oui ou non) n'est pas satisfaisante. D'une part, elle est posée de manière brutale. D'autre part, comment vérifier que les enseignants connaissent effectivement la pratique fédérale s'ils ont répondu « oui » ? La question a donc été modifiée : « L'acrosport est une pratique fédérale, très souvent méconnue du public. En ce qui vous concerne, pouvez-vous donner les principales règles de ce sport ? » (règle 1 ; règle 2 ; règle 3). De même, la question sur l'évaluation « Quels critères de l'évaluation de fin de cycle valorisez-vous dans votre travail ? » devient plus précise, afin de connaître exactement l'évaluation des enseignants (« Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux » ?). Enfin, l'ordre des questions est révisé. Au départ, les questions sur les règles d'organisation de l'activité et sur l'évaluation se situaient au début du questionnaire, de manière à placer les questions les plus faciles en début de questionnaire. Après réflexion, il semble plus logique de privilégier l'ordre chronologique et thématique, pour que le questionnaire ait davantage de sens pour les enseignants. Ainsi, les questions portent d'abord sur la construction du cycle, puis sur les caractéristiques des pratiques (règles d'organisation de l'activité et évaluation). De plus, les questions relatives à la construction du cycle ne semblent pas si difficiles pour les enseignants et la première partie du questionnaire est constituée par trois questions d'ordre général sans difficulté particulière.

Recueillir un grand nombre de questionnaires permet de connaître un plus large éventail des réponses possibles. A cet effet, les enseignants d'EPS de trois académies (Versailles, Paris et Besançon) sont questionnés. Deux étudiants effectuant des recherches en acrosport nous aident dans le recueil des données en se déplaçant aussi sur les lieux de formation pour

distribuer les questionnaires. Selon Rezsóhazy (1979), cette démarche permet la confrontation avec des témoins différents et participe de la triangulation des sources. La personnalité du questionneur ne semble pas inférer sur les données recueillies. Les questionnaires sont proposés aux enseignants lors de stages de FPC portant sur diverses APSA. Les formateurs se montrent toujours favorables au remplissage des questionnaires avant de débiter la formation. Nous choisissons cette stratégie plutôt que l'envoi de questionnaires dans les établissements, car elle permet de récupérer beaucoup plus de données. Ainsi, tous les professeurs d'EPS ayant enseigné l'acrosport ont accepté de répondre au questionnaire. Les conditions de la passation du questionnaire furent globalement identiques. Les enseignants prenaient une vingtaine de minutes pour répondre aux questions. Nous pensons que le facteur temporel n'a pas d'influence sur les réponses. Deux mois (Mai et Juin 2002) se sont écoulés entre le premier et le dernier questionnaire rendu. Nous avons récolté 120 questionnaires.

### **2.3. Le redressement de l'échantillon**

Sur les 120 questionnaires récoltés, cinq ne sont pas remplis entièrement et sont donc éliminés. La représentativité de la population (115 enseignants) est vérifiée a posteriori. Le centre de documentation de la direction prospective et du développement (DPD) nous fournit pour chacune des trois académies et pour la France métropolitaine les tableaux des effectifs d'enseignants d'EPS de 2000-2001, selon le type d'établissement (collège, EREA, lycée professionnel et lycée général et technologique), le grade (certifiés et assimilés, agrégés, non titulaires) et le sexe. A partir de ces tableaux, nous calculons sous forme de pourcentages la répartition des enseignants selon l'établissement, le grade et le sexe pour chacune des trois académies, pour la population constituée de ces trois académies (somme des effectifs de

chaque académie) et pour la France métropolitaine (voir annexe VI). Pour plus de précision, la population de référence est constituée par l'ensemble des enseignants d'EPS des trois académies, soit 4291 enseignants (13,7 % de la population métropolitaine). Les pourcentages selon l'établissement, le grade et le sexe concernant cette population sont proches des données nationales (moins de 3 % de différence), excepté pour le nombre d'enseignants exerçant en lycée général. Les enseignants des académies de Besançon, Paris et Versailles exercent plus en lycée général (25 % contre 21 % en France métropolitaine).

Nous vérifions la représentativité de l'échantillon (115 questionnaires) par rapport à la population parente selon trois critères : l'établissement, le grade et le sexe. Dans le questionnaire, nous avons préféré demander aux enseignants l'ancienneté professionnelle plutôt que l'âge pour étudier l'impact de cette variable. Vérifier la représentativité de l'échantillon par rapport à l'âge n'apparaît d'ailleurs pas pertinent compte tenu du fait que les professeurs enseignant l'acrosport sont dans l'ensemble jeunes, car l'acrosport est une discipline récente. Les pourcentages pour l'échantillon concernant le grade (90,2 % de certifiés, 7,8 % d'agrégés et 2,3 % autre) et le type d'établissement (67,6 % en collège ; 23,5 % en lycée ; 7,8 % en lycée professionnel et 1,4 % autre) sont très proches de la population parente (moins de 2 % de différence). En revanche, les femmes sont sur-représentées (56 %, alors qu'il n'y en a que 48 % dans la population parente). Il s'agit de trouver un compromis entre la taille de l'échantillon et le quota souhaité. C'est pourquoi un redressement d'échantillon est effectué de façon aléatoire par le logiciel afin d'obtenir un quota de 50 % de femmes. L'échantillon est alors réduit à 102 enseignants provenant des académies de Besançon (18 enseignants, soit 17,6 % de l'échantillon), de Paris (36 enseignants, soit 35,3 %) et de Versailles (48 enseignants, soit 47,1 %). Dans la population parente, il y a environ la même



proportion d'enseignants de l'académie de Besançon (16,5 %), mais les enseignants de l'académie de Versailles sont plus nombreux (65,4 %) et il y a moins d'enseignants issus de l'académie de Paris (18,1 %). Finalement, nous aurions pu redresser l'échantillon par rapport à cinq variables (établissement, grade, sexe et également âge et académie de provenance), ce qui aurait nettement réduit la taille de l'échantillon. Nous avons choisi de nous centrer sur les trois premières variables (pas plus de 2 % de différence avec la population parente), ce qui permet de trouver un équilibre entre la taille et la représentativité de l'échantillon. L'objectif de ce questionnaire est d'abord de repérer les diverses réponses possibles des enseignants, avant de généraliser les résultats.

Les caractéristiques de l'échantillon (questions 24 à 31 de la dernière partie du questionnaire « votre identité ») sont présentées en annexe VII. 31 % des enseignants travaillent en établissement difficile. La population interrogée est assez jeune (34 % ont moins de cinq ans d'ancienneté et 22,5 % entre cinq et dix ans), ce qui est caractéristique des académies de Paris et de Versailles. 17 % des professeurs enseignent une activité gymnique dans un autre contexte que l'EPS, notamment en club (7 %) ou en AS (6 %). Il s'agit essentiellement de la gymnastique (10 %), puis du cirque (2 %). Enfin, 7 % des enseignants interrogés sont titulaires d'un diplôme en activités gymniques.

#### **2.4. La saisie des réponses**

Les questionnaires sont numérotés et identifiés selon l'académie de provenance. Ils sont saisis sur le logiciel Sphinx en mode direct, c'est-à-dire que les questions sont affichées à l'écran une par une avec la nomenclature complète. Pour les questions fermées, il suffit de cliquer sur les modalités. Pour les questions ouvertes, il s'agit de taper le texte dans les cadres. Les contrôles

de saisie permettent de présenter certaines questions uniquement si la réponse à la question précédente est « oui ». Dans le cas contraire, on passe automatiquement à la question suivante.

## **2.5. Le traitement des questionnaires**

Les résultats bruts du questionnaire sont présentés dans l'annexe VII.

Dans un premier temps, l'analyse univariée consiste à réaliser des tris à plat pour chaque question. (Pour les questions ouvertes, cela suppose d'avoir déjà codifié le contenu dans une nouvelle variable décrivant les thèmes évoqués dans les réponses.) Les résultats apparaissent soit dans des tableaux, soit dans des graphiques. Les tableaux se présentent sur deux colonnes : l'une pour les effectifs, l'autre pour les fréquences (pourcentages calculés par rapport à l'échantillon total). Afin de trouver un compromis entre la précision des résultats et leur validité, les intervalles de confiance sont donnés à 95 %. L'échantillon doit être égal au moins à trente individus pour pouvoir calculer les intervalles de confiance. Lorsque nous nous intéressons à une strate comptant moins de trente questionnés, seules les fréquences sont présentées, sans les intervalles de confiance. Les réponses de la plupart des tableaux à plat sont ordonnées dans l'ordre décroissant pour visualiser rapidement les réponses les plus citées. Les dépouillements peuvent être calculés sur une strate, c'est-à-dire pour un sous-ensemble d'individus répondant à un profil particulier. Ainsi, quand un sous-échantillon uniquement est concerné par une question (par exemple, les questions « Si oui, ... »), les pourcentages peuvent être calculés par rapport à cette strate et non par rapport à l'échantillon total. Il est également possible de regrouper plusieurs modalités de réponses en les sélectionnant pour calculer de nouveaux pourcentages (par exemple, plusieurs éléments du curriculum potentiel). Le logiciel peut calculer les occurrences (c'est-à-dire compter combien

de fois le même mot apparaît). Enfin, il ne faut pas négliger les non réponses ; leur proportion peut être importante.

L'analyse bivariée consiste ensuite à examiner simultanément les réponses à deux questions différentes en vue de rechercher des influences ou des causalités. Les relations entre deux variables nominales sont étudiées par les tableaux croisés, en effectuant un test du chi deux (mise en évidence des écarts les plus significatifs). Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'influence des variables personnelles (sexe, établissement, grade, ancienneté, spécialité) sur les autres variables du questionnaire. Ensuite, nous croisons toutes les autres variables pour repérer s'il y a des relations significatives.

## **2.6. Les limites du questionnaire**

Nous sommes conscients de certains biais inhérents à la technique de recueil de données par questionnaire, comme la réaction de prestance ou encore la tendance à l'acquiescement. Pour Weil-Barais (1997, p. 104), « il arrive également que la réponse donnée, bien que sincère, soit inexacte, tout simplement parce qu'on ne se connaît jamais vraiment totalement ». En ce qui concerne tout particulièrement « La construction du cycle » (questions 4 à 14), nous pensons que les enseignants ne sont pas toujours conscients de tout ce qui les a influencés. Ainsi, certaines influences ne sont peut-être pas explicitées par les enseignants. D'autre part, les professeurs rencontrent parfois des difficultés pour expliquer pourquoi ils s'appuient sur tel ou tel élément, ce qui explique le nombre conséquent de non réponses.

### **3. Les entretiens**

La troisième étape de la méthodologie consiste à faire passer un entretien semi-dirigé à quelques enseignants d'EPS ayant répondu au questionnaire. Ces entrevues complémentaires permettent ici l'interprétation des données déjà produites à partir des questionnaires (Blanchet & Gotman, 1992). Ils augmentent la validité du questionnaire sur le plan du contenu de l'information, de sa précision, de sa richesse ou de sa profondeur (Grawitz, 1993). Les entretiens permettent donc de donner du sens aux questionnaires, d'enrichir leur compréhension et d'articuler différents éléments de réponse. Nous pensons comme Depelteau (1998, p. 334) que l'entretien représente une « bonne technique pour découvrir le sens et les finalités que des acteurs associent à leur situation et à leurs activités ». Il permet de faire parler l'enquêté librement et en profondeur sur des thèmes précis, d'obtenir des réponses nuancées aux questions que se pose l'enquêteur. Nous choisissons de faire passer des « entretiens intensifs » (Loubet Del Bayle, 1989, p. 39), centrés sur la personne, pour recueillir des informations précises. Ils sont limités à un nombre restreint de personnes, par opposition aux entretiens « extensifs », superficiels qui s'appliquent à un nombre élevé de personnes et visent à recueillir des renseignements simples.

Quatre étapes sont respectées : l'élaboration du guide d'entretien ; la sélection de l'échantillon ; la passation de l'entretien et le traitement des données.

#### **3.1. L'élaboration du guide d'entretien**

Avant de débiter l'entretien, nous remercions l'enquêté de bien vouloir participer à nouveau à cette recherche. Celui-ci est également remercié à la fin de l'entretien. Nous indiquons l'objet de l'enquête, sa durée et nous rappelons que celle-ci est anonyme (Grawitz, 1993). L'entretien

reprend les deux thèmes du questionnaire, c'est-à-dire les caractéristiques des pratiques scolaires, puis le processus de composition sous influences. Dans un premier temps, l'enquêté est amené à expliciter les choix faits par rapport aux caractéristiques de la pratique (règles d'organisation de l'activité, combinaison de l'acrosport avec une autre APSA, évaluation sommative, logique interne de l'acrosport, objectifs ou compétences à atteindre). L'enseignant, en décrivant sa démarche, va déjà apporter quelques éléments de réponse concernant les influences. La deuxième partie de l'entretien se centre sur le processus de composition sous influences. Il s'agit de préciser les différentes sources d'influences à partir des réponses du questionnaire et de comprendre pourquoi les enseignants s'inspirent de ces différents éléments. Ensuite, nous cherchons à repérer si d'autres éléments interviennent dans la construction de l'activité tels que les conditions matérielles, de temps ou l'histoire de vie de l'enseignant. Il s'agit donc de commencer l'entrevue par des questions portant sur les expériences et les activités enseignées. Ce genre de questions n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions. Une fois le contexte établi, on peut passer aux interprétations, aux sentiments reliés à ces événements (Patton, 1980).

Le guide d'entretien est présenté en annexe (voir l'annexe VIII) : il comprend les questions guides et des exemples de relances pour les deux thèmes : les caractéristiques des pratiques scolaires, puis les influences. Pour relancer l'interviewé en cours d'entretien, le principe consiste à s'appuyer « sur ce qu'il vient de dire : soit en reprenant une de ses expressions pour lui faire préciser ou expliciter, soit en prolongeant le sens de son propos et en suscitant son adhésion. » (Beaud & Weber, 1997, p. 215). Il dira par exemple « voilà », « tout à fait ». Le guide d'entretien est constitué d'une dizaine de points qui constituent autant de jalons pour orienter l'entrevue. Il est possible d'aller au-delà des questions posées, mais en même temps,

nous essayons d'obtenir à peu près les mêmes renseignements auprès des différents enquêtés. Comme dans le questionnaire, nous nous efforçons de ne pas employer le mot « pourquoi » dans les questions, car il amène des réponses ayant un contenu trop varié.

### **3.2. La sélection de l'échantillon**

Après avoir analysé les questionnaires, nous avons constaté que l'acroport était pratiqué avec des règles d'organisation et une évaluation différentes selon les enseignants. Nous choisissons d'interviewer des enseignants proposant des pratiques distinctes. En effet, il s'agit de comprendre pourquoi les pratiques sont hétéroclites. Les influences varient-elles selon les enseignants ? Pouvons-nous au contraire penser que des influences de même nature s'exercent sur les enseignants ? Il paraît donc intéressant de chercher à comprendre cette diversité. Le nombre des entretiens effectués compte moins que la nature et la variété des personnes interrogées.

L'analyse de la question 23 sur l'évaluation sommative du questionnaire (« Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux ? ») fait émerger trois conceptions de l'acroport :

- L'acroport est évalué comme une activité acrobatique (évaluation de la prise de risque et de la maîtrise du risque) ;
- L'acroport est évalué comme une activité artistique (évaluation des exigences artistiques : chorégraphie, originalité, utilisation de la musique, de l'espace..., sans prise en compte de la prise de risque) ;
- L'acroport est évalué comme une activité acrobatique et artistique (évaluation prenant en compte les deux aspects précédents).

Il s'agit donc de prendre en compte ces trois orientations différentes. De plus, nous retenons deux autres caractéristiques de la pratique qui paraissent originales. Certains professeurs enseignent l'acrosport en combinaison avec une autre APSA, notamment la gymnastique (45 %) et le cirque (14 %). D'autres utilisent du matériel. Nous décidons d'interroger quatre professeurs enseignant l'acrosport différemment en fonction de ces cinq caractéristiques.

Les enseignants sont choisis parmi ceux qui ont répondu complètement à la question 23 à propos de l'évaluation sommative (seulement 29 enseignants) et qui ont accepté de transmettre leurs coordonnées à la fin du questionnaire (environ la moitié de l'échantillon). Finalement, très peu d'enseignants ont à la fois répondu à la question sur l'évaluation sommative et transmis leurs coordonnées personnelles. Lorsqu'il est nécessaire d'effectuer un choix entre plusieurs professeurs, nous le faisons de façon à ce qu'il y ait parmi les quatre interrogés au moins un homme, une femme, un enseignant exerçant en collège et un enseignant exerçant en lycée.

### **3.3. La passation de l'entretien**

Nous interrogeons quatre enseignants en pré-test. D'une manière générale, les questions sont bien comprises par les enseignants. Suite au pré-test, certaines parties du deuxième thème de l'entretien (concernant les influences) sont légèrement modifiées. Tout d'abord, nous souhaitons savoir si les enseignants s'inspirent plutôt des pratiques sociales ou des pratiques scolaires. Mais la question suivante semble ne pas avoir de sens pour les enseignants : « Quand tu dis que tu t'inspires ...( de la gymnastique), tu penses à quelle pratique ? Plutôt l'activité telle qu'elle est pratiquée à l'extérieur de l'école dans les clubs, les associations ... ou plutôt l'activité telle qu'elle est enseignée en EPS ? » Les enseignants ne voient pas pourquoi

ils se référeraient aux pratiques sociales. D'autre part, nous cherchions à savoir si les enseignants s'inspirent de pratiques anciennes, proches de l'acroport. Nous leur avons posé la question suivante : « Sais – tu qu'au début du siècle, les élèves, à l'école primaire construisaient déjà des pyramides humaines ? » Un enseignant connaissait ces anciennes modalités de pratique, mais ne s'en inspirait pas pour enseigner l'acroport. Ces constructions de pyramides semblent trop anciennes pour que les enseignants s'y réfèrent. Nous avons donc abandonné ces deux questions. En interrogeant les enseignants sur les objectifs de l'acroport (mot le plus fréquemment employé par les auteurs), nous avons noté que ceux-ci utilisaient également le terme de compétence. Nous l'avons donc intégré à notre question (« Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier les élèves au cours d'un cycle d'acroport ? »). Enfin, lors des entretiens pré-tests, certains enseignants ont apporté une nouvelle idée concernant les différentes influences, celle de leur expérience en tant que spectateur. Nous avons donc intégré cet élément dans le guide d'entretien (question 9).

Nous contactons dans un premier temps les enseignants par téléphone. Tous sont d'accord pour participer à l'enquête. Après avoir brièvement exposé l'objet de l'enquête, nous convenons d'un rendez-vous. L'enquête a lieu dans une salle de l'établissement où enseigne le questionné, ce qui permet d'être seul avec lui et d'éviter des biais. « Il est plus ou moins nécessaire, mais toujours souhaitable, d'obtenir que l'enquêté soit seul » (Grawitz, 1993, p. 593). Cela n'aurait peut-être pas été le cas si nous avions donné rendez-vous chez l'enquêté. Les quatre enseignants sont d'accord pour que les entretiens soient enregistrés (à l'aide d'un dictaphone).



Pendant l'entretien, nous cherchons à « stimuler et susciter l'intérêt de l'enquêté et le rassurer » (Grawitz, 1993, p. 585). Nous nous montrons sympathiques et chaleureux envers les enquêtés tout en gardant une certaine distance. Il s'agit de créer un climat favorable pour mettre en confiance les interlocuteurs. Le professeur doit avoir l'impression de pouvoir tout dire. « La règle d'or de tout interviewer est l'acceptation inconditionnelle de ce que dit la personne. Il n'y a pas de vrai ni de faux au point de départ mais seulement un chercheur qui essaie de comprendre » (Deslauriers, 1991, p. 35). D'autre part, nous donnons le moins possible d'éléments d'appréciation. Il s'agit de paraître tout à fait neutre pour ne pas influencer l'enquêté, de manifester son écoute, mais pas son opinion. Nous cherchons à respecter le rythme d'expression et de réflexion de l'informateur, à ne pas le brusquer en respectant les silences nécessaires à la réflexion. Nous prévenons l'enquêté lorsqu'un nouveau thème est introduit (Van Der Maren, 1995). Nous le laissons suivre sa pensée, même si l'entrevue en est un peu retardée. Il sera toujours temps de le ramener au sujet et on peut obtenir des faits dont on ne soupçonnait pas l'existence (Deslauriers, 1991). Notre attitude durant l'entretien apparaît donc déterminante. Elle est affinée progressivement à l'aide des entretiens réalisés en pré-test. Enfin, l'intégralité des entretiens est retranscrite (voir annexe IX). Tout y est consigné : les mots, les répétitions de mots, les pauses, les hésitations, les bégaiements, les rires. Les verbatims sont retranscrits aussi littéralement que possible.

#### **3.4. L'interprétation des données**

Pour l'analyse de contenu des documents et l'analyse des questionnaires, nous avons identifié des catégories d'analyse par rapport à nos deux thèmes de recherche : les influences explicitées par les acteurs et les caractéristiques des pratiques scolaires. Trois catégories permettaient

d'analyser les influences explicites : les APSA, les élèves et les curricula. Les résultats de l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel et des questionnaires montrent que les APSA (c'est-à-dire les autres pratiques que l'acroport scolaire) ne peuvent pas être réellement considérées comme une source d'influence à part entière. En effet, les auteurs ou les enseignants évoquent très superficiellement ces pratiques. Parfois, ils combinent l'acroport avec une autre activité (par exemple acroport et cirque, acroport et gymnastique). Mais ils ne s'interrogent pas sur la logique interne de l'activité. Ils ne se réfèrent donc pas aux différentes composantes des pratiques sociales. Le professeur choisit ou non certaines pratiques, en fonction d'expériences vécues en tant qu'enseignant, sportif, spectateur... Le curriculum réel dépend étroitement de l'activité de l'enseignant. Dans les entretiens semi-dirigés, les enseignants sont d'ailleurs amenés à parler de ce qu'ils pensent, ce qu'ils désirent, ou à évoquer leur histoire de vie. Ils explicitent ce qu'ils ressentent, ce qu'ils vivent à l'école et en dehors de l'école. Nous nous intéressons donc tout particulièrement à la subjectivité du sujet, à sa personnalité. Il s'agit de s'interroger sur le rôle de l'enseignant en tant qu'acteur dans le processus de construction des activités scolaires. Nous identifions donc les quatre catégories suivantes pour analyser les influences explicitées par les enseignants :

- Les élèves. Ils peuvent solliciter l'enseignant pour faire évoluer l'activité (par exemple les règles d'organisation). L'enseignant tient compte également des caractéristiques des élèves (ressources motrices, motivation) pour enseigner.
- L'enseignant. Nous nous intéressons, ici, à la fois à l'expérience professionnelle de l'enseignant, mais aussi à ses émotions et à son histoire de vie (expériences vécues en tant que pratiquant, spectateur).

- Le curriculum potentiel. L'enseignant s'inspire des curricula disponibles, que ce soit à l'occasion de stages de formation continue, de lectures (les livres ou articles, les documents provenant d'internet, les projets) ou de discussions avec des collègues.
- Le curriculum formel. Il s'agit de repérer quelles sont les parties des programmes d'EPS qui inspirent les enseignants.

Enfin, concernant la deuxième thématique, c'est-à-dire les caractéristiques des pratiques scolaires, nous reprenons les catégories construites pour l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel et des questionnaires : les règles d'organisation de l'activité, l'évaluation sommative, les objectifs ou compétences essentielles de l'activité. Nous ajoutons une quatrième catégorie à propos de la logique interne de l'activité, pour comprendre ce qui est, pour les enseignants, essentiel dans cette APSA. En revanche, nous ne retenons pas la catégorie portant sur les intérêts de l'activité. Il s'agit en effet de s'intéresser à l'activité elle-même et non aux éléments justifiant le choix de cette APSA. Quatre catégories permettent d'analyser les caractéristiques des pratiques scolaires :

- Les règles d'organisation de l'activité ;
- L'évaluation sommative ;
- La logique interne de l'activité ;
- Les compétences essentielles.

Nous réalisons une synthèse de chaque entretien. En relisant attentivement plusieurs fois les verbatims, nous sélectionnons les différentes phrases relatives à chacune des catégories d'analyse. Celles-ci sont synthétisées dans un tableau (voir annexe X), en fonction des quatre catégories, pour chacune des deux thématiques. Il s'agit ensuite de comparer les résultats des

quatre interviewés et de mettre en évidence les tendances générales qui émergent, ainsi que les divergences.

### **3.5. Les limites de l'entretien**

Comme le rappelle Depelteau (1998), il y a des limites inhérentes à la technique de recueil de données par entretien. D'une part, on postule que les enquêtés sont conscients du phénomène étudié. Or, nous pouvons penser que les enseignants d'EPS ne se rendent pas toujours compte de tout ce qui les influence lors de la construction des cycles d'acrosport et pendant l'enseignement. D'autre part, on postule également que les enquêtés disent la vérité. Pourtant, l'enquêteur ne saura de l'enquêté que ce qu'il voudra bien dire.

## **4. Conclusion sur la méthodologie**

Les deux thèmes de notre recherche, à savoir le processus de composition sous influences et les caractéristiques des pratiques scolaires sont étudiés à partir de corpus provenant de plusieurs sources à l'aide de méthodes complémentaires :

1. Un corpus issu de l'analyse de contenu des programmes d'EPS, des livres et articles de la revue EP.S et des libellés des stages de formation continue de 2000-2001 sur l'acrosport ;
2. Un corpus issu de questionnaires diffusés à une centaine d'enseignants d'EPS de collège et lycée ;
3. Un corpus issu d'entretiens semi-dirigés avec quatre enseignants d'EPS.

Pour chacune de ces trois étapes, nous avons cherché à expliciter autant que possible comment nous avons procédé, quelles règles nous avons respectées pour être le plus objectif possible.

Pour évaluer la qualité des données qualitatives, Huberman & Miles (1991) conseillent de :

- contrôler la représentativité ;
- contrôler les effets du chercheur ;
- trianguler.

Pour garantir la validité de nos corpus, nous nous demandons tout d'abord quel est le degré de représentativité des résultats. Il s'agit de s'interroger sur la nature des personnes questionnées, d'éviter le biais d'élite (surestimer les données provenant d'informateurs de statut élevé et sous-estimer celles provenant d'informateurs au statut moins élevé) et le biais holiste (accorder aux évènements plus de convergence qu'ils en ont réalité). Les mêmes auteurs recommandent d'élargir l'éventail des informateurs (ce que nous avons fait dans les questionnaires) et de rechercher des cas contrastants (concernant les entretiens, nous avons choisi quatre enseignants proposant des pratiques très hétérogènes). Notons qu'assez peu de documents sont relatifs au curriculum formel et au curriculum potentiel en acrosport. Nous n'avons donc pas sélectionné de documents, mais pris en considération l'ensemble de ces données.

D'autre part, nous sommes attentifs aux effets du chercheur sur le site (se fondre dans le paysage pour passer inaperçu, s'assurer que la mission est claire pour les informateurs) et aux effets du site sur le chercheur (penser en termes conceptuels, ne pas perdre de vue les questions de recherche, montrer les résultats à un deuxième chercheur).

Enfin, la triangulation de données extraites de sources différentes constitue, comme le soulignent Huberman & Miles (1991) et Van Der Maren (1995), une stratégie pertinente de validation en recherche qualitative. « La triangulation consiste à retracer la chaîne la plus causale possible (...) en s'efforçant d'obtenir plus d'un type de mesure à partir de plus d'une source pour chaque maillon de la chaîne » (Huberman & Miles, 1991, p. 427). Cette

triangulation est supposée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a fait vont dans le même sens, ou tout au moins ne se contredisent pas. Elle permet de mieux apprécier la crédibilité des résultats. Cohen & Manion (1980) distinguent plusieurs types de triangulation. Dans notre recherche, nous avons mis en œuvre :

- « Une triangulation des sources », en utilisant divers documents et des informateurs différents ;
- « Une triangulation méthodologique », en employant différentes méthodes pour le même objet d'étude ;
- « Une triangulation des observateurs », en engageant plusieurs observateurs dans le plan de recherche ;
- « Une triangulation spatiale », en menant les enquêtes dans trois académies différentes.

Retenons que la triangulation « est avant tout un état d'esprit » (Huberman & Miles, 1991, p. 427). Le chercheur entreprend consciemment de recueillir et de vérifier les résultats, en utilisant plusieurs sources et modes de confirmation.

Dans la partie suivante, nous présentons les différents résultats obtenus. C'est dans la quatrième partie, la discussion, que nous triangulerons les diverses données pour renforcer la validité des résultats et mieux comprendre les démarches des acteurs.

**TROISIÈME**  
**PARTIE :**  
**RESULTATS**

Les résultats sont présentés en fonction des trois étapes décrites dans la partie précédente, relative à la méthodologie de la recherche :

- l'analyse de contenu du curriculum formel et du curriculum potentiel ;
- les questionnaires ;
- les entretiens semi-dirigés.

## **1. L'analyse de contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EP.S et des libellés de stages de formation continue**

Les résultats sont exposés pour chacune des dimensions d'analyse suivantes :

- Les généralités ;
- Les influences explicitées par les acteurs ;
- Les caractéristiques des pratiques scolaires.

### **1.1. Les généralités**

Elles cernent quatre aspects : la terminologie employée, le statut des auteurs, la structure du document et le nombre de photos et de dessins.

#### **1.1.1. La terminologie employée**

Nous avons repéré dans les différents documents la terminologie employée par les auteurs pour désigner l'acroport scolaire. Le tableau III met en évidence quatre types de terminologies : « acroport » ; « acrogym » ; « acroport et » une autre APSA ou « acrogym et » une autre APSA ; « gymnastique acrobatique ». Nous pouvons ainsi comparer les



terminologies employées dans les programmes, les livres, les articles de la revue EP.S et les libellés de stages de formation continue.

Tableau III. Les terminologies employées pour désigner l'acrospport scolaire.

	Programmes d'EPS de lycée	Livres (3)	Articles de la revue EP.S (16)	Libellés de stages FPC (37)
« acrosport »	cycle terminal, bac	3/3 100 %	10/16 62,5 %	19/37 51 %
« acrogym »	seconde, première	0/3 0 %	5/16 31 %	12/37 32 %
« acrosport et ... »	non	0/3 0 %	3/16 19 %	8/37 22 %
« acrogym et ... »				
« gymnastique acrobatique »	seconde, première	0/3 0 %	1/16 6 %	0/37 0 %

La terminologie la plus fréquente est « acrosport ». Elle est employée dans les textes institutionnels concernant le cycle terminal, dans tous les ouvrages et dans plus de la moitié des articles et des libellés de stages. En revanche, les trois autres terminologies ne sont pas employées dans les quatre types de documents (programmes, livres, articles et libellés de stages). Ainsi, le terme « acrogym » est moins utilisé. Il n'est pas employé par les auteurs des trois manuels. Il est présent dans les programmes de seconde et première et dans environ un tiers des articles et des libellés de stages. Deux stages s'intitulent « acrogym / acrosport » [voir annexe I : stages de Lyon (13) et de Montpellier (19)], comme si les formateurs employaient volontairement les deux termes pour se faire comprendre de tous les enseignants.

Dans environ 20 % des articles de la revue EP.S et des libellés des stages, l'acrosport est associé avec une autre APSA (le cirque, la danse, la gymnastique, la GR). Ce type de terminologie (par exemple « acrosport et jonglerie », « danse et acrogym ») n'apparaît ni dans les programmes, ni dans les manuels. Le cirque représente l'activité la plus fréquemment associée à l'acrosport (un article et cinq stages). La danse et la gymnastique sont combinées deux fois avec l'acrosport (dans deux stages pour la gymnastique et dans un stage et un article pour la gymnastique). Enfin, la GR est associée à l'acrosport dans un article de la revue EP.S.

Une dernière terminologie est employée, notamment dans les programmes de seconde et de première. C'est celle de « gymnastique acrobatique ». Elle est reprise dans un article de la revue EP.S par Moneta & Socié (2002). Les auteurs évoquent les programmes de lycée et rappellent que « la gymnastique acrobatique fait partie de l'ensemble commun des activités proposées en seconde » (p. 15).

Les terminologies désignant l'acrosport scolaire sont donc variées dans les articles de la revue EP.S (quatre types de terminologies différentes), dans les programmes de lycée et dans les libellés de stages de FPC (trois types de terminologies différentes). Seuls les livres sur l'acrosport emploient uniquement la terminologie « acrosport ». Il n'est pas surprenant que la terminologie la plus courante soit « acrosport », puisque ce terme correspond à la pratique fédérale. En revanche, nous pouvons nous interroger sur les trois autres terminologies : « acrogym », « acrosport et » (ou « acrogym et ») une autre APSA (association de deux APSA), « gymnastique acrobatique ».

a) « Acro-gym » est en fait un code de pointage scolaire d'une autre activité, la gymnastique dans le cadre de l'UNSS du département de l'Essonne. Il s'agit de valoriser la dimension

acrobatique de l'activité, de proposer une gymnastique acrobatique, d'où le terme « acro-gym ». Le premier code « acro-gym » est publié en 1990 (Collectif d'enseignants d'EPS de l'Essonne), au moment où l'acrospport scolaire se développe. Des confusions entre l'« acro-gym » et l'acrospport sont sans doute nées à partir de cette période et perdurent encore actuellement. Une nouvelle version de ce code est publiée en 2000 (Duboz, Héraud, & Policarpo).

b) D'autre part, les auteurs des articles de la revue EP.S et les formateurs emploient une autre terminologie en associant l'acrospport avec une autre APSA. Ils proposent donc aux professeurs d'EPS que l'acrospport ne soit pas enseigné seul, mais simultanément avec le cirque, la gymnastique, la danse ou la GR. Cette démarche, où l'acrospport est enseigné en combinaison avec une autre APSA au cours d'un même cycle, apparaît originale et mérite d'être éclairée. Qu'apporte l'association de l'acrospport avec une autre APSA par rapport aux apprentissages des élèves ? Comment les auteurs et les formateurs justifient-ils cette réunion de deux APSA ? Des relations entre l'acrospport et d'autres activités sont-elles envisagées dans les programmes d'EPS ? L'étude des deux autres dimensions d'analyse, les influences et les pratiques scolaires nous apportera des précisions à propos de ces pratiques originales.

c) La terminologie « gymnastique acrobatique » dans les programmes surprend, puisqu'elle n'est jamais utilisée dans les autres documents (sauf l'article de Huot-Moneta & Socié qui reprend les programmes). Pour Carlier (2002), les pratiques scolaires sont fort peu acrobatiques – dans le sens étymologique du terme « danser sur la pointe des pieds ». Le terme « équilibres et agilités avec partenaires » serait plus adapté que celui d'« acrospport » ou « acrogym ». Pourquoi les programmes adoptent-ils encore une autre terminologie, celle de « gymnastique acrobatique » ?

Il règne donc une sorte de flou dans le contexte de l'EPS quant à la terminologie à employer pour signifier l'acroport scolaire. Certains auteurs pensent que l'acroport se nomme « acrogym ». D'autres proposent de combiner l'acroport avec une autre activité. Enfin, l'émergence récente d'une nouvelle terminologie, « gymnastique acrobatique » dans les programmes de lycée contribue sans doute à augmenter les confusions chez les enseignants.

### 1.1.2. Statut des auteurs

Cette deuxième catégorie d'analyse relative aux généralités permet de préciser le statut des auteurs des ouvrages et des articles de la revue EP.S. Le tableau IV présente les fonctions des dix-huit auteurs concernés. Les deux premières catégories sont exclusives l'une de l'autre. Les deux catégories suivantes peuvent comprendre des éléments des deux premières catégories.

Tableau IV. Les statuts des auteurs des livres et articles de la revue EP.S.

Statut des auteurs	Nombre d'auteurs Pourcentage
Enseignants certifiés d'EPS	10/18 55,5 %
Enseignants agrégés d'EPS	7/18 39 %
Enseignants d'EPS détachés dans le supérieur	6/18 33 %
Membres de la FFTSA ou de la FFG	3/18 17 %

17 auteurs sur 18, soit 94 % des auteurs des livres et articles de la revue EP.S sont enseignants d'EPS. Il y a plus d'enseignants certifiés (55,5 %) que d'enseignants agrégés (39 %). Un tiers

de ces enseignants est détaché dans l'enseignement supérieur, en UFR STAPS. Nous notons que Huot-Moneta & Socié (professeurs agrégés dans l'enseignement secondaire) ont écrit à elles seules un livre et six articles, soit un tiers des publications. Moins de 20 % des auteurs sont des acteurs dans le milieu fédéral : Blois fut créateur et dirigeant de la FFTSA, Labeau était membre de cette même fédération et juge international acrosport ; Philouze exerce les fonctions d'entraîneur et de juge. Notons que ces spécialistes de l'acrosport ont écrit au total trois articles, mais aucun manuel. Les enseignants ont donc à leur disposition seulement trois articles de spécialistes (sachant que l'article de Blois décrit l'acrosport fédéral, sans envisager de conséquences pour le milieu scolaire).

Très peu d'auteurs des ouvrages et articles sont des spécialistes de l'acrosport. Nous pouvons donc supposer que la majorité des auteurs ne connaît pas de manière approfondie la pratique fédérale de l'acrosport, peu développée et peu médiatisée. Les auteurs sont pour une très grande majorité des professeurs d'EPS. Ils communiquent donc à leurs collègues des pistes pour enseigner l'acrosport, qui sont le plus souvent le fruit de leur expérience d'enseignement plutôt que le produit d'une transposition didactique de la pratique fédérale.

### 1.1.3. Structure des ouvrages et des articles de la revue EP.S

Il s'agit de repérer les différentes parties des ouvrages, puis des articles de la revue EP.S. Au début des trois ouvrages, une partie est consacrée à la présentation de l'activité de manière à ce que les lecteurs connaissent davantage cette discipline. Mais il semble que la pratique fédérale ne fasse pas l'objet d'une transposition didactique. Beuzelin & Delannet, Huot-Moneta & Socié précisent le règlement de l'acrosport fédéral, Froissart présente de façon plus générale l'activité (définition, intérêt éducatif). Cette partie est inférieure à 20 % du volume de

l'ouvrage (18 % pour Beuzelin & Delannet ; 15 % pour Huot-Moneta & Socié ; 8 % pour Froissart). Mais les auteurs ne mettent pas suffisamment en évidence les caractéristiques spécifiques et essentielles de l'activité qui émergent du règlement. Pourtant, 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 » (BOEN Hors Série 6 du 39/08/02, p. 26). La suite des ouvrages est centrée sur l'acrosport scolaire, mais les auteurs ne font pas de lien avec les pratiques sociales. Ils présentent de nombreuses figures collectives, des exemples de séances (Beuzelin & Delannet ; Huot-Moneta & Socié), une classification des figures (Froissart ; Huot-Moneta & Socié). Deux manuels (Froissart ; Huot-Moneta & Socié) proposent des éléments sur l'évaluation. L'ouvrage de Froissart se constitue d'autres parties : « règles d'action », « agir en groupe », « des pyramides à l'acrosport ». Quant à Huot-Moneta & Socié, elles consacrent une dernière partie à la pratique de l'acrosport en club et à l'AS. Mais les activités scolaires semblent indépendantes des pratiques sociales.

Nous nous intéressons maintenant aux seize articles de la revue EP.S. Les deux premiers articles, de 1982 et 1986, présentent exclusivement l'acrosport fédéral en décrivant le règlement, notamment les règles d'organisation de l'activité. Tous les autres articles concernent l'enseignement de l'acrosport en collège ou lycée, excepté celui de Coasne & Courtois (2002). Ces deux auteurs s'appuient sur leur expérience d'enseignement de l'acrosport à l'université. Il y a une alternance entre six articles qui traitent de l'acrosport scolaire sur un plan assez général et huit articles centrés sur un thème précis. Six articles (Huot, 1992 ; Labeau, 1993 ; Kernevez & Philouze, 1997 ; Robin, 1997 ; Richaud, 1999 ; Coasne & Courtois, 2002) proposent une réflexion générale sur les cycles d'acrosport, composée de plusieurs parties (entre cinq et huit). Il s'agit le plus souvent de présenter rapidement l'activité, les objectifs à atteindre,

l'organisation d'un cycle (échauffement, situations d'apprentissage, évaluation). Les huit autres articles se focalisent directement sur un thème précis, sans s'interroger sur la logique interne de l'acroport. Six publications présentent des pyramides. Huot & Socié présentent une classification des figures (1994) et des figures statiques et dynamiques (1998a). Guyot & Salles (1995) et Huot-Moneta & Socié (1999 et 2000) proposent des exercices où l'acroport est combiné à une autre activité et Guihal (1996) des situations en liaison avec le thème de la sécurité. Enfin, deux articles récents traitent exclusivement de l'évaluation (Feigean, 2000 ; Moneta & Socié, 2002). Nous remarquons que moins d'un tiers des articles accorde une partie à la présentation de l'activité. En effet, la majorité des articles se centre rapidement sur un thème (objectifs, contenus d'enseignement, situations d'apprentissage) après une courte introduction, sans définir l'activité acroport.

Finalement, les auteurs proposent à leurs collègues des supports concrets et indispensables pour élaborer un cycle d'acroport : objectifs et organisation d'un cycle, fiches de pyramides, évaluation. Nous croyons voir ici des zones d'ombre laissées par les différents auteurs, comme par exemple les rapports entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires, la logique interne de l'activité.

#### 1.1.4. Nombre de photos et de dessins

Tous les livres et les articles de la revue EP.S sont illustrés soit par des photos, soit par des dessins représentant des figures collectives. Le tableau V présente le nombre moyen de photos et de dessins par livre et par article.

Tableau V. Nombre moyen de photos et de dessins par livre et par article.

	Livres	Articles
Nombre moyen de dessins	242	24
Nombre moyen de photos	46	2

Les auteurs des livres illustrent largement leur ouvrage avec des dessins de figures collectives (242 en moyenne) et des photos (46 en moyenne). Les auteurs des articles utilisent davantage les dessins que les photos (en moyenne 24 dessins et deux photos par article).

Les dessins représentent une aide pour les enseignants qui ne connaissent pas l'activité. Ils ont ainsi à leur disposition une base de données, des pyramides à proposer à leurs élèves. Cet éventail de dessins est rassurant pour les enseignants et leur permet de « se lancer » dans une activité inconnue, d'avoir des situations, de la matière à proposer aux élèves. Les photos de gymnastes ou d'élèves, moins nombreuses, sont plutôt destinées à présenter l'activité acrosport, alors que les dessins constituent un véritable support à proposer aux élèves dans les séances d'EPS.

## **1.2. Les influences explicitées par les acteurs**

Les influences se déclinent au travers de trois catégories d'analyse : les APSA, les élèves et les curricula.

### **1.2.1. Les APSA**

Il s'agit d'étudier les APSA évoquées par les auteurs, lorsqu'ils abordent l'acrosport scolaire (voir le tableau VI). Nous cherchons à préciser pour quelles raisons les auteurs envisagent des relations avec une diversité d'APSA. Nous nous intéressons tout d'abord aux activités les plus fréquemment citées par les auteurs : l'acrosport fédéral, les activités gymniques, la



gymnastique, le cirque. D'autres pratiques (la danse, le trampoline, la GR et le tumbling) ne sont pas évoquées par les concepteurs de programmes, mais par quelques auteurs. Enfin, nous élargissons la réflexion aux programmes de collège et de lycée. (Le tableau VI analyse exclusivement la partie « acrosport » des programmes de lycée).

Tableau VI. *APSA citées dans les programmes de lycée, les livres, les articles de la revue EP.S et les libellés de stages FPC.*

Les APSA évoquées	Programmes de lycée (acrosport)	Livres (3)	Articles de la revue EP.S (16)	Libellés de stages FPC (37)
L'acrosport (fédéral)	Seconde	3/3 100 %	5/16 31 %	4/37 11 %
Les activités gymniques	Seconde, cycle terminal, bac	0/3 0 %	4/16 25 %	7/37 19 %
La gymnastique	Seconde, cycle terminal, bac	1/3 33 %	3/16 19 %	4/37 11 %
Le cirque	Cycle terminal	1/3 33 %	1/16 6 %	5/37 13,5 %
La danse	non	1/3 33 %	0/3 0 %	3/37 8 %
Le trampoline	non	0/3 0 %	2/16 12,5 %	0/3 0 %
La GR	non	0/3 0 %	1/16 6 %	0/3 0 %
Le tumbling	non	0/3 0 %	1/16 6 %	0/3 0 %

#### 1.2.1.1. L'acrosport fédéral

Les programmes d'EPS de seconde, les manuels, certains articles et libellés de stages font référence à l'acrosport fédéral. Les programmes de seconde évoquent explicitement la pratique sociale, puisque les élèves doivent connaître « les règles techniques de la composition chorégraphique de l'acrosport » (2002, p. 39). Mais celles-ci ne sont pas précisées.

Dans les trois manuels, la question de la référence à cette pratique sociale semble indispensable. Pour Beuzelin & Delannet (1988, p. 17), « il est nécessaire de passer par l'analyse de haut niveau pour pouvoir accéder à une didactique acrosport ». Les auteurs définissent l'acrosport, le règlement ainsi que des exemples de contenus en haut niveau. De même, Froissart (1997, p. 94) précise que « l'acrosport est une activité réglementée dont la finalité est la composition d'un l'enchaînement, si celui-ci peut être aménagé en milieu scolaire, il doit respecter certaines conditions pour ne pas perdre tout son sens ». Enfin, Huot-Moneta & Socié (1998b) décrivent le règlement des compétitions internationales et l'adaptent au milieu scolaire.

L'acrosport fédéral est aussi évoqué dans cinq articles de la revue EP.S sur seize. Dans quatre articles, le règlement est rappelé (Van Der Marlière, 1982 ; Blois, 1987 ; Labeau, 1993 ; Kernevez & Philouze, 1997). Robin (1997, p. 30) fait référence sur un plan plus global « aux activités acrobatiques nouvellement remédiatisées et organisées de façon sportive ».

D'autre part, quatre libellés de stages de formation continue [Grenoble (10) ; Versailles (32), (33) et (34)] insistent sur la connaissance de l'activité (définition, logique interne, dimension culturelle). Il s'agit de « maîtriser la didactique de l'activité » [Versailles (33) et (34)].

L'acrosport fédéral est donc présenté par plusieurs auteurs, souvent à travers le règlement. Pour les auteurs des ouvrages et les formateurs, il semble indispensable de bien connaître l'activité.

#### 1.2.1.2. Les activités gymniques

« Les activités gymniques » sont citées dans les programmes de lycée, dans quatre articles et dans sept libellés de stages. Dans un article (Guihal, 1996) et deux stages [Créteil (7) et Montpellier (19)], l'acroport apparaît comme une activité gymnique originale. Ainsi, Guihal définit l'acroport comme « une autre façon de pratiquer les activités gymniques en milieu scolaire » (p. 48). D'autre part, Robin (1997, p. 30) souhaite, à travers l'acroport, faire renaître la motivation pour les activités gymniques, « considérées comme ennuyeuses et répétitives ». Le même objectif est poursuivi dans le stage de Montpellier (17).

Enfin, Coasne & Courtois (2002, p. 21) proposent d'aborder l'acroport « par le biais des activités gymniques artistiques ». L'acroport est donc une activité gymnique qui présente divers intérêts (APSA originale, motivante et artistique).

#### 1.2.1.3. La gymnastique

La gymnastique est citée dans les programmes de lycée, dans un manuel, trois articles et quatre libellés de stages. L'acroport est à nouveau considéré comme une activité permettant de renouveler l'enseignement de la gymnastique. Dans deux articles, la gymnastique traditionnelle est décrite de façon négative. Elle « bénéficie d'une représentation négative de la part des élèves de LP » et représente « la facette la plus ingrate de la gymnastique » (Huot, 1992, p. 63). Pour Richaud (1999, p. 28), elle « semble apporter aux élèves une expérience moins riche sur le plan relationnel » que celle induite par l'acroport.

D'autre part, la gymnastique est associée à l'acroport dans les programmes de lycée, dans l'ouvrage et l'article de Huot-Moneta & Socié (1998b, 1999) et dans un stage [Nancy – Metz (22)]. Ainsi, les programmes précisent que les élèves doivent proposer des « relations avec les éléments gymniques de la gymnastique sportive » (BOEN Hors Série 5 du 30/08/01, p. 63 et

p. 64). Huot-Moneta & Socié (1999, p. 50) proposent « un travail complet réunissant acrosport, gymnastique au sol et gymnastique aux agrès ». Les élèves réalisent alors des figures d'acrosport sur différents agrès.

#### 1.2.1.4. Le cirque

Le cirque est évoqué dans les programmes du cycle terminal, un ouvrage, un article et cinq libellés de stages. Beuzelin & Delannet (1988, p. 19) considèrent dans leur livre que le mains à mains est inclus dans l'acrosport : l'acrosport est un « sport caractérisé par une sorte de danse acrobatique de courte durée (deux minutes trente) qui inclut des exercices de mains à mains à deux, trois ou quatre gymnastes ».

Mais dans tous les autres documents, il s'agit d'associer le cirque à l'acrosport, de proposer des « relations avec les arts du cirque » (BOEN Hors Série 5 du 30/08/01, p. 63 et p. 64) ou la jonglerie (Guyot & Salles, 1995). Le stage de Nantes (25) propose de « trouver des liens entre deux activités ». Le stage de Versailles (36) cherche à élaborer un cycle commun, en mettant en place des « cycles d'approfondissement cirque et acrogym en complémentarité ». Les auteurs et les formateurs s'inspirent largement des activités circassiennes, puisque celles-ci sont intégrées à l'acrosport.

#### 1.2.1.5. La danse, la GR, le trampoline et le tumbling

D'autres activités sont associées à l'acrosport comme la danse [ouvrage de Huot-Moneta & Socié ; trois libellés de stages : Amiens (2), Lyon (15), Montpellier (18)] et la GR (article de Huot-Moneta & Socié, 2000). Le trampoline et le tumbling ne sont pas dans ce cas. Blois (1987) présente en effet successivement les différentes activités acrobatiques de la FFTSA et Labeau (1993) propose aux élèves un cycle mini-trampoline à la suite du cycle acrosport.

### 1.2.1.6. Les programmes de collège et de lycée

Nous avons analysé dans le tableau VI les programmes de lycée d'acro-sport. Nous nous intéressons maintenant aux orientations générales des programmes de collège et de lycée et à la partie « activités gymniques » des programmes de troisième. La référence aux pratiques sociales semble indispensable dans les programmes d'EPS de collège et de lycée : « L'EPS met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine » (BOEN 29 du 18/07/96, p. 1964). Dans les programmes pour les lycées, la composante culturelle « permet de confronter les élèves à la diversité des APSA, à certaines de leurs formes sociales, de les faire accéder à la signification culturelle de chacune (...) Ainsi, l'enseignement prend appui sur le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles» (BOEN Hors Série 6 du 29/08/02). La référence aux pratiques sociales est donc clairement posée dans les programmes. Ceux-ci insistent sur l'importance des règles constitutives de l'activité, lesquelles caractérisent la nature de la pratique et déterminent la logique interne de l'activité. De plus, à partir de la troisième, les élèves doivent apprendre à porter un regard critique sur les pratiques des APSA dans la société. Pourtant, un paradoxe émerge lorsque nous nous intéressons aux programmes de troisième portant sur les activités gymniques, puisque les enseignants peuvent s'inspirer de créations scolaires : « ...sont suggérés deux modes d'entrée dans ce groupement :

- les activités compétitives, d'inspiration traditionnelle (individuelle ou collective ; spécialisée ou polyvalente) ou des activités prenant des formes nouvelles (acro-sport, trampoline, acro-gym, enchaînement utilisant plusieurs appareils...);

- les activités de spectacle qui peuvent s'inspirer des pratiques du cirque, de gala gymnique ou de toute création, y compris spécifiquement scolaire » (BOEN Hors Série 10 du 15/10/98, p. 149).

Les enseignants d'EPS peuvent choisir de se référer ou non aux pratiques sociales. Les programmes accordent donc une grande liberté aux enseignants, qui ont la possibilité de créer des pratiques scolaires.

En conclusion, la lecture verticale du tableau VI montre que la plupart des documents (programmes, livres, articles et libellés de stages) évoque une diversité d'APSA, notamment les articles de la revue EP.S. L'acrosport fédéral n'est pas toujours évoqué par les auteurs et les formateurs. Les diverses APSA citées (les activités gymniques, la gymnastique, le cirque, la danse, la GR) sont le plus souvent combinées à l'acrosport. Les auteurs ne semblent pas prendre les pratiques sociales pour référence. Ils se tournent plutôt vers les pratiques scolaires qu'ils ont déjà enseignées (autoréférence). Quatre articles (Huot-Moneta & Socié, 1994, 1998a, 2002 ; Feigeau, 2002) et seize stages, soit 25 % des articles et 43 % des stages, traitent de l'acrosport scolaire sans évoquer de pratiques sociales ou d'autres pratiques scolaires. La majorité des auteurs semble ne pas être influencée par les pratiques sociales (excepté les auteurs des manuels).

L'annexe III met en évidence quelles sont les pratiques évoquées en fonction de l'ordre chronologique de publication des manuels et des articles. Les deux premiers articles (1982 et 1987) présentent uniquement l'acrosport fédéral. De 1992 à 1994, plusieurs activités gymniques sont citées. A partir de 1995, d'autres activités sont mentionnées, en particulier des activités artistiques comme le cirque, la danse. Les auteurs s'inspirent donc d'activités de

plus en plus diversifiées : l'acrosport fédéral, les activités gymniques puis les activités artistiques.

### 1.2.2. Les élèves

Le tableau VII permet de préciser dans quels documents (les programmes, les livres, les articles et les libellés de stages) l'influence des élèves est explicite (première ligne du tableau). Les concepteurs des curricula sont plus précisément influencés par les ressources motrices des élèves, leurs motivations et leur hétérogénéité (deuxième, troisième et quatrième lignes du tableau).



Tableau VII. L'influence des élèves.

	Programmes d'EPS	Livres (3)	Articles de la revue EP.S (16)	Libellés de stages FPC (37)
Les élèves	Collège et lycée	3/3 100 %	5/16 31 %	14/37 38 %
Ressources motrices des élèves	Collège	3/3 100 %	2/16 12,5 %	7/37 19 %
Motivations des élèves	Collège	2/3 67 %	4/16 25 %	4/37 11 %
Hétérogénéité des élèves	Lycée	0/3 0 %	0/3 0 %	8/37 22 %

L'influence des élèves est assez conséquente, puisqu'elle concerne les quatre types de documents. Plus précisément, 100 % des ouvrages, environ un tiers des articles et des libellés de stages et les programmes de collège et de lycée prennent en compte les caractéristiques des élèves. Dans les livres, les articles et les programmes de collège, les auteurs s'appuient essentiellement sur les ressources motrices des élèves, ainsi que sur leurs motivations ou leurs attentes. Les programmes de lycée sont davantage centrés sur la prise en compte de la diversité des élèves. Enfin, les formateurs s'intéressent à ces trois dimensions : les ressources motrices, les motivations des élèves et leur hétérogénéité. Les élèves apparaissent donc comme une source d'influence dans le processus de construction des activités scolaires.

### 1.2.3. Les curricula

Les concepteurs des programmes d'EPS n'évoquent pas les autres curricula. Les auteurs des livres et articles semblent y attacher peu d'importance. En effet, les curricula sont très rarement mentionnés. Un article et un ouvrage seulement évoquent le curriculum formel. Ainsi, Huot-Moneta & Socié (2002) cherchent à répondre aux exigences de l'évaluation au bac. Froissart (1997) rappelle que l'évaluation doit respecter les directives institutionnelles. De même, seuls deux documents évoquent le curriculum potentiel. Richaud (1999) discute les autres articles de la revue EP.S et Beuzelin & Delannet s'appuient sur un stage de formation continue. Enfin, dans deux livres, les auteurs précisent qu'ils s'appuient sur leur expérience pratique (curriculum réel).

En revanche, les formateurs s'intéressent davantage aux curricula formel et potentiel. Il s'agit d'être en cohérence avec les nouveaux programmes (9 stages/37) et les projets de district (2 stages/37), de mettre en œuvre l'acrosport dans le projet EPS (8 stages/37). Un seul stage propose d'échanger et de réfléchir sur la mise en place de cycles déjà effectués (curriculum réel).

Les auteurs des programmes, des manuels et des articles s'interrogent rarement sur les autres curricula. Chaque auteur propose donc sa démarche personnelle d'enseignement de l'acrosport, sans se soucier des autres propositions curriculaires. Seuls les formateurs (environ un quart) cherchent à établir des relations avec les programmes et le projet d'EPS.

### **1.3. Les caractéristiques des pratiques scolaires**

Les pratiques scolaires sont caractérisées à partir de quatre éléments : les objectifs à atteindre, les intérêts de l'acrosport, les règles d'organisation de l'activité et l'évaluation sommative.

### 1.3.1. Les objectifs de l'acrosport

Nous présentons dans le tableau VIII les différents objectifs qui apparaissent au moins trois fois (au total) dans les livres ou articles de la revue EP.S.

Tableau VIII. Les principaux objectifs de l'acrosport.

Les objectifs de l'acrosport	Programmes de lycée (acrosport)	Livres (3)	Articles de la revue EP.S (14)
Développer la motricité	non	3/3 100 %	8/14 57 %
Travailler en groupe	oui	3/3 100 %	6/14 43 %
Créer	non	3/3 100 %	6/14 43 %
Gérer ses émotions	non	2/3 67 %	6/14 43 %
Observer, juger	oui	2/3 67 %	5/14 36 %
Composer un enchaînement	oui	1/3 33 %	5/14 36 %
Agir de façon esthétique	oui	3/3 100 %	2/14 14 %
Travailler en sécurité	oui	1/3 33 %	4/14 29 %
Développer sa responsabilité, son autonomie	non	2/3 67 %	2/14 14 %
Se connaître et connaître les autres	oui	0/3 0 %	4/14 29 %

Les objectifs présentés par les auteurs sont variés, puisque dix objectifs apparaissent au moins trois fois dans les livres ou dans les articles de la revue EP.S. Cinq objectifs se rapportent aux compétences générales : travailler en groupe ; observer, juger ; travailler en sécurité ; développer sa responsabilité, son autonomie ; se connaître et connaître les autres. Concernant les objectifs spécifiques aux activités gymniques, les auteurs souhaitent développer une motricité gymnique. Il s'agit notamment de travailler le gainage et l'équilibre. De plus, ils sont attachés à la création d'un enchaînement esthétique, présenté devant un public (gérer ses émotions, être vu et jugé). Ainsi, ils enseignent l'acroport de la même manière que la gymnastique : ils demandent aux élèves de construire un enchaînement, puis de présenter celui-ci devant la classe, en fin de cycle. Nous remarquons que la prise de risque, la recherche de figures acrobatiques ne sont pas évoquées. En revanche, les auteurs sont particulièrement sensibles à la créativité des élèves.

Les deux articles de Huot-Moneta & Socié (1999, 2000), qui proposent de combiner l'acroport respectivement avec la gymnastique aux agrès et la GR, ne présentent pas d'objectifs de cycle. En effet, des situations sont proposées, après une brève introduction. Nous pouvons alors nous demander quels sont les objectifs à poursuivre en « Acro et agrès » et en « acro et GR ».

L'acroport apparaît donc comme une APSA qui permet de poursuivre des objectifs variés, que ce soient des objectifs généraux ou bien spécifiques aux activités gymniques.

### 1.3.2. Les intérêts de l'acrosport

Les différents intérêts de l'activité qui apparaissent au moins trois fois (au total) dans les livres ou articles de la revue EP.S sont présentés dans le tableau IX. Les intérêts de l'acrosport ne sont pas mentionnés dans les programmes d'EPS.

Tableau IX. Les intérêts de l'acroport.

Les intérêts de l'acroport	Livres (3)	Articles de la revue EP.S (14)
Motiver les élèves	3/3 100 %	5/14 36 %
Enseigner une activité acrobatique	2/3 67 %	5/14 36 %
Utiliser peu de matériel	2/3 67 %	3/14 21 %
Avoir une souplesse du contenu	2/3 67 %	3/14 21 %
Enseigner une activité spectaculaire	1/3 33 %	3/14 21 %
Placer les élèves en situation de réussite	1/3 33 %	3/14 21 %
Créer, innover	0/3 0 %	3/14 21 %

Le tableau IX montre que les auteurs mettent en exergue divers intérêts de l'acroport. Deux arguments sont dominants : l'acroport est une activité qui motive les élèves (trois livres ; cinq articles) et il s'agit d'une activité acrobatique (deux livres ; cinq articles). Ensuite, cinq intérêts de l'acroport sont cités entre trois et cinq fois dans les documents. L'acroport est une activité qui nécessite peu de matériel. De plus, elle présente une souplesse du contenu, car elle peut s'adapter aux différents niveaux des élèves. Elle permet aussi de proposer une activité spectaculaire et de placer les élèves en situation de réussite. Enfin, les auteurs des trois articles

où l'acroport est combiné à une autre activité ajoutent qu'il est possible de créer et d'innover. Par exemple, pour Huot-Moneta & Socié (1999, p. 50), présenter des enchaînements en utilisant des agrès « permet des évolutions spectaculaires multipliant à l'infini les possibilités de figures ».

L'acroport présente donc de multiples intérêts, à la fois pour les élèves et pour les enseignants :

- Les élèves sont motivés et placés en situation de réussite ;
- Les enseignants peuvent programmer une activité acrobatique et spectaculaire, nécessitant peu de matériel. De plus, ils disposent d'une liberté pour faire évoluer les contenus et innover.

### 1.3.3. Les règles d'organisation de l'activité

Le tableau X présente quelles règles d'organisation de l'activité sont explicitées dans les différents documents :

- le nombre d'élèves par groupe (et/ou éventuellement la nature des formations si celle-ci est précisée) ;
- le temps (durée de l'enchaînement) ;
- l'espace de pratique ;
- l'utilisation de la musique ;
- l'utilisation de matériel.



Tableau X. Les règles d'organisation de l'activité.

(1) : niveau 1

(2) : niveau 2

Règles d'organisation	Programmes seconde	Programmes cycle terminal	Bac	Livres	Articles
Nombre et/ou formations	Duos, trios	Duos, trios et quatuors	De 2 à 6 Duos	3/3 100 %	12/14 86 %
Temps	De 2' à 2'30	De 2'30 à 3' (1) De 3' à 3'30 (2)	De 1'30 à 2'	2/3 67 %	1/14 7 %
Espace	10m sur 10m	10m sur 10m	non	1/3 33 %	0/14 0 %
Musique	Souhaitée	Souhaitée (1) Obligatoire (2)	Support rythmique	3/3 100 %	4/14 29 %
Matériel	non	non	non	0/3 0 %	3/14 21 %

### 1.3.3.1. Le nombre d'élèves par groupe

Le nombre d'élèves par groupe est souvent précisé ; il est défini dans les trois livres, dans les programmes et dans 86 % des articles. Il varie de deux à huit élèves, mais il est le plus fréquemment compris entre trois et quatre élèves. Les auteurs ne justifient pas leur choix du nombre d'élèves par groupe. Quand ils ne précisent pas le nombre d'élèves par groupe, ils indiquent parfois la nature des formations : duos, trios, quatuors. Ainsi, les élèves réalisent des duos et des trios en seconde, puis des duos, des trios et des quatuors lors du cycle terminal. Nous pouvons alors nous demander pourquoi les textes du baccalauréat se centrent exclusivement sur les duos. Mais cette question ne trouve pas de réponse dans cette étude.

Il règne un certain flou par rapport à cette règle d'organisation de l'activité. Tout d'abord, la nature des formations ne renseigne pas sur le nombre d'élèves par groupe. De plus, la règle n'est pas toujours précisément définie. Par exemple, Beuzelin & Delannet (1988, p. 35) expliquent que le nombre d'élèves est de « 2, 3, 4 voire plus ». Nous ne savons donc pas quel est le nombre maximum d'élèves par groupe. Quant à Froissart, le nombre diffère selon les différents objets d'évaluation : « à 4, 6 ou 8 au choix » pour l'évaluation des formes collectives ; « groupes de quatre » pour l'évaluation en duo synchronisé. Enfin, le nombre n'est pas précisé pour l'évaluation de fin de cycle.

#### 1.3.3.2. Le temps et l'espace de pratique

La majorité des auteurs des manuels et des articles ne définit pas le temps et l'espace. Seulement deux livres et un article précisent le temps. Lorsque le temps est défini, il est assez court : entre trente secondes et une minute. Concernant l'espace, seul Froissart (1997, p. 97) donne un exemple : « ça peut être un praticable de 12 mètres sur 12 ».

A l'inverse, le temps est précisé dans les programmes de lycée et dans le texte sur l'évaluation au baccalauréat :

- entre deux minutes et deux minutes trente secondes en seconde ;
- entre deux minutes trente et trois minutes en cycle terminal niveau 1 ;
- entre trois minutes et trois minutes trente en cycle terminal niveau 2 ;
- entre une minute trente et deux minutes au baccalauréat.

Le temps augmente donc progressivement dans les programmes de la seconde au cycle terminal, jusqu'à trois minutes trente, soit plus du triple de la durée recommandée dans les livres et articles. Nous pouvons nous interroger sur les décalages entre les durées (assez

courtes dans les manuels, les articles et le texte du bac ou plus longues dans les programmes de lycée). Pourquoi les programmes de lycée préconisent-ils des temps d'enchaînement si longs ? Comment expliquer la discontinuité entre les programmes de lycée et le texte du baccalauréat ? Enfin, l'espace est précisé dans les programmes (dix mètres sur dix), mais pas dans le texte du bac. Les règles du temps et de l'espace sont donc rarement explicites, excepté dans les textes institutionnels.

#### 1.3.3.3. La musique

L'utilisation de la musique est un peu plus explicite que les règles du temps et de l'espace. Tous les livres et 29 % des articles recommandent d'utiliser la musique. Dans les programmes de lycée, l'accompagnement musical est souhaité en classe de seconde. Les élèves évoluent avec un support rythmique approprié en cycle terminal niveau 1 et avec un support musical en cycle terminal niveau 2 (idem dans le texte du bac). La musique est donc progressivement introduite dans les programmes.

#### 1.3.3.4. Le matériel

Enfin, concernant l'utilisation du matériel, Huot-Moneta & Socié (1998b) proposent dans leur ouvrage d'associer l'acroport avec la gymnastique aux agrès ou la danse, mais dans le cadre de l'AS ou de spectacles. Ensuite, elles associent dans le cadre de l'EPS l'acroport et la gymnastique aux agrès (1999), puis l'acroport et la GR (2000). Un troisième article de la revue EP.S (Guyot & Salles, 1995) présente l'acroport en combinaison avec la jonglerie. Beuzelin & Delannet suggèrent de jongler avec une balle de tennis en haut d'une pyramide. Quelques auteurs de manuels et d'articles proposent donc d'utiliser du matériel (balles de jonglage ; agrès ; engins de GR). Quant aux programmes, ils n'évoquent pas le matériel.

En conclusion, les auteurs des manuels et des articles de la revue EP.S définissent très peu les règles d'organisation de l'activité, excepté le nombre d'élèves par groupe ou les formations. A l'inverse, ces règles sont explicitées dans les textes institutionnels.

#### 1.3.4. L'évaluation sommative

L'évaluation est définie complètement, c'est-à-dire avec les différents critères d'évaluation et le nombre de points correspondant, dans deux manuels (Froissart, 1997 ; Huot-Moneta & Socié, 1998b) et dans quatre articles (Robin, 1997 ; Richaud, 1999 ; Feigean, 2000 ; Moneta & Socié, 2002). Trois autres articles exposent des critères d'évaluation, mais sans préciser le nombre de points. Huot-Moneta & Socié (2002) proposent deux évaluations distinctes (une pour la classe de seconde et une pour le cycle terminal) dans leur article. En revanche, elles exposent dans leur ouvrage (1998b) trois évaluations en fonction du nombre de cycles vécus. Dans la mesure où ces trois évaluations sont assez similaires, nous prenons en compte uniquement la première évaluation (pour le premier cycle). Le texte du baccalauréat propose également une évaluation complète. Nous centrons notre analyse sur ces huit évaluations, ramenées si nécessaire sur 20 points.

La majorité des évaluations différencie la performance et la maîtrise, voire les connaissances et l'attitude. Nous conservons donc ce cadre d'analyse, en précisant dans la performance le nombre de figures exigé dans la composition de l'enchaînement. Le tableau XI présente une synthèse des différentes évaluations.

Tableau XI. Les évaluations sommatives (baccalauréat, livres et articles de la revue EP.S).

<b>Baccalauréat, 2002</b>
Performance /9 pts : difficultés /6 points et projet collectif /3 pts (4 ou 5 figures) Exécution individuelle et collective /8 pts : réalisation des figures, respect du temps, occupation de l'espace, synchronisation avec la musique Connaissances ; rôle de juge /3 pts
<b>Froissart, 1997</b>
Performance /14 pts : difficulté /6 et composition /8 (6 figures) Maîtrise /6 pts : tenue, continuité, personnalisation, maîtrise de l'affectif, esthétisme.
<b>Robin, 1997</b>
Performance /7 pts : difficulté des figures et des liaisons (4 figures) Maîtrise /6 pts : réalisation des figures et des liaisons Connaissances / attitudes /7 pts : choix des figures, élaboration du code, rôle de juge, sérieux
<b>Huot-Moneta &amp; Socié, 1998 (premier cycle)</b>
Performance /3 pts : difficulté /2 et composition /1 (6 figures) Maîtrise /17 pts : maîtrise des figures, continuité, originalité des liaisons, impression générale
<b>Richaud, 1999</b>
Performance /10 pts : difficulté (5, 7 ou 10 figures selon les formations) Maîtrise /10 pts : début et fin, rythme de l'enchaînement, équilibre des postures, originalité des liaisons
<b>Feigean, 2000</b>
Performance /5 pts : difficulté (surface des appuis au sol et position du plus haut voltigeur) (5 figures) Maîtrise /10 pts : construction, tonicité, descente, liaison, stabilité Connaissances /5 pts : sécurité, participation, observation
<b>Moneta &amp; Socié, 2002 (classe de seconde)</b>
Performance /2 pts : difficulté /2 (5 figures) Maîtrise /18 pts : figures (construction, maintien, correction), liaisons (continuité, variété, espace), originalité (impression générale, choix musique et de la tenue), lisibilité du thème, entrée, sortie
<b>Moneta &amp; Socié, 2002 (cycle terminal)</b>
Performance /6,5 pts : difficulté des figures et des liaisons (5 figures) Maîtrise /11,5 pts : réalisation des figures et des liaisons, originalité (espace, relations, musique, liaisons) Connaissances /2 pts : écart entre le prévu et l'effectif, codification des figures inventées, façon de remplir les fiches

Le tableau XI met en évidence la diversité des évaluations. En effet, le nombre de points accordé à la performance, à la maîtrise ou encore aux connaissances, à l'attitude varie sensiblement selon les auteurs. Ainsi, la performance est évaluée entre 2 et 14 points. Tous les auteurs évaluent la difficulté des figures ; l'acroport apparaît donc comme une activité acrobatique (prise de risque). Mais la dimension acrobatique est plus ou moins valorisée selon les auteurs, puisque la difficulté des éléments est notée de 2 à 10 points. Trois évaluations notent également la composition de l'enchaînement (l'évaluation pour le baccalauréat, Froissart, Huot). Le nombre de figures exigé pour l'enchaînement est à peu près homogène selon les évaluations (entre quatre et six figures), excepté pour Richaud (sept figures pour les trios et dix figures pour les quatuors). Enfin, dans deux articles, les auteurs (Robin, 1997 et Moneta & Socié, 2002) évaluent en plus de la difficulté des figures la difficulté des liaisons.

De même, le nombre de points attribué à la maîtrise varie de 6 à 18 points. Feigeau propose d'évaluer exclusivement la maîtrise des figures, Robin la maîtrise des figures et des liaisons. Ces deux évaluations notent uniquement l'exécution (la maîtrise du risque), mais pas la chorégraphie. En revanche, les autres évaluations prennent en compte l'aspect artistique, en utilisant de multiples critères : l'originalité (5 évaluations), la continuité (4), l'espace (3), la musique (3), le début et fin de l'enchaînement (2), l'impression générale (2), la lisibilité du thème (1), l'esthétisme (1). L'acroport n'est pas considéré seulement comme une activité acrobatique, mais comme une activité acrobatique et artistique.

Enfin, l'évaluation du bac et trois articles proposent d'évaluer entre deux et sept points les connaissances (connaissances des figures, des principes de sécurité, rôle de juge, écart entre le prévu et l'effectif). Deux articles notent l'attitude (sérieux de l'élève, participation).

En conclusion, l'évaluation de la difficulté et de la maîtrise des figures représentent les deux critères communs à tous les auteurs. Tous considèrent donc l'acrosport comme une activité acrobatique, où il s'agit de prendre des risques et de faire l'enchaînement de façon « correcte ». Trois quart des évaluations notent aussi l'aspect artistique, avec des critères très variés. Aussi pouvons nous prétendre que l'acrosport est considéré le plus souvent comme une activité acrobatique et artistique. Deux auteurs se centrent uniquement sur la difficulté et l'exécution. Nous pouvons émettre comme hypothèse que ces auteurs ont choisi de valoriser ce qui se situe au cœur de la logique interne de l'activité, l'acrobatie (prise de risque et maîtrise du risque), avant de travailler peut-être à une étape ultérieure l'aspect artistique. Finalement, les critères d'évaluation de la performance et de l'exécution sont assez similaires selon les auteurs. Ce qui varie sensiblement selon les auteurs, ce sont les critères pour apprécier la valeur artistique de l'enchaînement, ainsi que la répartition des points en fonction des différents critères (la performance, la maîtrise et les connaissances).

#### **1.4. Conclusion**

En définitive, les concepteurs du curriculum formel et du curriculum potentiel prennent en compte les caractéristiques des élèves (ressources motrices, motivations et hétérogénéité). En revanche, il apparaît plus délicat de mettre en évidence l'influence des APSA et celle des curricula. Tout d'abord, les auteurs et les formateurs évoquent précipitamment les APSA, de façon superficielle, sans réflexion approfondie à propos de celles-ci. Les APSA sont comparées à l'acrosport (par exemple la gymnastique), ou plus fréquemment combinées à l'acrosport, mais ne font pas l'objet d'une analyse (logique interne de l'activité, règlement...). Les auteurs et les formateurs ne se réfèrent pas complètement aux pratiques sociales. Nous

pouvons alors nous demander si les APSA peuvent être considérées comme une source d'influence. D'autre part, les auteurs des programmes, des manuels et des articles ne s'inspirent pas des autres curricula. Seuls les formateurs envisagent une discussion autour des programmes d'EPS et des projets au cours des stages de FPC. Les différents acteurs (auteurs des programmes, des manuels et des articles et formateurs) s'inspirent donc essentiellement de l'activité des élèves.

Concernant les caractéristiques des pratiques scolaires, nous constatons :

- Des zones d'ombre : la logique interne de l'acroport et les règles d'organisation de l'activité (excepté celles des programmes) sont rarement explicitées. De nombreuses confusions relatives à la terminologie à employer pour désigner l'acroport sont mises en évidence. Nous rappelons alors que moins de 20 % des auteurs de manuels et d'articles de la revue EP.S sont des spécialistes de l'acroport.
- Des objectifs diversifiés : l'acroport permet de poursuivre des objectifs variés, tant au niveau général qu'au niveau gymnique.
- De nombreux intérêts de l'activité : l'acroport est une activité très appréciée des élèves et des enseignants.
- Des évaluations sommatives différenciées : la répartition des points en fonction de la performance, de la maîtrise et des connaissances, ainsi que les critères d'évaluation de la maîtrise varient sensiblement selon les auteurs. Mais tous les auteurs évaluent les exigences de difficulté et tiennent compte de la dimension acrobatique de l'activité. Trois quart des auteurs considèrent l'acroport comme une activité acrobatique et artistique (évaluation des exigences de difficulté et des exigences artistiques).



## **2. Les questionnaires**

La seconde étape du protocole de recherche consistait à diffuser des questionnaires auprès d'une centaine d'enseignants d'EPS. Les résultats bruts sont exposés dans l'annexe VII. Ils sont analysés et interprétés à partir des mêmes thématiques que pour l'analyse de contenu des documents :

1. les généralités ;
2. les influences explicitées par les enseignants ;
3. les caractéristiques des pratiques scolaires.

La quatrième et dernière partie consiste en une analyse bivariée : il s'agit d'étudier s'il y a des relations causales entre deux variables en effectuant des tris croisés.

### **2.1. Les généralités**

Les deux premières questions (du questionnaire) sont relatives aux généralités. Les enseignants sont interrogés d'une part sur la terminologie employée pour désigner l'acrosport scolaire et d'autre part sur le nombre de cycles enseignés.

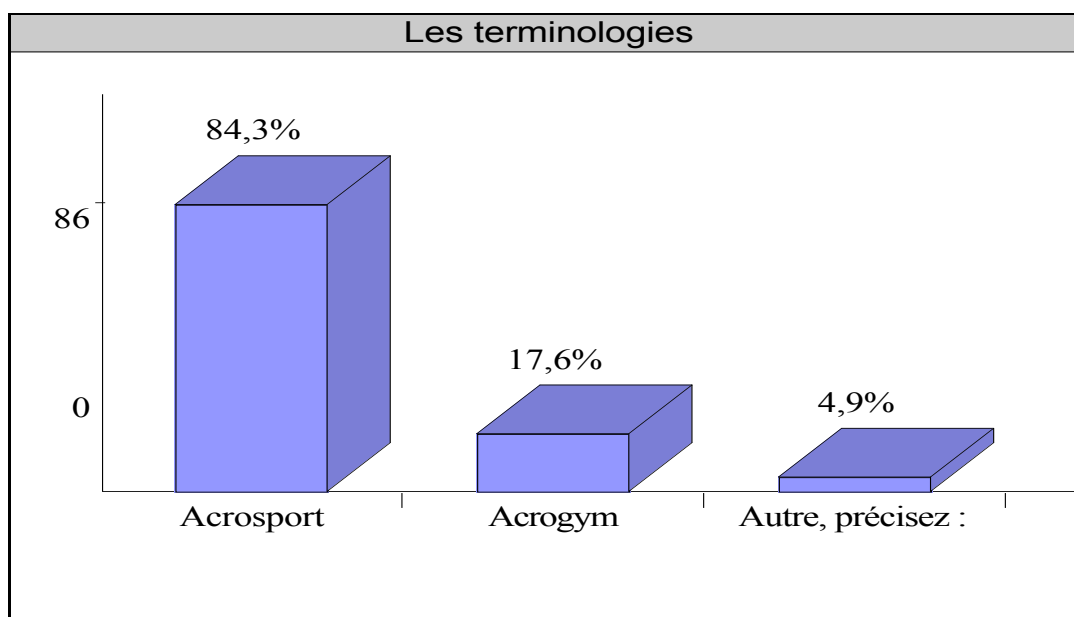


Figure V. Les terminologies employées par les enseignants d'EPS pour désigner l'acrosport scolaire.

La figure V montre que deux terminologies sont utilisées par les enseignants d'EPS pour signifier l'acrosport scolaire : « acrosport » et « acrogym » (question 1 : « Quel terme utilisez-vous avec vos élèves pour nommer cette pratique ? »). Comme nous l'avons déjà souligné, « Acrogym constitue un code de pointage scolaire original qui propose une vision renouvelée de la gymnastique au sein des associations sportives de collèges et de lycées » (Duboz & Policarpo, 2002, p. 149). Nous avons constaté des confusions entre plusieurs terminologies dans l'analyse de contenu des documents. Celles-ci perdurent chez les enseignants d'EPS, mais de façon moins marquée : seulement 18 % des enseignants emploient le terme « acrogym ». D'ailleurs, d'après les intervalles de confiance donnés à 95 % (voir annexe VII), il est possible de penser que pas plus d'un quart de la population enseignante utilise ce terme (entre 10 et 25 %). Nous remarquons aussi que seulement deux types de terminologies sont utilisés par les enseignants pour désigner l'acrosport scolaire, alors que l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel mettait en évidence quatre types de terminologies différents

(« acrosport » ; « acrogym » ; association de l'acrosport avec une autre APSA ; « gymnastique acrobatique »).

La figure VI met en évidence le nombre de cycles d'acrosport que les professeurs ont déjà enseigné (question 2 : « Environ combien de cycles d'acrosport/acrogym avez-vous déjà enseignés ? »).

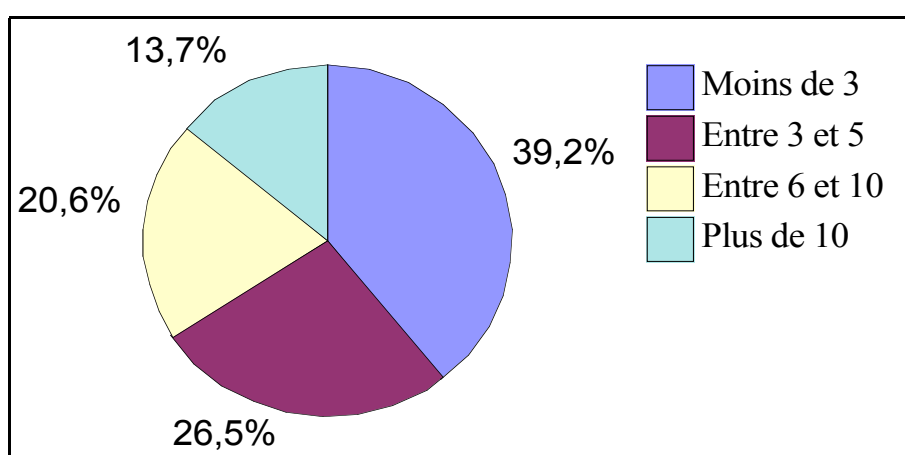


Figure VI. Nombre de cycles d'acrosport enseignés.

Près de 40 % des professeurs ont enseigné moins de trois cycles d'acrosport et seulement 14 % ont enseigné plus de dix cycles. Peu d'enseignants ont acquis une longue expérience d'enseignement de l'acrosport.

## 2.2. Les influences explicitées par les enseignants

En s'appuyant sur le cadre conceptuel, nous analysons successivement :

- les influences curriculaires ;
- les influences en relation avec les APSA ;

- les influences liées aux élèves.

### 2.2.1. Les curricula

La figure VII permet de repérer quels sont les éléments du curriculum formel et du curriculum potentiel qui inspirent le plus les enseignants (question 4 : « Pour construire vos cycles, vous appuyez-vous sur les éléments suivants ? Cochez ceux que vous utilisez »).

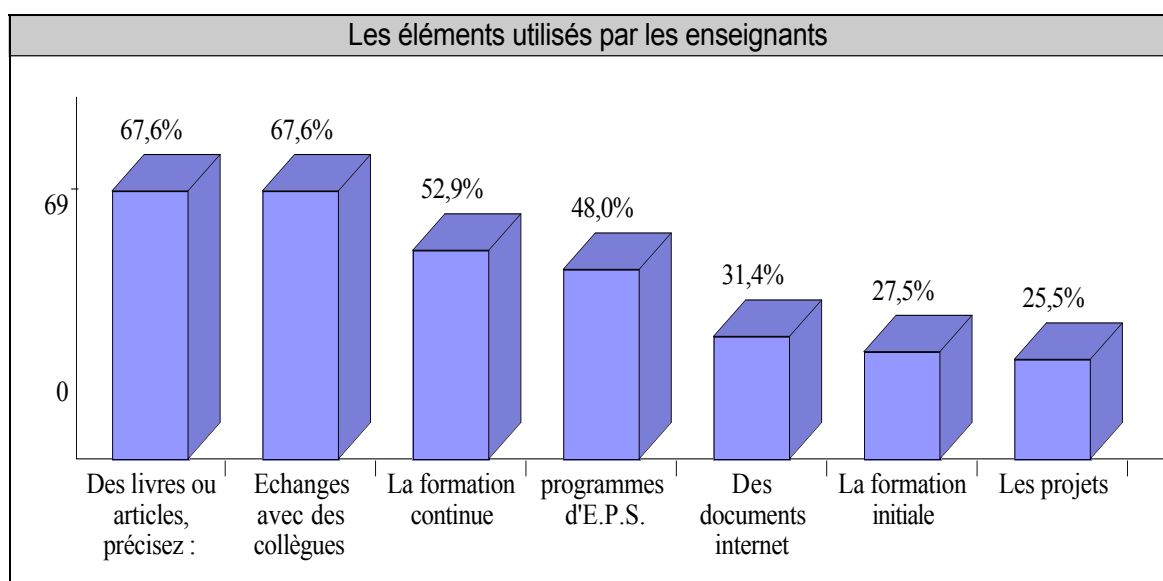


Figure VII. L'influence des curricula formel et potentiel dans la construction du cycle.

68 % des enseignants déclarent être influencés par leurs discussions avec d'autres professeurs, ainsi que par la lecture de livres ou d'articles sur l'acrosport. Concernant les livres ou articles, il s'agit essentiellement d'articles de la revue EP.S (36 %), puis de livres sur l'acrosport (Acrosport de Huot-Moneta & Socié, 1998b : 10 % et Enseigner l'acrosport de Froissart, 1997 : 3 %). La formation continue joue également un rôle essentiel, puisqu'elle influence 53 % des enseignants. Moins d'un enseignant sur deux se réfère aux programmes d'EPS. Enfin, d'autres éléments sont utilisés par une minorité d'enseignants : les documents provenant

d'internet ; la formation initiale (environ un tiers des enseignants) et les projets d'établissement et d'EPS (un quart des enseignants). Le regroupement de variables montre que 68 % des enseignants utilisent leur formation, initiale ou continue et 84 % des documents (livres ou articles, documents provenant d'internet, projets). Le curriculum potentiel, qui se manifeste dans les documents, les formations ou au travers d'échanges entre enseignants apparaît donc comme une donnée fondamentale, puisque 100 % des enseignants déclarent s'y référer contre 48 % au curriculum formel.

Dans la question 5, les enseignants devaient expliquer pourquoi ils utilisent les différents éléments cochés (dans la question 4). Leur but premier est de trouver des éléments concrets pour construire un cycle (45 %). La réponse « renouveler ou améliorer les contenus d'enseignement » ne concerne d'ailleurs que 15 % des enseignants. Plus précisément, les professeurs cherchent des exemples de figures (25,5 %), d'entrées dans l'activité (6 %), des techniques ou méthodes (6 %), des renseignements sur l'évaluation (5 %). Ils ne connaissent pas l'activité et ne peuvent pas s'imaginer de quoi est constituée la motricité de base. Ils sont donc à la recherche d'outils pour pouvoir se lancer dans l'activité. D'autre part, 29 % des professeurs répondent qu'ils cherchent à être en cohérence avec les programmes et/ou les collègues. Il s'agit de trouver une cohésion dans l'équipe EPS, notamment en travaillant sur le projet d'EPS. 12 % souhaitent connaître ou utiliser ce que font les autres enseignants. Les réponses des questionnés permettent d'inférer du sens à cet item. Ainsi, quelques enseignants désirent « avoir un aperçu assez large de ce qui peut être fait dans le cadre de l'enseignement de cette APSA » et recherchent « une plus grande richesse d'informations pour se forger sa propre idée ». La plupart font spontanément confiance à leurs collègues qui ont déjà

expérimenté des idées, des méthodes : « des individus ont passé du temps (plus que moi) sur le sujet » ; « L'expérience des autres est toujours bonne à prendre » ; « s'enrichir de la culture des autres ». Les enseignants qui ont acquis de l'expérience dans l'enseignement de l'acrosport exercent donc une influence auprès de leurs collègues en matière d'information pédagogique. Enfin, 9 % des professeurs cherchent à s'adapter aux élèves. Nous remarquons que seulement 2 % des enseignants souhaitent connaître la logique interne de l'activité.

### 2.2.2. Les APSA

Elles sont étudiées selon trois questions :

- Les enseignants connaissent-ils à la pratique fédérale de l'acrosport ?
- Les enseignants se réfèrent-ils aux pratiques sociales ?
- Enseignent-ils l'acrosport en combinaison avec une autre APSA ?

#### 2.2.2.1. L'acrosport fédéral

Tout d'abord, l'analyse de la question 6 (« L'acrosport est une pratique fédérale, très souvent méconnue du public. En ce qui vous concerne, pouvez-vous donner les principales règles de ce sport ? ») montre qu'aucun enseignant définit précisément trois règles de la pratique fédérale de l'acrosport. Un tiers des enseignants ne répond pas à la question, sans doute parce qu'il ne connaît pas le règlement de l'acrosport fédéral. Lorsque les enseignants répondent à la question, ils précisent rarement des règles. Par contre, ils évoquent des thèmes généraux. Six thèmes sont cités par plus de 10 % des enseignants : « enchaînement de pyramides » (33 %), « pratique collective » (27 %), « la construction de pyramides » (18 %), « la sécurité » (18 %), « la tenue des figures » (17 %) et « la maîtrise de l'exécution » (14 %) (voir les réponses de la question 6 en annexe VII). Pour les enseignants, l'acrosport consiste donc à enchaîner à

plusieurs des pyramides, en respectant des exigences d'exécution et des principes de sécurité. La réponse « réaliser des difficultés » n'est classée qu'en neuvième position (9 % des enseignants). Les exigences de difficulté, qui encouragent la prise de risque, n'apparaissent pas comme une règle essentielle de l'activité.

Seules deux règles sont décrites précisément par les enseignants : le nombre de gymnastes par groupe et la durée du maintien des figures. 5 % des enseignants donnent une règle référée au code FIG (se pratique à deux, trois ou quatre) ; les autres réponses sont erronées (se pratique à deux, trois, quatre ou plus : 2 %). Onze enseignants sur dix-sept (soit 11 % de l'échantillon) précisent que les figures doivent être maintenues trois secondes. Le nouveau code de pointage de 2001 fixe la tenue des figures à trois secondes, mais le code précédent différenciait le maintien des figures (deux ou quatre secondes) en fonction des formations (duos, trios et quatuors). Le modèle de la gymnastique sportive domine probablement.

#### 2.2.2.2. La référence aux pratiques sociales

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons de façon plus générale aux pratiques sociales. Est-ce que les enseignants identifient des pratiques sociales proches de l'acroport ? Se réfèrent-ils à ces pratiques sociales ? Dans quels buts ?

Lorsque que nous demandons aux enseignants de nommer des pratiques sociales proches de l'acroport (question 7 : « D'autres activités se pratiquent à l'extérieur de l'école et sont très proches de l'acroport. Pouvez-vous en nommer quelques-unes ? »), le cirque apparaît très nettement en première position, avec 51 % de réponses. Environ un tiers des enseignants ne répond pas à la question, sans doute parce qu'il ne comprend pas le sens de cette question : pourquoi s'intéresser aux pratiques sociales ? Il n'identifie donc pas de pratiques sociales

proches de l'acroport. Les réponses suivantes sont la gymnastique (12 % d'enseignants) et la danse (10 %). Ensuite, une vingtaine d'APSA très diverses sont citées par moins de 10 % des enseignants : le rock, le tumbling, l'acrogym, le trampoline, la natation synchronisée, les pyramides de village, l'aérobic, le patinage artistique, le ski nautique, la GR, les spectacles de pompiers, etc. Il s'agit d'activités gymniques (tumbling, acrogym, trampoline, aérobic, GR) ou bien d'activités très variées (la natation synchronisée, le ski nautique, la chute libre, le patinage artistique). Les professeurs envisagent sans doute des points communs entre ces pratiques et l'acroport (par exemple l'acrobatie, l'esthétique, l'artistique). Mais ces activités ne peuvent servir de support pour élaborer des contenus spécifiques à l'acroport. Deux pratiques sociales que nous avons identifiées dans la première partie comme des pratiques d'acrobaties collectives proches de l'acroport (les pyramides de village et les spectacles réalisés par les pompiers) sont citées respectivement par 3 % et 1 % de l'échantillon. Les enseignants ne se réfèrent donc pas à ces pratiques sociales.

Finalement, l'acroport apparaît comme une activité tissant des relations avec de multiples APSA, qu'il s'agisse notamment d'activités circassiennes (51 %), de la gymnastique (12 %), de la danse (10 %) ou encore d'autres activités pratiquées dans des contextes très diversifiés. Pour les professeurs d'EPS, l'acroport scolaire se situe sans doute au carrefour du cirque, de la gymnastique et de la danse.



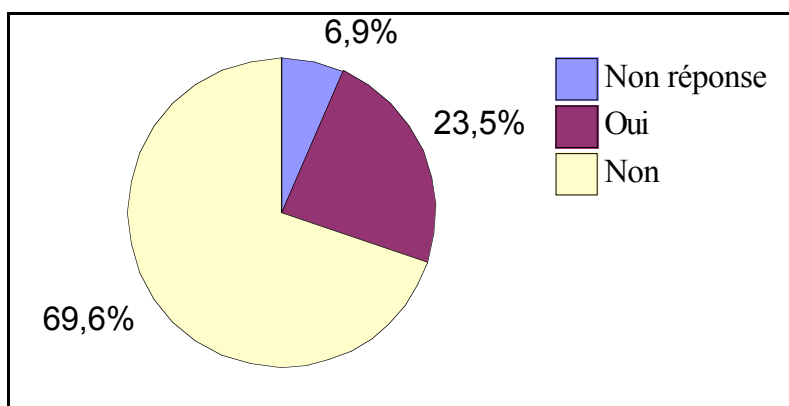


Figure VIII. La référence aux pratiques sociales proches de l'acroport (citées question 7).

La figure VIII montre que moins d'un quart des enseignants (23,5 %) déclare se référer aux pratiques sociales (question 8 : « Vous inspirez-vous de ces pratiques (pratiques fédérales, pratiques citées questions 7) pour enseigner l'acroport/acrogym ? »). La majorité des enseignants peut identifier des pratiques sociales proches de l'acroport, mais affirme ne pas s'en inspirer.

Nous étudions la strate des 24 enseignants ayant répondu « oui » à la question 8, afin de comprendre dans quels buts ils s'inspirent des pratiques sociales proches de l'acroport (question 9 : « Si oui, lesquelles et dans quels buts ? »)<sup>1</sup>. Tout d'abord, les enseignants ne répondent pas à la première partie de la question (« lesquelles ? »). Il s'agit donc certainement des mêmes pratiques citées à la question 7. Les enseignants poursuivent des buts diversifiés en

---

<sup>1</sup> Les pourcentages sont donc calculés par rapport à cette strate de 24 enseignants.

s'inspirant des APSA : travailler l'aspect artistique (29 %), varier les figures proposées aux élèves (25 %) et utiliser les compétences développées en gymnastique (25 %). Ils souhaitent également enrichir l'acroport à l'aide d'autres pratiques (12,5 %).

Certains cherchent donc à réinvestir ce qui a été appris durant les cycles de gymnastique : ils souhaitent établir un continuum de la gymnastique à l'acroport. D'autres sont davantage orientés vers l'aspect artistique de l'activité. Enfin, d'autres enseignants ont une conception très élargie de l'acroport. Il s'agit de diversifier les éléments à réaliser et d'ouvrir la pratique de l'acroport à d'autres APSA.

Nous nous intéressons dans un dernier temps aux professeurs enseignant l'acroport en association avec une autre APSA.

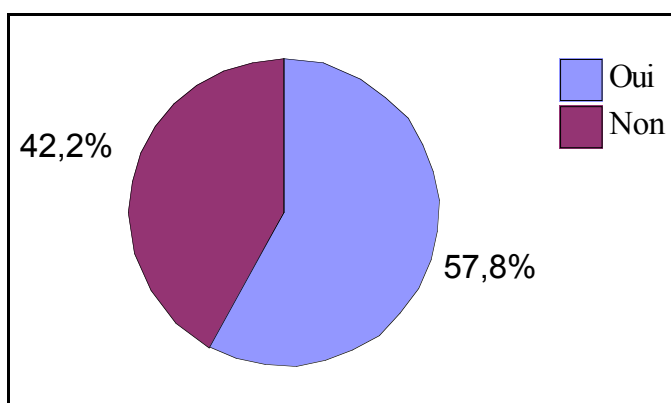


Figure IX. Enseignement de l'acroport en combinaison avec une autre activité.

Plus de la moitié des enseignants (58 %) déclare enseigner l'acroport en combinaison avec une autre APSA (question 10 : « enseignez-vous l'acroport en combinaison avec une autre activité ? »). Les intervalles de confiance, donnés à 95 %, nous permettent de penser qu'entre 48 et 67 % de la population enseignante associe une autre activité à l'acroport. Cette démarche originale concerne une proportion assez importante d'enseignants et nous interroge,

puisque seulement 23,5 % des enseignants disent s'inspirer des pratiques sociales. Les enseignants sont-ils inconscients qu'ils se réfèrent aux pratiques sociales ou bien s'inspirent-ils d'emblée des pratiques scolaires ? Quelles sont ces activités associées à l'acroport ? Dans quels buts les enseignants réunissent-ils deux APSA différentes ?

Pour répondre à ces questions, nous nous intéressons ici à la strate des 59 enseignants ayant répondu « oui » à la question 10. En effet, seule cette strate de 59 enseignants est concernée par la question 11 (« Si oui, la(es)quelle(s) et dans quel(s) but(s) ? »). (Les pourcentages suivants sont donc calculés par rapport à cette strate). Les professeurs associent à l'acroport d'abord la gymnastique (78 %), puis le cirque (24 %). Une minorité évoque d'autres activités : la danse (4 %), la musculation (4 %), la GR (2,5 %), la lutte (2,5 %), l'expression corporelle (2,5 %) et le trampoline (2,5 %). 36 % des enseignants combinent l'acroport avec une autre activité que la gymnastique. Nous pouvons nous interroger sur la façon dont ces pratiques sont intégrées au cycle acroport : les deux APSA sont-elles véritablement combinées, c'est-à-dire associées dans la pratique (construire des pyramides avec des engins de GR) ou sont-elles juxtaposées, pratiquées séparément (par exemple au cours de différents ateliers) ?

Lorsqu'il s'agit de nommer des pratiques proches de l'acroport, le cirque apparaît largement en tête devant la gymnastique. Pourtant, les enseignants associent bien plus la gymnastique avec l'acroport que le cirque. La gymnastique peut en effet être utilisée très souvent, lors de la réalisation des éléments de liaison et des figures (par exemple les placements). Les enseignants apparentent donc l'acroport à une activité circassienne, mais ils utilisent bien plus la gymnastique durant les cycles d'acroport.

32 % des enseignants ne répondent pas à la suite de la question : « et dans quels buts ? ». Ils semblent rencontrer des difficultés pour justifier la combinaison de l'acroport avec une autre APSA. Quant aux réponses, elles sont très proches de celles de la question 9 (les enseignants devaient préciser dans quel(s) but(s) ils s'inspirent des pratiques sociales) :

- Relier deux activités (27 %) ;
- Développer l'aspect artistique (22 %) ;
- Proposer aux élèves une variété d'éléments à réaliser (15 %) ;
- Proposer une activité collective (14 %) ;
- Motiver les élèves (8,5 %).

En combinant d'autres APSA à l'acroport, les enseignants cherchent à établir des liens avec différentes APSA, en particulier la gymnastique, afin de réutiliser ce qui a déjà été travaillé (par exemple l'équilibre, le gainage, la sécurité). L'acroport apparaît comme une pratique mise en relation avec d'autres APSA. Pourquoi les enseignants adoptent-ils cette démarche originale ? Qu'apporte-t-elle aux élèves ? Ce point sera approfondi dans les entretiens semi-dirigés. D'autre part, les professeurs semblent attirés par le caractère artistique de l'activité, plutôt que par l'acrobatie. Un seul enseignant s'inspire de la gymnastique pour l'aspect acrobatique (réponse « autre »). L'acroport est-il utilisé par les enseignants comme un moyen de programmer dans le projet EPS une activité artistique ? Les enseignants souhaitent aussi proposer aux élèves des éléments (collectifs, individuels) de plus en plus variés, comme s'ils craignaient que les élèves s'ennuient. Pourtant, il est possible de créer de multiples pyramides en acroport, sans recourir à d'autres pratiques.

Deux arguments nouveaux émergent par rapport à la question 9. Il semble que les enseignants apprécient tout particulièrement l'aspect collectif de l'acroport. En effet, ils répondent que

l'acrosport est associé à d'autres pratiques pour les rendre collectives. L'acrosport semble être un moyen pour transformer des activités individuelles en activités collectives. « Ainsi, l'acrosport peut apparaître comme le prolongement collectif de la gymnastique, permettant de la sorte de jouer sur la dynamique de groupe et sur la complémentarité de rôles différents » (Méard & Bertone, 1998, p. 65). Enfin, des enseignants utilisent d'autres APSA pour maintenir la motivation des élèves. Cette réponse met en évidence l'influence des élèves, qui sera précisée dans le paragraphe suivant.

En conclusion de cette partie à propos des influences liées aux APSA, les enseignants ne connaissent que vaguement l'acrosport fédéral. Cette pratique ne semble pas constituer une pratique sociale de référence. 23,5 % déclarent s'inspirer de pratiques sociales, alors que 58 % enseignent l'acrosport en combinaison avec une autre activité. La question de la référence aux pratiques sociales est ici sans doute peu significative pour les enseignants d'EPS.

### 2.2.3. Les élèves

Cette partie vise à mettre en évidence l'influence des élèves. 89 % des professeurs pensent que les élèves proposent des idées originales [question 12 : « Les élèves proposent-ils parfois des idées originales (nouvelles pyramides, utilisation d'accessoires, d'engins,...) ? »].

Les 91 enseignants ayant répondu « oui » à la question 12 précisent des exemples d'idées des élèves en répondant à la question 13 (« Si oui, pouvez-vous donner des exemples ? »). Celles-ci ne se limitent pas à la construction de nouvelles figures (55 %) ou de nouvelles liaisons entre pyramides (20 %). Les élèves proposent en effet d'utiliser du matériel (par exemple des balles, ballons, accessoires, chaises...) (15 %), mais aussi de la musique (9 %) et des déguisements (9 %). Enfin, plus rarement, ils utilisent l'espace de façon originale, demandent à illustrer la

chorégraphie avec un thème ou encore à varier le nombre d'élèves par groupe (entre 3 et 4 % des enseignants). Les idées des élèves concernent donc la création d'éléments (pyramides ou liaisons), les règles d'organisation de l'activité (matériel, musique, espace, nombre d'élèves par groupe), mais aussi les contenus d'enseignement (« travail avec un thème pour créer de l'émotion », utilisation de l'espace).

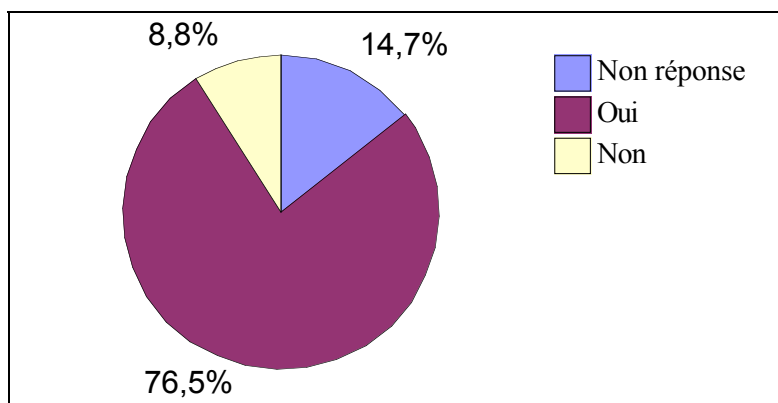


Figure X. La prise en compte des idées originales des élèves par les enseignants.

La figure X montre que 76,5 % de l'échantillon total déclare s'inspirer des idées originales des élèves dans d'autres séances (question 14 : « Si oui, vous inspirez-vous de ces idées lors d'autres séances ? »). Les intervalles de confiance donnés à 95 % nous permettent de penser qu'entre 68 et 85 % de la population enseignante est influencée par les idées des élèves. La majorité des enseignants répond donc à la demande des élèves. Cela explique peut-être pourquoi un tiers des enseignants ne cite pas de pratiques sociales proches de l'acrosport et pourquoi les trois quart ne se réfèrent pas aux pratiques sociales.

Cette influence des élèves est visible dans d'autres questions. Par exemple, les enseignants s'appuient sur les curricula (question 5) pour mieux s'adapter aux élèves (9 %). Ils associent l'acrosport avec une autre pratique (question 11) pour motiver les élèves (8,5 %).

### 2.3. Les caractéristiques des pratiques scolaires

Nous étudions successivement les caractéristiques suivantes :

- les objectifs et les intérêts de l'activité ;
- les différentes règles d'organisation de l'activité ;
- l'évaluation sommative.

#### 2.3.1. Les objectifs et les intérêts de l'activité

Les enseignants répondent à la question 3 (« Selon vous, qu'est-ce qu'apporte cette activité ? ») majoritairement par des réponses concernant les finalités et les compétences générales de l'EPS. Ensuite, quelques réponses sont relatives aux intérêts de l'activité elle-même, par exemple « activité gymnique », « activité ludique ». Nous présentons les réponses les plus fréquentes données par au moins 10 % des enseignants (soit treize réponses).

Six réponses sont relatives aux compétences générales à atteindre en EPS. Tout d'abord, 70 % des enseignants sont intéressés par l'aspect collectif. Le mot « coopération » est cité par vingt enseignants ; le mot « entraide » par douze enseignants. Ainsi, les élèves peuvent apprendre à s'organiser en équipe, à être solidaires. Ils sont interdépendants et obligés d'échanger, de participer pour que le groupe puisse fonctionner. L'aspect social de l'acrosport séduit donc une grande majorité des enseignants. Ensuite, d'autres finalités de l'EPS sont évoquées, mais ces réponses concernent moins de 30 % des enseignants : « la créativité » (27,5 %) ; « l'éducation à la sécurité » (26,5 %) ; « la connaissance de soi et des autres » (17 %) ; « la responsabilité, l'autonomie » (14 %) ; « la concentration, le respect » (14 %). Les enseignants apprécient l'activité acrosport, car elle permet de développer un certain nombre de compétences générales.

Nous pouvons remarquer qu'une seule réponse concerne le pôle moteur (« développement de la motricité » : 32 %) : il s'agit notamment de travailler l'équilibre, le gainage et les placements corporels (éducation posturale). Enfin, une seule réponse, la dernière donnée par 10 % des enseignants, est spécifique aux activités gymniques : la « prise de risque ». Visiblement, les professeurs sont plus focalisés sur les compétences générales que sur les compétences spécifiques.

D'autre part, l'acroport présente cinq intérêts. Il s'agit d'une « activité gymnique » (25,5 %). Or, les enseignants rencontrent des difficultés pour motiver les élèves en gymnastique. Ils trouvent donc dans l'acroport une solution pour enseigner une activité gymnique, car l'acroport apparaît comme une « activité motivante » (21 %) et « nouvelle » (13 %). De plus, l'acroport se caractérise par une « diversité des rôles » (16 %) : les porteurs, les voltigeurs, les pareurs, les spectateurs, les juges. Ces différents rôles sociaux favorisent « la réussite » des élèves (12 %).

Finalement, comme le soulignent Méard & Bertone (1998, p. 65), « cette activité semble d'emblée facilitatrice ». Elle permet de développer plusieurs finalités de l'EPS, en particulier ce qui concerne le travail de groupe et elle rencontre du succès auprès des élèves. En outre, elle fait partie du groupe des activités gymniques dans les programmes d'EPS ; elle peut donc éventuellement constituer une alternative à la gymnastique. Mais les enseignants ne semblent pas préoccupés par les compétences spécifiques aux activités gymniques.



### 2.3.2. Les règles d'organisation de l'activité

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants de préciser les cinq règles d'organisation de l'activité suivantes :

- Le nombre d'élèves par groupe ;
- Le temps ;
- La musique ;
- L'espace ;
- Le matériel.

### 2.3.2.1. Le nombre d'élèves par groupe

La majorité des enseignants travaille avec des groupes de quatre élèves (74,5 %), cinq élèves (54 %) ou trois élèves (45 %) (réponses de la question 15 : « Quel est le nombre d'élèves par groupe ? »). Pour un quart des enseignants, les élèves pratiquent en duo lors de l'évaluation de fin de cycle. Le duo est sans doute utilisé lors des premières étapes de l'apprentissage. Ensuite, les enseignants augmentent progressivement le nombre d'élèves par groupe. Un quart des enseignants fonctionne avec des groupes de six élèves. Six élèves par groupe semble être un maximum, puisqu'une minorité d'enseignants (5 %) travaille avec des groupes de plus de six élèves. Enfin, pour 7 % des enseignants, « le nombre n'a pas d'importance ». Il peut donc varier en fonction des demandes des élèves.

### 2.3.2.2. Le temps

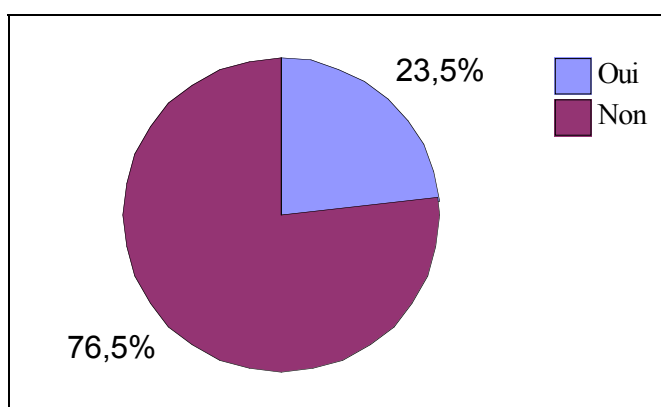


Figure XI. Temps limité pour l'enchaînement.

Concernant le temps, 23,5 % des enseignants déterminent une durée à respecter pour l'enchaînement (question 16 : « Déterminez-vous une durée d'enchaînement à respecter ? »).

Elle est le plus souvent courte (pourcentages calculés sur la strate des 24 enseignants déterminant un temps limité) : « entre une et deux minutes » : 58 % ; « inférieur à une minute » : 21 %. Mais 17 % des enseignants déterminent un temps supérieur à deux minutes (jusqu'à trois, quatre ou cinq minutes). Lorsqu'il n'y a pas de temps imposé, nous pouvons supposer que des enchaînements sont largement supérieurs à deux minutes.

### 2.3.2.3. La musique

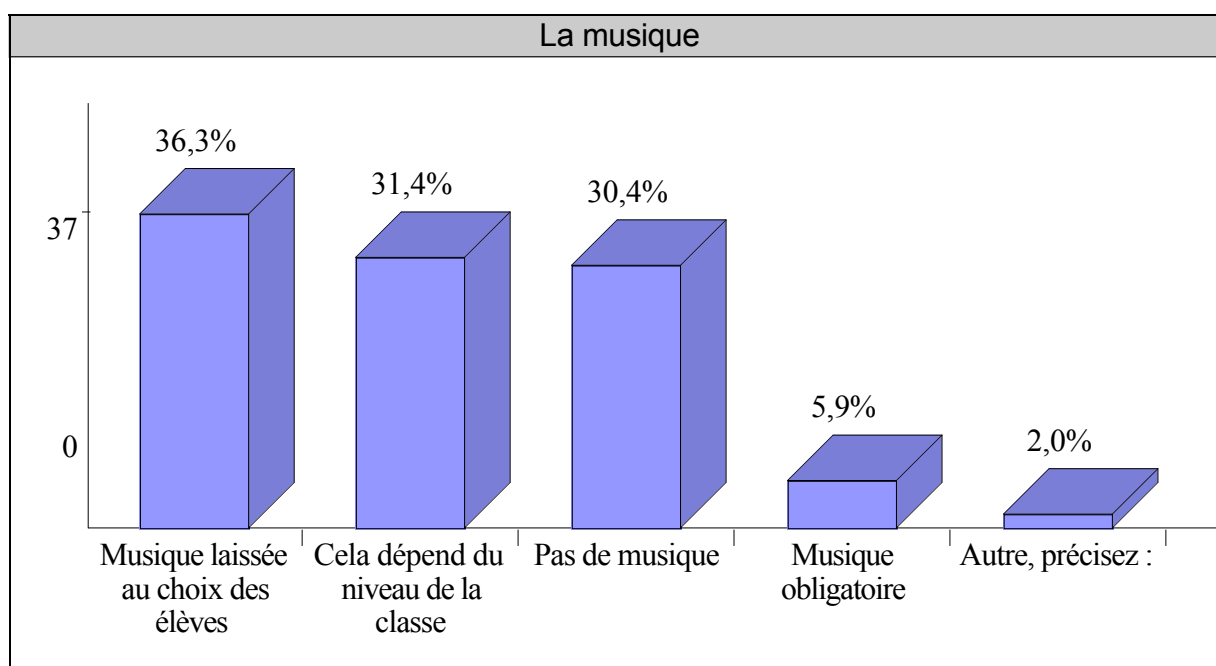


Figure XII. L'utilisation de la musique.

Les réponses quant à l'utilisation de la musique dans l'enchaînement (question 18 : « Quelle est la place de la musique dans l'enchaînement ? ») sont très diversifiées selon les enseignants. 36 % des enseignants laissent le choix aux élèves. 31 % répondent que cela dépend du niveau de la classe. Ils pensent sans doute que les élèves doivent avoir acquis un certain niveau de pratique pour travailler l'enchaînement avec musique. 30 % des enseignants n'utilisent pas de

musique. Certains ne disposent peut-être pas de conditions matérielles satisfaisantes. Enfin, peu d'enseignants (6 %) imposent aux élèves de présenter l'enchaînement avec musique.

#### 2.3.2.4. L'espace de pratique

Concernant l'espace (question 19 : « Dans quel espace évoluent les élèves ? »), les réponses sont à nouveau très variées selon les enseignants. Les deux modalités de réponse (« un praticable, dimensions ? »; « autre, précisez : ») ne sont pas pertinentes, car les enseignants précisent les mêmes réponses (tapis, tatamis) dans les deux cas. Nous nous intéressons donc aux dimensions de l'espace. 31 % des enseignants ne précisent pas les dimensions de l'espace, comme si celles-ci avaient peu d'importance. L'analyse des réponses montre que l'espace évolue de deux mètres sur deux mètres à plus de quinze mètres sur quinze mètres. Il semble que certains enseignants répondent pour un groupe d'élèves ; d'autres pour la classe entière. Comme pour l'utilisation de la musique, nous pouvons supposer que des enseignants sont limités par les conditions matérielles de leurs établissements (par exemple par le nombre de tapis).

#### 2.3.2.5. Le matériel

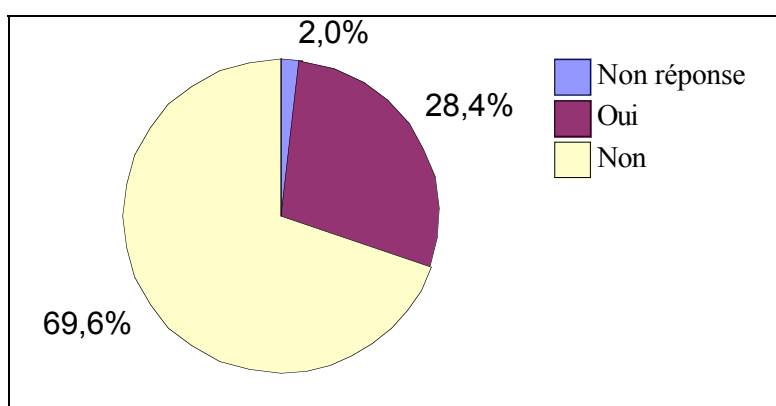


Figure XIII. L'utilisation de matériel.

29 enseignants, soit 28 % de l'échantillon total, utilisent du matériel [question 20 : « Utilisez-vous du matériel (engins, accessoires, etc. ? »)]. Nous nous intéressons à cette strate de 29 enseignants pour savoir quel est le matériel utilisé et à quoi il sert (question 21). Les pourcentages sont calculés par rapport à cette strate de 29 enseignants.

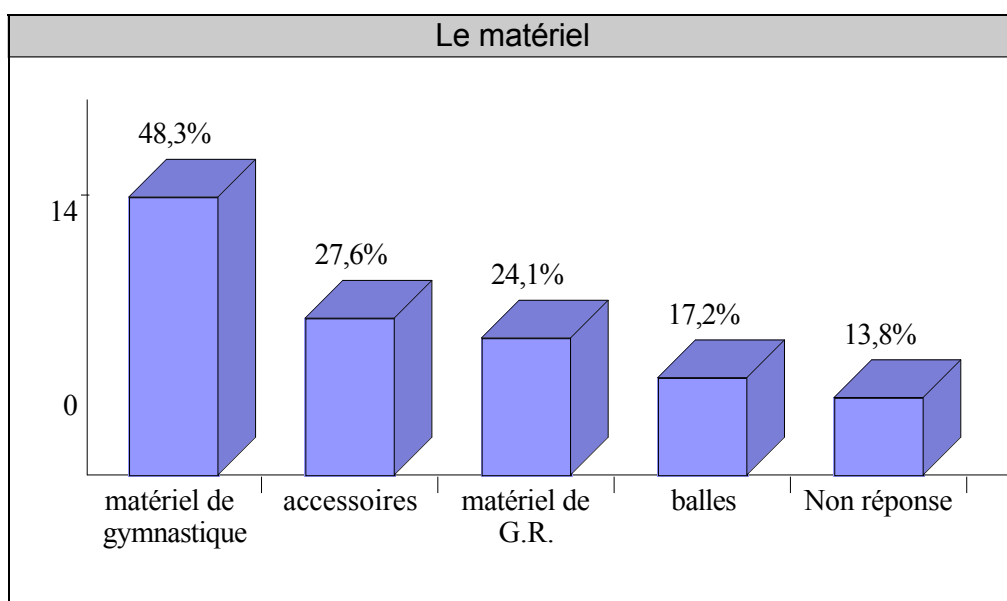


Figure XIV. Le matériel utilisé.

Le matériel utilisé est essentiellement du matériel de gymnastique (48 %) : gros tapis, mini-trampoline, tremplins, plinths. D'autre part, 41 % des enseignants emploient du matériel autre que de gymnastique : des accessoires (28 %), du matériel de GR (24 %), des balles (17 %). Ces résultats ne sont pas surprenants, puisque les professeurs enseignent l'acrosport en combinaison avec la gymnastique, le cirque, la GR ou encore d'autres APSA.

62 % des enseignants (sur la strate des 29 enseignants utilisant du matériel) ne précisent pas à quoi sert le matériel. Cette forte proportion de non réponses nous interroge. Est-ce que les enseignants ont réfléchi au rôle joué par le matériel ? L'utilisent-ils uniquement parce que les élèves le demandent ? Peuvent-ils justifier pourquoi ils introduisent du matériel dans la pratique de l'acrosport ? Sur les onze enseignants qui répondent, dix utilisent du matériel de

gymnastique. Il permet de « travailler des éléments gymniques » (17 %) et « d'assurer la sécurité » (21 %). Les enseignants qui se servent d'accessoires, de matériel de GR ou de balles ne justifient donc pas leur choix.

En conclusion, les règles d'organisation de l'activité (nombre d'élèves par groupe ; temps ; musique ; espace ; matériel) apparaissent très hétérogènes selon les enseignants, ce qui conduit à des pratiques scolaires hétéroclites. Certaines règles sont identiques pour une majorité d'enseignants : pas plus de six élèves par groupe ; pas de temps d'enchaînement à respecter ; pas d'utilisation de matériel. Mais une proportion non négligeable d'enseignants fonctionne avec des règles très différentes : plus de six élèves par groupe ; temps d'enchaînement imposé ; utilisation de matériel gymnique ou autre. De plus, les réponses sont très diversifiées pour la musique et l'espace. Cette variété dans les règles d'organisation doit faire l'objet d'un questionnement : qu'est-ce qui amène les enseignants à déterminer des règles d'organisation de l'activité si différentes ?

### 2.3.3. L'évaluation sommative

Deux questions (questions 22 et 23) sont traitées dans cette partie : les exigences de composition de l'enchaînement et les critères d'évaluation (avec le nombre de points correspondant). A la question 22 (« Quelles sont les exigences demandées aux élèves pour la composition de l'enchaînement ? »), les enseignants ont donné plus d'une quinzaine de réponses différentes. Nous portons notre attention sur les réponses les plus fréquentes, données par au moins 10 % des enseignants (voir annexe VII).

Tout d'abord, l'exigence principale pour la composition de l'enchaînement est le nombre de figures à réaliser (68 % des enseignants). Souvent, les enseignants pensent qu'il n'y a pas d'intérêt à déterminer un temps d'enchaînement à respecter. Ils préfèrent exiger un nombre de figures à construire. 50 % des enseignants précisent ce nombre, souvent compris entre trois et six figures (41 %). 9 % choisissent un plus grand nombre de pyramides, entre sept et douze figures. Dans ce cas, nous supposons que la durée de l'enchaînement est bien supérieure à deux minutes.

Quelques enseignants déterminent les caractéristiques des figures : elles doivent comprendre différentes formations (26,5 %), différentes familles (19 %) et des difficultés (10 %). La variété des figures compte plus que leur degré de difficulté.

D'autre part, 47 % des enseignants précisent qu'ils exigent des éléments de liaison dans l'enchaînement. Ainsi, pour les enseignants, l'enchaînement doit être composé de figures et de liaisons entre les pyramides.

Enfin, les enseignants précisent aussi d'autres exigences concernant :

- L'exécution (maîtrise : 22,5 %)
- La sécurité (16 %)
- Le domaine artistique, notamment la structure de l'enchaînement, avec un début et une fin (22 %), l'utilisation de l'espace (10 %).

Ainsi, l'analyse de cette question met en évidence quelles sont les exigences essentielles quant à la composition de l'enchaînement de fin de cycle du point de vue des enseignants. Les élèves doivent être capables d'enchaîner un certain nombre de pyramides reliées entre elles par des éléments de liaison. La difficulté des figures apparaît à nouveau comme un élément secondaire. La chorégraphie semble plus importante que l'acrobatie.

Pour pouvoir étudier et exploiter les réponses à la question sur l'évaluation sommative (question 23 : « Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux ? »), nous prenons en compte uniquement les réponses des enseignants ayant répondu de façon complète et précise, soit vingt-neuf évaluations (voir annexe VII). En effet, 43 % des enseignants donnent une réponse incomplète : il manque des critères d'évaluation ou bien le nombre de points n'est pas précisé. 12 % des enseignants répondent complètement à la question, mais de façon imprécise. Les critères restent très généraux, par exemple « performance », « connaissances », « figures » et il est très difficile de savoir ce qui est vraiment évalué. Enfin, 12 % ne répondent pas à la question. Au total, environ trois quart des enseignants ne répondent pas complètement et précisément à la question posée. Nous pouvons nous demander si les enseignants ont véritablement construit une évaluation pour l'activité acrosport. Peut-être ont-ils des difficultés pour déterminer exactement ce qu'il faut évaluer et comment l'évaluer.

Nous analysons donc les réponses des enseignants ayant répondu de façon complète et précise à la question sur les critères d'évaluation (strate de 29 enseignants). Nous reprenons successivement les catégories utilisées par les enseignants pour décrire l'évaluation : la performance, la maîtrise, les connaissances et la participation. Au total, 22 critères d'évaluation différents sont recensés.

La majorité des enseignants (96,5 %) évalue la performance, de zéro à douze points, selon un ou deux critères : la difficulté des figures (69 %) et la composition de l'enchaînement (« nombre, variété des figures » : 48 %). Concernant la difficulté des pyramides, seuls quatre enseignants sur dix-neuf précisent comment évaluer ce critère (« hauteur, équilibre, force » ;



« hauteur, nombre d'appuis au sol, contacts entre les élèves » ; « forme (volume / hauteur), type d'appuis au sol, type de contacts entre les élèves » ; « nombre d'appuis au sol / nombre d'appuis total »). Nous pouvons supposer que certains enseignants évaluent de façon plus subjective le niveau de difficulté des figures. Celui-ci peut également être défini par les élèves, qui participent à la construction du code.

D'autre part, la maîtrise est évaluée par 100 % des enseignants, de quatre à vingt points, mais avec une multiplicité de critères (quatorze au total). Nous pouvons distinguer les critères relatifs à l'exécution des figures et les critères relatifs à la dimension artistique. 86 % des enseignants évaluent l'exécution, à l'aide de trois critères : la tenue des figures (59 %), la construction de la figure (34,5 %) et la correction, la tonicité (31 %). Une diversité de critères permet d'évaluer l'enchaînement en tant que production artistique : l'originalité (48 %) ; la continuité (41 %) ; le début et la fin de l'enchaînement (31 %), la synchronisation entre élèves (28 %), mais aussi l'esthétisme, l'impression générale, la musique, l'espace, la présence d'un thème (moins de 15 % des enseignants). Il apparaît que l'aspect artistique est plus évalué que l'exécution (93 % contre 86 % des enseignants).

Enfin, la moitié des enseignants (48 %) évalue les connaissances ou la participation, jusqu'à 7 points (six critères au total), en particulier la participation, le comportement (28 %), puis les connaissances sur la sécurité (21 %).

Tableau XII. La répartition des points dans l'évaluation de la performance, de la maîtrise et des connaissances.

Critères d'évaluation	Performance	Maîtrise	Connaissances, participation
-----------------------	-------------	----------	------------------------------

Nombre de points	De 0 à 12 points	De 4 à 20 points	De 0 à 7 points
------------------	------------------	------------------	-----------------

Le tableau XII montre que le nombre de points accordé à la performance, à la maîtrise ou aux connaissances et à la participation varie sensiblement selon les enseignants.

Finalement, les enseignants d'EPS proposent des critères très diversifiés pour évaluer la maîtrise (quatorze), alors que la performance et les connaissances sont évaluées respectivement par deux et six critères. Il y a sept fois plus de critères pour évaluer la maîtrise que pour évaluer la performance.

Nous pouvons considérer que l'acroport est traité comme une activité acrobatique si les enseignants évaluent la prise de risque, donc la difficulté. De même, l'acroport apparaît comme une activité artistique si les enseignants évaluent les exigences artistiques. Enfin, l'acroport est une activité acrobatique et artistique si les exigences de difficulté et les exigences artistiques sont évaluées.

Il est alors possible de dégager trois profils d'enseignants :

- 62 % des enseignants évaluent à la fois la difficulté et le domaine artistique. Cette majorité d'enseignants respecte la logique interne de l'acroport, puisqu'elle évalue la prise de risque. De plus, ces professeurs évaluent aussi l'artistique. Nous pouvons prétendre que l'acroport est donc considéré comme une activité acrobatique et artistique.
- 31 % des enseignants évaluent les exigences artistiques, sans noter la difficulté des figures. L'acroport apparaît donc comme une activité artistique.

- 7 % des professeurs évaluent la difficulté des figures et l'exécution, sans noter les exigences artistiques. L'acrosport est donc enseigné comme une activité acrobatique, privilégiant la prise de risque et la maîtrise du risque.

La majorité des enseignants souhaite travailler les deux versants de l'activité, acrobatique et artistique. Les autres professeurs se centrent exclusivement sur l'artistique (un tiers) ou sur l'acrobatie (7 % seulement). Les enseignants semblent donc attirés davantage par l'aspect artistique de l'activité. En effet, les exigences artistiques représentent les exigences les plus fréquemment évaluées par les enseignants (93 %). Les exigences d'exécution sont notées par 86 % des enseignants et les exigences de difficulté par 69 % des enseignants. Pourtant, la logique interne de l'acrosport consiste à prendre des risques et à les maîtriser. Le projet artistique est au service de l'acrobatie.

#### 2.3.4. L'analyse bivariée

La réalisation des tris croisés montre que les relations significatives entre deux variables sont rares. Tout d'abord, il n'y a pas d'influence des variables liées au sexe, à l'établissement (collège, lycée), au grade et à l'ancienneté professionnelle. Les enseignants spécialistes d'activités gymniques (ayant obtenu un diplôme) s'inspirent davantage des pratiques sociales (voir les tableaux croisés de l'annexe VII : analyse bivariée). En effet, 71 % des enseignants spécialistes s'inspirent des pratiques proches de l'acrosport (le cirque essentiellement, puis la gymnastique, les activités d'expression et l'aérobic) contre 20 % pour les enseignants non spécialistes. Leur but est de proposer une variété d'éléments de liaisons aux élèves. Ainsi, même les enseignants spécialistes d'activités gymniques ne se réfèrent pas à l'acrosport fédéral. Ils connaissent peu cette activité. Au contraire, ils s'inspirent d'autres pratiques,

notamment le cirque. Curieusement, les enseignants spécialistes s'orientent donc vers des pratiques autres que gymniques. De même, les enseignants exerçant dans des établissements difficiles envisagent des liens avec les pratiques proches de l'acroport (cirque, gymnastique, danse) : 37,5 % contre 17 % (pour les enseignants n'exerçant pas dans les établissements difficiles).

D'autre part, deux autres relations significatives émergent suite aux tris croisés, mais elles n'apportent pas d'informations essentielles. Les enseignants ayant déjà enseigné une activité gymnique dans un autre contexte travaillent davantage avec la musique. 61 % d'entre eux laissent la musique au choix des élèves contre 31 % (pour les professeurs n'ayant pas enseigné une activité gymnique dans un autre contexte) ; de même, 17 % d'entre eux imposent la musique contre 4 %. Mais ce résultat n'est pas vérifié avec les enseignants spécialistes d'activités gymniques. Enfin, les enseignants qui utilisent du matériel imposent davantage la musique aux élèves (17 % contre 1 % pour les enseignants travaillant sans matériel).

En conclusion, l'analyse bivariée révèle très peu de relations significatives. Nous ne pouvons donc pas établir une typologie des pratiques scolaires en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants. En effet, les enseignants appartenant à une même catégorie (sexe, grade, ancienneté...) proposent des pratiques hétéroclites.

#### **2.4. Conclusion**

La première partie du questionnaire sur le processus de composition sous influences fait émerger des influences fortes :

- les élèves : 76,5 % des enseignants s'inspirent des idées originales proposées par les élèves. L'influence des élèves a été également mise en évidence dans l'analyse de contenu du curriculum formel et du curriculum potentiel.
- les collègues : 68 % des professeurs discutent avec des collègues et échangent à propos de l'enseignement de l'acrosport.
- les livres ou articles sur l'acrosport : 68 % des enseignants s'appuient sur des publications à propos d'acrosport.
- la formation continue : 53 % des enseignants s'inspirent des stages de FPC.

En revanche, les résultats concernant les pratiques sociales et les programmes d'EPS sont surprenants. En effet, moins d'un quart des enseignants déclare s'inspirer des pratiques sociales et moins d'un professeur sur deux affirme s'appuyer sur les programmes.

Concernant les caractéristiques des pratiques scolaires, nous pouvons comparer les résultats obtenus dans les questionnaires et dans l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel.

- Les confusions au niveau de la terminologie employée pour désigner l'acrosport scolaire sont moins importantes dans les questionnaires : seule une minorité d'enseignants utilise le terme « acrogym », alors que les auteurs et les formateurs adoptent quatre types différents de terminologies.
- Si très peu d'auteurs sont des spécialistes de l'acrosport, les professeurs ont quant à eux enseigné peu de cycles. L'acrosport est donc une activité récente, que les auteurs et les professeurs découvrent progressivement. Nous pouvons penser que le traitement didactique de l'acrosport va encore évoluer dans les années futures.
- Pour les auteurs et pour les enseignants, l'acrosport permet de poursuivre des objectifs variés. Mais les professeurs d'EPS insistent beaucoup plus que les auteurs sur les

objectifs généraux, délaissant les objectifs spécifiques aux activités gymniques. Pourtant, les objectifs spécifiques aux activités gymniques sont aussi développés dans les programmes.

- L'acroport est une activité connotée très positivement, dans les livres et articles de la revue EP.S et dans les questionnaires. De multiples intérêts de l'acroport sont évoqués. L'argument le plus fréquemment cité, à la fois par les auteurs et par les professeurs, concerne la motivation des élèves.
- L'acroport est fréquemment combiné avec une autre APSA (58 % des questionnés). Les enseignants, plus que les auteurs, cherchent à ouvrir l'acroport à d'autres activités (en particulier la gymnastique et le cirque).
- Alors que les règles d'organisation de l'activité étaient rarement explicitées dans les livres et articles de la revue EP.S, elles apparaissent hétérogènes dans le curriculum déclaré, même si quelques règles sont identiques pour une majorité d'enseignants. Dans les programmes de lycée, les règles d'organisation sont définies, mais elles sont parfois incohérentes (pas de continuité entre les textes de seconde, du cycle terminal et du baccalauréat).
- Les évaluations sommatives sont hétéroclites. La répartition des points en fonction de la performance, de la maîtrise et des connaissances, ainsi que les critères d'évaluation de la maîtrise sont très hétérogènes dans le curriculum potentiel, et encore plus dans le curriculum déclaré. Les enseignants, contrairement aux auteurs, valorisent largement la dimension artistique de l'acroport au détriment de l'acrobatie. Alors que les auteurs traitent l'acroport comme une activité acrobatique et artistique ou comme une activité

acrobatique, une troisième conception de l'acrosport émerge dans les questionnaires : l'acrosport est considéré comme une activité artistique et non acrobatique.

### **3. Les entretiens**

Comme nous l'avons expliqué dans la partie relative à la méthodologie, nous avons identifié quatre catégories d'analyse pour chacune de nos deux thématiques de recherche : les influences explicitées par les enseignants et les caractéristiques des pratiques scolaires (voir l'annexe X).

Les verbatims sont présentés dans l'annexe IX.

Nous avons interrogé quatre enseignants (A, B, C et D) ayant des conceptions différentes de l'acrosport :

- L'enseignant A est un homme ayant moins de cinq ans d'ancienneté professionnelle. Il est professeur certifié et exerce en collège. L'acrosport, associé à la gymnastique, apparaît comme une activité acrobatique.
- L'enseignant B est un homme ayant entre onze et vingt ans d'ancienneté professionnelle. Il est professeur agrégé en collège et a été entraîneur de gymnastique. Il a animé quelques stages d'acrosport en formation continue. Il considère l'acrosport comme une activité à la fois acrobatique et artistique et associe la gymnastique à l'enseignement de cette APSA.
- L'enseignant C est un homme ayant entre onze et vingt ans d'ancienneté professionnelle. Il est professeur agrégé et exerce en lycée. L'acrosport est enseigné comme une activité artistique, où il est possible d'utiliser du matériel.

- L'enseignant D est une femme ayant entre onze et vingt ans d'ancienneté professionnelle. Elle est professeur certifié en collège et en lycée. L'acrosport, associé avec le cirque, apparaît comme une activité artistique.

### **3.1. Les influences explicitées par les enseignants**

Elles sont décrites en fonction des quatre catégories suivantes : les élèves ; l'enseignant ; le curriculum potentiel et le curriculum formel.

#### **3.1.1. Les élèves**

La lecture des items relative à cette thématique montre que les élèves influencent fortement l'enseignant pour faire évoluer la pratique de l'acrosport. Ils proposent sans cesse des idées à l'enseignant, que celui-ci intègre dans les leçons. De plus, l'enseignant prend en compte les ressources des élèves, ainsi que leurs motivations.

Tout d'abord, les quatre enseignants interviewés relatent les nombreuses demandes des élèves. Ceux-ci veulent notamment augmenter le nombre d'élèves par groupe :

« c'était vraiment leurs, au départ, leurs, leurs attentes » (annexe IX : A, l 254).

Ils demandent aussi s'ils peuvent réaliser l'enchaînement en musique, en particulier les filles, s'il est possible de mettre une tenue particulière ou d'utiliser du matériel. De plus, les élèves cherchent à travailler avec un thème ou encore à élargir l'espace de pratique en sortant du praticable. Ils sont également capables de créer de nouvelles pyramides ou de nouvelles liaisons. Ainsi, les élèves ont plein d'idées :

« ils ont envie de plein de choses, au niveau des activités » (D, l 331-332)

« ils ont envie de faire des choses nouvelles » (C, l 331-332).

Parfois, ils innovent sans même interroger l'enseignant :



« De toute façon, ils ne nous demandent souvent pas notre avis, parce ce que quand ils ont besoin d'objets pour symboliser leur thème, ils le trouvent tous seuls, ils l'amènent tous seuls, ils décorent tous seuls, ils s'habillent tous seuls, ils amènent leur tenue, etc.... tout ça, ça fait partie des objets qui sont amenés sans que nous on intervienne » (C, l 85-88).

Les élèves transforment donc les règles d'organisation de l'activité, parfois sans demander à l'enseignant son accord.

Les enseignants paraissent très ouverts face aux sollicitations des élèves. Non seulement ils répondent favorablement aux demandes des groupes, mais ils s'intéressent aux idées des élèves (en particulier exprimer un thème, travailler avec la musique, utiliser du matériel, mettre une tenue). En fait, ils exploitent ces idées en les proposant à la classe entière ou à d'autres classes. Par exemple, l'enseignant C explique que l'utilisation de matériel « correspond à un besoin des élèves tout bonnement pour renforcer le thème qu'ils avaient présenté et puis ensuite parce qu'ils voulaient travailler en sécurité » (l 75-76). Cette demande peut aussi venir d'un élève seul, qui cherche à montrer « un certain niveau d'habileté autre que gymnique » (l 109-110). L'enseignant présente désormais à toutes ses classes cette possibilité de travailler avec du matériel « en début de cycle, toujours. Ensuite, ils se débrouillent » (l 94). Les quatre enseignants montrent une certaine flexibilité : ils déclarent sans hésiter qu'ils peuvent changer ce qui était prévu à l'avance suite aux propositions des élèves.

« Bien sûr, je ne suis pas borné » (B, l 349)

« il est évident qu'on s'adapte en fonction des conduites des élèves, parce que les conduites des élèves évoluent » (C, l 329-330).

Les élèves peuvent donc choisir de suivre ou non l'idée proposée, qui n'est jamais imposée : ils disposent d'une grande liberté. Plusieurs alternatives possibles s'offrent aux élèves par rapport aux règles d'organisation de l'activité, excepté pour le nombre d'élèves par groupe, où

les enseignants font preuve de fermeté (voir la partie suivante concernant l'enseignant). Très souvent, les choix dépendent des groupes. Ceux-ci peuvent mettre en œuvre leurs nouvelles idées. De plus, ils ont le choix entre diverses modalités de pratiques. Il apparaît donc que les pratiques ne sont pas seulement éclectiques selon les enseignants, mais elles peuvent être différentes au sein d'une même classe, en fonction des choix des groupes.

D'autre part, la nature des éléments réalisés en acrosport dépend des choix des élèves. Les enseignants B et C soulignent les différences entre les filles, qui font des liaisons chorégraphiques et les garçons, qui réalisent davantage des liaisons acrobatiques. Cette activité semble convenir à la fois aux filles et aux garçons ; elle permet donc de résoudre les problèmes liés à la mixité. L'acrosport offre ainsi une possibilité de différenciation sexuelle (Goirand, 2002b). Ce sont donc les élèves qui donnent à l'activité une coloration plutôt acrobatique ou plutôt artistique. Ils influencent donc la logique interne de l'activité :

« Certaines filles sont plus à même de rentrer dans l'activité par le côté chorégraphique que par le côté gymnique ... Les garçons sont plus sur le pôle gymnique ou sur des thèmes comme la boxe française » (B, l 50-52, 60).

« certains si ce sont des garçons vont l'utiliser de façon très acrobatique en particulier avec des prises de risque notamment avec la hauteur et les éléments en force ; si c'est des filles, elles vont utiliser beaucoup plus les exercices en souplesse, les liaisons et le rythme. Si on affaire à des gens qui sont multi-compétents, on va avoir du jonglage, de la gym, de l'artistique. Tout dépend des ressources des élèves et de ce qu'on veut en faire » (C, l 187-191).

Ainsi, pour l'enseignant C, la logique interne de l'activité dépend des groupes d'élèves. Les élèves réalisent les éléments qu'ils souhaitent, en fonction de leurs possibilités. Les figures et les éléments de liaison peuvent donc être très variés. C'est l'enseignant qui s'adapte par rapport aux compétences des élèves, y compris pour l'évaluation. L'enseignant B explique

qu'il peut moduler son évaluation (changer le nombre de points attribué aux critères d'évaluation) en fonction de l'activité des élèves :

« si j'ai des élèves qui sont vraiment, qui rentrent beaucoup plus sur le pôle artistique, avec de la danse, tout ça, je vais les valoriser aussi pour l'évaluation » (I 163-165).

Il semble que ce soient les élèves qui définissent les contenus d'enseignement, et donc l'évaluation. L'enseignant n'a pas une conception figée de l'acroport. L'évaluation fluctue selon les choix des élèves.

Parfois, les élèves apparaissent comme une contrainte pour l'enseignant. Ainsi, l'enseignant ne fait pas que constater les différences de ressources entre les élèves, mais il est contraint de partir de ces ressources pour construire l'activité. Par exemple, la façon dont l'enseignant B aborde l'activité dépend directement des caractéristiques des élèves :

« je m'appuie sur mon particularisme de classe et à partir de ça, je me dis : qu'est-ce que je peux faire comme acroport avec eux ? Est-ce que ça reste uniquement gymnique, du début à la fin, est-ce que ça peut rentrer sur le chorégraphique, est-ce que c'est uniquement chorégraphie. Donc c'est la classe qui détermine le choix » (B, I 208-211).

D'autre part, pour pratiquer l'acroport, il faut que les élèves « aient un minimum de bases, d'éléments gymniques, de placements segmentaires et de gainage » (B, I 86-87). De même, l'association du cirque et de l'acroport ne peut se faire que si les élèves ont déjà des moyens, un minimum de vécu dans l'activité (A, I 53 ; B, I 322-325). Pour l'enseignant D, l'utilisation de matériel, le choix des figures (statiques ou dynamiques) dépendent également des ressources des élèves (tonicité, maîtrise corporelle) (D, I 65 ; 408-414). Il fait évoluer ce qui est proposé dans les livres ou articles en fonction des capacités des élèves. Enfin, l'enseignant C explique sur un plan plus global qu'il ne peut pas s'inspirer de différents spectacles, car il est limité par

« les ressources des élèves » (I 348). Les enseignants paraissent donc contraints à prendre en compte les possibilités des élèves.

D'autre part, les enseignants sont soucieux de la motivation des élèves. Les élèves ne sont pas motivés en gymnastique. L'acrosport, éventuellement en combinaison avec le cirque est une activité qui permet « de renouveler l'intérêt des élèves » (A, I 56-60). L'acrosport apparaît donc comme un moyen de motiver les élèves pour une activité gymnique. En outre, les enseignants n'obligent pas les élèves à utiliser du matériel ou à travailler avec un thème, pour ne pas les « bloquer » (B, I 111 ; C, I 81-85). Ils préfèrent ne pas imposer de règles, pour que « les élèves rentrent et restent dans l'activité » (B, I 121). Il s'agit de mettre en confiance les élèves qui ont peu de potentiel pour qu'ils osent agir :

« L'acrosport, ce qu'il a d'intéressant, c'est que ça permet à des élèves qui ne sont pas bons en gymnastique d'oser faire justement un élément qu'ils ne feraient pas à un autre moment » (D, I 240-242).

L'enseignant B est particulièrement axé sur la motivation des élèves :

« moi, ce qui m'intéresse, c'est que les gamins accrochent à mon cycle et en entier. Que je ne fasse pas deux séances et après que je marne pour euh, finir mon cycle » (I 310-312).

Dans ce cas, l'enseignant fait évoluer l'activité en fonction de la motivation des élèves. Par exemple, il remarque que les élèves prennent plaisir à mimer un thème lors d'un cycle d'expression corporelle. Il introduit ensuite le travail avec thème en acrosport :

« Je me suis rendu compte, qu'en fin de compte, certains accrochaient bien, et je me suis dit : pourquoi pas leur laisser l'initiative d'un thème qui n'est pas imposé entre les pyramides » (I 253-255).

De même, la musique permet aux filles « de rentrer dans l'activité par le côté chorégraphique plutôt que par le côté gymnique » (I 51-52). La motivation des élèves semble bien plus importante que la référence à l'acrosport fédéral :

« on est pas dans l'acroport fédéral. On peut très bien faire des liaisons autres que gymniques » (I 55-56).

Cet enseignant se laisse donc guider par la motivation des élèves.

En définitive, les élèves sont libres de choisir les règles d'organisation de l'activité (excepté pour le nombre d'élèves par groupe). Ils apportent à l'enseignant des idées, des suggestions et influencent même la logique interne de l'activité et l'évaluation. Ainsi, l'enseignant et les élèves co-construisent l'activité en classe. Parfois, les élèves apparaissent aussi comme des contraintes et les enseignants construisent leurs contenus à partir des caractéristiques des élèves, en particulier par rapport aux ressources et à la motivation des élèves.

### 3.1.2. L'enseignant

L'enseignant est également influencé par son expérience professionnelle, par ses émotions ou ses envies et enfin par son histoire de vie. Tout d'abord, l'expérience professionnelle amène les enseignants à respecter deux exigences : le respect de la sécurité et le travail des élèves. Ils doivent également s'adapter aux conditions matérielles, spatiales et temporelles.

Tous organisent l'activité de façon à ce que les conditions de sécurité soient respectées. Le choix du nombre d'élèves par groupe est lié à une réflexion sur la sécurité pour trois enseignants. Les élèves ne doivent pas être trop nombreux pour éviter de faire des pyramides trop hautes. La hauteur des figures est limitée :

« les enfants étant sur la croissance, les porteurs ayant de la charge sur eux, je pense que ce n'est peut-être pas ce qu'on a à rechercher, en tout cas dans l'activité scolaire, au niveau collège » (I 188-190).

La présence d'une parade dans le groupe est indispensable. D'autre part, l'espace est organisé sous forme d'un praticable par deux enseignants pour « éviter toutes les chutes à l'extérieur des tapis » (D, I 44-45). Deux enseignants préfèrent « réduire l'acrobatique par rapport à des

questions de sécurité et de risque » (A, l 185-186). Enfin, l'enseignant C accepte les idées des élèves, à condition que la sécurité soit respectée :

« tout ce qui peut servir le thème, tout ce qui peut servir l'évolution de l'acroport, et tout ce qui peut faire évoluer les figures dans un sens dynamique et acrobatique, bien sûr dans le respect des conditions maximales de sécurité » (l 316-319).

Le matériel comme le mini-trampoline qui conduirait à une activité trop dangereuse est interdit (C, l 97-98). En revanche, le matériel qui permet d'assurer la sécurité est accepté : des bâtons, des cordes et des chaises (C, l 99-100), des gros tapis, « des plinths ou autre » (D, l 356-360).

La sécurité représente un élément fondamental aux yeux des enseignants : elle influence certaines règles d'organisation (le nombre d'élèves par groupe, l'espace, le matériel) et la logique interne de l'activité (réduction de l'acrobatie). Les enseignants sont très prudents et cherchent à limiter au maximum les risques d'accidents.

Les enseignants ont une deuxième exigence qui est l'activité, le travail des élèves. Ainsi, ils n'augmentent pas le nombre d'élèves par groupe (suite aux sollicitations des élèves) pour qu'ils travaillent efficacement :

«Après, ça va dans tous les sens » (B, l 31)

« la communication dans le groupe devient beaucoup plus difficile » (C, l 20-22).

L'enseignant D choisit de faire un seul grand praticable pour toute la classe, pour que « tout le monde soit en activité » (D, l 36). Le matériel n'est qu'un prétexte pour obliger les élèves à bouger, à ne pas rester immobiles (D, l 54-55). L'activité des élèves apparaît comme un indicateur essentiel pour les enseignants :

« ma ligne de conduite, c'est qu'ils travaillent » (B, l 367).

Les enseignants semblent donc satisfaits lorsqu'ils observent tous les élèves actifs. Pour les professeurs, si les élèves travaillent, alors ils apprennent. Mais les élèves sont-ils pour autant en activité d'apprentissage ? Qu'est-ce que les élèves ont appris à la fin d'un cycle d'acrosport ? Est-ce que chacun apporte ce qu'il sait déjà faire pour construire les pyramides, réaliser des éléments de liaison ou y a-t-il réellement apprentissage ?

D'autre part, l'enseignant s'adapte en fonction de contraintes matérielles (espace, tapis...) et temporelles. Tout d'abord, les conditions matérielles (l'espace, le nombre de tapis) influencent les règles d'organisation de l'activité. Deux enseignants (A et D) n'ont en effet pas la possibilité de travailler avec musique. Les deux autres enseignants sont limités au niveau de l'espace : ils autorisent donc leurs élèves à sortir du praticable pour réaliser des liaisons. Pour l'enseignant C, cela joue sur le nombre d'élèves par groupe :

« c'est avant tout un problème d'organisation pour mettre un maximum d'élèves dans un minimum de place » (I 17-18).

Enfin, l'enseignant D propose à ses élèves d'utiliser le matériel disponible dans l'établissement :

« des cerceaux parce qu'on les a en GRS, les balles parce qu'on a investi dedans » (I 51-52).

Les élèves utilisent donc ce qu'on met à leur portée. S'il y avait d'autres objets, ils les utiliseraient peut-être. Les conditions matérielles influencent donc un certain nombre de règles d'organisation de l'activité (la musique, l'espace, le nombre d'élèves par groupe, le matériel).

Une autre contrainte est liée à la durée des cycles d'acrosport. Les quatre enseignants expriment la contrainte de temps, en particulier lorsqu'il s'agit de lier acrosport et cirque.

L'enseignant D explique que « comme on n'a pas le temps de se centrer à la fois sur les

techniques du cirque et à la fois sur l'acroport, on en délaisse un plus que l'autre » (I 73-74). Il est donc obligé de privilégier une des deux activités. Aussi, les élèves doivent avoir déjà vécu un cycle d'acroport ou de cirque, avant de combiner ces deux APSA. L'enseignant C explique qu'il ne peut s'inspirer de différents spectacles, car il est limité par le temps (I 347-348). Nous pouvons alors supposer que si les enseignants disposaient de plus de temps, ils s'orienteraient davantage vers d'autres modalités de pratique de l'acroport (par exemple lier l'acroport et le cirque). De plus, le temps a une incidence sur le nombre d'élèves par groupe. S'il y a plus d'élèves dans un groupe, il faut plus de temps pour organiser le travail :

« Si je mettais un groupe de six élèves, il faudrait que j'aie davantage de temps potentiel sur un cycle pour arriver à faire une prestation (avec des duos, des trios, une pyramide plus conséquente) » (B, I 27-29)

« Cinq, c'est le chiffre maximal pour ne pas perdre de temps justement sur « on va faire ci, on va faire ça » (...) Parce que plus on est nombreux en fait et moins on pratique. Parce que les idées affluent et on est jamais d'accord » (D, I 19-21).

Les enseignants limitent donc le nombre d'élèves par groupe, car le temps lui aussi est limité. Si les enseignants avaient bien plus de temps, peut-être augmenteraient-ils un peu le nombre d'élèves par groupe. La contrainte temporelle amène donc les professeurs à ne pas associer l'acroport et le cirque d'emblée, et à limiter le nombre d'élèves par groupe.

Par ailleurs, deux enseignants montrent qu'ils se laissent guider aussi par ce qu'ils ont envie de faire. Ainsi, l'enseignant D explique clairement qu'il met « à sa sauce » et remodèle les choses en fonction de ses envies (I 417-419). Par exemple, il dit : l'utilisation de matériel dépend « peut-être de ce que j'ai envie de faire à ce moment là » (I 65). Il essaie de voir si le cirque peut apporter un plus à l'activité (I 72-73). Il enseigne donc l'acroport par tâtonnements, en



repérant par exemple les avantages (dynamiser un élève qui serait resté immobile) et les inconvénients (pertes d'objets, moqueries de la part de certains élèves, perte de temps) de la combinaison de l'acroport et du cirque. Il propose également d'autres idées comme utiliser des cordes à sauter ou travailler avec la musique :

« pourquoi pas ne pas me servir de musiques actuelles, où la chorégraphie a déjà été faite par d'autres, se resservir de cette chorégraphie que les gamins connaissent tous par cœur et d'intégrer en même temps des choses dynamiques et la chorégraphie connue de tous » (l 465-467).

Cet enseignant fonctionne donc par essai erreur et n'hésite pas à modifier les règles d'organisation de l'activité. Ce ne sont donc pas uniquement les élèves qui apportent des idées pour faire évoluer la pratique, mais aussi l'enseignant lui-même. Il s'agit de construire une pratique originale et attrayante, adaptée au mieux aux caractéristiques des élèves. De même, l'enseignant A répète plusieurs fois qu'il souhaite lier l'acroport et le cirque et utiliser la musique :

« je me lancerais volontiers, oui » (A, l 50-51)

« j'aimerais intégrer, j'aimerais intégrer les deux (...) j'aimerais essayer de monter quelque chose » (l 314-316).

Les enseignants ont donc envie d'essayer de faire des choses nouvelles, sans doute lassés d'enseigner toujours les mêmes APSA. Avec l'acroport, ils ont la possibilité d'innover, d'apprécier des enchaînements diversifiés et créatifs. L'enseignant B évoque tout à la fin de l'entretien son plaisir d'enseigner l'acroport :

« ce qui m'implique le plus, c'est que je me fais plaisir avec les élèves avec cette activité là. Je prends du plaisir moi et eux prennent vraiment du plaisir » (l 436-437).

Les élèves ayant des difficultés en gymnastique (« En gym, il marne, il souffre le martyr », l 440) réussissent et se font plaisir en acroport, ce qui entraîne par conséquent la satisfaction

de l'enseignant et l'envie de s'investir avec les élèves. D'ailleurs, après les entretiens, les autres enseignants ont eux aussi exprimé leur plaisir d'enseigner l'acrosport.

Enfin, les enseignants sont interrogés à propos de leur histoire de vie, de leur vécu en tant qu'élève, sportif ou spectateur. Tout d'abord, ils n'ont pas pratiqué l'acrosport en tant qu'élève ou étudiant, mais seulement en formation continue. En revanche, deux enseignants évoquent leur expérience de pratiquant de la gymnastique. L'enseignant C précise que la pratique de la gymnastique lui a permis de mieux assurer les rôles d'aide et de parade (l 362-365). Ces deux enseignants expliquent que la gymnastique est une activité difficile pour les élèves :

« J'ai quand même eu des moments pas faciles en gym, ça me gonflait un peu, j'aimais pas la barre fixe, j'aimais pas trop la rigidité de l'activité, donc euh je me suis dit que les élèves qui font de la gym, ils sont dans le même cas souvent, enfin parce que c'est une activité assez contraignante quand même (...) je me suis dit l'acrosport, c'est peut-être une accroche idéale pour aller quand même vers des productions acrobatiques » (B, l 389-393).

« Je me suis dit qu'il y avait peut-être d'autres moyens d'aborder les formes techniques corporelles avec surtout d'autres objectifs et d'autres projets » (C, l 362-364).

Les enseignants qui présentent un vécu en gymnastique cherchent donc un autre moyen pour enseigner les activités gymniques. Ils substituent la gymnastique à l'acrosport.

Les professeurs évoquent aussi leur expérience de spectateur. Trois enseignants pensent aux spectacles, notamment le cirque. L'enseignant C précise qu'il pourrait être influencé par le contexte, « soit plein de choses », car l'acrosport est une activité « composite, qui est plurielle, qui fait appel à un certain nombre de compétences qui sont puisées dans un tas de domaines » (l 337-339). Les résultats des questionnaires montrent également que l'acrosport apparaît

comme une activité très ouverte, pouvant tisser des liens avec diverses APSA. Cet enseignant ajoute que l'activité acrosport peut encore se transformer :

« il n'est pas exclu que à côté du matériel, on trouve ensuite d'autres choses (...) pour ensuite faire évoluer les contenus » (I 339-341).

Mais il précise plus loin qu'il n'est pas influencé par ces spectacles à cause des contraintes (le temps, les ressources des élèves) :

« non, je ne m'en suis pas inspiré » (C, I 345).

Quant aux deux autres enseignants, ils paraissent attirés par les spectacles de cirque ou de danse. L'enseignant A souhaite « intégrer les deux » activités (I 314-315), l'acrosport et le cirque. L'enseignant D est plus particulièrement intéressé par les effets de scène :

« ce qui est le plus en lien direct avec l'acrosport, c'est le cirque ... le cirque et la danse (...) c'est tous ces effets de scène qui font que c'est enrichissant. On n'a pas qu'une chose à voir » (I 487-491).

Il évoque le cirque plusieurs fois au cours de l'entretien et cherche à se rapprocher de cette activité :

« créer éventuellement une forme d'enchaînement un peu plus proche justement des techniques du cirque », I 343-344.

Les spectacles donnent donc des idées aux enseignants, en particulier les activités circassiennes.

Deux enseignants ont vu de l'acrosport de haut niveau. L'enseignant D explique qu'il n'a pas vu suffisamment d'acrosport fédéral pour s'en inspirer. Quant à l'enseignant B, il déclare qu'en voyant de l'acrosport, il a pensé que « c'était largement abordable avec les élèves et sûrement motivationnel » (I 378-379). Cela lui a peut-être donné l'idée d'enseigner l'acrosport :

« Alors c'est pour ça que j'ai un peu induit mes collègues à faire de la gym au sol vers l'acroport » (I 379-380).

Mais l'acroport fédéral ne semble pas influencer réellement les contenus.

Les enseignants sont donc tributaires de leur expérience professionnelle : ils fixent deux exigences à respecter, la sécurité et le travail des élèves et s'adaptent aux conditions matérielles, spatiales et temporelles. Ils sont également guidés par des sentiments subjectifs et personnels (des émotions, des envies) et par leur histoire de vie (en particulier la pratique de la gymnastique et les spectacles de cirque).

### 3.1.3. Le curriculum potentiel

L'enseignant s'inspire également de divers éléments du curriculum potentiel (les stages vécus en formation continue, les livres ou les articles, les documents provenant d'internet, les projets ou encore les échanges avec d'autres enseignants).

Pour trois enseignants (le quatrième enseignant, B, est formateur), la participation à un ou deux stages de FPC a été décisive. C'est parce qu'ils ont vécu un stage de formation continue en acroport que les professeurs se lancent dans l'enseignement de cette activité :

« sans un stage de formation continue académique puis ensuite de secteur, peut-être que je ne me serais jamais mis à l'acroport » (C, I 245-246)

« si au départ, j'ai fait de l'acroport, c'est parce que j'en ai fait en formation continue, sinon je ne me serais jamais lancée » (D, I 255-256).

De plus, les enseignants reproduisent dans leurs cycles ce qu'ils ont vécu en formation continue. Ainsi, l'enseignant A est intéressé par le stage « de la gymnastique à l'acroport », qui permet de clarifier les exigences de l'enchaînement. Par exemple, l'espace est organisé avec des tapis au centre et quatre branches en étoile :

les élèves « partent des extrémités pour venir ensemble pour monter la pyramide, ils démontent la pyramide, ils refont leurs éléments de gym, etc., etc. » (l 27-28).

Le stage de FPC est alors intégré au projet EPS :

il permet « à l'équipe, de monter vraiment un projet commun et (...) de proposer quelque chose d'un peu plus cadré » (A, l 242-244).

De même, l'enseignant D propose à ses élèves d'associer le cirque à l'acrosport, parce qu'il a vécu un stage acrosport et cirque :

« parce que je l'ai vécu aussi, en tant que tel » (l 109).

Enfin, l'enseignant C s'appuie sur un stage de formation continue intitulé « comment mettre l'élève en situation artistique » pour développer « une tendance artistique de l'acrosport » (l 251). Les enseignants d'EPS sont donc fortement influencés par les différents stages de formation continue, qui les orientent vers des conceptions diversifiées de l'activité. Ils ne critiquent jamais les stages. Au contraire, ils font confiance aux formateurs et suivent leurs propositions. Ainsi, l'enseignant A considère l'acrosport comme une activité gymnique et choisit d'établir un continuum entre la gymnastique et l'acrosport suite au stage « de la gymnastique vers l'acrosport ». L'enseignant D préfère se rapprocher du cirque pour permettre aux élèves de créer « l'effet de surprise » (l 120). Quant à l'enseignant C, il se dirige vers le pôle artistique et amène les élèves à exprimer collectivement un thème ou une idée.

Les stages constituent également un moyen pour découvrir l'activité et la pratiquer. La pratique « influence à la fois pour faire évoluer l'activité, puis influence aussi pour comprendre les difficultés de nos élèves » (C, l 354-355). Enfin, les stages donnent « des billes vraiment très concrètes sur l'enseignement » (A, l 233), par exemple sur les « constructions des figures » (C, l 247-248) ou sur « le choix de musiques » (D, l 269-273).

D'autre part, les quatre enseignants s'inspirent aussi de livres ou d'articles sur l'acrosport, de documents provenant d'internet, de projets (d'établissement ou d'EPS), ou encore de discussions avec des collègues. Ils sont essentiellement à la recherche d'outils concrets pour organiser leurs cycles, comme des exemples de pyramides et d'évaluation. Seul l'enseignant C s'intéresse sur un plan plus général à la façon dont est abordée l'activité (pôle gymnique, artistique ou acrobatique) (l 220-222). Ces différentes sources d'inspiration permettent donc à l'enseignant de savoir quoi proposer aux élèves et comment les évaluer. Elles représentent un élément de départ, une base qui va ensuite évoluer. L'enseignant D explique cette démarche quand il s'appuie sur des documents :

« je pense qu'on part tous de documents divers. Soit on les retranscrit comme ça, et puis le cycle avance d'une certaine façon. Moi, je cherche à chaque fois à remodeler des choses qui ont été faites et à les mettre à ma sauce » (l 416-418).

L'enseignant part donc bien d'outils, puis les fait évoluer (« je vais moduler », l 422) par rapport à ses envies et par rapport aux élèves.

Les enseignants puisent donc leur inspiration dans une diversité de sources, mais ce sont les stages de formation continue qui influencent considérablement l'enseignant par rapport à sa conception de l'activité. Les autres éléments concernant le curriculum potentiel (documents, échanges avec des enseignants) n'influencent pas tant les enseignants ; ils fournissent plutôt des outils pédagogiques (en particulier des exemples de pyramides et d'évaluation).

#### 3.1.4. Le curriculum formel

Si l'enseignant est influencé par les élèves et par différents éléments du curriculum potentiel (notamment la formation continue), il doit également prendre en compte les textes institutionnels, comme les programmes d'EPS ou le texte sur l'évaluation de l'acrosport au

baccalauréat. L'analyse des questionnaires montre qu'un peu moins d'un enseignant sur deux s'appuie sur les programmes. Il s'agit de préciser quelles sont les parties des programmes qui intéressent plus particulièrement les enseignants concernés (B et C).

Les enseignants souhaitent connaître les compétences à développer dans l'activité, ainsi que les modalités d'évaluation. Pour l'enseignant C, les programmes constituent largement une contrainte du point de vue de l'évaluation. Ceux-ci imposent d'évaluer l'élève en tant que juge et limitent le temps de l'enchaînement. De plus, ces textes ne prennent pas du tout en compte la dimension artistique, déterminante pour l'enseignant. Celui-ci regrette que les prestations soient très gymniques et considère donc que « les textes du bac sont très réducteurs » (l 159). Ainsi, les textes institutionnels obligent cet enseignant à travailler à nouveau sur l'évaluation pour la transformer :

« donc il y a des nouveautés, mais on est en train de travailler dessus » (l 146-147).

### **3.2. Les caractéristiques des pratiques scolaires**

Nous nous intéressons successivement aux quatre points suivants pour mieux comprendre la conception de l'activité des enseignants :

- la logique interne de l'activité ;
- les compétences essentielles ;
- les règles d'organisation de l'activité ;
- l'évaluation sommative.

### 3.2.1. La logique interne de l'activité

Pour les quatre enseignants, ce qui est au cœur de la logique interne, c'est la construction de pyramides (réponse à la question : « Quelle est pour toi la logique interne de l'acroport ? c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acroport ? ») :

un montage d'élèves (A, l 138-139)

les pyramides, je pense. Il faut respecter les exigences à la fois en terme de placements, de construction, de maintien et de démontage (B, l 124-125)

les figures (C, l 170)

la construction de choses stabilisées (D, l 365-366).

L'acroport consiste d'abord à construire des figures. Trois enseignants précisent qu'il faut qu'il y ait aussi un « enchaînement » (C, l 171-173), c'est-à-dire « des liaisons entre les pyramides » (B, l 128). Les enseignants sont donc d'accord pour déclarer que la logique interne de l'activité réside dans la construction d'un enchaînement, avec des pyramides liées entre elles par des éléments de liaisons. Cela confirme les résultats obtenus dans le questionnaire. Ensuite, chaque enseignant ajoute des variantes. Ainsi, l'enseignant A précise que le montage d'élèves doit être esthétique et vu par un public. L'enseignant B insiste sur le pôle sécuritaire et le caractère collectif de l'activité. Pour l'enseignant C, le monde sonore représente un élément essentiel. Enfin, l'enseignant D précise qu'il y a différents statuts (les porteurs et les voltigeurs) et des hauteurs différentes. Nous remarquons que les notions de difficulté et de prise de risque, relatives à l'acrobatie, ne sont jamais évoquées. Pourtant, l'acroport est une activité gymnique et acrobatique. Nous pointons ici un déficit de la formation des enseignants,



qui ne connaissent pas la logique interne des activités gymniques et acrobatiques. Pour les enseignants, il s'agit d'enchaîner des pyramides et des éléments de liaison.

Lorsque nous demandons aux enseignants si l'acroport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et artistique, seul un enseignant met en avant l'aspect acrobatique :

« La dominance, c'est les pyramides et les pyramides, c'est de l'acrobatie, je ne vois pas en quoi ce peut être artistique » (B, l 147-148).

L'enseignant D prétend que l'acroport est une activité à la fois acrobatique et artistique, alors qu'il n'évalue pas la difficulté des figures. L'enseignant A, alors qu'il propose une activité très gymnique, en intégrant la gymnastique dans l'acroport avec des éléments imposés, déclare réduire l'acrobatie et se situe plutôt du côté esthétique, en insistant sur le fait « d'être vu par les autres », ce qui est un vieil adage issu de la gymnastique artistique sportive. Quant à l'enseignant C, il considère que l'acroport est une activité « utilisée d'une façon artistique » (l 178). Il s'agit de transmettre un message. Le matériel, la musique permettent de renforcer le thème. Mais il oriente l'activité vers le côté acrobatique ou artistique en fonction des ressources des élèves. L'aspect acrobatique de l'activité semble donc peu exploité par les enseignants, excepté pour l'enseignant B.

### 3.2.2. Les compétences essentielles de l'activité

Lorsque les enseignants précisent les compétences essentielles de l'activité, ils évoquent en priorité des compétences générales sur le plan social (notamment la coopération) et par rapport à la sécurité. Dans un deuxième temps, ils cherchent à décrire des compétences sur le plan moteur. Deux enseignants hésitent et semblent ennuyés pour répondre :

« après, euh, je ne sais pas trop » (D, l 221-222)

« d'un point de vue on va dire moteur, c'est euh, je dirais essayer de prendre de nouveaux repères, euh accepter les contacts entre les élèves » (A, l 214-216).

Pour l'enseignant C, « sur le plan moteur, il y a un certain nombre de compétences qui ne sont pas très spécifiques et qui ne sont pas très originales » (l 203-204). Finalement, les compétences générales semblent plus importantes que les compétences motrices, qui n'apparaissent qu'au second plan et ne sont pas clairement définies par les enseignants. Ce constat rejoint les résultats obtenus dans les questionnaires : les professeurs valorisent les compétences générales au détriment des compétences spécifiques.

### 3.2.3. Les règles d'organisation de l'activité

Les enseignants accordent une grande liberté aux élèves par rapport aux règles d'organisation de l'activité, excepté pour le nombre d'élèves par groupe. Nous avons en effet montré que tous les enseignants veulent limiter le nombre d'élèves par groupe, pour diverses raisons (temps, efficacité du travail, sécurité). Ils ne souhaitent pas non plus un trop petit groupe, inférieur à quatre :

« c'est vite limité au niveau des pyramides » (D, l 15)

« trois, ça ne me paraît pas assez, assez riche » (B, l 21-22).

Pour les enseignants, les élèves doivent être au moins par quatre, pour que les pyramides soient assez variées.

Les règles d'organisation, lorsqu'elles n'ont pas été modifiées par les élèves, ne sont pas rigides :

« je laisse libre » (D, l 93).

Au contraire, les élèves ont toujours plusieurs choix possibles : mettre ou non de la musique ; utiliser ou pas du matériel, ... L'enseignant D laisse les élèves utilisant du matériel complètement libres, car il n'est pas compétent en jonglage :

« par contre, au niveau des techniques du cirque, moi comme j'étais pas très à l'aise au niveau de tous les jonglages, je les laisse un petit peu faire » (I 52-53).

L'enseignant accorde donc une liberté maximale aux élèves, puisqu'il les autorise à jongler, alors qu'il affirme lui-même qu'il n'est pas compétent dans ce domaine. Cela permet d'éviter « que celui qui se retrouve tout seul ne fasse pas rien » (I 55). Mais que va-t-il apprendre ? Est-ce qu'il n'y a pas d'autres moyens, davantage en relation avec l'acrosport, pour occuper cet élève (par exemple assurer la sécurité, observer les alignements segmentaires dans les figures statiques...) ? Parfois, les enseignants ne voient pas l'intérêt de préciser les règles, comme le temps :

« c'est pas mon intérêt de calculer le temps » (B, I 36-37)

« c'est peut-être plutôt un obstacle à la création » (C, I 29)

Il s'agit donc de laisser aux élèves une liberté optimale, permettant la créativité. Les enseignants préfèrent exiger un nombre minimum de figures. Pour l'enseignant C, les élèves peuvent produire jusqu'à dix figures. Les enseignants ne semblent pas ennuyés si l'enchaînement est particulièrement long, car cela permet la créativité. Pourtant, les élèves vont perdre beaucoup de temps à gérer des problèmes organisationnels (répartition des rôles dans l'espace et dans le temps), passant à côté de la contradiction essentielle de l'activité (prendre des risques et les maîtriser).

### 3.2.4. L'évaluation sommative

Les enseignants transforment progressivement leur façon d'évaluer l'acroport en fin de cycle. Ainsi, les enseignants ne fonctionnent plus avec l'évaluation telle qu'elle a été définie dans le questionnaire. Par exemple, l'enseignant A diminue le nombre de points accordé à la difficulté et augmente celui de la participation (huit points pour la réalisation, six points pour la difficulté et six points pour la participation au lieu de respectivement huit, sept et cinq points). Il évalue désormais la difficulté des figures non plus à partir de trois critères (hauteur, nombre d'appuis au sol et contacts entre les élèves), mais avec un quatrième critère (renversement). De plus, il note aussi la réalisation des éléments de liaison et la continuité. Quant à l'enseignant B, il ne note plus obligatoirement le thème choisi (aucun/quelconque/original) :

« Le thème, c'est une possibilité qui met un bonus. C'est pas une obligation, parce que ça peut les bloquer » (les élèves) (l 110-111)

L'enseignant C est en réflexion par rapport à l'évaluation, puisqu'il doit prendre en compte les nouveaux textes du baccalauréat. Enfin, l'enseignant D ajoute qu'il note le fait de surprendre le public. Les évaluations sommatives définies par les enseignants ne sont donc pas figées, mais elles évoluent suite à des influences diverses (par exemple les élèves, les textes institutionnels). De plus, les enseignants, au cours de l'entretien, émettent des suggestions à propos de l'évaluation. Ils ont d'autres idées pour continuer de faire évoluer l'évaluation. Aussi, l'enseignant A pourrait évaluer la créativité ou le ressenti des spectateurs :

« c'est vrai que ça aurait peut-être été un moyen de les impliquer. Donc peut-être que je l'intégrerai les prochains, les prochains cycles que je vais faire. Ce sera à réfléchir. » (l 203-205).

L'enseignant B s'aperçoit qu'il pourrait exiger un minimum de liaisons gymniques, puisqu'il propose de partir de la gymnastique pour aller vers l'acroport :

« si je fais dans le projet EPS de la gym au sol à l'acroport, imposer peut-être un minimum de une roulade, une roue pour chaque élève » (I 315-316)

Enfin, l'enseignant D a décidé d'évaluer désormais la difficulté des figures pour développer la créativité :

« je rentrerais même par le nombre d'appuis au sol (...) Pour la créativité ... en donnant un certain nombre d'appuis ou de choses comme ça, je pense qu'on aurait peut-être des solutions plus importantes, plus variés en tout cas » (I 171-176).

Finalement, les enseignants modulent sans cesse leur évaluation sommative, ce qui signifie que les pratiques elles-mêmes évoluent. Les contenus ne sont donc pas stabilisés.

### **3.3. Conclusion**

Alors que les quatre enseignants interrogés présentent des profils différents (professeurs certifiés ou agrégés, enseignant en collège ou en lycée ; l'enseignant B est formateur et a été entraîneur en gymnastique) et proposent des pratiques distinctes, nous mettons en évidence des points communs dans les démarches des enseignants :

- l'influence des élèves et des enseignants apparaît fondamentale et décisive. Plus précisément, le professeur est influencé par l'activité créative des élèves, mais aussi par son expérience professionnelle, ses émotions, ses désirs et son histoire de vie.
- Les autres influences, comme les curricula potentiel et formel, représentent des sources d'inspiration pour l'enseignant. Les entretiens mettent en évidence le rôle essentiel de la formation continue. Ainsi, l'enseignant, s'il le souhaite, peut s'appuyer sur les curricula. Nous considérons ces influences curriculaires comme secondaires, car elles

constituent uniquement un élément de départ pour l'enseignant. En effet, les curricula sont ensuite transformés par les acteurs.

Concernant les caractéristiques des pratiques scolaires, deux données sont identiques aux résultats obtenus par questionnaires :

- Pour les enseignants, la logique interne de l'activité réside dans la construction d'un enchaînement de pyramides et d'éléments de liaison. La dimension acrobatique n'est pas intégrée dans la logique interne de l'activité.
- Les professeurs rencontrent des difficultés pour nommer les compétences spécifiques à l'acrosport, pour dire de quoi est constituée la motricité en acrosport. Ce sont les compétences générales de l'EPS qui sont privilégiées.

D'autre part, les entretiens montrent que les professeurs d'EPS font preuve de souplesse et de flexibilité. Ils ont une conception très ouverte de l'acrosport :

- Ils accordent une grande liberté aux élèves pour que ceux-ci choisissent leurs propres règles d'organisation de l'activité, excepté pour le nombre d'élèves par groupe. Les règles d'organisation ne sont donc pas figées, mais elles évoluent constamment en fonction des idées des enseignants et des élèves.
- Ils modifient sans cesse leur évaluation sommative, car les contenus évoluent.

Pour les enseignants, il est donc tout à fait possible de recomposer sans cesse un nouveau règlement, indépendamment des pratiques sociales. Les professeurs se sentent tout à fait libres de transformer les pratiques.

**QUATRIÈME**  
**PARTIE :**  
**DISCUSSION**

Dans cette partie, nous cherchons à trianguler les données issues de l'analyse de contenu du curriculum formel et du curriculum potentiel, des questionnaires et des entretiens semi-dirigés pour donner du sens à la démarche des acteurs (auteurs, formateurs, concepteurs de programmes et professeurs d'EPS). Il s'agit aussi de confronter ces résultats à la littérature et de se positionner par rapport aux autres recherches.

La discussion est organisée en fonction de notre hypothèse de recherche : « en acrosport, les acteurs (enseignants d'EPS, auteurs, formateurs et concepteurs de programmes) ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus à enseigner conduit à l'hétérogénéité des curricula et à la redéfinition de ce qu'il y a à apprendre ». Ainsi, nous nous demanderons : comment les acteurs construisent-ils les activités scolaires ? Quelles sont les caractéristiques des pratiques scolaires ?

## **1. Le processus de construction des activités scolaires**

Deux résultats essentiels sont discutés par rapport à la construction des activités scolaires par les divers acteurs :

- les acteurs ne transposent pas les pratiques sociales ;
- ils réalisent une composition sous diverses influences.

### **1.1. Les acteurs ne transposent pas les pratiques sociales**

L'analyse du curriculum formel, du curriculum potentiel et des questionnaires met en évidence que les pratiques sociales, qu'il s'agisse de l'acrosport ou bien d'autres pratiques proches de l'acrosport, ne sont pas réellement prises pour références.



Tout d'abord, les programmes de troisième indiquent aux professeurs qu'ils peuvent s'inspirer de toute création, y compris spécifiquement scolaire pour enseigner les activités gymniques. Nous relevons ici une contradiction dans les textes institutionnels, puisque les orientations générales des programmes pour le collège et le lycée incitent les enseignants d'EPS à se référer aux pratiques sociales. Les textes officiels ne sont donc pas clairs sur les relations que doivent entretenir les pratiques scolaires avec les pratiques sociales. D'autre part, les programmes d'EPS de lycée précisent que les élèves doivent faire des relations avec les éléments gymniques de la gymnastique sportive et des arts du cirque. Ainsi, ils encouragent les enseignants à combiner différentes pratiques (l'acroport, la gymnastique, le cirque) sans s'interroger sur les pratiques sociales. En effet, comment se nomme à l'extérieur de l'école cette pratique, qui « mélange » acroport, gymnastique et cirque ? Il n'existe pas de pratique sociale qui y corresponde. Nous discuterons ultérieurement des caractéristiques de ces activités, associant l'acroport et d'autres APSA.

Si l'acroport fédéral est évoqué dans les trois ouvrages étudiés, dans quelques articles de la revue EP.S (31%) et libellés de stages de formation continue (11%), la logique interne de cette activité n'est pas explicitée dans le curriculum potentiel. Les auteurs ne s'interrogent pas sur les caractéristiques essentielles de cette pratique sociale. Ils proposent essentiellement à leurs collègues des éléments concrets, relatifs à l'organisation d'un cycle, comme des exemples de pyramides ou d'évaluation. D'autre part, les auteurs et les formateurs, comme les concepteurs de programmes, s'inspirent aussi de diverses APSA, notamment la gymnastique, le cirque et la danse ; ils combinent éventuellement l'acroport avec une de ces activités, sans s'interroger sur la référence.

Enfin, cette absence de référence aux pratiques sociales dans les curricula formel et potentiel est également conforme dans le curriculum déclaré. En effet, l'étude des 102 questionnaires montre qu'aucun enseignant ne peut donner de façon précise trois règles de l'acrosport. Les enseignants n'ont qu'une idée vague du règlement et de la motricité spécifique qui en découle. Il semble alors délicat de considérer l'acrosport comme une pratique sociale de référence. D'autre part, 58% des professeurs déclarent enseigner l'acrosport en combinaison avec une autre activité, alors que 23,5% disent s'inspirer des pratiques sociales. Le décalage entre ces deux données montre que la question de la référence aux pratiques sociales est peu significative pour les enseignants. Les professeurs associent plusieurs activités et ne voient pas l'utilité de se référer aux pratiques sociales.

Finalement, nos trois analyses (curriculum formel, curriculum potentiel, curriculum déclaré) convergent vers la même conclusion : les acteurs ne se réfèrent ni à l'acrosport, ni aux autres pratiques sociales. Cela ne signifie pas que la référence aux pratiques sociales est totalement absente. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, les enseignants ne sont pas complètement isolés de la société. Ils ne peuvent ignorer les activités pratiquées à l'extérieur de l'école. Par exemple, dans les entretiens semi-dirigés, les professeurs expliquent qu'ils ont apprécié des spectacles de cirque, vu des compétitions d'acrosport. Mais ces pratiques sociales, si elles peuvent donner quelques idées à l'enseignant (par exemple associer acrosport et cirque) ne sont pas complètement prises pour références. Les enseignants choisissent ces activités, sans s'interroger sur le règlement, sur la logique interne de ces pratiques sociales. Ils s'orientent alors vers l'autoréférence. Nous mettons donc en évidence l'incomplétude de la référence, voire son inconsistance (Terrisse, 2001). Nous ne pouvons pas employer le terme

de « pratique sociale de référence » dans le contexte de notre étude, puisque les acteurs ne posent pas la question de la référence par rapport à toutes les composantes de la pratique.

Mais dans d'autres travaux, plusieurs auteurs montrent aussi que les pratiques sociales ne sont pas complètement transposées, pour différentes APSA : la musculation, le judo, la GR et la gymnastique. Ainsi, pour Cogérino (1998), les enseignants ne craignent pas de s'éloigner des pratiques sociales pour enseigner la musculation : « la logique interne semble ici mise à mal ». Terrisse note, dans le cas du judo, l'autarcie du milieu scolaire (2001). Loquet (1998, p. 79) remarque également « qu'une trop grande distance entre les activités scolaires et sportives fait perdre la signification de la GRS pratiquée à l'école ». Enfin, pour Goirand (1992, p. 82), « les enseignants n'ont pas intégré la notion de pratique sociale de référence ». Il apparaît donc que les professeurs rencontrent des difficultés pour réaliser « une transposition didactique élargie » (Martinand, 1989b) entre pratiques sociales et pratiques scolaires, que ce soit dans le cas de l'acrosport ou même d'autres activités plus connues.

L'absence de transposition didactique générale peut s'expliquer en partie par le fait que l'acrosport est une discipline récente et peu médiatisée. Nous sommes d'accord avec Carlier (1989, p. 39) lorsqu'il précise : la pratique fédérale est quasiment inconnue des élèves et des enseignants, ce qui « permet une innovation quasi totale des contenus ». D'ailleurs, l'amalgame de trois terminologies différentes dans les programmes de lycée pour désigner la même pratique témoigne d'une méconnaissance de la pratique sociale. Pourtant, il s'agit de favoriser l'accès des élèves au patrimoine culturel constitué par la diversité des APSA et à certaines de leurs formes sociales de pratique, d'apporter aux élèves des informations sur l'activité physique (orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée du BOEN Hors Série 6 du 29/08/02). Les programmes de troisième (BOEN Hors Série 10 du 05/10/98) précisent

même que l'enseignant permet à ces élèves d'accéder à un vocabulaire spécifique de l'activité enseignée. Mais les concepteurs de programmes, comme les auteurs d'articles et les formateurs, sont parfois dans l'erreur lorsqu'ils nomment cette activité. Les acteurs s'approprient cette activité sans transposer les pratiques sociales. Nous défendons alors l'idée selon laquelle les acteurs composent les activités scolaires sous diverses influences.

## **1.2. La composition sous influences des activités scolaires**

Les résultats de l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel et des questionnaires révèlent que les acteurs s'inspirent de diverses APSA sans se référer à toutes les composantes des pratiques sociales. Ainsi, pour étudier les entretiens semi-directifs, nous avons fait le choix de ne pas considérer les APSA comme une influence. Nous sommes restés sur quatre sources d'influences, relatives aux curricula et aux acteurs :

1. le curriculum potentiel ;
2. le curriculum formel ;
3. les élèves ;
4. les enseignants.

Les différents acteurs (les auteurs des livres, des articles de la revue EP.S et des programmes, les formateurs et les enseignants) ne réalisent pas tous exactement la même composition sous influences. Il s'agit donc, pour chaque source d'influence, de pointer les points communs et les divergences selon les acteurs et de se situer par rapport aux autres études.

### **1.2.1. L'influence du curriculum potentiel**

Les résultats varient sensiblement selon les acteurs. Les enseignants semblent très fortement influencés par le curriculum potentiel, puisque 100% des professeurs déclarent s'appuyer sur

le curriculum potentiel. En revanche, seulement un quart des formateurs envisage une relation avec le curriculum potentiel (notamment les projets d'EPS). Enfin, cette influence est quasiment absente dans les programmes, les livres et les articles. Contrairement aux professeurs, les formateurs et les auteurs ne s'inspirent pas du curriculum potentiel.

Tout d'abord, trois éléments du curriculum potentiel apparaissent déterminants pour les enseignants d'EPS : les livres ou articles sur l'acrosport (68% des professeurs), les échanges entre enseignants (68%) et la formation continue (53%). Les professeurs s'appuient donc d'emblée sur des pratiques déjà traitées (Marsenach et al., 1991) et non sur les pratiques sociales.

Nous pouvons être surpris par la forte proportion d'enseignants lisant les livres ou articles. Robin (1998a) s'interroge dans sa thèse sur la nature des lectures utiles à l'enseignement de la gymnastique scolaire. Il fait référence à Eteve & Gambart (1992), qui questionnent les enseignants du secondaire au travers d'une enquête nationale. Même si les professeurs d'EPS ne peuvent être apparentés à l'ensemble de la population des enseignants d'EPS, majoritairement, les enseignants sont des non lecteurs d'écrits pédagogiques et de connaissances en éducation, soit par « habitus », soit par « désintérêt ». Robin (1998a) interroge une centaine d'enseignants d'EPS par questionnaires. Seulement 34% déclarent avoir récemment lu ou acheté un document dans la perspective d'enseigner la gymnastique, notamment la revue EP.S (20%) et la revue Spirales (10%). Comment expliquer que dans le cas de l'acrosport, deux fois plus d'enseignants lisent ? D'une part, nous sommes conscients que les enseignants ne déclarent pas toujours la vérité. Ceux-ci cherchent peut-être à renvoyer l'image du « bon » enseignant, qui lit, discute avec ses collègues et participe aux stages de formation continue. D'autre part, les professeurs ne connaissent pas l'activité acrosport et ne

peuvent pas s'imaginer de quoi est constituée la motricité de base. Ils sont donc à la recherche d'outils concrets (par exemple des fiches de pyramides), qui leur permettent d'organiser un cycle d'acrosport.

Enfin, la formation continue joue probablement un rôle essentiel. Elle est utilisée par deux fois plus d'enseignants que la formation initiale. En effet, peu d'enseignants ont bénéficié d'une formation initiale en acrosport. Celle-ci se développe progressivement dans les universités. Les entretiens mettent en évidence le rôle décisif joué par la formation continue. Les stages de FPC permettent aux enseignants de découvrir, de pratiquer l'acrosport et de se « lancer » dans l'enseignement de cette « nouvelle » activité. Les professeurs ont d'ailleurs tendance à reproduire en classe ce qu'ils ont vécu en formation continue. Ces résultats se rapprochent de ceux de Briot (1999), qui répertorie les choix de contenus et leurs justifications par les enseignants dans le cas de la natation. Elle remarque que la FPC « semble un élément fédérateur au niveau de la réflexion curriculaire » (p. 79). L'auteur souligne également le rôle de « l'effet équipe d'EPS », qui renvoie à une parenté de contenus et donc de références curriculaire entre les membres d'une même équipe. Cet effet équipe d'EPS confirme le rôle déterminant des discussions entre collègues.

Alors que les professeurs s'appuient largement sur le curriculum potentiel, en particulier les publications, les échanges entre collègues et les stages de formation continue, les auteurs et les formateurs présentent leurs propres démarches d'enseignement de l'acrosport. Ils ne se réfèrent pas aux pratiques sociales et ne cherchent pas non plus à être en cohérence avec les autres curricula. Tout se passe comme si chacun pouvait aider les enseignants en proposant sa propre version de l'acrosport. Nous nous sommes intéressés aux statuts des auteurs des livres et des articles de la revue EP.S. Curieusement, 94% sont professeurs d'EPS. Les contenus sont

donc définis essentiellement par les enseignants. Dans la mesure où il n'y a quasiment pas de publications de spécialistes de l'acroport (trois articles au total), nous pouvons nous interroger sur l'existence de la « noosphère » (Chevallard, 1991) dans le cas de l'enseignement de l'acroport ou tout au moins sur sa composition. En effet, la noosphère serait composée uniquement des personnes qui élaborent les programmes et des enseignants, mais il y aurait très peu de spécialistes de l'activité. Dans un prochain paragraphe, nous mettrons en cause l'importance de la « noosphère » dans la théorie de la transposition didactique, car d'autres acteurs comme les élèves influencent la conception des curricula. Robin (1998b) met en évidence le rôle des « leaders de théorie didactique » en gymnastique (Carrasco, Goirand, Leguet et Piard). Ces experts, qui produisent de nombreuses publications, se situent à l'interface entre deux champs de la culture gymnique : celui de la pratique sociale prise en référence et celui de la pratique scolaire visée. Ils représentent donc des intermédiaires et jouent un rôle déterminant, puisqu'ils se proposent de transposer les pratiques sociales. Nous constatons l'absence de ces leaders en acroport et même un manque de formalisation concernant d'une manière plus générale les activités physiques et sportives. Les techniques, constitutives des STAPS, sont négligées ; elles demeurent un vaste champ de recherche à explorer (Léziart, 1997). La carence de leaders constitue un élément de réponse pour comprendre pourquoi les enseignants ne se réfèrent pas aux pratiques sociales. En effet, les auteurs et les formateurs ne se réfèrent pas aux pratiques sociales. Ils ne s'inspirent pas non plus du curriculum potentiel. Mais les enseignants s'appuient largement sur leurs propositions. Ils disposent de connaissances très lacunaires à propos de l'acroport et se voient dans l'obligation d'enseigner l'activité par tâtonnements progressifs. Cette influence

parcellaire du curriculum potentiel nous conduit donc à discuter de l'influence du curriculum formel.

### 1.2.2. Le curriculum formel

L'analyse du curriculum potentiel et des questionnaires montre que le curriculum prescrit ne peut pas être considéré comme une influence forte. Moins de la moitié des enseignants cherche à respecter les programmes d'EPS. Un quart des formateurs envisage une réflexion sur le curriculum formel. Enfin, seuls les auteurs d'un ouvrage et d'un article évoquent les textes institutionnels.

Concernant les enseignants, plusieurs auteurs confirment ce résultat. Pour Chatel (1995), les enseignants d'économie ne respectent pas les programmes. De même, pour Perrenoud (1993), le maître se soucie davantage des attentes de ses collègues que des programmes. En ce qui concerne l'EPS, Pasco & Léziart (2001) montrent que les programmes restent à l'état d'affichage et s'interrogent sur les conditions de leur utilité réelle. Briot (1999) ajoute même que les consignes de la FPC ont tendance à se substituer à celles des textes officiels standardisés. Pour cet auteur, la FPC acquiert autant de légitimité que les textes institutionnels. Les résultats des questionnaires corroborent ce qui est avancé par Perrenoud et Briot : les professeurs s'intéressent davantage aux discussions avec leurs collègues, à la formation continue qu'aux programmes.

Les programmes constituent pourtant des directives nationales. Mais ils sont assez allusifs sur les contenus à enseigner. Les textes institutionnels mettent davantage l'accent sur les objectifs de la discipline, l'organisation des cycles d'activités, que sur l'énonciation des compétences à atteindre (Amade-Escot, 1998). Nous croyons que les professeurs s'appuient plus sur le



curriculum potentiel que sur le curriculum prescrit, car ils sont à la recherche d'éléments concrets (exemples de pyramides, précisions sur l'organisation d'un cycle d'acrosport...) largement développés dans le curriculum potentiel. Par exemple, il y a en moyenne 24 dessins par article dans la revue EP.S. Les programmes de lycée, contrairement aux programmes de collège qui sont organisés par rapport aux groupes d'activités, s'intéressent aux différentes APSA et donc à l'acrosport. Ils précisent davantage les connaissances spécifiques que les élèves doivent acquérir dans chaque activité. Mais ils sont publiés depuis peu. Quelques années seront sans doute nécessaires pour que les professeurs les prennent davantage en compte pour enseigner l'acrosport.

D'autres influences que les curricula potentiel et formel interviennent dans le processus de construction des activités scolaires. Nous nous intéressons maintenant au rôle joué par les élèves.

### 1.2.3. Les élèves

Nos trois sources de données (l'analyse de contenu des curricula formel et potentiel, les questionnaires et les entretiens) convergent vers un même résultat : les auteurs, les formateurs et les enseignants sont influencés par les élèves, plus particulièrement par leurs ressources motrices, leurs motivations et leur hétérogénéité. Plus précisément, dans les entretiens, nous observons que les enseignants construisent l'activité (règles d'organisation, évaluation) en fonction des ressources des élèves et de leur motivations. L'analyse des questionnaires et des entretiens semi-directifs permet de dépasser ces résultats et de montrer combien l'influence des élèves est forte.

Tout d'abord, les trois quart des questionnés s'inspirent des idées originales des élèves, lesquelles concernent les règles d'organisation de l'activité et les contenus d'enseignement. D'autre part, les entretiens révèlent que ce sont essentiellement les élèves qui décident comment pratiquer l'acrosport et qui définissent donc les contenus d'enseignement. En effet, les enseignants connaissent très vaguement l'activité acrosport et n'ont pas défini précisément les contenus d'enseignement. Ils font alors preuve d'une grande flexibilité face aux sollicitations des élèves et accordent aux élèves un degré maximal de liberté.

En didactique de l'EPS, les recherches mettent très peu en évidence, à notre connaissance, le rôle déterminant joué par les élèves dans la construction des activités scolaires. Des travaux soulignent que les professeurs d'EPS s'appuient sur les élèves et non sur les pratiques sociales pour enseigner. Ainsi, Attiklémé & Kossivi (2001) montrent qu'en natation, les non experts justifient leurs choix de contenus non pas par rapport à la connaissance de la nage de la haute performance, mais en fonction de leur connaissance des réactions des élèves, construite au fur et à mesure de leur expérience professionnelle. Mais dans le cas de l'acrosport, non seulement le professeur prend en compte les caractéristiques des élèves, mais les élèves dictent leurs idées. « Les pratiques familières aux apprenants » (Martinand, 1994a, p. 69) sont intégrées aux pratiques scolaires, bien plus que les pratiques sociales. En effet, les apprenants ont leurs propres références : ils intègrent la danse, le cirque ou un thème comme la boxe française dans leur l'enchaînement d'acrosport, parfois sans même demander à l'enseignant son avis. Comme Terrisse (2001, p. 121), nous pensons qu'une « réflexion didactique ne peut occulter la capacité d'invention des élèves ». En acrosport, les élèves proposent continuellement de nouvelles idées pour faire évoluer l'activité. Les enchaînements sont très diversifiés et les pratiques scolaires évoluent constamment. Nous sommes d'accord avec Connes (1981) (cité

par Arsac, 1992), qui montre dans un travail analogue en mathématiques, que le savoir enseigné et même celui du maître sont en partie déterminés par les réactions des élèves. Ces réactions apparaissent comme des régulations et participent à la fixation du savoir enseigné. De même, en acrosport, « l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir puisque les élèves contribuent à le révéler » (Carlier, 1989, p. 42). Le rôle joué par les élèves mérite d'être mis en exergue, car l'élève apparaît souvent comme un élève idéalisé, un élève de référence qui reste relativement étranger au processus didactique. Nous rejoignons Caillot (1996), pour qui les recherches centrées sur les élèves en tenant compte de leur singularité méritent d'être développées. Si les élèves définissent les contenus d'enseignement, nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'enseignant.

#### 1.2.4. L'enseignant

Dans la troisième étape de la méthodologie, les entretiens semi-dirigés, nous cherchons à préciser le rôle de l'enseignant. Nous découvrons que les professeurs ont eux aussi leurs propres idées pour transformer l'activité acrosport. En fonction de leur histoire de vie, de leur expérience professionnelle, de leurs émotions et de leurs envies, ils proposent aux élèves de nouvelles formes de pratique. De nombreux auteurs reconnaissent que les conceptions personnelles des enseignants ont un poids important dans le processus de construction des activités scolaires (Perrenoud, 1993, Delignières, 1999, Dufor, 1998, Léziart, 1998, David, 2000, Brau-Antony, 2000, Terrisse, 2001).

D'autre part, nous mettons en évidence qu'un dialogue continu s'instaure entre l'enseignant et les groupes d'élèves. En effet, les élèves font sans cesse évoluer l'acrosport, émettent des propositions et l'enseignant exprime son avis. L'enseignant et les élèves font évoluer l'activité

par allers-retours, dans un jeu de négociations successives. Ils co-construisent l'activité en classe. La relation entre l'enseignant et les élèves n'est donc plus seulement unilatérale, mais dialectique. Les élèves ne sont pas seulement amenés à construire les savoirs, à être acteurs de leurs apprentissages, mais ce sont eux qui choisissent les contenus d'enseignement. D'ailleurs, l'enseignant exploite les idées des élèves, puisqu'il les propose à d'autres groupes et même à d'autres classes. Il s'agit donc de considérer les enseignants et les élèves comme de véritables acteurs dans le processus de composition sous influences des curricula. Les enseignants, en s'inspirant essentiellement du curriculum potentiel, proposent des pratiques aux élèves que ceux-ci transforment en retour. Dans la théorie de la transposition didactique, Chevallard n'accorde pas aux enseignants et aux élèves une grande part de responsabilité. C'est la noosphère qui joue un rôle déterminant dans les choix de contenus. Cette conception ne prend pas en compte les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Les élèves sont apparentés à des récepteurs, plus qu'à des acteurs (Chatel, 1996). Il s'agit donc de s'interroger sur le rôle des élèves et des enseignants : « la réalité de l'enseignement et du processus d'enseignement-apprentissage bute sur la réalité des élèves et sur la réalité des enseignants » (Caillot, 2001, p. 147). Cet auteur plaide pour une didactique centrée sur le sujet apprenant et non exclusivement sur les savoirs. En effet, le rôle joué par les élèves mérite d'être éclairé.

Si les différentes influences intervenant dans le processus de construction des activités scolaires peuvent être considérées sous l'angle d'inspirations et de contraintes, nous remarquons que l'enseignant contourne ce qui représente pour lui des contraintes (les programmes, les pratiques sociales) pour satisfaire les élèves. Il ne semble pas prendre en compte ces éléments, mais simplifie son activité et compose librement les activités, comme

judicieux et adapté lui semble. L'activité des enseignants est donc fondée en priorité sur les élèves, qui représentent une influence dominante.

## **2. Les caractéristiques des pratiques scolaires**

Après avoir discuté de la composition sous influences, nous nous intéressons aux produits de ce processus, c'est-à-dire aux pratiques scolaires.

L'étude des différentes composantes des pratiques scolaires (les objectifs à atteindre, les intérêts de l'activité, la logique interne de l'acrosport, les règles d'organisation de cette APSA, l'évaluation sommative) met en évidence l'hétérogénéité, voire même l'éclectisme des pratiques scolaires. On peut alors s'interroger sur la nature des apprentissages développés par les élèves.

### **2.1. L'hétérogénéité des pratiques scolaires**

L'étude des curricula formel, potentiel et déclaré révèle que les règles d'organisation de l'activité et les évaluations sommatives sont très hétéroclites. De plus, nous pouvons comprendre, grâce aux entretiens semi-dirigés, qu'elles ne sont pas stabilisées ; au contraire, elles sont constamment en évolution.

En premier lieu, les règles d'organisation de l'activité sont rarement explicitées dans les livres et les articles. L'acrosport scolaire n'a pas de règlement déclaré, comme d'autres activités, par exemple la gymnastique générale (Robin, 2001). En revanche, les règles d'organisation sont définies dans les programmes de lycée, mais moins de la moitié des enseignants s'appuie sur les programmes. Chaque enseignant construit donc son propre règlement de l'acrosport, peut-être sans penser que les règles d'organisation fixent les conditions dans lesquelles les élèves pratiquent l'acrosport et définissent la logique interne de l'activité. Les règles d'organisation de

l'activité apparaissent très variées selon les questionnés (de deux à plus de six élèves par groupe, temps d'enchaînement limité ou non, petit ou grand praticable, utilisation ou non de musique, de matériel). Ce résultat est à rapprocher des travaux de Aubert (1999), qui montre que les enseignants transforment certaines caractéristiques de la pratique gymnique. Ils modifient l'agencement matériel et aménagent le code gymnique. Précisons que dans le cas de l'acroport, les enseignants font des propositions aux élèves que ceux-ci transforment en retour.

En ce qui concerne les évaluations sommatives, celles-ci sont encore plus hétéroclites dans le curriculum déclaré que dans le curriculum potentiel. En effet, nous avons identifié deux types de conceptions de l'acroport dans le curriculum potentiel. L'acroport est considéré :

- comme une activité acrobatique et artistique (trois quart des auteurs) ;
- comme une activité acrobatique (un quart des auteurs).

Une troisième conception de l'acroport émerge dans l'analyse des questionnaires. L'acroport est considéré :

- comme une activité exclusivement artistique (un tiers des enseignants).

Ainsi, les acteurs s'orientent dans des directions différentes pour traiter l'acroport. Si la majorité des auteurs et des enseignants prend en compte les deux dimensions de l'activité, acrobatique et artistique, certains d'entre eux préfèrent se centrer sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions. Lorsque les auteurs et les enseignants évaluent les exigences artistiques, ils utilisent une variété de critères, relatifs à l'originalité, l'utilisation de l'espace et de la musique, la continuité, la structure de l'enchaînement (début et fin), l'expression (la lisibilité du thème)... D'autre part, le nombre de points accordé à la performance et à la maîtrise varie sensiblement selon les acteurs : par exemple, un enseignant n'évalue pas la performance (zéro

point) et accorde vingt points à la maîtrise, alors qu'un autre valorise la performance (douze points) au détriment de la maîtrise (huit points). Brau-Antony (2000, p. 74) observe le même phénomène en volley : certains enseignants n'évaluent que la maîtrise, alors que d'autres évaluent la performance et la maîtrise. Les curricula potentiel et déclaré paraissent donc très « ouverts » (par opposition aux curricula « fermés », Coquidé, 2000, p. 167). L'acrosport scolaire se compose d'une mosaïque de diverses pratiques et apparaît très morcelé. Les enseignants et les auteurs ne semblent pas alarmés par l'hétérogénéité des pratiques. Pourtant, les programmes d'EPS insistent sur la nécessité de transmettre une culture commune. Seuls quelques formateurs réagissent et souhaitent harmoniser « les acrosports ». Il s'agit de renforcer la cohérence et la continuité de l'enseignement de l'EPS [stages de Créteil (8) et (9), et de Grenoble (10)].

Enfin, l'analyse des entretiens semi-directifs permet d'ajouter que les règles d'organisation de l'activité et les évaluations sommatives ne sont pas figées. Au contraire, elles évoluent sans cesse, notamment en fonction des choix des différents groupes d'élèves. Cela explique peut-être pourquoi les trois quart des professeurs ne répondent pas à la question sur l'évaluation sommative dans le questionnaire. Les enseignants procèdent alors à des « arrangements évaluatifs » (David, 2000, p. 128) : les conceptions personnelles des enseignants « de l'évaluation, des différentes APS, des possibilités d'apprentissage des élèves et des attitudes qu'ils peuvent développer en EPS » interagissent avec « les conceptions normatives contenues dans les textes officiels ». Dans le cas de l'acrosport, moins d'un enseignant sur deux s'appuie sur les programmes. Nous pouvons donc penser que les conceptions de l'enseignant et l'activité des élèves sont décisives dans les arrangements évaluatifs. Les activités scolaires ne sont pas seulement hétéroclites, elles sont aussi éclectiques, c'est-à-dire que les acteurs (les

professeurs, les formateurs et les auteurs) choisissent dans diverses pratiques ce qui leur plaît, sans vraiment se référer complètement à une pratique sociale.

## **2.2. Des activités éclectiques**

Les acteurs cherchent à découvrir et à explorer les multiples possibilités qu'offre l'acroport. Dans la première partie, nous avons montré que l'acroport est proche de diverses pratiques sociales, qu'elles soient gymniques, acrobatiques ou artistiques. Les questionnaires montrent que les enseignants considèrent l'acroport comme une activité au carrefour de la gymnastique, du cirque et de la danse, voire d'autres APSA. Les enseignants s'inspirent alors de ces pratiques, voire les combinent à l'acroport. Notons que les programmes de lycée, un ouvrage et trois articles de la revue EP.S proposent aussi d'associer l'acroport avec une autre APSA. Cet amalgame de plusieurs pratiques pose 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'acroport et le cirque. En effet, en acroport, il s'agit de gagner un maximum de points en répondant aux exigences du code ; dans le cadre du cirque, il s'agit d'émouvoir les spectateurs. L'enseignant devrait choisir à l'avance une référence exclusive (Martinand, 1986b). Ainsi, l'enseignant considère-t-il que l'acroport appartient au groupe des activités gymniques ou au groupe des activités artistiques ? Ce débat fondamental se pose aussi pour d'autres activités, par exemple la GR (Loquet, 2000). L'enseignant devrait être bien au clair sur la référence choisie et cibler les compétences à atteindre. S'il poursuit de multiples compétences relatives à la fois aux activités gymniques et aux activités artistiques, nous pouvons supposer que les élèves n'auront pas assez de temps pour développer des apprentissages. Finalement, ils ne construiront ni des



compétences gymniques, ni des compétences artistiques. L'enseignant ne devrait donc pas se disperser dans son enseignement.

Les professeurs déclarent dans les questionnaires qu'ils s'inspirent d'autres pratiques pour proposer aux élèves une plus grande variété de pyramides ou d'éléments individuels. Mais l'acroport offre d'immenses possibilités de construction de pyramides. En outre, plus les éléments réalisés par les élèves sont variés, plus il est difficile pour l'enseignant de contrôler les apprentissages. Ainsi, un enseignant explique dans l'entretien qu'il « laisse faire » les élèves, parce qu'il n'est pas compétent en jonglages. Se pose alors la question des apprentissages construits par les élèves.

### **2.3. Qu'apprennent les élèves en acroport ?**

L'analyse de contenu des curricula formel, potentiel et déclaré montre que certains auteurs et encore plus les enseignants délaissent la dimension acrobatique de l'activité. Ils valorisent les compétences générales de l'EPS au détriment des compétences spécifiques aux activités gymniques ou même aux activités artistiques. Enfin, les entretiens mettent en évidence l'existence d'un contrat entre l'enseignant et les élèves.

#### **2.3.1. L'importance des compétences générales**

Les enseignants, plus que les auteurs, valorisent largement les compétences générales (coopérer, créer, respecter les principes de sécurité, se connaître et connaître les autres, travailler en autonomie, se concentrer...). Ils sont particulièrement sensibles aux valeurs de solidarité et d'entraide. Il semble primordial d'éduquer le futur citoyen. Dans ce sens, Delignières (1999) différencie trois conceptions de l'éducation physique qui animent les enseignants :

- Une conception naturaliste, centrée sur le développement des ressources des élèves ;
- Une conception culturaliste, où il s'agit de favoriser l'appropriation d'un héritage culturel, notamment la culture sportive ;
- Une conception citoyenne, qui se donne pour objectif de former le futur citoyen, c'est-à-dire de préparer le jeune à jouer un rôle actif et positif dans la société.

Aussi, nous repérons dans notre étude que les professeurs s'orientent plutôt vers une conception citoyenne de l'éducation physique, même s'ils restent sensibles au développement des ressources des élèves (conception naturaliste). Les acquisitions visées se situent essentiellement sur le registre des valeurs et des attitudes (coopération, sécurité, autonomie...). Pourtant, la motricité représente la spécificité de la discipline EPS. Comme le rappellent les programmes, les élèves doivent acquérir à la fois des compétences générales et des compétences spécifiques. Mais les compétences spécifiques aux activités gymniques ou aux activités artistiques semblent abandonnées. Ce résultat est corroboré par l'étude des entretiens. Les enseignants développent largement les compétences générales, mais ils ont des difficultés pour décrire les compétences spécifiques à l'acrosport.

### 2.3.2. Une dépréciation, voire un abandon de l'acrobatie

L'analyse de contenu des livres, des articles et des questionnaires montre que des acteurs déprécient la dimension acrobatique. Quelques auteurs attribuent très peu de points aux exigences de difficulté. Par exemple, dans leur ouvrage, Huot-Moneta & Socié (1998b), suite à un premier cycle d'acrosport, évaluent la difficulté des figures sur deux points (sur vingt).

En outre, un tiers des enseignants abandonne même complètement l'acrobatie, puisqu'il ne note absolument pas les exigences de difficulté. La prise de risque semble absente. Les

questionnaires montrent aussi que les professeurs sont plus attachés à la construction d'un enchaînement qu'à la difficulté des pyramides. De même, dans les entretiens, les enseignants définissent la logique interne de l'activité par l'enchaînement de pyramides et de liaisons. Comme en gymnastique, « l'enchaînement est considéré comme une caractéristique essentielle de l'activité » (Goirand, 1998b, p. 39). Pour les enseignants, « le modèle de pratique reste l'enchaînement, et l'exploit ou la prouesse sont très peu cités » (p. 46).

Par ailleurs, il ne suffit pas d'évaluer la difficulté des figures pour proposer aux élèves une activité acrobatique. La logique interne de l'activité est aussi déterminée par le choix des règles d'organisation. Par exemple, si la durée de l'enchaînement n'est pas contrôlée par l'enseignant, elle peut facilement dépasser trois minutes. Dans ces conditions, l'activité ne peut pas être autant acrobatique et énergétique que pour un enchaînement d'une minute. Car plus la durée est importante, plus le rythme est lent, moins il y a de contenus acrobatiques, moins il y a d'exigences techniques. De fait, la durée infère la nature des contenus et elle ne devrait pas excéder deux minutes (Charlier, Robin, Berthelot, Mauriceau & Musard, sous presse). Dans les entretiens, nous remarquons que les enseignants ne voient pas l'intérêt de limiter le temps. Ils précisent alors aux élèves un nombre minimum de figures à réaliser. Mais si ce nombre est trop important (entre 7 et 12 pyramides pour 9% des questionnés), la durée devient longue. Notre expérience professionnelle nous incite à penser que les élèves ont tendance à produire plus de pyramides que l'enseignant n'en demande, car ils prennent beaucoup de plaisir à construire l'enchaînement. Dans la continuité de cette réflexion, nous relevons des contradictions relatives à la logique interne de l'activité dans les programmes. Nous pouvons nous demander pourquoi les concepteurs des programmes de lycée augmentent le temps en fonction du niveau de classe (seconde et cycle terminal), jusqu'à trois minutes trente. De même

en gymnastique, Goirand (2002a) se demande aussi comment concilier l'option acrobatique et la directive : « l'élève doit rester proche de l'appareil », présente dans les documents d'accompagnement des programmes pour le collège en gymnastique.

La tendance des acteurs à délaisser les contenus acrobatiques peut s'expliquer en partie par l'attitude des enseignants vis à vis de la sécurité. Tous les enseignants interrogés au cours des entretiens montrent que les caractéristiques de l'activité (logique interne, règles d'organisation) dépendent directement de la sécurité. Pour Goirand (1998a, p. 16), il plane aujourd'hui sur l'enseignement « un voile idéologique sécuritaire, qui freine l'innovation et qui mutile l'enseignement ». La sécurité semble paralyser les activités gymniques, qui comportent dans leur logique même une part de risque corporel.

D'autre part, lorsque les acteurs abandonnent plus ou moins la dimension acrobatique, c'est pour privilégier l'aspect artistique. Goirand (2002b) constate également une « esthétisation » des pratiques en EPS et s'interroge sur le glissement des pratiques acrobatiques vers les pratiques artistiques. Ainsi, on ne parle plus d'APS, mais d'APSA. Nous sommes en accord avec cet auteur, qui précise que la culture physique artistique n'a pas moins de valeur humaine que la culture physique sportive. Mais nous croyons qu'il est restrictif d'entrer dans l'activité acrosport par l'expression ou la qualité artistique, car cela ne permet pas de prendre en compte toutes les facettes de la discipline spécifiées par le règlement. Or, la logique interne de la pratique sociale peut s'appliquer à tous les niveaux de pratique (Charlier, Robin, Berthelot, Mauriceau & Musard, sous presse).

Enfin, si les enseignants choisissent d'enseigner l'acrosport comme une activité exclusivement artistique, ils devraient connaître précisément les compétences à développer pour permettre aux élèves de construire des apprentissages spécifiques aux activités artistiques. En effet, « il

ne faudrait pas que l'activité artistique soit conçue par les enseignants, comme le champ privilégié du spontanéisme et de l'improvisation (...), une occasion pour les anti-sportifs de fuir les exigences d'un enseignement réel » (Goirand, 2002b, p. 4).

Il demeure donc que les activités proposées par les enseignants apparaissent comme très éclectiques.

### 2.3.3. Emergence d'un contrat entre l'enseignant et les élèves

Les entretiens montrent que les enseignants sont particulièrement vigilants au fait que tous les élèves soient actifs. Ainsi, l'enseignant n'est pas focalisé sur les contenus, mais sur le bon déroulement du cours (participation des élèves, pas d'accidents). Il paraît satisfait si tous les élèves s'investissent dans la pratique. Ce résultat se rapproche des observations de Perez (1994, citée par Soler & Durand, 1998), qui décrit les comportements des enseignants d'EPS comme relevant essentiellement de la dimension « gestion de la classe » et très peu de la dimension « instruction », en référence aux deux orientations définies par Doyle (1986). Ainsi, l'enseignant se focalise sur la conduite de la classe : il veille à ce que tous les élèves soient actifs et respectent les règles de vie.

Mais ce n'est pas parce que tous les élèves sont actifs que pour autant ils apprennent. Les enseignants d'EPS ne semblent pas vigilants par rapport aux problèmes de cohérence des activités scolaires et d'apprentissage des élèves. Les analyses des curricula formel, potentiel et déclaré montrent que les acteurs ne connaissent pas la logique interne de l'acrosport et la motricité spécifique qui en découle. Ils construisent donc les pratiques scolaires par tâtonnements progressifs, sans référence précise, même virtuelle. Les professeurs ne veulent pas s'opposer à la créativité des élèves et imposer un curriculum fermé, sous peine de voir les

élèves se désintéresser de l'activité. Ils préfèrent « laisser faire » les élèves (Enseignant D, l 53) et maintenir un climat de classe convivial, ce qui conduit à l'éclectisme des pratiques. Cette liberté accordée aux élèves peut contribuer à appauvrir les contenus d'enseignement. La remarque de Marsenach et al. (1991) va dans le même sens : la prise en compte des élèves, en particulier l'image qu'ils se font de l'activité physique et sportive, ne permet pas de confronter les élèves aux caractéristiques essentielles de l'APSA (banalisation des pratiques). Leinhardt & Greeno (1986) abordent ce problème en distinguant deux types d'activités que les enseignants doivent mener conjointement : gérer les contenus et gérer la relation immédiate des élèves aux contenus. En acrosport, l'enseignant ne gère pas les contenus (il ne définit pas de contenus précis et pertinents). Il ne gère alors pas non plus la relation des élèves aux contenus, puisqu'il « laisse faire » les élèves.

Le professeur s'imagine que si les élèves participent, alors ils apprennent. Mais les élèves ont besoin de beaucoup de temps pour s'organiser en groupe. En étudiant les communications verbales de groupes, nous avons remarqué que la majorité des interactions entre élèves est consacrée aux aspects organisationnels et affectifs (Musard & Mahut, 2002a). Très peu de communications sont didactiques. Ce résultat nous amène à s'interroger sur les apprentissages effectifs des élèves : lorsque les élèves produisent un enchaînement, réorganisent-ils collectivement ce qu'ils savent déjà faire ou construisent-ils réellement de nouveaux apprentissages ? Les enseignants d'EPS ne sont pas conscients que les apprentissages des élèves ne peuvent être qu'une illusion. En se focalisant sur la participation des élèves, ils peuvent sacrifier des possibilités d'apprentissage. Ce résultat se rapproche des travaux de Durand (1996, p. 123) : « L'importance de cette notion de travail scolaire est telle que les

enseignants ont souvent tendance à s'y intéresser de façon exclusive et « oublie » l'apprentissage, se montrant satisfaits si les élèves travaillent ».

L'enseignant, peu préoccupé par la question des contenus, transforme le « contrat didactique » et lui substitue un « contrat pédagogique ». En effet, le contrat didactique est un système d'obligations réciproques, essentiellement implicite (Brousseau, 1986). Il se démarque de la pédagogie du contrat, qui « s'efforce de partager, aussi explicitement que possible avec les élèves, la définition des buts, des objectifs et des critères de réussite des tâches scolaires » (Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997, p. 61). Les habitudes du maître attendues par l'élève et les comportements d'élèves attendus par le maître constituent le contrat didactique. Dans les entretiens semi-dirigés, nous avons mis en évidence un système d'attentes réciproques. En effet, l'enseignant attend des élèves qu'ils travaillent et, par inférence, les élèves attendent de l'enseignant qu'il les laisse libres de transformer l'activité, d'exprimer leur créativité. Mais ce contrat, largement implicite, n'est pas didactique, puisqu'il n'a pas pour finalité de faire approprier aux élèves un savoir constitué. Les enseignants d'EPS ne définissent pas de compétences spécifiques précises. Nous constatons un glissement du « contrat didactique » vers un « contrat pédagogique », car l'enseignant se centre sur la gestion de la classe. Dans le contexte de notre étude, le contrat revêt une orientation institutionnelle. Il est destiné à fixer les positions de chacun, à faire reconnaître la place de l'enseignant. Il détermine les droits et les devoirs des deux contractants dans leurs rôles de professeurs et d'élèves. A partir de la définition de Brousseau (1986) du contrat didactique (le résultat de négociation des rapports établis explicitement ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué), nous pourrions définir le contrat pédagogique comme le résultat de négociation des

rapports établis explicitement ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves et l'enseignant aux fins de maintenir la participation des élèves en EPS.

Mais après réflexion, le terme de « contrat pédagogique » n'apparaît pas satisfaisant pour caractériser les négociations entre l'enseignant et les élèves. D'une part, il ne s'agit pas de relancer ici un débat entre la didactique et la pédagogie (Houssaye, 1997, Astolfi, 1997).

D'autre part, le mot « contrat pédagogique » a déjà été employé par Filloux (*Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, 1974), mais dans une approche psychanalytique. Cet auteur s'intéresse à la dynamique psychique consciente et inconsciente du rapport pédagogique dans le cadre scolaire. En acrosport, le contrat existant entre l'enseignant et les élèves est à la fois explicite et implicite. Le professeur demande explicitement aux élèves de produire un enchaînement avec un certain nombre d'exigences (nature des pyramides, éléments de liaison, utilisation de musique, expression d'un thème...).

De façon plus implicite, il s'agit d'accorder une liberté optimale aux élèves afin que tous s'investissent dans la réalisation de l'enchaînement et définissent ainsi des contenus d'enseignement. L'idée de « contrat de réalisation » (Martinand, 1994c, p. 19) peut paraître plus appropriée que celle de « contrat pédagogique ». Mais si les objets réalisés en technologie par les élèves sont bien réels, ce n'est pas le cas des enchaînements d'acrosport qui sont présentés à un instant précis et restent éphémères. Comment nommer alors ce contrat ? Un « contrat de travail » ? Un « contrat d'effectuation » ? Nous préférons pour l'instant laisser la discussion ouverte à propos du concept à employer pour désigner ce contrat qui lie l'enseignant et les élèves en acrosport. Une prochaine étude des pratiques effectives pourrait peut-être nous aider à mieux préciser et définir ce type de contrat.



Enfin, nous pouvons chercher à comprendre pourquoi le contrat didactique semble disparaître dans l'activité acrosport. En fait, l'acrosport apparaît aux yeux des différents acteurs comme une activité magique et idéale pour l'EPS offrant une multitude de possibilités. D'ailleurs, la lecture des manuels et des articles de la revue EP.S ne fait apparaître qu'une seule fois un point négatif de l'activité : « l'activité est nouvelle et peut entraîner des réactions de rejet » (Labeau, 1993, p. 14). L'acrosport est connoté très positivement par les auteurs, comme si cette APSA possédait de nombreuses vertus qui s'enseignent facilement.

Il en est de même pour les enseignants. L'acrosport représente un bon moyen pour enseigner une activité gymnique. Les valeurs développées à travers l'acrosport, liées à la coopération, à l'esthétique, au spectacle (Nissen, 2001) conviennent mieux aux élèves que celles attachées à la gymnastique (travail individuel, effort, courage, discipline). En gymnastique, les enseignants rencontrent des difficultés pour motiver les élèves et les placer en situation de réussite. Cette APSA semble de plus en plus marquée par le phénomène d'« obsolescence interne » (Chevallard, 1991, p. 68). Goirand (1998a, p. 15) évoque en effet la « crise de l'enseignement de la gymnastique à l'école ». L'acrosport est aussi une activité nouvelle, qui plaît à la fois aux filles et aux garçons. Finalement, les auteurs et les enseignants semblent émerveillés, voire aveuglés par l'activité acrosport, qui permet selon eux de développer les principaux objectifs de l'EPS.

Nous pouvons ajouter que le professeur d'EPS qui enseigne l'acrosport semble se trouver dans une position confortable. Celui-ci gère facilement sa classe, car tous les élèves s'appliquent à construire des pyramides, puis un enchaînement. Il peut superviser tranquillement le bon fonctionnement des différents groupes, voire s'effacer pour laisser les élèves travailler en autonomie. Le plus souvent, il n'a pas à gérer les problèmes liés à la motivation et à la mixité.

Il peut fonctionner « à l'économie », c'est-à-dire qu'il n'est pas contraint d'intervenir fréquemment auprès des élèves comme dans d'autres APSA. Il apprécie sans doute cet espace de liberté pédagogique (Goirand et al., 1986b), qui lui permet de renouveler les pratiques proposées aux élèves. Nous croyons que satisfait de cette situation commode et reposante, l'enseignant accepte en contrepartie toutes les idées des élèves, à condition que ceux-ci travaillent et ne prennent pas trop de risques. Il ne conçoit pas de freiner la créativité des élèves, puisque ceux-ci sont sérieux et s'investissent dans la pratique de l'acrosport.

Finalement, la mise en relation des résultats concernant l'analyse du curriculum formel, du curriculum potentiel et du curriculum déclaré nous permet de valider notre hypothèse de travail :

« en acrosport, les acteurs (enseignants d'EPS, auteurs, formateurs et concepteurs de programmes) ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus à enseigner conduit à l'hétérogénéité des curricula et à la redéfinition de ce qu'il y a à apprendre ». En discutant des résultats et plus précisément de l'éclectisme des pratiques scolaires, nous avons été amenés à poser la question des apprentissages effectivement construits par les élèves.

Nous avons montré que les enseignants d'EPS, en s'inspirant essentiellement du curriculum potentiel, proposent des pratiques aux élèves que ceux-ci transforment en retour. En revanche, les pratiques sociales et le curriculum prescrit peuvent être considérés comme des influences faibles. Dans la mesure où ces résultats concordent avec d'autres recherches, concernant diverses APSA, nous pouvons nous demander pourquoi les didacticiens de l'EPS ne s'interrogent pas davantage sur le concept de « transposition didactique ». Peut-être que la

composition sous influences des activités scolaires se manifeste davantage en acrosport que dans les autres activités.

# **CONCLUSIONS GENERALES**

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés au processus de construction des activités scolaires dans le cas de l'acroport. Qu'est-ce qui influence les enseignants d'EPS quand ils conçoivent les cycles d'acroport ? Nous avons aussi cherché à caractériser les pratiques scolaires à travers la logique interne de l'activité, les objectifs poursuivis, les intérêts de l'activité, les règles d'organisation de l'activité et l'évaluation sommative. A l'origine, conformément à la première phase de la transposition didactique, nous souhaitions voir en quoi la pratique sociale de référence « acroport » permettait d'élaborer des outils utiles pour les enseignants d'EPS. Ceci explique le titre de la thèse : « De la pratique sociale de référence acroport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire ». En effet, nous avons remarqué que les professeurs étaient en difficulté pour transposer cette pratique sociale méconnue. Au fur et à mesure de notre réflexion, nous avons compris qu'il était maladroit et prétentieux de vouloir transformer l'enseignement de l'acroport, car le système d'enseignement résiste aux prescriptions. Comme Amade-Escot (1998), nous soutenons l'idée que les didacticiens ne peuvent se substituer à l'enseignant pour décider ce qu'il convient de faire. Il nous a semblé plus pertinent de donner à notre recherche une visée d'abord descriptive et compréhensive plutôt qu'une visée prescriptive. Cette évolution explique le décalage entre le travail effectué et le titre de la thèse.

Nous avons procédé à une triple analyse des curricula :

- Une analyse de contenu quantitative et qualitative du curriculum formel et du curriculum potentiel ;
- Une étude du curriculum déclaré à travers l'analyse quantitative et qualitative de questionnaires diffusés à une centaine d'enseignants d'EPS de collège et de lycée ;

- Une étude complémentaire du curriculum déclaré, à partir d'une analyse essentiellement qualitative d'entretiens semi-dirigés avec quatre professeurs d'EPS (choisis parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire).

Le croisement des différentes données nous a permis de mettre en évidence deux résultats essentiels :

- Les acteurs composent les activités scolaires sous diverses influences ;
- Les pratiques scolaires sont caractérisées par leur hétérogénéité.

### **La composition sous influences des activités scolaires**

Tout d'abord, l'analyse de nos différentes données révèle des points communs concernant les influences intervenant dans la construction des pratiques scolaires par les différents acteurs (concepteurs de programmes, auteurs, formateurs et enseignants d'EPS). Ainsi, tous les acteurs sont influencés par les élèves. L'étude des questionnaires et des entretiens souligne combien cette influence des élèves est forte : ce sont les élèves qui façonnent l'activité. Ils décident comment ils peuvent pratiquer l'acrosport, ils choisissent les règles d'organisation de l'activité. Finalement, ce sont eux qui construisent l'activité. Ils jouent un rôle fondamental et décisif, puisque l'enseignant les « laisse faire », à condition qu'ils travaillent et ne prennent pas trop de risques. Ajoutons que les entretiens montrent que les professeurs ont eux aussi leurs idées, en fonction de leur histoire de vie, de leur expérience professionnelle, de leurs émotions et de leurs envies. D'autre part, les différents résultats convergent pour considérer les pratiques sociales et le curriculum formel comme des influences faibles. Plus précisément, nous avons mis en évidence l'incomplétude de la référence. Les acteurs ne transposent pas toutes les composantes des pratiques sociales (notamment la logique interne, c'est-à-dire le système

de règles qui gouverne les conduites des pratiquants). Enfin, nous pouvons faire émerger une divergence en fonction des acteurs. Tous les enseignants, contrairement aux auteurs et aux formateurs, s'inspirent du curriculum potentiel (en particulier les livres et articles à propos d'acrosport, les échanges entre collègues et la formation professionnelle continue).

En confrontant les résultats avec ceux de la littérature, nous avons remarqué que chaque auteur confirme l'existence de ces différentes influences. Ainsi, certains auteurs mettent en évidence l'absence de référence aux pratiques sociales ; d'autres expliquent que peu d'enseignants s'appuient sur les programmes. D'autres encore mettent en exergue l'influence de la formation continue ou montrent que les enseignants tiennent compte des ressources des élèves. Mais nous estimons que dans le cas de l'acrosport, le rôle des élèves mérite d'être encore plus mis en valeur, puisque les élèves et l'enseignant, liés par un contrat, co-construisent l'activité. Ainsi, l'enseignant laisse les élèves libres de pratiquer l'acrosport comme ils le souhaitent, à condition que ceux-ci travaillent et produisent un enchaînement.

Les résultats présentés permettent de confirmer la validité du cadre conceptuel. En étudiant les démarches des enseignants d'EPS pour construire les activités scolaires, nous avons remarqué qu'il n'y a réellement ni transposition didactique élargie, ni création didactique. En effet, les professeurs n'ignorent pas totalement les pratiques sociales, mais ils les transforment. De plus, ils s'appuient sur d'autres éléments que les pratiques sociales. Aussi, le concept de « composition sous influences » proposé par Martinand trouve tout à fait sa place dans le contexte de cette étude. Cet auteur n'avait pas catégorisé les diverses influences. Nous avons cherché à donner du sens à ce concept, en identifiant des influences fortes (les élèves et l'enseignant, le curriculum potentiel) et des influences faibles (les pratiques sociales, le curriculum formel). Nous croyons avoir dressé une liste d'éléments qui influencent la

conception des curricula. Elle doit cependant être complétée par des travaux à venir, car le processus de composition sous influences apparaît complexe.

### **L'hétérogénéité des pratiques scolaires**

L'hétérogénéité des pratiques apparaît dans le curriculum formel, dans le curriculum potentiel et plus encore dans le curriculum déclaré. En effet, les règles d'organisation de l'activité (nombre d'élèves par groupe, temps, espace de pratique, utilisation de musique, de matériel) sont très disparates selon les acteurs. En outre, l'étude des évaluations sommatives révèle que si la plupart des auteurs, des formateurs et des enseignants considère l'acrosport comme une activité acrobatique et artistique, d'autres l'enseignent comme une APSA exclusivement artistique ou plus rarement, comme une activité exclusivement acrobatique. Nous pouvons ajouter que les activités sont éclectiques, dans la mesure où les enseignants et les élèves choisissent dans diverses APSA ce qui leur plaît, sans se référer complètement à toutes les composantes d'une pratique sociale. Notons que les auteurs, les formateurs et les professeurs qui associent l'acrosport avec une autre APSA n'expliquent pas ce que cette combinaison apporte par rapport aux apprentissages des élèves. Ce résultat permet de faire un retour sur le cadre conceptuel et de montrer combien le choix d'une référence dominante, voire exclusive (Martinand, 1986b) est fondamental. En effet, si les enseignants ne choisissent pas une référence, ils risquent de ne pas définir des compétences spécifiques précises et donc de se disperser dans leur enseignement. Les enseignants devraient notamment choisir s'ils considèrent l'acrosport comme une activité gymnique et acrobatique ou comme une activité artistique. S'agit-il d'abord d'amener les élèves vers une motricité acrobatique et inhabituelle ou bien s'agit-il d'apprendre en premier lieu aux élèves à émouvoir des spectateurs ? Si ces



deux orientations peuvent être abordées au cours d'un même cycle d'acroport, quelle dimension privilégier pour pouvoir élaborer des contenus d'enseignement pertinents ? Quels apprentissages sont prioritaires ? Notre étude révèle que l'enseignant accorde une liberté optimale aux élèves. Les élèves ont donc une part importante dans la prise de décision. Cela signifie qu'au sein d'une même classe, certains groupes d'élèves peuvent chercher à construire des pyramides très acrobatiques, alors que d'autres préféreront exprimer un thème ou une émotion. Dans ce cas, comment l'enseignant d'EPS peut-il gérer l'activité d'apprentissage de ses élèves ? Cette recherche permet donc de prendre du recul par rapport à l'enseignement de l'acroport et de faire émerger des questions fondamentales. Comment concevoir l'activité acroport ? Quelles compétences spécifiques développer en acroport ? Quelle place donner à l'acrobatie ou à l'artistique en fonction des ressources des élèves ? Il s'agit maintenant de mettre en évidence les limites de notre travail, avant de dresser des perspectives de recherches ultérieures.

### **Limites de la recherche**

Concernant les limites de cette recherche, nous pouvons rappeler que nous nous sommes intéressés aux influences qui sont explicitées par les acteurs (les auteurs, les formateurs et les enseignants). Nous sommes conscients que nous ne savons des enquêtés que ce qu'ils ont bien voulu livrer. De plus, les acteurs ne sont sans doute pas conscients de tous les éléments qui influent sur leur activité de construction des activités scolaires.

D'autre part, la question de la référence se pose en permanence. « Les pratiques de référence ne sont pas figées. Elles n'ont de sens que dans leur évolution historique » (Martinand, 1994b, p. 18). Les pratiques scolaires sont sans doute aussi en constante mutation, d'autant plus

qu'elles sont co-construites par le professeur et les différents groupes d'élèves. Les élèves sont peut-être plus sensibles que les enseignants aux pratiques nouvelles et à la mode (Goirand, 2002a) et ils cherchent à intégrer leurs pratiques familières aux pratiques scolaires. L'enseignant n'est donc pas le seul à faire évoluer les contenus. Comme l'affirment Amade-Escot & Marsenach (1995, p. 147), l'EPS n'est pas « une discipline à contenus constants ». Il est donc important de bien comprendre que cette étude est ancrée dans le temps et que les pratiques scolaires peuvent évoluer.

### **Perspectives de recherches**

Les perspectives de cette recherche peuvent s'orienter vers l'analyse des pratiques effectives, car il « faut découvrir ces pratiques dans leurs aspects réels et non uniquement au travers des discours que les enseignants veulent bien livrer » (Léziart, 1997, p. 61). Il est possible d'envisager des études centrées sur l'activité de l'enseignant et des élèves, pour repérer d'une part ce que les professeurs enseignent réellement (étude du curriculum réel et non du curriculum déclaré) et d'autre part ce que les élèves ont effectivement appris à la fin d'un cycle d'acroport. En effet, la question de l'apprentissage apparaît cruciale en acroport.

Les interactions entre l'enseignant et les élèves peuvent aussi constituer un objet d'étude. Il s'agit de préciser comment le contrat se met en place tout au long du cycle d'acroport. Comment le professeur s'y prend-il pour négocier avec les élèves et pour exprimer ses attentes ? Quelles sont ses exigences ? Comment les élèves transforment-ils les activités ? Est-ce qu'ils négocient systématiquement avec le professeur ou bien décident-ils parfois de changer tous seuls les règles d'organisation de l'activité ? Nous envisageons donc de poursuivre la réflexion à propos de la notion de contrat. Pourrait-on parler de « contrat d'effectuation » ?

Par ailleurs, des recherches pourraient étudier le processus de construction des activités scolaires, mais dans d'autres APSA que l'acrosport. En effet, le concept de transposition didactique est très prégnant en didactique de l'EPS. Il semble convenu que les enseignants d'EPS transposent les pratiques sociales. Pourtant, ce terme n'est pas toujours approprié pour caractériser la conception des curricula, car il ne met pas assez en exergue le rôle joué par les acteurs (les élèves, les enseignants, les collègues). Par exemple, en acrosport, nous avons montré que les professeurs ne transposent pas réellement les pratiques sociales. En revanche, les élèves proposent sans cesse des idées ; l'enseignant a lui aussi ses propres idées pour faire évoluer l'acrosport. En outre, il s'inspire des propositions de ses collègues. Ce sont donc les acteurs qui composent et transforment les activités. Avec le concept de « transposition didactique », il semble que les enseignants se contentent de transposer des pratiques sociales. Ils ne sont pas considérés comme de véritables acteurs (Chatel, 1996). Or, les pratiques sont le fruit de l'interaction entre l'enseignant et les élèves et sont produites en classe. Des recherches pourraient donc être menées sur ce thème, pour voir si le concept de « composition sous influences » est pertinent dans d'autres APSA. Ainsi, les résultats obtenus pour différentes activités pourraient être comparés. Un débat à propos des concepts les plus appropriés pour désigner le processus de construction des activités scolaires en EPS pourrait se développer.

Enfin, notre travail peut constituer un support à la réflexion à propos de la formation des enseignants d'EPS en acrosport. Celle-ci pourrait davantage insister sur la problématique de la référence : « le débat central auquel nous devons préparer les étudiants est celui des rapports de l'EPS et des pratiques sociales qui peuvent lui servir de source et de référence » (Goirand, 1996, p. 11). Ainsi, les futurs enseignants seraient davantage conscients de leur responsabilité eue égard aux contenus enseignés. Nous croyons que la question de la référence est nécessaire

pour s'interroger sur les conditions de cohérence des activités scolaires. De même, il nous semble que la réflexion sur les caractéristiques essentielles de l'activité est indispensable pour concevoir les contenus d'enseignement. Pour Martinand (1993b, p. 11), les enseignants doivent être capables de fonctionner en « double-compétence » : « une compétence qui se rapporte à ces pratiques hors de l'école, et à propos desquelles l'enseignant devrait avoir quelques capacités éprouvées. Et puis une compétence pour la pratique enseignante elle-même ». Vu les nombreuses APSA enseignées, nous pensons que les enseignants d'EPS sont loin d'avoir construit cette première compétence relative aux pratiques de référence. Cela est encore plus vrai dans le cas de l'acrosport, car ce sport est récent et peu connu. De plus, tous les étudiants ne bénéficient pas d'une formation initiale en acrosport. Les étudiants devraient connaître suffisamment l'activité acrosport, en suivant une formation pratique et théorique complète. Soler & Durand (1998) s'interrogent sur la polyvalence de l'enseignant d'EPS et montrent que les enseignants, lorsqu'ils ne sont pas spécialistes de l'activité enseignée, ne disposent que de connaissances lacunaires et peu approfondies. Delignières (1989) ajoute que l'expertise de l'enseignant est un facteur déterminant de la quantité d'apprentissage réalisé par les élèves. Les enseignants sont confrontés à une mission extrêmement difficile, puisqu'on leur demande d'assurer des apprentissages dans une dizaine de disciplines entièrement différentes. Ce constat questionne les modalités de la formation initiale des enseignants d'EPS. Nous pouvons nous demander, avec Delignières (1999), s'il ne serait pas plus efficace que les enseignants se contentent d'enseigner les APS qu'ils connaissent et dans lesquelles ils ont acquis une expertise technique conséquente.

D'autre part, nous avons mis en évidence plusieurs zones d'ombre dans les curricula, par exemple la logique interne de l'activité, les règles d'organisation de l'activité, les compétences

spécifiques à développer en acrosport. Mais les professeurs ont besoin de documents très opérationnels écrits par des spécialistes de l'activité, qui analysent les caractéristiques essentielles de l'acrosport et explicitent un traitement didactique complet de l'activité (finalités, contenus, situations, règles d'organisation, évaluation...). En effet, les professeurs ne peuvent réaliser une transposition didactique de toutes les pratiques sociales. Ils enseignent diverses APSA et ne sont pas spécialistes de toutes les activités. Concernant l'acrosport, des enseignants d'EPS, des enseignants-chercheurs et des spécialistes d'acrosport collaborent actuellement pour publier un dossier sur l'acrosport dans la revue EP.S (Charlier, Robin, Berthelot, Mauriceau & Musard, sous presse). Il s'agit d'aider les enseignants à mieux comprendre l'acrosport, en présentant une analyse historique de l'activité, le règlement et les caractéristiques essentielles de l'acrosport, les éléments de construction d'une séance, les principes de sécurité, un état des lieux des publications et des éléments concernant l'évaluation. Dans la mesure où les enseignants s'inspirent fortement du curriculum potentiel, des documents de ce type, des manuels articulant une conception culturelle de l'acrosport et des contenus structurés et hiérarchisés devraient absolument se développer.

Les enseignants d'EPS ne cherchent pas à valoriser la voie d'entrée par l'acrobatie, voire l'abandonnent. Les travaux de Goirand (1998b), de Duboz & Policarpo (2002) nous amènent à penser qu'il en est de même pour la gymnastique. Finalement, l'école n'a jamais vraiment su prendre le tournant d'un enseignement acrobatique. Aujourd'hui, la gymnastique masculine est de moins en moins pratiquée dans la société. Nous pouvons alors nous demander quel est l'avenir des activités gymniques et acrobatiques.



# **BIBLIOGRAPHIE**

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Toulouse III, Toulouse.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Amade-Escot, C. (1998). L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Contribution des recherches didactiques à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement. In M. Durand, J.P. Euzet & R. Refuggi (Éds.), *L'intervention en EPS et en sport*. Retrouvé le 24 Janvier 2001, sur :  
[http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque\\_antibes/accueil.htm](http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque_antibes/accueil.htm)
- Arnaud, P. (1989). L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison école. *Les sciences de l'éducation*, 1-2, 15-29.
- Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 7-32.
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Astolfi, J.P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.



- Attiklémé, K. & Refuggi, R. (2001). Contenus enseignés et connaissance de la matière en EPS des APS. Étude de cas en natation. In J. Aubert, M. Durand & R. Refuggi (Éds.), *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* [CD-ROM]. Grenoble : IUFM.
- Aubert, J. (1999). Situations d'enseignement et représentations de la gymnastique chez les élèves de collège. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Éds.) *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* [CD-ROM]. Besançon : IUFM, Université de Franche-Comté.
- Barbot, A. (1998). Conception et évaluation d'un projet d'enseignement des sports de combat de préhension en éducation physique et sportive. *Science et motricité*, 32-33, 88-101.
- Bardin, L. (1975). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bardy, M. (1999). Les portés. *Gym'Technic*, 29, 17-21.
- Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte & Syros.
- Beuzelin, D. & Delannet, M. (1988). *L'acrosport, une innovation en milieu scolaire*. Condé-sur-Noireau : AEEPS.
- Biau, J. (1984). Le médecin et les sports acrobatiques. *Symbioses*, 16 (3), 137-138.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blois, P. (1987). Trampoline – Tumbling – Acrosport. *Revue EP.S*, 207, 23-25.
- Blois, P. & Barrault, D. (1985). Acrotramp, la semaine internationale des sports acrobatiques. *Revue EP.S*, 197, 37-39.
- Boda, B. & Recopé, M. (1991). Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S*, 231, 56-59.

- Boeselms, P. (1982). Characteristics of sports acrobatics competition exercises. *International Gymnast*, 24, 52.
- Bonne, E. (1996). Recherche en acrosport, essai d'écriture des postures caractéristiques. *Hyper*, 191, 18-24.
- Bouchenaf, M. (2000). Euroteam : composition d'un exercice au sol. *Gym 'Technic*, 30, 22-24.
- Brau-Antony, S. (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.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'état non publiée. Université de Bordeaux 1, Bordeaux.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? In C. Raïsky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 19-35). Paris : De Boeck Université.
- Caillot, M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences ? Ou quelles références pour l'élève ? In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 141-153). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carlier, G. (1989). Pour une réhabilitation de la gymnastique, vers une transformation des pratiques. *Revue EP.S*, 216, 39-42.
- Carlier, G. (1997). Sources d'inspiration de « l'acrogym » scolaire. *Revue de l'éducation physique*, 37 (1), 13-20.

- Carlier, G. (2002). Coopération dans les activités gymniques. In G. Carlier, P. Gérard, R. Obsomer & J.P. Renard (Éds.), *Éducation physique et sportive, innovations pédagogiques en formation continue* (pp. 89-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Caty, D. (2001). L'évaluation en acrosport : conception et validation d'un outil. In J. Aubert, M. Durand & R. Refuggi (Éds.), *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* [CD-ROM]. Grenoble : IUFM.
- Charlier, C. (2002). Les premiers pas vers l'acrosport. *Gym'Technic*, 41, 27-32.
- Charlier, C. & Mauriceau, E. (2002). *Acrosport, de la découverte à l'initiation* [vidéo et fascicule]. Aix Les Bains : Fédération Française de Gymnastique.
- Charlier, C. & Mauriceau, E. (2003). Les alignements segmentaires. *Gym'Technic*, 43, 19-24.
- Charlier, C., Robin, J.F., Berthelot, C., Mauriceau, E. & Musard, M. (sous presse). Comprendre l'acrosport. *Revue EP.S*.
- Chatel, E. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 112, 9-20.
- Chatel, E. (1996). *Une analyse économique de l'action éducative*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Paris X, Paris.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>e</sup> édition). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble : La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. & Joshua, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique \_ La notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, (3), 2, 157-239.
- Chevallard, Y. & Jullien, M. (1989). *Sur l'enseignement des fractions au collège. Ingénierie, recherche, société*. Marseille : IREM de Marseille.
- Coasne, J. & Courtois, A. (2000). Gymnastique spectacle en formation initiale et continue en EPS. In J.F. Robin & A. Durny (Éds.), *Actes des 2èmes journées internationales d'étude de l'AFRAGA*. Rennes : AFRAGA, Université de Haute-Bretagne.
- Coasne, J. & Courtois, A. (2002). Mettre en synergie l'artistique et le sportif. *Revue EP.S*, 294, 21-24.
- Cogérino, G. (1998). Les pratiques de musculation : étude de leur traitement didactique en EPS. In M. Durand, J.P. Euzet & R. Refuggi (Éds.), *L'intervention en EPS et en sport*. Retrouvé le 24 Janvier 2001, sur : [http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque\\_antibes/accueil.htm](http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque_antibes/accueil.htm).
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Londres : Croom Helm Ltd.
- Collectif d'enseignants d'EPS de l'Essonne. (1990). *Acro-gym*. Essonne : co-édition CDDP – UNSS.
- Conesa, A. & Sisco, G. (1986). Guia practica de les estructures castelleres. *Diari de Tarragona*, 9, 1-6.
- Connes, F. (1981). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et en deuxième année de l'école primaire*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Genève, Genève.
- Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Habilitation à diriger les recherches non publiée. Université Paris Sud, Paris.

- Coulton, J. (1981). *Sports Acrobatics*. Wakefield, West Yorkshire : EP Publishing.
- Criley, D. (1984). What is sports acrobatics and how do I get into it ? *International Gymnast*, 26 (2), 61-63.
- Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- David, B., Bouthier, D., Marsenach, J. & Durey, A. (1999). French research into didactics and technology of physical activities and sports. An expanding new field. *Instructional Sciences*, 15, 148-162.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation* (5<sup>e</sup> édition). Paris : Colin.
- Delannet, M. (1998). *Acrosport*. Présentation orale, stage organisé par le CUFOCEP. Louvain La Neuve.
- Deleplace, R. (1983). La recherche en STAPS. In *La recherche sur la spécialisation, l'entraînement, la performance* (pp. 93-151). Nice : Centre Universitaire Européen.
- Delignières, D. (1989). A propos d'un cycle de gymnastique : réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire. *Échanges et controverses*, 1, 6-52.
- Delignières, D. (1999). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Éds.) *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* [CD-ROM]. Besançon : IUFM, Université de Franche-Comté.
- Demory, J.L. (2001). *Pompiers militaires de France* (3<sup>e</sup> édition). Boulogne Billancourt : ETAI.
- Deonna, W. (1953). *Le symbolisme de l'acrobatie antique*. Bruxelles : Latomus.

- Depelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Laval : Les presses de l'université de Laval.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Mc Graw-hill.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF.
- De Wachter, L. & Carlier, G. (1997). Sources d'inspiration de « l'acrogym » scolaire. *Revue de l'Éducation Physique*, 37, 13-20.
- Dhellemmes, R. (1989). L'EPS mise en questions par l'évaluation. In G. Bui-Xuan (Éd.), *Méthodologie et didactique de l'EPS* (pp. 137-147). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Domard, J. (1998). Une page d'histoire, les pyramides. *Le gymnaste*, 207, 43.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on education* (pp. 392-431). New York : McMillan.
- Duboz, S., Héraud, A. & Policarpo, D. (2000). *Acro-gym : code de pointage scolaire 2000*. Paris : revue EP.S.
- Duboz, S. & Policarpo, D. (2002). Construction et mise à l'épreuve d'un code scolaire d'acrogym. In J.F. Robin & A. Durny (Éds.), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 149-154). Paris : revue EP.S.
- Dufor, F. (1998). La transposition didactique : un outil de lecture des conceptions des enseignantes en danse. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 119-129). Paris : revue EP.S.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Eteve, C. & Gambart, C. (1992). *Que lisent les enseignants ?* Paris : INRP.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod.

- Fodero, J.M. & Furblur, E.E. (1989). *Creating gymnastic pyramids and balances*. Champaign Illinois : Leisure Press.
- Forquin, J.C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Froissart, T. (1997). *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club*. Paris : Actio.
- Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Genet-volet, Y., Desrosiers, P., Banville, D. & Béguin, L. (1998). Les activités physiques de référence au primaire et au secondaire : propositions provinciales et choix locaux. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 91-100). Paris : revue EP.S.
- Gerling, I., Holte, M.H., Jasper, B.M., Schwirtz, K.H., & Ahlquist, M.S. (1997). *Manual Group Performances*. Karcher Offsetdruck : FIG.
- Goirand, P. (1986a). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Spirales*, 1, 11-46.
- Goirand, P., Marin, C., Metzler, J., Ray, D., Rias, B. & Rimet, D. (1986b). Orientations de travail. *Spirales*, 1, 4-10.
- Goirand, P. (1987). Une problématique complexe des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS. *Spirales*, 1 (complément), 7-40.
- Goirand, P. (1992). La situation de référence en éducation physique : un exemple en gymnastique. *Spirales*, 4, 81-86.
- Goirand, P. (1994). Exclusion et rapports aux savoirs. *Dire en APS*, 50, 19-25.

- Goirand, P. (1996). Plaidoyer pour une technologie culturelle. In P. Goirand & J. Metzler (Éds.), *Techniques sportives et culture scolaire* (pp. 11-21). Paris : revue EP.S.
- Goirand, P. (1998a). Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspectives. In J.F. Robin & D. Hauw (Éds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 15-20). Paris : Revue EP.S.
- Goirand, P. (1998b). *EPS au collège et gymnastique*. Paris : INRP.
- Goirand, P. (2001). Enseignement dans le second degré, crise et perspectives. *Revue EP.S*, 292, 76-79.
- Goirand, P. (2002a). L'enseignement de la gymnastique au collège et au lycée : « entre crise et refondation » (Joshua, 1999). In J.F. Robin & A. Durny (Éds.), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 113-118). Paris : Revue EP.S.
- Goirand, P. (2002b). EPS : rénovation et/ou modernisation. *EPS et Société infos*, 19, 3-4.
- Graption, X. & Barrault, D. (1999). La pathologie des sports acrobatiques. *Cinésiologie*, 183, 5-8.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9<sup>e</sup> édition). Paris : Dalloz.
- Gréhaigne, J.F., Guillon, R. & Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectif à l'école. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse (Éds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 27-38). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir*. Paris : ADAPT.
- Guihal, B. (1996). Aborder l'acrogym. *Revue EP.S*, 260, 48-49.
- Guyot, P. & Salles, E. (1995). Acrosport et jonglerie, construire des pyramides et jongler. *Revue EP.S*, 255, 54-55.



- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Huberman, A & Miles, B. (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hughes, M. (2001). Success in sports acrobatics. *Journal of human movement studies*, 40 (3), 162-170.
- Huot, C. (1992). L'acrogym, une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel. *Revue EP.S*, 236, 63-65.
- Huot, R. (1992). *La pratique de recherche en sciences humaines. Méthode, outils techniques*. Québec : Gaetan Morin.
- Huot, C. & Socié, M. (1994). Acrogym, une classification des figures. *Revue EP.S*, 246, 28-31.
- Huot-Moneta, C. & Socié, M. (1998a). Acrosport, porter et voltiger. *Revue EP.S*, 274, 58-59.
- Huot-Moneta C. & Socié, M. (1998b). *Acrosport*. Paris : Revue EP.S.
- Huot-Moneta, C. & Socié, M. (1999). Acrosport, acro et agrès. *Revue EP.S*, 280, 50-51.
- Institut de Médecine de Bretagne (1992). *Sports acrobatiques*. Rennes : Institut de Médecine de Bretagne.
- Isambert-Jamati, D. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- Jacob, P. (1992). *La grande parade du cirque*. Paris : Gallimard.
- Jacob, P. (1996). *Le cirque : regards sur les arts de la piste du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Paris : Plume.

- Javeau, C. (1992). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles : éditions de l'université de Bruxelles.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 61-74). Paris : De Boeck Université.
- Joshua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Kernevez, M.C. & Philouze, N. (1997). Acrosport et éducation physique. *Revue EP.S*, 265, 15-19.
- Labeau, B. (1993). L'acrosport au collège. *Revue EP.S*, 243, 14-17.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of education Psychology*, 78, 75-95.
- Léziart, Y. (1996). Les rapports entre théorie / pratique dans les conceptions de l'Éducation Physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives. *Revue française de pédagogie*, 116, 51-64.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en EPS. *Revue STAPS*, 42, 59-71.
- Léziart, Y. (1998). Approche des savoirs professionnels. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 133-144). Paris : revue EP.S.
- Loquet, M. (1998). Contenus d'enseignement en gymnastique rythmique sportive, les apports de l'analyse mécanique : le cas des lancer-rattraper d'engin. In J.F. Robin & D. Hauw (Éds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 79-83). Paris : Revue EP.S.

- Loquet, M. (2000). La gymnastique rythmique (GR) dans les programmes d'EPS pour le collège. *Contre-pied*, 6, 22-26.
- Loubet Del Bayle, J.L. (1989). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat.
- Maccario, B. (1985). L'évaluation. In P. Arnaud & G. Broyer (Éds.), *Psychopédagogie des APS* (pp. 381-395). Paris : Privat.
- Mandel, J.J. (2001). Les nouveaux acrobates viennent d'Afrique. *Géo*, 267, 50-60.
- Marin, J.C. & Ferrand, J.C. (1998). Activités gymniques. *Spirales*, 12, 44-45.
- Marsenach, J., Dhelemmes, R., Goirand, P., Lebas, A., Léziart, Y., Loquet et al. (1991). *Éducation physique et sportive, quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, 103, 33-42.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). Les contenus d'enseignement en EPS. Bilan des recherches didactiques de l'INRP. In C. Amade-Escot, P. Bayeux, C. Collinet, P. Carrere, J. Colomb, N. Darrigrand et al. (Éds.), *Revue EPS : 50 ans* (pp. 77-83). Paris : revue EP.S.
- Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (Éd.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique* (pp. 149-154). Paris : Université Paris 7.
- Martinand, J.L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In G. Delacôte & A. Tiberghien (Éds.), *Recherche en*

*didactique de la physique : les actes du premier atelier international* (pp. 227-249). Paris : Éditions du CNRS.

Martinand, J.L. (1986a). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

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

Martinand, J.L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation*, 1-2, 23-35.

Martinand, J.L. (1989a). Questions actuelles de la didactique des sciences. In A. Giordan, A. Henriques & V. Bang (Éds.), *Psychologie génétique et didactique des sciences* (pp. 93-105). Berne : Peter Lang.

Martinand, J.L. (1989b). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, 2, 23-29.

Martinand, J.L. (1993a). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In J. Colomb (Éd.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Paris : INRP.

Martinand, J.L. (1993b). Formation doctorale en didactique des disciplines. Quels problèmes, quel cadre, quelles ressources ? In J. Rosmorduc. *Réflexion sur la création d'un DEA de didactique pluridisciplinaire* (pp. 7-17). Brest : Université de Bretagne Occidentale.

Martinand, J.L. (1994a). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-73.

Martinand, J.L. (1994b). Didactique des sciences et formation des enseignants, notes d'actualité. *Les sciences de l'éducation*, 1, 9-24.

- Martinand, J.L. (1994c). *La technologie dans l'enseignement général : les enjeux de la conception et de la mise en œuvre*. Paris : Institut international de planification de l'éducation.
- Martinand, J.L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*, 34, 7-22.
- Martinand, J.L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In M. Bru (Éd.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* [CD-ROM]. Toulouse : université de Toulouse II.
- Martinand, J.L. (2001a). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Martinand, J.L. (2001b). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (Éd.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249-269). Paris : L'harmattan.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes des élèves*. Paris : revue EP.S.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1996). Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges. *BOEN*, 29, 1964-1968.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1997). Programme d'EPS des classes de cinquième et quatrième. *BOEN Hors série*, 1, 185-188.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1998). Programme d'EPS de la classe de troisième. *BOEN Hors série*, 10, 147-152.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001). Programme d'EPS du cycle terminal. *BOEN Hors série*, 5, 21-90.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Programme d'EPS de la classe de seconde. *BOEN Hors série*, 6, 3-50.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Évaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique – Liste nationale d'épreuves et référentiel national d'évaluation. *BOEN*, 25, 1677-1711.

Moneta, C. & Socié, M. (2000). Acrosport, combiner acro et GR. *Revue EP.S*, 286, 52-53.

Moneta, C. & Socié, M. (2002). Évaluation au lycée. *Revue EP.S*, 295, 15-18.

Moscarola, J. (2003). *Contribution des méthodes de l'analyse qualitative à la recherche en psychologie interculturelle. Sphinx et MCA*. Papier présenté au VIII<sup>e</sup> congrès de l'ARIC.

Retrouvé le 08 Septembre 2003, sur :

[http://www.sphinxonline.com/Infos/SphinxMca\\_France.pdf](http://www.sphinxonline.com/Infos/SphinxMca_France.pdf).

Musard, M. (1999). *Les communications verbales dans la stratégie d'enseignement par les pairs : le cas d'un cycle d'acrosport*. Mémoire de maîtrise non publié. Université de Besançon, Besançon.

Musard, M. (2000). *La construction des savoirs par un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> en acrosport*. Mémoire de DEA non publié. Université de Besançon, Besançon.

Musard, M., Léziart, Y. & Mahut, N. (2001). A constructivist approach of student knowledge in acrosport. In T. Arnold (Éd.), *Facing change* (pp. 2.59-2.62). Rockhampton : Central Queensland University.

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

- Musard, M., Mahut, N., Mahut, B. & Gréhaigne, J.F. (2002b). Didactic treatment of acrobatics in France : an emerging creative model. In N.C. Key & J. Hank (Éds.), *The exchange and development of sport culture in East and West* (pp. 100-103). Taiwan : National Taiwan Normal University.
- Nissen, G. (2001). 20 advantages sports acrobatics has over gymnastics. *International Gymnast*, 33 (1), 36-37.
- Pale, C. (1909). *Traité des pyramides pour sociétés de gymnastique*.
- Palmers, J. (1992). *Sports acrobatics : ressource manual*. Golden Square : Australian Federation of Sports Acrobatics.
- Pasco, D. & Léziart, Y. (2001). Du prescrit au réel : le cas de l'enseignement de l'EPS. In J. Aubert, M. Durand & R. Refuggi (Éds.), *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* [CD-ROM]. Grenoble : IUFM.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif : Sage.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 3 (14), 487-514.
- Perrin, P., Vitte, E. & Pozzo, T. (1991). Équilibration dans les sports acrobatiques. *Cinésiologie*, 140, 277-285.
- Piard, C. (1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. Paris : PUF.

- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1985). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Pozzo, T. & Studeny, C. (1987). *Théorie et pratique des sports acrobatiques*. Paris : Vigot.
- Prairat, E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? *Éducatives*, 7.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In C. Raisky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 37-60). Paris : De Boeck Université.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 25-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- Reignier, R. (1956). *Acrobatie élémentaire et supérieure*. Paris : Vigot.
- Rezsohasy, R. (1979). *Théorie et critique des faits sociaux. Construire les savoirs dans les sciences sociales*. Bruxelles : la renaissance du livre.
- Richaud, D. (1999). Acrogym, un cycle en seconde. *Revue EP.S*, 276, 28-30.
- Rivoal, G. (2000). Après un an d'intégration au sein de la FFG, le bilan est positif. *Le gymnaste*, 222, 32-33.
- Robin, E. (1997). Acrosport, exemple de cycle au collège. *Revue EP.S*, 267, 30-31.
- Robin, J.F. (1998a). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Orsay, Orsay.
- Robin, J.F. (1998b). Transposition didactique en gymnastique : les savoirs de référence développés par quatre leaders de théories didactiques. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 109-118). Paris : revue EP.S.



- Robin, J.F. (2001). *Acrobaties et règlements*. Présentation orale, Les entretiens de l'INSEP. Paris.
- Robin, J.F. & Durny, A. (2002). *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques*. Paris : revue EP.S.
- Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand & A. Tiberghien (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). Grenoble : La pensée sauvage.
- Roig-Pons, T. (1996). Acrosport. In CRDP Dijon (Éd.), *Activités physiques : projets d'enseignement* (pp. 15-19). Dijon : CRDP.
- Perez, S. (1994). *Étude de l'adaptation d'enseignants d'EPS expérimentés aux modifications des contraintes de la tâche d'enseignement*. Mémoire de DEA non publié. Université de Montpellier I, Montpellier.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Sandoz, A. (1929). *Pyramides nouvelles fixes et mobiles sans engins*.
- Simonneaux, L. (2001). La question de la référence en didactique des savoirs en élevage. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 95-118). Bruxelles : De Boeck Université.
- Smith, M. (1982). *An introduction to sports acrobatics*. London : S. Paul.
- Soler, A. & Durand, M. (1998). La connaissance du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 171-178). Paris : revue EP.S.

- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G. & Ropé, F. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 49-71.
- Strehly, G. (1977). *L'acrobatie et les acrobates*. Paris : Entente.
- Tavignot, P. (1991). *L'analyse du processus de transposition didactique : exemple de la symétrie orthogonale au collège*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Paris 5, Paris.
- Terrisse, A. (1998a). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 81-90). Paris : revue EP.S.
- Terrisse, A. (1998b). Un exemple de transposition didactique en boxe. La différence d'utilisation de la boxe française et de la boxe anglaise en éducation physique entre 1891 et 1931. *Science et motricité*, 24, 30-36.
- Terrisse, A. (2001). Le référent dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 119-140). Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Der Marlière, G. (1982). Acrogym ou acrobatie sportive. *Revue EP.S*, 174, 61-63.
- Vergnaud, G. (2002). Regards croisés de chercheurs en psychologie, en sciences de l'éducation et en STAPS. *Impulsions*, 3, 144-145.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : librairie Honoré Champion.
- Weil – Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Rosny : Bréal.
- Wiley, J. (1978). *Acrobatics book*. Calif : Mountains View.

Zhengbao, W. (1982). *L'art acrobatique chinois*. Beijing : Foreign Languages Press.

Zoro, J. (1986). *150 ans d'EPS*. Paris : AEEPS.

# **TABLE DES FIGURES**

<i>Figure I. Nombre d'ouvrages et d'articles de la revue EP.S sur l'acroport publiés de 1992 à 2002.....</i>	<i>15</i>
<i>Figure II. La transposition didactique selon Chevallard (1991).....</i>	<i>48</i>
<i>Figure III. La problématique de la référence : un double questionnement sur les relations entre pratiques sociales et activités scolaires.....</i>	<i>54</i>
<i>Figure IV. Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1992, p. 29).....</i>	<i>58</i>
<i>Figure V. Les terminologies employées par les enseignants d'EPS pour désigner l'acroport scolaire.....</i>	<i>145</i>
<i>Figure VI. Nombre de cycles d'acroport enseignés.....</i>	<i>146</i>
<i>Figure VII. L'influence des curricula formel et potentiel dans la construction du cycle.....</i>	<i>147</i>
<i>Figure VIII. La référence aux pratiques sociales proches de l'acroport (citées question 7). 152</i>	
<i>Figure IX. Enseignement de l'acroport en combinaison avec une autre activité.....</i>	<i>153</i>
<i>Figure X. La prise en compte des idées originales des élèves par les enseignants. ....</i>	<i>157</i>
<i>Figure XI. Temps limité pour l'enchaînement. ....</i>	<i>161</i>
<i>Figure XII. L'utilisation de la musique.....</i>	<i>162</i>
<i>Figure XIII. L'utilisation de matériel.....</i>	<i>163</i>
<i>Figure XIV. Le matériel utilisé.....</i>	<i>164</i>

# **TABLE DES TABLEAUX**

<i>Tableau I. Manuels sur l'acroport.....</i>	<i>76</i>
<i>Tableau II. Articles de la revue EP.S sur l'acroport. ....</i>	<i>77</i>
<i>Tableau III. Les terminologies employées pour désigner l'acroport scolaire.....</i>	<i>112</i>
<i>Tableau IV. Les statuts des auteurs des livres et articles de la revue EP.S.....</i>	<i>115</i>
<i>Tableau V. Nombre moyen de photos et de dessins par livre et par article. ....</i>	<i>118</i>
<i>Tableau VI. APSA citées dans les programmes de lycée, les livres, les articles de la revue EP.S et les libellés de stages FPC.....</i>	<i>121</i>
<i>Tableau VII. L'influence des élèves.....</i>	<i>128</i>
<i>Tableau VIII. Les principaux objectifs de l'acroport.....</i>	<i>131</i>
<i>Tableau IX. Les intérêts de l'acroport.....</i>	<i>134</i>
<i>Tableau X. Les règles d'organisation de l'activité.....</i>	<i>136</i>
<i>Tableau XI. Les évaluations sommatives (baccalauréat, livres et articles de la revue EP.S).</i>	<i>140</i>
<i>Tableau XII. La répartition des points dans l'évaluation de la performance, de la maîtrise et des connaissances. ....</i>	<i>168</i>

# ANNEXES



# **ANNEXE I**

**Les stages de formation professionnelle  
continue sur l'acroport en 2000-2001**

*Amiens (1) : prendre en compte les différences en acrogym*

Identifier les ressources individuelles et collectives pour les exploiter. Cadres didactiques et pédagogiques en relation avec les programmes disciplinaires. Exploitation en situation.

*Amiens (2) : danse et acrogym*

Définir des contenus pour une programmation en collège et au lycée. Mise en place de cycles. Compétences spécifiques à acquérir en relation avec les programmes de la discipline. Quels niveaux de pratique peut-on atteindre suivant les niveaux en classe ? Quels sont les critères à prendre en compte lors de l'évaluation ? Alternance d'un travail théorique et pratique.

*Amiens (3) : programmer l'acrogym*

Programmer l'entrée dans l'activité. Contenus de l'activité, élaboration de cycles. Mises en situation.

*Bordeaux (4) : traitement de l'acroport en EPS niveau 1*

Acquisitions de compétences gymniques par l'acroport : approche sécuritaire

*Bordeaux (5) : traitement de l'acroport en EPS niveau 2*

Acquisitions de compétences gymniques par l'acroport : approche sécuritaire

*Créteil (6) : diversifier l'enseignement de la gymnastique : l'acroport*

Renouveler l'enseignement de la gymnastique par une activité nouvelle, l'acroport. Découverte et didactisation de l'activité. Situations pédagogiques. Organisation de la sécurité. Principes d'évaluation.

*Créteil (7) : acrogym*

Proposer un autre mode d'entrée gymnique pour répondre à l'hétérogénéité des publics. Varier le contenu des cycles pour conserver des motivations par un travail gymnique en petits groupes et non individuel. Élaboration de contenus spécifiques. Aide à la construction d'un cycle. Recherche de situations motrices et ludiques. Création d'enchaînements avec ou sans support musical. Propositions d'évaluation. Notions de porters, de maintiens, de tonicité, les voltiges et les sorties.

*Créteil (8) : l'acroport, harmoniser et actualiser*

Renforcement de la cohérence et de la continuité des enseignements d'EPS au sein du district. Actualiser les contenus en acroport en cohérence avec les nouveaux textes et les objectifs du district.

*Créteil (9) : étude de la programmation à travers une activité physique et gymnique : l'acroport*

Renforcer la cohérence et la continuité de l'enseignement de l'EPS au sein d'un district. Entrée dans l'activité, pratique de la pédagogie, définition de niveaux.

*Grenoble (10) : didactique des acroports : harmonisation des pratiques*

Appréhender l'activité acrosport dans sa dimension culturelle. Dégager l'essentiel de l'accessoire pour définir des contenus d'enseignement, des comportements d'élèves, des modalités d'évaluation.

*Lille (11) : apprendre l'EPS : athlé, acro-gym, basket*

Accompagner la transformation des pratiques enseignantes par l'analyse de pratiques innovantes et l'appropriation de compétences professionnelles nouvelles. Contextualiser les décisions relatives à l'appropriation de contenus rénovés dans le cadre d'une gestion de grands groupes. Développement d'une activité de mise en relation entre les choix adoptés pour lire et comprendre l'activité de l'élève, les procédés utilisés pour extraire compétences et contenus, les dispositions mises en avant pour construire des milieux didactiques adéquats, les mesures prises pour aider l'élève à construire ses savoirs.

*Lyon (12) : acro-gym*

Mise en œuvre de l'acro-gym dans le projet EPS. Programmation, définition, contenus et évaluation.

*Lyon (13) : acro-gym, acrosport dans le projet EPS*

Mise en œuvre de l'acro-gym dans le projet EPS. Définition de cette APSA, contenus didactiques et évaluation. Alternance théorie – pratique.

*Lyon (14) : L'acro-gym dans le projet EPS*

Réactualiser les contenus en gymnastique pour relancer la motivation des élèves au travers de cette pratique collective. Élaborer des contenus d'enseignement favorisant la prise en compte des diversités, la coopération, la responsabilité et la sécurité.

*Lyon (15) : acrosport et acrobaties en danse en EPS*

Relancer l'intérêt des élèves pour les pratiques corporelles d'expression et d'exploit. Aller vers une complexification de l'activité par la composition artistique en formation.

*Lyon (16) : diversité des élèves et acrosport*

Tenter de répondre à la fois à la diversité des élèves et à la volonté de développer le versant artistique d'une activité. Proposition d'un cadre global et adaptable à tout type d'établissement, en relation avec une amélioration de la relation éducative. Pratique des stagiaires, apports théoriques et liens avec les programmes.

*Montpellier (17) : activités de cirque, acro-gym en milieu scolaire*

Formation des enseignants d'EPS à des pratiques nouvelles afin de mieux répondre aux caractéristiques des populations scolaires. Ouverture culturelle et relance de la motivation des élèves pour les activités gymniques. Apports théoriques, didactiques et techniques, illustrations pratiques.

*Montpellier (18) : danse – acrosport. Aide au projet pédagogique*

Approfondissement des projets pédagogiques sur les APS supports : danse, acrosport. Analyse des contenus didactiques dans les deux activités supports.

*Montpellier (19) : acro-gym / acrosport : entrées originales dans la gymnastique*

Développement de compétences professionnelles liées à l'enseignement de pratiques physiques nouvelles. Approche originale des pratiques gymniques. Approfondissement des contenus d'enseignement : continuité collège – lycée. Apports techniques et didactiques, illustration pratique.

*Montpellier (20) : gymnastique : acrogym nouveaux programmes*

Nouvelles approches de la gymnastique par l'acrogym. Utilisation d'une activité physique nouvelle dans le cadre des projets d'EPS en cohérence avec les nouveaux programmes. Émergence et approfondissement de contenus d'enseignement par niveaux. Alternance théorie et pratique.

*Nancy - Metz (21) : pratiques de cirque - acro-gym*

Partir des programmes pour élaborer des cycles et intégrer la notion de compétence. Adapter les formes de pratiques et leur traitement aux élèves qui changent et qui sont de plus en plus hétérogènes. Adapter l'évaluation.

*Nancy - Metz (22) : gymnastique et acrosport (complexité, diversité, réalité)*

A partir des analyses des activités de groupement, conduire des propositions d'étude et d'analyses. Pré-requis : connaissance des programmes, analyse critique. Compétence spécifique et/ou transversale dans les activités à caractère gymnique.

*Nancy - Metz (23) : acrosport et citoyenneté*

Approfondissements didactique et pédagogique (outils et vécu) en vue de réaliser un cycle. Apports et recherches théoriques sur les programmes de lycée, LP. Construction du projet d'EPS et de la citoyenneté avec liaison théorie – pratique.

*Nancy - Metz (24) : acrosport*

Échanges et réflexions sur la mise en place de cycles déjà effectués. Remise à niveau des contenus et de la pédagogie.

*Nantes (25) : construire des cycles en APEX*

Trouver des liens entre deux activités afin de construire des cycles d'apprentissage. APSA support : cirque, acro-gym

*Nantes (26) : observation des élèves. Détection des obstacles rencontrés. Différenciation pédagogique*

Gestion de l'hétérogénéité motrice, affective et relationnelle des élèves. Détermination de contenus d'enseignement en regard des niveaux de classe. Élaboration de séquences d'apprentissage. Élaboration de procédures d'observation et d'évaluation. APS support : acro-gym, escalade.

*Nantes (27) : apprentissages fondamentaux : la sécurité et l'autonomie*

Intégrer la notion d'apprentissages fondamentaux dans le projet EPS. Élaboration de contenus d'enseignement relatifs à la maîtrise de son émotion et à la communication en terme de connaissances et de compétences. APS support : activités de cirque, acrogym.

*Paris (28) : acrosport*

Intégrer l'activité dans le projet EPS. Mettre en place un cycle adapté au public. Didactique, connaissance des élèves, compétences, situations, aspects matériels et organisation.

*Poitiers (29) : acrosport*

Mettre à jour les connaissances didactiques des enseignants d'EPS pour améliorer l'enseignement des activités gymniques à des fins éducatives. Contribuer à l'élaboration locale des compétences à acquérir pour les élèves.

*Reims (30) : acrogym*

Construire et mettre en œuvre un cycle d'enseignement d'une durée de dix heures effectives de pratique. Analyse didactique de l'activité, mise en évidence de conduites typiques (niveaux de prestation) à partir d'observations d'élèves en situation, choix des compétences spécifiques à acquérir, construction de contenus pour une classe donnée.

*Rouen (31) : acrosport en gymnastique*

Comment différencier les objectifs d'enseignement en fonction de publics scolaires divers.

*Versailles (32) : débiter en acrosport*

Connaître l'activité acrosport. Comment débiter dans l'enseignement de l'acrosport ? Définition de l'activité. Enjeux de formation et détermination d'objectifs. Élaboration de situations d'apprentissage et détermination de niveaux de compétences pour un premier cycle.

*Versailles (33) : acrosport et EPS, débiter*

Maîtriser la didactique de l'activité et de son intérêt, son application pédagogique dans le cadre de l'EPS. Détermination d'objectifs par niveaux de classe en référence aux nouveaux textes. Programmes (compétences à acquérir). Élaboration de cycles et de leur contenu (situations de référence et d'apprentissage) de la 6<sup>e</sup> à la terminale (pédagogie différenciée adaptée aux « moyens » des élèves).

*Versailles (34) : l'acrosport de A à Z*

Comprendre la logique de l'activité. Maîtriser la didactique. Déterminer les objectifs par niveaux de pratique. Évaluer. Élaborer des cycles de niveau « débutant » et « débrouillé » : définir les situations de référence et d'apprentissage. Aborder l'aspect « spectacle » de l'activité.

*Versailles (35) : débiter en acrosport*

Comment entrer dans l'activité ? Déterminer les objectifs, contenus et évaluation pour un premier cycle dans cette activité. Pratiquer. Au travers de la pratique des stagiaires, découverte de l'activité. Programmation et situations pédagogiques destinées à des élèves débutants. Production de la part des stagiaires (individuellement ou en groupe). Comment évaluer ?

*Versailles (36) : élaborer un cycle commun : cirque et acrogym*

Mise en place de cycles d'approfondissement cirque et acrogym en complémentarité. Élaboration d'un cycle commun. Évaluation des productions. Cirque : jonglage, équilibre. Approfondissement acrogym. Enrichissement mutuel des activités. Construction de situations d'apprentissage.

*Versailles (37) : acrogym : projet d'enseignement, contenus*

Construire un cycle d'apprentissage, niveau 1 et niveau 2 en acrogym. Mise en place des principes d'organisation d'un cycle de travail. Situations d'apprentissage, éléments de différenciation pédagogique, construction d'outils d'évaluation.

# **ANNEXE II**

**Analyse de contenu des ouvrages, des articles de la revue EP.S, des libellés de stages de FPC et des programmes d'EPS. Les généralités.**

Ouvrages	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure de l'ouvrage	Nombre de photos et de dessins
L'acrosport, une innovation en milieu scolaire, 1988 Condé-sur-Noireau : AEEPS. 79 pages	« acrosport »	Beuzelin, D. : professeur d'EPS  Delannet, M. : professeur d'EPS, université de Caen, formateur FPC, (pratique le mains à mains) (p. 9)	1° partie (8 p, soit 11,8 %) : quelques explications (origine de l'article, notions d'acrobatie, d'éducation posturale) 2° partie (12 p, soit 17,6 %) : l'acrosport de haut niveau (définitions, spécificités et exemples de contenu en haut niveau, du mains à mains à l'acrosport) 3° partie (46 p, soit 67,7 %) : l'acrosport en milieu scolaire (étapes de l'apprentissage, la séance d'acrosport, exemples de contenu) 4° partie (2 p, soit 2,9 %) : conclusion et perspectives	56 photos 114 dessins
Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, en club, 1997 Paris : Actio. 101 pages	« acrosport »	Froissart, T. : professeur agrégé, UFRAPS de Nanterre, formateur FPC, entraîneur de gymnastique artistique, puis de tumbling, ancien membre du jury Gymnastique au CAPEPS (couverture)	1° partie (7 p, soit 8,4 %) : présentation de l'activité 2° partie (15 p, soit 18,1 %) : classification des éléments 3° partie (11 p, soit 13,3 %) : code de réglementation 4° partie (10 p, soit 12 %) : évaluation 5° partie (11 p, soit 13,3 %) : règles d'action 6° partie (12 p, soit 14,5 %) : procédés pédagogiques 7° partie (7 p, soit 8,4 %) : agir en groupe 8° partie (7 p, soit 8,4 %) : des pyramides à l'acrosport Conclusion (3 p, soit 3,6 %)	0 photo 232 dessins
Acrosport, 1998 Paris : revue EP.S. 127 pages	« acrosport »	Huot-Moneta, C. : professeur agrégé d'EPS  Socié, M. : professeur d'EPS (p. 2)	1° partie (16 p, 15,1 %) : définir l'acrosport (analyse de l'activité, les attentes des enseignants) 2° partie (74 p, soit 69,8 %) : pratiquer l'acrosport en milieu scolaire, les cycles d'enseignement (les comportements observés, les comportements souhaités, les objectifs, l'organisation, les séances, l'évaluation du cycle) 3° partie (16 p, soit 15,1 %) : pratiquer l'acrosport au club, à l'AS	81 photos 417 dessins



Titre et date des articles revue EP.S	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure de l'article	Nombre de photos et de dessins
Acrogym, 1982	« acrogym »	Van Der Marlière, G. : coordinateur EPS Écoles municipales d'Anvers, Belgique (p. 63)	Introduction (29 l, soit 11,2 %) Historique (76 l, soit 29,2 %) Structure (76 l, soit 29,2 %) Considérations pratiques (26 l, soit 10 %) Considérations théoriques (53 l, soit 20,4 %)	5 photos 0 dessin
Trampoline, tumbling, acro sport, 1987	« acrosport »	Blois, P : directeur technique national de la FFTSA Membre des commissions techniques de la FIT et de la FFTSA (p. 25)	Les championnats du monde de la FIT (182 l, soit 60,3 %) La compétition mondiale de trampoline par catégories d'âge (14 l, soit 4,6 %) Les championnats du monde de la FISA (106 l, soit 35,1 %)	7 photos 0 dessin
L'acrogym, une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel, 1992	« acrogym »	Huot, C. : professeur agrégé d'EPS (p. 65)	Introduction (43 l, soit 18,5 %) Le choix de l'activité (29 l, soit 12,5 %) Les objectifs visés : généraux, spécifiques (41 l, soit 17,7 %) L'opérationnalisation : présentation du cycle, approche de l'activité, l'évaluation (94 l, soit 40,5 %) Conclusion (25 l, soit 10,8 %)	5 photos 20 dessins
L'acrosport au collège, 1993	« acrosport »	Labeau, B. : professeur EPS, juge international Acrosport, membre FFTSA (p. 17)	Introduction (29 l, soit 10,7 %) Place de l'acrosport dans la programmation (31 l, soit 11,4 %) Présentation de l'activité (22 l, soit 8,1 %) Choix d'éléments collectifs (30 l, soit 11,1 %) Les principes de progression (15 l, soit 5,5 %) Les facteurs de réussite (82 l, soit 30,3 %) Proposition de critères de notation du cycle (48 l, soit 17,7 %) Conclusion (14 l, soit 5,2 %)	3 photos 68 dessins

Titre et date des articles revue EP.S	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure de l'article	Nombre de photos et de dessins
Acrogym, une classification des figures, 1994	« acrogym »	Huot, C. : professeur agrégé d'EPS  Socié, M. : professeur d'EPS (p. 31)	Introduction (30 l, soit 33,3 %) Les appuis (24 l, soit 26,7 %) Les figures réalisées en statique (10 l, soit 11,1 %) Les figures réalisées en dynamique (26 l, soit 28,9 %)	0 photo 49 dessins
Acrosport et jonglerie, construire des pyramides et jongler, 1995	« acrosport et jonglerie »	Guyot, P. : professeur d'EPS Salles, E. : professeur d'EPS (p. 55)	Introduction (26 l, soit 26,8 %) Exercices : 4 étapes (51 l, soit 52,6 %) Évolution (20 l, soit 20,6 %)	0 photo 10 dessins
Aborder l'acrogym, 1996	« acrogym »	Guihal, B. : professeur d'EPS (p. 49)	Introduction (5 l, soit 3,8 %) Responsabilité et sécurité (27 l, soit 20,6 %) Placement du bassin en rétroversion (soit 54 l, soit 41,2 %) Placement du porteur (45 l, soit 34,4 %)	0 photo 8 dessins
Acrosport et éducation physique, 1997	« acrosport »	Kernevez, M.C. & Philouze, N : professeurs agrégés d'EPS, UFR STAPS de Bordeaux Philouze, N : entraîneur d'acrosport et juge	Introduction (15 l, soit 4,1 %) Utilité en EPS (62 l, soit 16,9 %) Analyse didactique (111 l, soit 30,3 %) Échauffement (18 l, soit 4,9 %) Sécurité (43 l, soit 11,8 %) Créativité (85 l, soit 23,2 %) Évaluation (32 l, soit 8,8 %)	3 photos 49 dessins
Acrosport, exemple de cycle au collège, 1997	« acrosport »	Robin, E. : professeur agrégé d'EPS (p. 31)	Introduction (10 l, soit 6,2 %) La pratique (27 l, soit 16,8 %) Les objectifs opérationnels (28 l, soit 17,3 %) L'organisation du cycle (46 l, soit 28,5 %) L'évaluation (39 l, soit 24,1 %) Conclusion (12 l, soit 7,1 %)	2 photos 26 dessins

Titre et date des articles revue EP.S	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure de l'article	Nombre de photos et de figures
Acrosport, porter et voltiger, 1998	« acrosport »	Huot-Moneta, C. & Socié, M. : professeurs agrégés d'EPS (p. 59)	Introduction (39 l, soit 27,3 %) Figures statiques (55 l, soit 38,4 %) Figures dynamiques (39 l, soit 27,3 %) Principes généraux (10 l, soit 7 %)	0 photo 9 dessins
Acrogym, un cycle en seconde, 1999	« acrogym »	Richaud, D : professeur d'EPS (p. 30)	Introduction (82 l, soit 24,8 %) Principes moteurs et principes de gestion (23 l, soit 6,9 %) Trame du cycle : échauffement, entrée dans l'activité, fin de séance, déroulement du cycle (131 l, soit 39,6 %) L'évaluation et son protocole : la performance, protocole d'évaluation de la maîtrise d'exécution (76 l, soit 23 %) Conclusion (19 l, soit 5,7 %)	2 photos 15 dessins
Acrosport, combiner Acro et agrès, 1999	« acro et agrès » , « acrosport »	Huot-Moneta, C. & Socié, M. : professeurs agrégés d'EPS (p. 51)	Introduction (13 l, soit 15,5 %) L'enchaînement en étoile (16 l, soit 19 %) L'enchaînement en continu (13 l, soit 15,5 %) L'enchaînement sur agrès aménagés (15 l, soit 17,9 %) Les trois phases de travail (9 l, soit 10,7 %) Autres possibilités (15 l, soit 17,9 %) Conclusion (3 l, soit 3,5 %)	0 photo 14 dessins
Acrosport, combiner acro et GR, 2000	« acro et GR » , « acrosport »	Huot-Moneta, C. & Socié, M. : professeurs agrégés d'EPS (p. 53)	Introduction (16 l, soit 29,1 %) Engins manipulés (23 l, soit 41,8 %) Engins médiateurs (12 l, soit 21,8 %) Conclusion (7 l, soit 5 %)	0 photo 13 dessins
Acrosport, proposition d'évaluation au collège, 2000	« acrosport »	Feigean, O. : professeur d'EPS (p. 75)	Introduction (14 l, soit 10 %) Constat et comportements attendus (15 l, soit 10,6 %) Compétences (15 l, soit 10,6 %) L'évaluation : la performance, la maîtrise (90 l, soit 63,8 %) Conclusion (7 l, soit 5 %)	3 photos 58 dessins
Titre et date des articles	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure de l'article	Nombre de

revue EP.S				photos et de figures
Mettre en synergie l'artistique et le sportif, 2002	« acrosport »	Coasne, J & Courtois, A. : professeurs d'EPS, faculté des sciences et des métiers du sport, Valenciennes (p. 24)	Introduction (30 l, soit 7,5 %) Typologie des productions des étudiants (89 l, soit 22,3 %) Axes de transformation (61 l, soit 15,3 %) Démarche d'enseignement (160 l, soit 40,1 %) Démonstration et construction d'un code (59 l, soit 14,8 %)	4 photos 4 dessins
Évaluation au lycée, 2002	« acrosport » « gymnastique acrobatique »	Moneta, C. & Socié, M. : professeurs agrégés d'EPS (p. 18)	Introduction (21 l, soit 10,1 %) Évaluation en seconde (92 l, soit 44,2 %) Évaluation en cycle terminal (95 l, soit 45,7 %)	1 photo 36 dessins

Les stages de FPC	Terminologie	Académie	Terminologie
Amiens (1)	« acrogym »	Montpellier (20)	«acrogym »
Amiens (2)	« danse et acrogym »	Nancy – Metz (21)	« pratique de cirque – acrogym »
Amiens (3)	« acrogym »	Nancy – Metz (22)	« gymnastique et acrosport »
Bordeaux (4)	«acrosport »	Nancy – Metz (23)	«acrosport »
Bordeaux (5)	« acrosport »	Nancy – Metz (24)	«acrosport »
Créteil (6)	«acrosport »	Nantes (25)	«cirque, acro-gym »
Créteil (7)	«acrogym »	Nantes (26)	«acro-gym »
Créteil (8)	«acrosport »	Nantes (27)	« activités de cirque, acrogym »
Créteil (9)	«acrosport »	Paris (28)	« acrosport »
Grenoble (10)	«acrosport »	Poitiers (29)	«acrosport »
Lille (11)	«acro-gym »	Reims (30)	«acrogym »
Lyon (12)	«acro-gym »	Rouen (31)	«acrosport »
Lyon (13)	«acro-gym acrosport »	Versailles (32)	«acrosport »
Lyon (14)	«acro-gym »	Versailles (33)	«acrosport »
Lyon (15)	« acrosport et acrobaties en danse »	Versailles (34)	«acrosport »
Lyon (16)	« acrosport »	Versailles (35)	« acrosport »
Montpellier (17)	« activités de cirque, acrogym »	Versailles (36)	« cirque et acrogym »
Montpellier (18)	«danse – acrosport »	Versailles (37)	« acrogym »
Montpellier (19)	«acrogym / acrosport »		

Programmes	Terminologie	Statut de(s) l'auteur(s)	Structure du programme	Nombre de photos et de figures
Programmes de collège	« acro-sport », « acro-gym » (programmes de 3 <sup>e</sup> )		Finalités de l'EPS Objectifs généraux Nature des acquisitions Compétences spécifiques Compétences propres à un groupe d'activités Compétences et connaissances générales Mise en œuvre du programme	0 photo 0 dessin
Programmes de seconde	« gymnastique acrobatique », « acrogym »		Orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée : Finalités et objectifs, principes d'élaboration des programmes, indications de programmation, évaluation, enseignements optionnels, mise en œuvre de l'EPS, relation aux autres disciplines scolaires, tableau récapitulatif de l'EPS au lycée Seconde enseignement commun: objectifs, les composantes de l'enseignement, les programmes, les compétences attendues, aspects méthodologiques de la mise en œuvre, évaluation Fiche acrogym : compétences attendues, connaissances (informations), connaissances (procédures) : techniques et tactiques, connaissance de soi, savoir-faire sociaux ; situation proposée	0 photo 0 dessin
Programmes du cycle terminal	« acrosport »		Enseignement commun : préambule, objectifs, compétences attendues, aspects de la mise en œuvre, évaluation, la contribution originale de l'EPS à la scolarité Fiche acrosport : compétences attendues, connaissances (informations), connaissances (procédures) : techniques et tactiques, connaissance de soi, savoir-faire sociaux ; situation proposée Fiche acrosport : compétences attendues, connaissances (informations), connaissances (procédures) : techniques et tactiques, connaissance de soi, savoir-faire sociaux ; situation proposée	0 photo 0 dessin
Évaluation baccalauréat	au « acrosport »		Compétences attendues ; principes d'élaboration de l'épreuve . éléments à évaluer ; niveau 1 non atteint ; degré d'acquisition du niveau 1 ; degré d'acquisition du niveau 2	0 photo 0 dessin

# **ANNEXE III**

**Analyse de contenu des ouvrages, des articles de la revue EP.S, des libellés de stages de FPC et des programmes d'EPS. Les influences.**

Ouvrages	Les APSA	Les élèves	Les curricula
L'acroport, une innovation en milieu scolaire, 1988	<p><u>L'acroport de haut niveau, le mains à mains :</u> Cf 2<sup>e</sup> partie de l'ouvrage : définitions, spécificités et exemples de contenus en mains à mains et en acrosport « Remarque impérative : il est nécessaire de passer par l'analyse de Haut niveau pour pouvoir accéder à une didactique acrosport » (p. 17) ; « continuité des acquisitions gestuelles du bas vers le très haut niveau » (p. 17)</p> <p>(acrosport : « sport caractérisé par une sorte de danse acrobatique de courte durée (2'30) qui inclut des exercices de mains à mains à 2, 3 ou 4 gymnastes » ) p. 19</p>	<p>« Comment partir des motivations de l'enfant pour déboucher sur une pratique de type acrobatique : l'acroport ? Comment rendre cette pratique accessible aux élèves ? » (p. 31) « une musique bien choisie, adaptée au goût des élèves » (p. 48) « Partant de l'enfant » (p. 77)</p>	<p><u>Un stage FPC :</u> « Cet article résulte à de la fois de la mise en place et des conclusions d'un stage d'acroport réalisé dans le cadre de la formation professionnelle continue à Caen... » (p. 9)</p> <p><u>L'expérience pratique et pédagogique :</u> « Cet article résulte...et de l'expérience pratique et pédagogique d'une collègue qui a mené plusieurs cycles d'acroport dans un CES Caennais » (p. 9)</p>
Enseigner l'acroport en milieu scolaire, en club, 1997	<p><u>L'acroport :</u> « élucider et permettre la compréhension des éléments organisateurs de la conduite en Acrosport...faire découvrir la structure logique de l'acroport » (p. 18) « L'acroport est une activité réglementée dont la finalité est la composition d'un enchaînement, si celui-ci peut être aménagé en milieu scolaire, il doit respecter certaines conditions pour ne pas perdre tout son sens et devenir une simple technique maîtrisée. » (p. 94)</p>	<p>« Le code doit permettre à tous les pratiquants de composer un enchaînement adapté à leurs possibilités » (p. 34) « Le professeur devra identifier le potentiel du groupe et apprécier l'évolution possible. Par ce travail, le maître pourra guider les élèves dans leurs apprentissages...Il doit s'appuyer sur le projet de ses élèves, tout en intégrant les représentations que ceux-ci ont de l'activité » (p. 94)</p>	<p><u>Les programmes :</u> « outil d'évaluation qui respecte...tout en intégrant les directives institutionnelles » (p. 48)</p>
Acrosport, 1998	<p><u>L'acroport :</u> « caractéristiques comparées : du milieu fédéral à l'école. Que retenons-nous du règlement des compétitions internationales ? » (p. 13) <u>La gymnastique, la danse :</u> Possibilité pour l'AS ou les spectacles d'associer l'acroport avec ces activités (p. 121, 126)</p>	<p>« Il revient à chaque enseignant de choisir et ou de créer d'autres figures qui lui sembleront plus adaptées aux possibilités de sa classe » (p. 44)</p>	<p><u>L'expérience pratique :</u> « En vous faisant partager notre expérience pratique » (p. 9)</p>



Titre et date des articles revue EP.S	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Acrogym, 1982	<u>L'acrosport :</u> exercices avec partenaire ; exercices en groupe (règlement) (p. 62)		
Trampoline, tumbling, acrosport, 1987	<u>L'acrosport :</u> règlement (p. 25)  <u>Le mini-trampoline, le tumbling :</u> règlement		
L'acrogym, une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel, 1992	<u>La gymnastique :</u> « La gymnastique traditionnelle, présente au sein de tout projet pédagogique d'EPS, bénéficie d'une représentation négative de la part des élèves du lycée professionnel », « facette la plus ingrate de la gymnastique », « une autre façon d'aborder la gymnastique en LP » (p. 63).	« il s'avère important de veiller à ce que chacun soit en mesure d'effectuer des progrès susceptibles d'entrer dans un processus de valorisation de l'image de soi » (p. 63) « à partir des « savoir-faire », des ressources, des possibilités et des caractéristiques de chacun » (p. 64)	
L'acrosport au collège, 1993	<u>L'acrosport :</u> « L'acrosport, discipline de compétition récente, en France, se pratique ... » (règlement) <u>Les activités gymniques :</u> « le cycle acrosport s'intègre à la programmation des activités gymniques » <u>Le trampoline :</u> « cycle acrosport – trampoline » (p. 14)	Le cycle acrosport « sera suivi , à la demande des élèves, d'un cycle mini-trampoline » (p. 16)	

Titre et date des articles revue EP.S	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Acrogym, une classification des figures, 1994		« Considérons que l'acrogym est le résultat d'une adaptation de l'élève face aux problèmes de l'éducation posturale. » Les « contenus, selon leur degré de complexité, pourront s'adapter aux possibilités de l'élève tout au long de la scolarité » (p. 28)	
Acrosport et jonglerie, construire des pyramides et jongler, 1995	<u>La jonglerie :</u> « La combinaison de l'acrosport, statique dans le domaine des pyramides, et de la jonglerie, dynamique au niveau des engins » (p. 54)	Ces deux activités associées « correspondent aux attentes des élèves » (p. 54)	
Aborder l'acrogym, 1996	<u>Les activités gymniques :</u> « L'acrogym est une autre façon de pratiquer les activités gymniques en milieu scolaire » (p. 15)		
Acrosport et éducation physique, 1997	<u>L'acrosport :</u> « Souvent apparentée aux disciplines du cirque, cette activité est aussi régie par une fédération internationale des sports acrobatiques et donne lieu à des compétitions » (p. 15) « Au niveau fédéral, le mouvement dure... » (règlement) (p. 17)		

Titre et date des articles revue EP.S	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Acrosport, exemple de cycle au collège, 1997	<p><u>Les activités gymniques :</u> « Les activités gymniques sont d'une manière générale considérées comme ennuyeuses et répétitives. Faire renaître la motivation pour ce groupe d'APS ... » (p. 30)</p> <p><u>Les activités acrobatiques :</u> « Pratiquer l'acrosport, c'est : faire référence à une culture, connaître ces activités acrobatiques nouvellement « remédiatisées » et organisées de façon sportive alors qu'elles ont été longtemps présentées exclusivement dans l'univers du cirque » (p. 30)</p>	<p>« motiver tous les élèves, particulièrement les garçons, grâce à la nouveauté et à l'acrobatie » (p. 30)</p> <p>« Respecter les attentes de nos élèves et les impliquer davantage dans la construction de référentiels communs permettant la pratique d'une activité » (p. 31)</p>	
Acrosport, porter et voltiger, 1998			

Titre et date des articles revue EP.S	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Acrogym un cycle en seconde, 1999	<p><u>La gymnastique au sol :</u> « La gymnastique au sol plus orientée vers une performance individuelle semble apporter aux élèves une expérience moins riche sur le plan relationnel que celle induite par cette nouvelle pratique collective. Pour autant la gymnastique traditionnelle n'est pas abandonnée, car adopter l'acrogym, c'est continuer à mettre l'accent sur... » (p. 28)</p>		<p><u>Les articles de la revue EP.S :</u> « La réalisation des planches prend son inspiration dans les divers articles de la revue EP.S parus depuis 1992 » « Notre intention n'est pas de proposer une nouvelle classification basée sur des actions en souplesse ou en appuis tendus renversés comme l'ont présenté C. Huot et M. Socié (EP.S 246) », « plutôt référence au degré de difficulté » comme C. Kernevez et N. Philouze (EP.S 265) « nous pouvons nous inspirer de l'évaluation en contrôle continu de C. Huot dans EP.S 236 » (notes p. 30)</p>
Acrosport, combiner Acro et agrès, 1999	<p><u>La gymnastique (sol et agrès) :</u> Aboutissement d'un travail complet « réunissant acrosport, gymnastique au sol et gymnastique aux agrès » (p. 50)</p>		
Acrosport, combiner Acro et GR, 2000	<p><u>La GR :</u> L'acrosport « peut être utilisé en complémentarité avec d'autres APS comme la gymnastique rythmique » (p. 52)</p>		

Titre et date des articles revue EP.S	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Acrosport, proposition d'évaluation au collège, 2000			
Mettre en synergie l'artistique et le sportif, 2002	<p><u>Les activités gymniques artistiques, le spectacle :</u>  « aborder les APSA par le biais des activités gymniques artistiques (notion antinomique pour certains tant le monde de l'art et du sport leur semblent opposés) n'est-ce pas une gageure? » ... « emprunter à deux logiques qui se croisent... : la sportive et l'artistique » (p. 21) « cette gymnastique artistique de spectacle » (p. 24)</p>	<p>« afin de créer un milieu stimulant chez l'élève des capacités de ... » (p. 21)</p>	
Évaluation au lycée, 2002			<p>Les programmes :  « afin de répondre aux exigences de l'évaluation au bac »</p>

Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Amiens (1)		« prendre en compte les différences », « identifier les ressources individuelles et collectives pour les exploiter »	Les programmes : « cadres didactiques et pédagogiques en relation avec les programmes disciplinaires »
Amiens (2)	La danse : « danse et acrogym »		Les programmes : « compétences spécifiques à acquérir en relation avec les programmes de la discipline »
Amiens (3)			
Bordeaux (4)	Les activités gymniques : « acquisition de compétences gymniques »		
Bordeaux (5)	Les activités gymniques : « acquisition de compétences gymniques »		
Créteil (6)	La gymnastique : « renouveler l'enseignement de la gymnastique par une activité nouvelle, l'acrosport »		
Créteil (7)	Les activités gymniques : « proposer un autre mode d'entrée gymnique »	« pour répondre à l'hétérogénéité des publics », « pour conserver des motivations par un travail gymnique en petits groupes et non individuel »	
Créteil (8)		« mise en place de références communes : l'analyse des comportements des élèves »	Les programmes : « en cohérence avec les nouveaux textes » Le projet de district : « renforcement de la cohérence et de la continuité des enseignements d'EPS au sein du district »
Créteil (9)			Le projet de district : « renforcer la cohérence et la continuité de l'enseignement de l'EPS au sein d'un district »

Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Grenoble (10)	L'acrosport : « appréhender l'activité acrosport dans sa dimension culturelle »		
Lille (11)		« mise en relation entre les choix adoptés pour lire et comprendre l'activité de l'élève, les procédés utilisés pour extraire compétences et contenus ... aider l'élève à construire ses savoirs »	
Lyon (12)			Le projet d'EPS : « mise en oeuvre de l'acro-gym dans le projet EPS »
Lyon (13)			Le projet d'EPS : « mise en oeuvre de l'acro-gym dans le projet EPS »
Lyon (14)	La gymnastique : « réactualiser les contenus en gymnastique »	« pour relancer la motivation des élèves » , « élaborer des contenus d'enseignement favorisant la prise en compte des diversités »	Le projet d'EPS : « L'acro-gym dans le projet EPS »
Lyon (15)	La danse : « acrosport et acrobaties en danse en EPS... les pratiques corporelles d'expression et d'exploit »	«relancer l'intérêt des élèves pour les pratiques corporelles d'expression et d'exploit »	
Lyon (16)		«tenter de répondre à la fois à la diversité des élèves »	Les programmes : « liens avec les programmes »

Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Montpellier (17)	Les activités de cirque : « activités de cirque, acrogym en milieu scolaire ... formation des enseignants à des pratiques nouvelles » Les activités gymniques : « relance de la motivation des élèves pour les activités gymniques »	« afin de mieux répondre aux caractéristiques des populations scolaires », « relance de la motivation des élèves »	
Montpellier (18)	La danse : « danse – acrosport »		Le projet d'EPS : « approfondissement des projets pédagogiques »
Montpellier (19)	Les pratiques gymniques : « approche originale des pratiques gymniques... enseignement de pratiques physiques nouvelles »		
Montpellier (20)	La gymnastique : « nouvelles approches de la gymnastique par l'acrogym, utilisation d'une activité physique nouvelle »		Les programmes : « en cohérence avec les nouveaux programmes » Le projet d'EPS : « dans le cadre des projets d'EPS »
Nancy – Metz (21)	Le cirque : « pratique de cirque – acrogym »	« adapter les formes de pratique et leur traitement aux élèves qui changent et qui sont de plus en plus hétérogènes »	Les programmes : « partir des programmes »



Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Nancy – Metz (22)	La gymnastique : « gymnastique et acrosport : complexité, diversité, réalité » Les activités gymniques : « compétence spécifique et/ou transversale dans les activités à caractère gymnique »		Les programmes : « pré-requis : connaissance des programmes : analyse critique »
Nancy – Metz (23)			Les programmes : « apports et recherches théoriques sur les programmes de lycée » Le projet d'EPS : « construction du projet d'EPS »
Nancy – Metz (24)			Les cycles effectués : « échanges et réflexions sur la mise en place de cycles déjà effectués »
Nantes (25)	Le cirque : « Trouver des liens entre 2 activités... cirque, acrogym »		
Nantes (26)		« gestion de l'hétérogénéité motrice, affective et relationnelle des élèves »	
Nantes (27)	Le cirque : « activités de cirque, acrogym »		Le projet d'EPS : « intégrer la notion d'apprentissages fondamentaux dans le projet EPS »

Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Paris (28)		« mettre en place un cycle adapté au public »	Le projet d'EPS : « intégrer l'activité dans le projet EPS »
Poitiers (29)	Les activités gymniques : « mettre à jour les connaissances didactiques des enseignants d'EPS pour améliorer l'enseignement des activités gymniques »		
Reims (30)		« mise en évidence de conduites typiques à partir d'observations d'élèves en situation »	
Rouen (31)		« comment différencier les objectifs d'enseignement en fonction de publics scolaires divers »	
Versailles (32)	L'acrosport : « connaître l'activité acrosport. définition de l'activité »		
Versailles (33)	L'acrosport : « Maîtriser la didactique de l'activité et son intérêt, son application pédagogique dans le cadre de l'EPS »	« pédagogie différenciée adaptée aux « moyens » des élèves »	Les programmes : « en référence aux nouveaux textes. Programmes »
Versailles (34)	L'acrosport : « Comprendre la logique de l'activité. Maîtriser la didactique » Le spectacle : « aborder l'aspect « spectacle » de l'activité »		

Stages FPC	Les APSA	Les élèves	Les curricula
Versailles (35)			
Versailles (36)	Le cirque : « élaborer un cycle commun : cirque et acrogym ... enrichissement mutuel des activités »		
Versailles (37)			

Programmes d'EPS (collège)	Les APSA	Les élèves	Les curricula
<p>Programmes d'EPS de 6<sup>e</sup></p> <p>Programme d'EPS de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup></p> <p>Programmes d'EPS de 3<sup>e</sup></p>	<p>Les activités physiques, sportives et artistiques : « l'EPS au collège met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine ». L'EPS vise « l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques » (L'EPS au collège p. 1964)</p> <p>« accéder à un vocabulaire spécifique de l'activité enseignée et plus largement de la culture physique, sportive et artistique » « L'EPS est encore l'occasion de porter un regard critique sur les pratiques des APSA dans la société et sur leur dimension de spectacle » (programmes de 3<sup>e</sup> p. 147)</p> <p>Les activités compétitives et les activités de spectacle : (programmes de 3<sup>e</sup> : Activités gymniques) « ...sont suggérés deux modes d'entrée dans ce groupement : - les activités compétitives, d'inspiration traditionnelle (individuelle ou collective ; spécialisée ou polyvalente) ou des activités prenant des formes nouvelles (acro-sport, trampoline, acro-gym, enchaînement utilisant plusieurs appareils...); - les activités de spectacle qui peuvent s'inspirer des pratiques du cirque, de gala gymnique ou de toute création, y compris spécifiquement scolaire »</p>	<p>Les professeurs peuvent compléter les objectifs présentés « pour tenir compte au mieux des besoins et des caractéristiques de leurs classes » (p. 1965)</p> <p>« les élèves présentent globalement quelques caractéristiques fortes, dont l'enseignant tient compte lors des pratiques sportives et physiques»</p> <p>L'enseignant « veille au maintien de leur engagement personnel – et du plaisir qu'ils en éprouvent », « valorise les réussites et veille à rendre acceptable les échecs », « selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu » (programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> p. 185)</p> <p>« les contenus et les démarches d'enseignement doivent aussi prendre en compte l'évolution physiologique, psychologique, sociale et intellectuelle des adolescents, et particulièrement la différenciation filles / garçons » (programmes de 3<sup>e</sup> p. 119)</p> <p>« Afin de répondre à des motivations et à des possibilités différentes, sont suggérés deux modes d'entrée... » (programmes de 3<sup>e</sup> : Activités gymniques)</p>	
Programmes d'EPS (lycée)	Les APSA	Les élèves	Les curricula

<p>Orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée</p> <p>Programmes de seconde</p>	<p>Les APSA :</p> <p>La composante culturelle « permet de confronter les élèves à la diversité des APSA, à certaines de leurs pratiques sociales, de les faire accéder à la signification culturelle de chacune, de provoquer leur adaptation aux situations spécifiques qu'elles proposent. Ainsi, l'enseignement prend appui sur le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles. ... Les règles constitutives et les codes régissant les activités physiques déterminent l'enjeu culturel et didactique de chaque activité. Comprendre et accepter ces règles, participer à leur évolution ou leur adaptation en milieu scolaire est une nécessité pour chacun »</p> <p>Ce citoyen... « pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles »</p> <p>Les informations apportent aux élèves des éléments sur « l'activité physique (ses règlements, son évolution, la diversité de ses formes sociales, etc.)</p> <p>Les élèves apprennent à « porter un regard critique sur les excès inhérents à la pratique de certaines formes d'activités, à construire une opinion sur le sport, etc.</p> <p>Les élèves peuvent aussi commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés »</p> <p>L'acrosport :</p> <p>« connaissances : ...Règles techniques de la composition chorégraphique de l'acrosport »</p> <p>La gymnastique sportive :</p> <p>« connaissances : ...Relations avec les éléments gymniques de la gymnastique sportive »</p> <p>Les activités gymniques : « un spectacle gymnique »</p>	<p>Les élèves :</p> <p>Les enseignements proposés au lycée permettent « de répondre à la diversité de la demande des élèves »</p> <p>« Les programmes prennent en compte ces différences sur l'ensemble du cursus pour caractériser les compétences attendues des élèves en fonction du niveau de connaissances atteint »</p>	
--	--	---	--

Programmes d'EPS (lycée)	Les APSA	Les élèves	Les curricula
<p>Programmes du cycle terminal</p> <p>Baccalauréat acrosport</p>	<p>La gymnastique sportive et les arts du cirque : « connaissances : ... Relations avec les éléments gymniques de la gymnastique sportive et les arts du cirque » Les activités gymniques : « un spectacle gymnique »</p> <p>Les activités gymniques : « un spectacle gymnique »</p> <p>La gymnastique : les éléments de liaison « sont référés au code sol »</p>	<p>« on insiste particulièrement sur l'engagement personnel de l'élève dans l'activité physique retenue et l'implication dans les différents collectifs » « prise en compte des différents profils d'élèves, de leurs expériences vécues » (p. 26)</p>	<p>« référence au code UNSS 2001 », « code sol UNSS 1998 »</p>

# **ANNEXE IV**

**Analyse de contenu des ouvrages, des articles  
de la revue EP.S, des libellés de stages de FPC  
et des programmes d'EPS.  
Les caractéristiques des pratiques scolaires.**

Ouvrages	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
L'acrosport, une innovation en milieu scolaire, 1988	9 exigences fondamentales : « porter / propulser qn, escalader sur qn, accepter l'envol ; maintenir le corps raide ; placer le bassin en rétroversion ; estimer la verticalité des segments ; se déplacer sans détruire l'équilibre ; développer sa responsabilité dans l'aide active ou psychologique ; élaborer un travail collectif ; composer des figures, des chorégraphies nouvelles, esthétiques » (p. 32)	« discipline acrobatique », « Ne demande que quelques tapis », « Excellent moyen d'accès aux pratiques gymniques », « Adhésion étonnante des élèves en difficulté dans les activités gymniques, dans l'intérêt qu'ils portent à l'acrosport », « Grande souplesse d'utilisation du contenu acrosport permettant l'adaptation facile des exercices aux capacités des élèves (d'où l'intérêt pédagogique vis-à-vis des classes hétérogènes) », sensibilise l'enfant à la « sécurité de soi et de l'autre » p. 77	Nombre : 2, 3, 4 voir plus (p. 35) Temps : Exemple « 2 <sup>e</sup> séance ; classe de 5 <sup>e</sup> » : 1' par groupe (p. 72) Espace : Musique : oui (p. 35) Matériel : « possibilité de jongler avec une balle de tennis » (p. 71)	



Ouvrages	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, en club, 1997	Enjeux de formation : « sécurité ; régulation cognitive et émotionnelle du cran ; renforcement des sensations kinesthésiques ; organisation de l'équilibre statique ou dynamique ; complémentarité de rôles ; création » Principes d'action : « porter, lancer, réaliser une ascension, agir en synergie, contrôler pour s'équilibrer, créer un effet visuel (esthétique), agir en groupe » (p. 58-60)	« facilité de mise en place », « aspect motivant... Elle permet le travail en mixité, peut s'envisager dans un espace réduit et avec peu de matériel » (p. 4) « intérêt culturel » (p. 92)	Nombre : de 2 à ... (8 p. 54) « duo, trio, quatuor » (p. 18) Temps : de 30'' à 1' (p. 53) Espace : « ça peut être un praticable de 12 mètres sur 12 » (p. 97) Musique : oui (p. 16) Matériel :	Composition : 6 points (une pyramide par l'appui renversé, 2 échanges de rôles P et V obligatoires, attitude de départ et attitude finale)  Exécution : 6 points : tenue, continuité, personnalisation, maîtrise des réactions affectives, qualité esthétique des réalisations  Difficulté : 8 points (classification A, B, C, D ; un élément par famille, soit 6) (p. 55) (différents critères p. 49)

Ouvrages	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrosport, 1998	Objectif fondamental : « l'éducation posturale » (p. 9) Les objectifs : agir (prise de risque et virtuosité, construction de nouveaux repères), créer, montrer (dimension esthétique, gestion de l'émotion), aider, coopérer, organiser (autonomie), évaluer (p. 27-29)	«Plusieurs facteurs expliquent cet attrait : ... des mises en situations inhabituelles, acrobatiques et spectaculaires, un aspect ludique, l'occasion de réussir rapidement, quel que soit le niveau de départ, la possibilité pour tous d'être mis en valeur » (p. 9)	Nombre : 4 ou 5 (p. 13) Temps : Espace : Musique : non imposée (p13) Matériel : possibilité pour l'AS, les agrès (p. 121), tenue, maquillage, accessoires pour un spectacle (p. 126)	1° cycle (p. 66) : respect du nombre de figures (2 duos, 2 trios, 2 quatuors) / 1 point ; maîtrise des figures / 6 points ; continuité / 3 points; éléments de liaison (originalité) / 6 points ; tenue, impression générale / 6 points ; difficulté / 2 points  2° cycle (p. 92) : la maîtrise des figures passe de 6 à 4 points ; éléments individuels : 2 points  3° cycle (p. 106) : Projet chorégraphique : 7 points (aspects chorégraphiques / 2, occupation espace / 2, adéquation musique / tenue / 2, adéquation projet écrit /1) Réalisation : 11 points (maîtrise / 4, prise de risque / 3, respect du nombre de figures statiques et dynamiques / éléments individuels / 1, continuité / 3) Originalité : / 2

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
L'acrogym, une autre façon d'aborder la gymnastique en LP. 1992	<p>« Objectifs généraux » : le travail collectif (acceptation de l'autre, l'entraide active, l'observation, la coordination des actions motrices)            Objectif final : réalisation d'un enchaînement collectif, mobilisation de divers aspects : la créativité, l'émotion (recherche du spectaculaire), l'autonomie, la responsabilité, l'esthétisme, la gestion de l'espace et du temps)            « Objectifs spécifiques » : l'éducation posturale (p. 64)</p>	<p>APS motivante, débouchant sur « la réussite concrètement appréciée » (p. 63)            « Richesse de l'activité... au niveau de la recherche de situations inhabituelles acrobatiques »            « La facette évolutive de cette APS lui permet d'accéder à tous les niveaux de l'enseignement, pouvant ainsi faire l'objet de nombreux cycles répartis sur toute la scolarité » (p. 65)</p>	<p>Nombre : 4 (p. 64)            Temps :            Espace :            Musique : oui (p. 64)            Matériel :</p>	<p>« Critères retenus pour évaluer la qualité de l'enchaînement » :            « respect de la composition de l'enchaînement » (p. 64 : au minimum et par élève 3 éléments individuels, un duo, un trio, 2 quatuors)            « Degré de maîtrise des postures »            « Continuité : présence et réalisation des éléments de liaison »            « Esthétisme »            « Corrélation musique et déplacements » (p. 65)</p>

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
L'acrosport au collège, 1993	« objectifs relatifs, entre autres, à l'éducation posturale de l'élève, à une meilleure connaissance et gestion de ses capacités, à l'acceptation et au respect du(des) partenaire(s) » (p. 14)	« nouvelle activité qui vient enrichir la palette des moyens éducatifs dont disposent les enseignants » (p. 14), « peu de matériel nécessaire » ; « Chacun trouve une place valorisante quels que soient son gabarit, son niveau technique en gymnastique, ses qualités physiques, grâce au résultat collectif original et spectaculaire » (p. 14) « Succès de cette activité, où chacun se voit accéder à l'acrobatie » (p. 17)	Nombre : 2, 3 (p. 14) Temps : Espace : Musique : Matériel :	« Montée, maintien et descente des éléments collectifs » « forme technique des éléments individuels et collectifs » « harmonie de l'enchaînement » « Respect des exigences » (par exemple le même élément individuel réalisé en simultané ou en succession immédiate, 5 éléments collectifs, statiques et dynamiques) « La difficulté n'est pas prise en compte ici : celle des éléments collectifs l'étant déjà dans les validations et celle des éléments individuels n'ayant pas été réellement travaillée au cours du cycle » (p. 17)
Acrogym, une classification des figures, 1994	Cf EP.S 236 de 1992	La démarche adoptée « favorise une connaissance des résultats ... et permet aux intéressés de connaître leur niveau d'acquisition, leur degré de performance et les progrès effectués » Les contenus « pourront s'adapter aux possibilités de l'élève tout au long de la scolarité » (p. 28)	Nombre : duos, trios, quatuors (p. 31) Temps : Espace : Musique : Matériel :	
Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative

Acrosport et jonglerie, construire des pyramides et jongler, 1995	Ces deux activités associées « ouvrent un large champ au plan des acquisitions motrices » Leur association peut être « l'occasion d'élaborer un projet susceptible de mettre en valeur aussi bien les capacités individuelles que l'aptitude à travailler collectivement » (p. 54)	Ces deux activités associées « permettent, au plan pédagogique, certaines innovations. Elles correspondent aux attentes des élèves » (p. 54)	Nombre : 2, 3 (p. 54) et possibilité « d'échanger en jonglerie avec d'autres pyramides » (p. 55) Temps : Espace : Musique : Matériel : balles, cerceaux (p. 54)	
Aborder l'acrogym, 1996	« Avec pour objectif l'éducation posturale », « la sécurité doit être une priorité » (p. 48)	« Permet un travail collectif motivant à base d'éléments statiques et dynamiques » (p. 48)	Nombre : Temps : Espace : Musique : Matériel :	

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrosport, exemple de cycle au collège, 1997	Enjeu de formation : « constitution d'un projet commun concernant la construction et la maîtrise des pyramides (aspects cognitifs et affectifs, être vu et jugé) ainsi que le développement de capacités pour monter-grimper, s'équilibrer, voler, tourner...(aspects psychomoteurs) » « sécurité » (p. 16), « créativité » (p. 17)	« Activité peu dispendieuse en matériel » « relativement facile à enseigner », « très proche du spectacle », « inscrite dans le cadre général des activités acrobatiques et susceptibles de représenter une alternative à la gymnastique », « caractère ludique », « les morphologies (toutes) sont avantageuses », « favorise ainsi une pédagogie de la réussite », « nouveauté » ou renouveau de l'activité (p. 15)	Nombre : duo, trio, quatuor ou plus (p. 16) Temps : Espace : Musique : « choisir une musique bien rythmée » (p. 17) Matériel :	« Mais si surgissent des pyramides inédites, il faut être capable de les évaluer dans leur difficulté pour les classer les unes par rapport aux autres » (hauteur, nombre de points de contact entre les porteurs et les voltigeurs, le renversement du porteur et du voltigeur, l'importance des surfaces d'appui, l'éloignement entre les partenaires, les postures adoptées par les protagonistes, l'enchaînement des pyramides » « L'évaluation sommative...peut revêtir plusieurs formes en fonction des objectifs et de l'importance accordée aux critères suivants : aspects chorégraphiques, maîtrise des portés, créativité, prise de risque, capacité plus ou moins prononcée à produire un projet, etc. » (p. 19)

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrosport, exemple de cycle au collège, 1997	« offrir l'occasion de motiver tous les élèves », « organiser un enchaînement à plusieurs », « reconnaître les différences et ... savoir les exploiter » « solliciter les ressources des élèves sur le plan de la souplesse, de la force, de l'équilibre, de l'imagination, etc.. » « assumer sa silhouette d'acrobate en présentant son travail devant un groupe » « pouvoir être juge et exercer son esprit critique », respect et sérieux (p. 30)	« La programmation de l'acrosport au collège semble tout à fait pertinente pour atteindre un certain nombre d'objectifs de notre discipline. De plus, puisque les conditions matérielles de certains établissements semblent largement insuffisantes pour mettre en place des cycles de gymnastique tournée vers l'acrobatie, une réflexion sur une autre APS, permettant d'atteindre les mêmes objectifs de formation, apparaît comme indispensable » (p. 31)	Nombre : 3 ou 4 (p. 30) Temps : Espace : Musique : Matériel :	Note sur 30 ramenée ensuite sur 20 : Figures collectives : 14 points - difficulté des figures sur 8 points, 4 figures (pyramide haute, figure renversée, figure dynamique, figure avec appuis inhabituels) *2 points - réalisation des figures : montée, tenue 2'' et descente sur 6 points, 4 figures*1,5) Figures individuelles : 6 points - performance : 3 points - réalisation des éléments individuels et liaisons : 3 points Sur 10 points : pertinence du choix des figures par le groupe / 2, élaboration du code / 3, rôle de juge / 4, sérieux dans la présentation de son travail (p. 30)
Acrosport, porter et voltiger, 1998	« grande coordination des actions et une prise de risque élevée » (p. 58)	« L'aspect collectif représente la spécificité de l'acrosport, sa richesse et son attrait » (p. 58)	Nombre : Temps : Espace : Musique : Matériel :	

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrogym un cycle en seconde, 1999	« réaliser une prestation soumise à un jugement du public, élaborer un enchaînement en créant au meilleur niveau du moment, le meilleur agencement, codifier les éléments et apprécier la qualité de l'exécution, exécuter un ensemble d'évolutions individuelles ... constitutives des temps forts de l'enchaînement », « gestion des aptitudes et des compétences propres à chaque élève » « éducation posturale et sécuritaire » (p. 28)	« L'origine de la programmation de cette activité dans l'établissement découle de la volonté de l'équipe pédagogique d'adopter un mode d'entrée dans l'activité gymnique par le biais de l'acrobatie » (p. 28)	Nombre : duos, trios, quatuors (p. 28) Temps : Espace : Musique : Matériel :	Performance : 10 points (moyenne en points de toutes les figures, 5, 7 ou 10 figures au minimum selon la composition des groupes : duo, trio, quatuor) Maîtrise d'exécution : 10 points (présentation de début d'enchaînement / 1, rythme général de l'enchaînement / 3, équilibre général des postures / 2, originalité des liaisons / 3, protocole final d'enchaînement / 1 (p. 29 – 30)



Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrosport, combiner Acro et agrès, 1999		« l'aboutissement d'un travail complet réunissant acrosport, gymnastique au sol et gymnastique aux agrès », « Une telle prestation permet des évolutions très spectaculaires multipliant à l'infini les possibilités de figures » (p. 50) « exploitation riche et complète de l'acrosport » (p. 51)	Nombre : duos, trios, quatuors (p. 50) Temps : Espace : Musique : Matériel : poutre, cheval, trampoline, barres asymétriques, barres parallèles, barre fixe, anneaux, plinth, espalier, banc, tremplin (p. 50-51)	
Acrosport, combiner Acro et GR, 2000		« permet à la fois d'augmenter la diversité des figures et d'enrichir les relations entre les partenaires par l'intermédiaire d'un engin (ballon, cerceau, massue, corde) échangé ou en support. » (p. 52) « L'association de la GR et de l'acrosport exige une plus grande maîtrise des figures afin de se décentrer des partenaires et de se concentrer ainsi davantage sur la manipulation » (p. 53)	Nombre : de 2 à 6 (p. 52) Temps : Espace : Musique : Matériel : ballon, cerceau, massue, corde (p. 52)	

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Acrosport, proposition d'évaluation au collège, 2000	« être capable de construire, d'imaginer un enchaînement d'éléments acrobatiques combinés, de les présenter face à un jury et des spectateurs ; être en mesure de faire la différence entre éléments de maintien et éléments de liaison » (p. 71)		Nombre : 3 ou 4 (p. 71) Temps : Espace : Musique : Matériel :	Performance : 5 points (2 repères : surface des appuis au sol et position du plus haut voltigeur) pour 5 éléments acrobatiques évalués Maîtrise : 10 points (5 compétences*2points : construction : fixer mon regard pour être équilibré ; tenue : garder mon corps gainé ou tonique ; descente : prendre des appuis précis ; liaison : faire des mouvements de liaison justes et adaptés ; la partie acrobatique : maintenir 4'' un élément, le rendre stable) Connaissance : 5 points (ce que je connais : agir en sécurité et aider mes partenaires ; ce que j'ai fait : rigueur dans mon travail et participation à la construction de l'enchaînement ; ce que j'ai observé avec mes partenaires : originalité, correction et présentation rythmée) ( p. 75)
Mettre en synergie l'artistique et le sportif, 2002	« s'inscrire petit à petit dans une démarche de création du vu, apprécié et / ou jugé » (p. 21) « capacités spécifiques de création, de production ou de reproduction de formes » (p. 21) réaliser des « portés difficiles et signifiants ... en toute sécurité » (p. 22)	Deux logiques (la sportive et l'artistique) « qui se croisent voire s'enrichissent mutuellement » (p. 21) « réinvestissement des acquis constatés en acrosport dans les autres disciplines gymniques » (p. 24)	Nombre 5 (p. 21) Temps : 1' (p. 21) Espace : Surface délimitée par le praticable (p. 22) Musique : oui Matériel :	Code : « composition et exécution en termes de projet artistique » (idée centrale, scénario, soutiens qui mettent en relief cette idée, choix des portés) « composition et exécution des difficultés (déterminer l'axe de difficulté des portés statiques et dynamiques, classer du plus facile ou plus difficile en termes de points d'appuis au sol, de hauteur de la pyramide, de points d'appui du voltigeur sur le ou les porteurs, du nombre de participants à la pyramide). Déterminer les critères de l'exécution en termes de maintien et de stabilité, de sécurité » (p. 24)

Titre et date des articles revue EP.S	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Évaluation au lycée, 2002	Objectif prioritaire en seconde : « La production collective, et tout ce qu'elle induit (répartition des rôles, relations motrices et sociales, implication de chacun, etc...) » (p. 15)		Nombre : duo, trio, quatuor (p. 15) Temps : Espace : Musique : oui Matériel :	Seconde (p. 15) : 5 figures sur 2 points chacune (maintien 3'', tonicité, stabilité, correction, mise en place et descente correctes); 4 liaisons sur 1 point chacune (continuité, variété, diversité, utilisation de l'espace); difficulté des figures (hauteur, nombre de point d'appui, position en renversement, éloignement des partenaires, etc.) et des éléments individuels : 2 points ; originalité, esthétique : 1 point (impression générale, choix de la musique et de la tenue); lisibilité du thème : 1 point ; entrée (1 point), sortie (1 point)  Cycle terminal (p. 18) : note sur 50 points, ramenée sur 20 Performance : 16 points ; maîtrise (24 points : 5 figures et 3 éléments individuels sur 3 points chacun); connaissance (5 points : décalage entre la figure ou l'élément prévu et leur réalisation effective, connaissance de la codification des figures inventées, façon de remplir les fiches); originalité (5 points : musique, espace, liaisons)

Programmes d'EPS	Les objectifs	Les intérêts de l'activité	Les règles d'organisation	L'évaluation sommative
Programmes de seconde : acrogym	« construire, réaliser collectivement et juger un spectacle gymnique ... qui articule les dimensions acrobatiques et esthétiques dans le respect du code de référence »		Nombre : duos et trios Temps : entre 2' et 2'30 Espace : 10m sur 10 m Musique : accompagnement musical souhaité Matériel :	Composition : « 3 postures, 2 souplesses et un ATR et exécute le même élément sous au moins deux formes et selon deux modalités différentes ; assure 2 modes de liaison différents entre les deux types de formation » Chaque élève au moins une fois porteur et voltigeur
Programmes du cycle terminal (niveau 1 et niveau 2) : acrosport	« concevoir, construire, réaliser collectivement et juger un spectacle gymnique (niveau 2 : devant un public élargi) ... qui articule les dimensions acrobatiques et esthétiques dans le respect du code de référence »		Nombre : duos, trios et quatuors Temps : niveau 1 : entre 2'30 et 3' niveau 2 : entre 3' et 3'30 Espace : 10m sur 10 m Musique : support rythmique approprié pour le niveau 1, support pour le niveau 2	Composition : « 5 postures, 3 souplesses et 2 ATR différents et exécute le même élément et selon deux modalités différentes ; assure 3 modes de liaison différents entre les 3 types de formation » Chaque élève au moins une fois porteur et voltigeur
Baccalauréat acrosport	« concevoir, construire, réaliser collectivement devant un public élargi et juger un spectacle gymnique ... qui articule les dimensions acrobatiques et esthétiques dans le respect du code de référence »		Nombre : équipe de 4 ou 6 Temps : entre 1'30 et 2' Espace : Musique : support rythmique approprié	BO n°25 du 20/06/2002 p. 1702 : Difficultés et réalisation du projet : 6 points (« voir code UNSS 2001) Chaque élève au moins une fois porteur et voltigeur Exigences : une introduction, un double ou un triple duo en miroir, une liaison dynamique, une pyramide, une liaison différente de la 1 <sup>e</sup> , 2 ou 3 duos, une fin, chaque élève au moins une fois porteur et voltigeur Exécution individuelle et collective : 8 points Projet collectif : 3 points Rôle de juge : 3 points



# **ANNEXE V**

**Le questionnaire diffusé aux enseignants d'EPS**

*Dans le cadre d'une recherche en didactique de l'EPS, je m'intéresse à l'enseignement de l'acrosport ou acrogym. Vos réponses me seront précieuses pour connaître la façon dont cette APSA est intégrée à l'école. Bien sûr, vos réponses resteront confidentielles. Veuillez s'il vous plaît répondre à chaque question. Je vous remercie à l'avance pour votre coopération.* Mathilde MUSARD, professeur d'EPS

**1. Quel terme utilisez-vous avec vos élèves pour nommer cette pratique ?**

- Acrosport  Acrogym  Autre, précisez :

**2. Environ combien de cycles d'acrosport/acrogym avez-vous déjà enseigné ?**

- Moins de 3  Entre 3 et 5  Entre 6 et 10  Plus de 10

**3. Selon vous, qu'est-ce qu'apporte cette activité ?**

#### La construction du cycle

**4. Pour construire vos cycles, vous appuyez-vous sur les éléments suivants ? Cochez ceux que vous utilisez.**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Les programmes officiels d'EPS  | <input type="radio"/> Les projets d'établissement, d'EPS |
| <input type="radio"/> Des documents internet          | <input type="radio"/> Des livres ou articles, précisez : |
| <input type="radio"/> La formation initiale           | <input type="radio"/> La formation continue              |
| <input type="radio"/> Des échanges avec des collègues | <input type="radio"/> Autre, précisez :                  |

**5. Si vous avez coché au moins une case, pouvez-vous expliquer pourquoi vous utilisez ces différents éléments ?**

**6. L'acrosport est une pratique fédérale, très souvent méconnue du public. En ce qui vous concerne, pouvez-vous donner les principales règles de ce sport ?**

- règle 1 :  
- règle 2 :  
- règle 3 :

**7. D'autres activités se pratiquent à l'extérieur de l'école et sont très proches de l'acrosport. Pouvez-vous en nommer quelques-unes ?**

**8. Vous inspirez-vous de ces pratiques (pratiques fédérales, pratiques citées question 7) pour enseigner l'acrosport/acrogym ?**

- Oui  Non

9. Si oui, lesquelles et dans quels buts ?

10. Enseignez-vous l'acrosport/acrogym en combinaison avec une autre activité ?

- Oui  Non

11. Si oui, la(es)quelle(s) et dans quel(s) but(s) ?

12. Les élèves proposent-ils parfois des idées originales (nouvelles pyramides, utilisation d'accessoires, d'engins,...) ?

- Oui  Non

13. Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?

14. Si oui, vous inspirez-vous de ces idées lors d'autres séances ?

- Oui  Non

#### L'évaluation finale

15. Quel est le nombre d'élèves par groupe ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)

- 2  3  4  5  6  7  8  Plus  Le nombre n'a pas d'importance

16. Déterminez-vous une durée d'enchaînement à respecter ?

- Oui  Non

17. Si oui, quelle est cette durée ?

18. Quelle est la place de la musique dans l'enchaînement ?

- Pas de musique  Musique obligatoire  Musique laissée au choix des élèves  
 Cela dépend du niveau de la classe  Autre, précisez :

19. Dans quel espace évoluent les élèves ?

- Un praticable; dimensions ? \_\_\_\_\_  Autre, précisez :

20. Utilisez-vous du matériel (engins, accessoires, etc...) ?

- Oui  Non

21. Si oui, pouvez-vous dire quel est le matériel utilisé et à quoi sert-il ?



22. Quelles sont les exigences demandées aux élèves pour la composition de l'enchaînement ?

23. Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux ?

**Votre identité**

24. Quel est votre sexe ?

- Masculin  Féminin

25. Dans quel établissement enseignez-vous ?

- Collège  Lycée général  Lycée professionnel  Lycée technique  Autre, précisez :

26. Enseignez-vous dans un établissement difficile ?

- Oui, précisez : (REP, ZEP, sensible, autre...) \_\_\_\_\_  Non

27. Etes-vous :

- Stagiaire  Certifié  Agrégé  Maître-auxiliaire  PEGC  Autre, précisez :

28. Quelle est votre ancienneté professionnelle ?

- Moins de 5 ans  Entre 5 et 10 ans  Entre 11 et 20 ans  Plus de 20 ans

29. Avez-vous déjà encadré l'acrosport/acrogym ou une autre activité gymnique dans un autre contexte que l'EPS (AS, clubs, ...) ?

- Oui  Non

30. Si oui, pouvez-vous préciser quelle activité et dans quel contexte ?

31. Etes-vous titulaire d'un diplôme en activités gymniques ?

- Oui. Lequel ? \_\_\_\_\_  Non

Je vous remercie très chaleureusement pour votre collaboration. Je souhaiterais éventuellement vous recontacter pour approfondir cette étude. Bien que ce questionnaire soit anonyme dans le traitement des réponses, vous pouvez, si vous le désirez, m'indiquer vos coordonnées dans l'espace ci-dessous :

Nom :

Prénom :

Adresse :

Téléphone personnel :

E-mail :

Mathilde MUSARD  
21 rue des frères Chausson  
92 600 ASNIERES SUR SEINE

# **ANNEXE VI**

**Répartition des enseignants  
d'EPS selon l'établissement,  
le grade et le sexe.**

Répartition en pourcentages des enseignants d'EPS du second degré public en 2000-2001 selon l'établissement, le grade et le sexe pour les académies de Besançon, Paris, Versailles, pour l'ensemble de ces 3 académies et pour la France métropolitaine (pourcentages calculés d'après les tableaux d'effectifs de la Direction Prospective et du Développement)

Académie	Etablissement				Total
	Collège	EREA	LP	LG	
Besançon	66 %	0,6 %	11,6 %	21,8 %	706
Paris	55,9 %	1,2 %	9,4 %	33,5 %	778
Versailles	70,4 %	0,9 %	5,1 %	23,6 %	2807
3 académies	67 %	0,9 %	8,6 %	25,1 %	4 291
France	69,3 %	0,5 %	9,2 %	21 %	31 172

Répartition des enseignants selon l'établissement.

Académie	Grade			Total
	Certifiés et assimilés	Agrégés	Non titulaires	
Besançon	92,6 %	6,7 %	0,7 %	100 %
Paris	87,8 %	9,5 %	2,7 %	100 %
Versailles	92,6 %	6,9 %	0,5 %	100 %
3 académies	91,7 %	7,3 %	1 %	100 %
France	92,8 %	5,6 %	1,6 %	100 %

Répartition des enseignants selon le grade.

Académie	Sexe		Total
	Hommes	Femmes	
Besançon	54,4 %	45,6 %	100 %
Paris	50,8 %	49,2 %	100 %
Versailles	51,8 %	48,2 %	100 %
3 académies	52 %	48 %	100 %
France	53,9 %	46,1 %	100 %

Répartition des enseignants selon le sexe.

# **ANNEXE VII**

**Les résultats du questionnaire**

*Analyse univariée*

**1. Quel terme utilisez-vous avec vos élèves pour nommer cette pratique ?**

terminologie	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Acrosport	86	$77,3\% < 84,3 < 91,4\%$
Acrogym	18	$10,3\% < 17,6 < 25,0\%$
Autre, précisez :	5	$0,7\% < 4,9 < 9,1\%$
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

Sur les cinq enseignants répondant « *Autre, précisez* », trois précisent leur réponse : « mains à mains » ; « pyramides humaines » ; « gym expression au sol ».

Sept enseignants donnent deux réponses : « acrosport » et « acrogym » (cinq enseignants) ; « acrosport » et « mains à mains » (un enseignant) ; « acrosport » et « pyramides humaines » (un enseignant).

**2. Environ combien de cycles d'acrosport/acrogym avez-vous déjà enseigné ?**

nombre de cycles	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Moins de 3	40	$29,7\% < 39,2 < 48,7\%$
Entre 3 et 5	27	$17,9\% < 26,5 < 35,0\%$
Entre 6 et 10	21	$12,7\% < 20,6 < 28,4\%$
Plus de 10	14	$7,1\% < 13,7 < 20,4\%$
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

### 3. Selon vous, qu'est-ce qu'apporte cette activité ?

intérêts de l'activité	Nb. cit.	Intervalles de confiance
travail de groupe	71	60,7% < 69,6 < 78,5%
dvpt de la motricité	33	23,3% < 32,4 < 41,4%
créativité	28	18,8% < 27,5 < 36,1%
éducation à la sécurité	27	17,9% < 26,5 < 35,0%
activité gymnique	26	17,0% < 25,5 < 33,9%
activité motivante, ludique	21	12,7% < 20,6 < 28,4%
connaissance de soi, des autres	17	9,4% < 16,7 < 23,9%
diversité des rôles	16	8,6% < 15,7 < 22,7%
responsabilité, autonomie	14	7,1% < 13,7 < 20,4%
concentration, respect	14	7,1% < 13,7 < 20,4%
nouveauté, originalité	13	6,3% < 12,7 < 19,2%
réussite de l'élève	12	5,5% < 11,8 < 18,0%
prise de risque	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
réaliser un projet	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
aspect artistique, esthétique	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
accepter le regard des autres	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
autre	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
activité acrobatique	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
interdisciplinarité	4	0,2% < 3,9 < 7,7%
répondre aux textes officiels	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
Non réponse	1	0,0% < 1,4 < 2,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

#### *Réponses « travail de groupe » :*

Les enseignants évoquent l'aspect collectif de l'activité, et plus précisément les notions de coopération (20), d'entraide (12) et de solidarité (7).

#### *Réponses « développement des ressources motrices » :*

Neuf réponses sont d'ordre général (développement de la motricité). Les enseignants insistent sur le travail de l'équilibre (9), sur les placements et l'éducation posturale (8) et sur le gainage (6).

#### *Six réponses « autre » :*

travail en mixité ; conditions matérielles faciles à réunir ; passage activité dynamique / statique ; situation dans espace et temps et synchronisation ; utiliser différents supports (jonglerie, gym, danse, etc...) ; expression corporelle.

## La construction du cycle

4. Pour construire vos cycles, vous appuyez-vous sur les éléments suivants ? Cochez ceux que vous utilisez.

éléments utilisés	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Des livres ou articles, précisez :	69	58,6% < 67,6 < 76,7%
Echanges avec des collègues	69	58,6% < 67,6 < 76,7%
La formation continue	54	43,3% < 52,9 < 62,6%
programmes d'E.P.S.	49	38,3% < 48,0 < 57,7%
Des documents internet	32	22,4% < 31,4 < 40,4%
La formation initiale	28	18,8% < 27,5 < 36,1%
Les projets	26	17,0% < 25,5 < 33,9%
Autre, précisez :	4	0,2% < 3,9 < 7,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*Réponses « des livres ou articles, précisez : » :*

37 enseignants (36,3 %) précisent qu'ils s'appuient sur la revue EP.S, dix (9,8 %) sur le livre Acrosport de Huot-Moneta & Socié (1998), trois (2,9 %) sur le livre Enseigner l'acrosport de Froissart (1997).

*Réponses « autre, précisez : » :*

Trois enseignants sur quatre précisent la réponse : expérience personnelle ; documents personnels ; UNSS.

*Regroupement de variables :*

67,6 % des enseignants (soit 69) se réfèrent à leur formation (initiale ou continue).

84,3 % des enseignants (soit 86) utilisent des documents (livres ou articles, internet, projets).

100 % des enseignants (soit 102) s'inspirent du curriculum potentiel (formation, documents ou discussions avec des enseignants).



**5. Si vous avez coché au moins une case, pouvez-vous expliquer pourquoi vous utilisez ces différents éléments ?**

utilisation des éléments	Nb. cit.	Intervalles de confiance
pouvoir construire le cycle	46	35,4% < 45,1 < 54,7%
être en cohérence avec les programmes et/ou les collègues	29	19,7% < 28,4 < 37,2%
se former ou compléter sa formation	19	11,1% < 18,6 < 26,2%
renouveler ou améliorer les contenus d'enseignement	15	7,8% < 14,7 < 21,6%
connaître ou utiliser ce que font les collègues	12	5,5% < 11,8 < 18,0%
Non réponse	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
s'adapter aux élèves	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
autre	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
connaître la logique de l'activité	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*Réponses « pouvoir construire le cycle » :*

26 enseignants (25,5 %) précisent qu'ils cherchent des idées de figures, six (5,9 %) cherchent des entrées dans l'activité, six (5,9 %) des techniques, méthodes et cinq (4,9 %) des éléments sur l'évaluation.

*Réponses « autre » :*

« mettre à profit des données théoriques estudiantines et les soumettre à la réalité quotidienne de notre enseignement » ; « ce sont les seuls qui sont à ma portée » ; « chercher une expression corporelle au travers de « prises de risques » ; « une remise en question de l'enseignement et de l'enseignant » ; « seul élément de départ » ; « la présentation d'une démarche d'apprentissage est plus important que des figures de portés » ; « facilité d'accès pour internet et revue ».

**6. L'acrosport est une pratique fédérale, très souvent méconnue du public. En ce qui vous concerne, pouvez-vous donner les principales règles de ce sport ?**

règles de la pratique fédérale	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non réponse	34	24,2% < 33,3 < 42,5%
enchaînement de pyramides	28	18,8% < 27,5 < 36,1%
pratique collective	19	11,1% < 18,6 < 26,2%
construction de pyramides	18	10,3% < 17,6 < 25,0%
sécurité	18	10,3% < 17,6 < 25,0%
tenue des figures	17	9,4% < 16,7 < 23,9%
maîtrise de l'exécution	14	7,1% < 13,7 < 20,4%
éléments de liaisons entre les figures	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
musique	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
réaliser des difficultés	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
figures statiques et dynamiques	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
autre	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
référence à un code de pointage	5	0,7% < 4,9 < 9,1%
groupe de 2, 3 ou 4	5	0,7% < 4,9 < 9,1%
contacts avec les autres	4	0,2% < 3,9 < 7,7%
synchronisation	4	0,2% < 3,9 < 7,7%
figures imposées	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
début et fin	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
devant un public	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
temps d'enchaînement limité	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
espace défini	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
groupe de 2, 3, 4 ou plus	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*Réponses « tenue des figures » :*

Onze enseignants (10,8 %) précisent que la tenue des figures est de trois secondes.

*Réponses « autre » :*

originalité ; accepter les rôles de porteur et de voltigeur ; esthétique ; rythme, acrobatie ; les points d'appui sont proches des articulations ou sur un segment long ; 3 types de pratiques.



**7. D'autres activités se pratiquent à l'extérieur de l'école et sont très proches de l'acroport. Pouvez-vous en nommer quelques-unes ?**

<b>pratiques sociales</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Intervalles de confiance</b>
cirque, main à main	52	41,3% < 51,0 < 60,7%
Non réponse	30	20,6% < 29,4 < 38,3%
gymnastique	12	5,5% < 11,8 < 18,0%
danse	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
rock	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
autre	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
tumbling	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
acrogym	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
trampoline	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
natation synchronisée	5	0,7% < 4,9 < 9,1%
pyramides de village	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
aérobic	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
patinage artistique	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
ski nautique	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
GR	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
chute libre	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*Réponses « autre » :*

Les activités suivantes sont toutes citées une fois : acrobanches, escalade, les activités artistiques, le mime, les APEX, le patinage à roulettes, acrobatie cascade, break, hip-hop, music hall, spectacle de pompiers.

**8. Vous inspirez-vous de ces pratiques (pratiques fédérales, pratiques citées question 7) pour enseigner l'acroport/acrogym ?**

référence aux pratiques sociales	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non	71	60,7% < 69,6 < 78,5%
Oui	24	15,3% < 23,5 < 31,8%
Non réponse	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

**9. Si oui, lesquelles et dans quels buts ?**

Les enseignants répondent directement à la question « dans quel(s) but(s) ? ». Nous pouvons donc penser qu'il s'agit des mêmes pratiques sociales citées à la question 8. 24 enseignants ont répondu « oui » à la question 8. Le tableau suivant concerne donc cette strate.

but(s)	Nb. cit.	Fréq.
travailler l'aspect artistique (musique, espace...)	7	29,2%
proposer aux élèves une variété d'éléments à réaliser	6	25,0%
utiliser les compétences développées en gymnastique	6	25,0%
autre	6	25,0%
enrichir l'activité à l'aide d'autres pratiques	3	12,5%
Non réponse	3	12,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>24</b>	

*Réponses « autre » :*

plus ludique, motiver les élèves, vidéos ; rester proche des pratiques sociales ; travail des rôles de porteurs / voltigeurs ; pour donner des références aux élèves ; dynamisme ; travail collectif.

### 10. Enseignez-vous l'acroport/acrogym en combinaison avec une autre activité ?

combinaison	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Oui	59	48,3% < 57,8 < 67,4%
Non	43	32,6% < 42,2 < 51,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

### 11. Si oui, la(es)quelle(s) .... ?

Ce premier tableau concerne uniquement les 59 enseignants ayant répondu oui à la question 10.

pratique associée	Nb. cit.	Intervalles de confiance
gymnastique	46	67,4% < 78,0 < 88,5%
cirque	14	12,9% < 23,7 < 34,6%
danse	2	0,0% < 4,0 < 8,0%
muscultation	2	0,0% < 4,0 < 8,0%
Non réponse	1	0,0% < 2,5 < 5,0%
GRS	1	0,0% < 2,5 < 5,0%
lutte	1	0,0% < 2,5 < 5,0%
expression corporelle	1	0,0% < 2,5 < 5,0%
trampoline	1	0,0% < 2,5 < 5,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>59</b>	

21 enseignants (soit 36 % de la strate) associent l'acroport avec une autre activité que la gymnastique.

### ...et dans quel(s) but(s) ?

Ce tableau concerne la strate des 59 enseignants ayant répondu « oui » à la question 10.

but(s)2	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non réponse	19	20,3% < 32,2 < 44,1%
relier 2 activités	16	15,8% < 27,1 < 38,5%
aspect artistique	13	11,5% < 22,0 < 32,6%
proposer aux élèves une variété d'éléments	9	6,1% < 15,3 < 24,4%
aspect collectif	8	4,8% < 13,6 < 22,3%
motiver les élèves	5	1,4% < 8,5 < 15,6%
autre	4	0,4% < 6,8 < 13,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>59</b>	

*réponses « autre »* : répondre aux exigences du brevet ; développer les angles d'entrée dans l'activité ; UNSS ; acrobatie

### 12. Les élèves proposent-ils parfois des idées originales (nouvelles pyramides, utilisation d'accessoires, d'engins...) ?

élèves	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Oui	91	83,2% < 89,2 < 95,2%
Non	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
Non réponse	1	0,0% < 1,4 < 2,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

### 13. Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?

Ce tableau concerne la strate des 91 enseignants ayant répondu « oui » à la question 12.

exemples	Nb. cit.	Intervalles de confiance
création de pyramides	50	44,7% < 54,9 < 65,2%
création de liaisons	18	11,6% < 19,8 < 28,0%
Non réponse	16	9,8% < 17,6 < 25,4%
utilisation de matériel	14	8,0% < 15,4 < 22,8%
utilisation de la musique	8	3,0% < 8,8 < 14,6%
déguisements	8	3,0% < 8,8 < 14,6%
travail dans l'espace	4	0,2% < 4,4 < 8,6%
illustration d'un thème	3	0,0% < 3,5 < 7,0%
autre	3	0,0% < 3,5 < 7,0%
nombre d'élèves dans le groupe	2	0,0% < 2,6 < 5,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>91</b>	

Réponses « autre » :

mise en place d'un spectacle, prise de risque, très varié.

### 14. Si oui, vous inspirez-vous de ces idées lors d'autres séances ?

Ce tableau concerne l'échantillon total, afin de connaître la proportion d'enseignants influencée par les idées originales des élèves.

influence des élèves	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Oui	78	68,2% < 76,5 < 84,7%
Non réponse	15	7,8% < 14,7 < 21,6%
Non	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	



L'évaluation finale

**15. Quel est le nombre d'élèves par groupe ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)**

nombre d'élèves par groupe	Nb. cit.	Intervalles de confiance
4	76	66,1% < 74,5 < 83,0%
5	55	44,3% < 53,9 < 63,6%
3	46	35,4% < 45,1 < 54,7%
6	27	17,9% < 26,5 < 35,0%
2	25	16,2% < 24,5 < 32,8%
Le nombre n'a pas d'importance	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
8	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
Plus	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
7	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

Cinq enseignants (4,9 %) fonctionnent avec des groupes de plus de six élèves.

**16. Déterminez-vous une durée d'enchaînement à respecter ?**

temps	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non	78	68,2% < 76,5 < 84,7%
Oui	24	15,3% < 23,5 < 31,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

**17. Si oui, quelle est cette durée ?**

Ce tableau concerne la strate des 24 enseignants déterminant un temps limité pour l'enchaînement.

précision du temps	Nb. cit.	Fréq.
entre 1' et 2'	14	58,3%
inférieur à 1'	5	20,8%
plus de 2'	4	16,7%
variable selon les classes	1	4,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

### 18. Quelle est la place de la musique dans l'enchaînement ?

musique	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Musique laissée au choix des élèves	37	26,9% < 36,3 < 45,6%
Cela dépend du niveau de la classe	32	22,4% < 31,4 < 40,4%
Pas de musique	31	21,5% < 30,4 < 39,3%
Musique obligatoire	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
Autre, précisez :	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

Réponses « autre, précisez : » :

la musique est utilisée comme fond sonore

### 19. Dans quel espace évoluent les élèves ?

espace	Nb. cit.	Intervalles de confiance
dimensions non précisées	32	22,4% < 31,4 < 40,4%
de 8*8m à 10*10m	19	11,1% < 18,6 < 26,2%
de 4*4 m à 6*6 m	11	4,8% < 10,8 < 16,8%
de 6*6m à 8*8m	11	4,8% < 10,8 < 16,8%
de 10*10m à 12*12m	11	4,8% < 10,8 < 16,8%
de 2*2m à 4*4m	9	3,3% < 8,8 < 14,3%
plus de 12*12m	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
Non réponse	1	0,0% < 1,4 < 2,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

Dix enseignants répondent en terme de nombre de tapis par groupe. Les sept réponses allant de quatre à six tapis par groupe sont classées dans la catégorie de 2\*2 à 4\*4m ; les trois réponses « huit tapis par groupe » sont classées dans la catégorie de 4\*4 à 6\*6m.

## 20. Utilisez-vous du matériel (engins, accessoires, etc...) ?

utilisation de matériel	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non	71	60,7% < 69,6 < 78,5%
Oui	29	19,7% < 28,4 < 37,2%
Non réponse	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

## 21. Si oui, pouvez-vous dire quel est le matériel utilisé ...

Les deux tableaux suivants concernent la strate des 29 enseignants ayant répondu « oui » à la question 20.

matériel	Nb. cit.	Fréq.
matériel de gymnastique	14	48,3%
accessoires	8	27,6%
matériel de G.R.	7	24,1%
balles	5	17,2%
Non réponse	4	13,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>29</b>	

Lorsque les enseignants répondent du matériel de gymnastique, il s'agit de gros tapis (dix enseignants), de mini-trampoline (trois enseignants), de tremplins (trois enseignants) et de plinths (deux enseignants). Concernant le matériel de GR, trois engins sont évoqués : le ballon, le ruban et la corde. Les accessoires sont par exemple des foulards, des chaises, des chapeaux. 12 enseignants (soit 41 % de la strate) utilisent du matériel autre que celui de gymnastique.

**et à quoi sert-il ?**

<b>rôle du matériel</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	18	62,1%
assurer la sécurité	6	20,7%
travailler des éléments gymniques	5	17,2%
autre	1	3,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>29</b>	

*Réponse « autre » :*

« une chaise : pour remplacer un élève ponctuellement absent »

**22. Quelles sont les exigences demandées aux élèves pour la composition de l'enchaînement ?**

<b>exigences</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Intervalles de confiance</b>
nombre de figures	69	58,6% < 67,6 < 76,7%
éléments de liaison	48	37,4% < 47,1 < 56,7%
différentes formations	27	17,9% < 26,5 < 35,0%
maîtrise	23	14,4% < 22,5 < 30,7%
un début et une fin	22	13,6% < 21,6 < 29,5%
figures de différentes familles	19	11,1% < 18,6 < 26,2%
sécurité	16	8,6% < 15,7 < 22,7%
difficulté des figures	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
espace	10	4,0% < 9,8 < 15,6%
changement des rôles	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
musique	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
Non réponse	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
continuité, rythme	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
synchronisation	5	0,7% < 4,9 < 9,1%
participation de chacun	4	0,2% < 3,9 < 7,7%
originalité	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
esthétique	3	0,0% < 3,1 < 6,2%
temps	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
autre	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
concentration	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

Sur 69 enseignants évoquant le nombre de figures de l'enchaînement, 51 le précisent.

Nombre de figures	Nb. Cit.	Fréq.
5 figures	12	11,8 %
3 figures	11	10,8 %
4 figures	10	9,8 %
6 figures	9	8,8 %
7 figures	4	3,9 %
9 figures	2	2 %
8 figures	1	1 %
10 figures	1	1 %
12 figures	1	1 %

Concernant les différentes familles de figures, neuf enseignants utilisent la distinction statique/dynamique ; sept exigent une figure en renversement.

41 % des enseignants choisissent un nombre de figures compris entre trois et six figures. 9 % choisissent un plus grand nombre de figures, entre sept et douze figures.

### **23. Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux ?**

Nous différencions :

- les enseignants ayant répondu complètement et précisément à la question posée. Les critères d'évaluation avec le nombre de points accordé à chaque critère sont présentés.
- les enseignants ayant répondu complètement à la question posée, mais de façon imprécise. Les critères d'évaluation et le nombre de points sont donnés, mais les

critères d'évaluation restent très généraux et on ne sait pas vraiment ce qui est évalué (par exemple performance, maîtrise, figures, éléments de liaison).

- les enseignants ayant répondu de façon incomplète à la question posée. Il manque des critères d'évaluation ou le nombre de points correspondant.

Pour pouvoir étudier et exploiter les réponses à la question sur l'évaluation terminale, nous prenons en compte uniquement les réponses des enseignants ayant répondu de façon complète et précise à la question sur l'évaluation terminale, soit vingt-neuf évaluations.

évaluation	Nb. cit.	Intervalles de confiance
incomplète	44	33,5% < 43,1 < 52,7%
complète et précise	29	19,7% < 28,4 < 37,2%
Non réponse	12	5,5% < 11,8 < 18,0%
complète mais imprécise	12	5,5% < 11,8 < 18,0%
autre	6	1,3% < 5,9 < 10,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*réponses « autre » :*

critères posés en commun avec les élèves ; cela dépend des caractéristiques des élèves ; cf textes officiels du collège ; trop long à expliquer, envoi de l'évaluation plus tard par mail (deux enseignants).

Les critères d'évaluation utilisés par les enseignants.

<b>critères d'évaluation</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
difficulté	20	69,0%
tenue des figures	17	58,6%
liaisons	15	51,7%
nombre, variété des figures	14	48,3%
originalité	14	48,3%
continuité, rythme	12	41,4%
construction de la figure	10	34,5%
début et fin	9	31,0%
correction, tonicité	9	31,0%
synchronisation entre élèves	8	27,6%
participation, comportement	8	27,6%
sécurité	6	20,7%
esthétisme	4	13,8%
impression générale	4	13,8%
musique	4	13,8%
maîtrise de l'exécution	3	10,3%
progrès	3	10,3%
connaissances	3	10,3%
présence d'un thème	2	6,9%
observation, évaluation	2	6,9%
espace	2	6,9%
échauffement	1	3,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>29</b>	



Évaluation des exigences de difficulté, des exigences d'exécution, des exigences artistiques et des connaissances.

<b>regroupement des critères d'évaluation</b>	Nb. cit.	Fréq.
artistique	27	93,1%
exécution	25	86,2%
difficulté	20	69,0%
connaissances, participation	14	48,3%
Non réponse	3	10,3%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>29</b>	

Répartition des enseignants en fonction des exigences évaluées :

	Nb. Cit.	Freq.
Évaluation de la difficulté et de l'artistique	18	62 %
Évaluation de l'artistique	9	31 %
Évaluation de la difficulté	2	7 %

Répartition des points en fonction de la performance, de la maîtrise et des connaissances et de l'investissement.

Nombre d'enseignants	Points Performance	Points Maîtrise	Points Connaissances, participation
4	6	9	5
3	8	12	0
3	10	10	0
2	7	8	5
2	5	15	0
2	6	10	4
2	12	8	0
2	11	9	0
1	0	20	0
1	4	16	0
1	5	12	3
1	5	8	7
1	5	14	1
1	7	13	0
1	8	10	2
1	10	5	5
1	12	4	4

#### 24. Quel est votre sexe ?

sexe	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Masculin	51	40,3% < 50,0 < 59,7%
Féminin	51	40,3% < 50,0 < 59,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

#### 25. Dans quel établissement enseignez-vous ?

établissement	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Collège	69	58,6% < 67,6 < 76,7%
Lycée général ou technique	24	15,3% < 23,5 < 31,8%
Lycée professionnel	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
Autre, précisez :	1	0,0% < 1,4 < 2,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

## 26. Enseignez-vous dans un établissement difficile ?

type d'établissement	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non	70	59,6% < 68,6 < 77,6%
Oui, précisez :	32	22,4% < 31,4 < 40,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

## 27. Etes-vous :

grade	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Certifié	92	84,4% < 90,2 < 96,0%
Agrégé	8	2,6% < 7,8 < 13,1%
Autre, précisez :	2	0,0% < 2,3 < 4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

## 28. Quelle est votre ancienneté professionnelle ?

ancienneté	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Moins de 5 ans	35	25,1% < 34,3 < 43,5%
Entre 5 et 10 ans	23	14,4% < 22,5 < 30,7%
Entre 11 et 20 ans	27	17,9% < 26,5 < 35,0%
Plus de 20 ans	17	9,4% < 16,7 < 23,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

**29. Avez-vous déjà encadré l'acroport / acrogym ou une autre activité gymnique dans un autre contexte que l'EPS (AS, clubs, ...) ?**

<b>autre contexte</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Intervalles de confiance</b>
Oui	18	10,3% < 17,6 < 25,0%
Non	84	75,0% < 82,4 < 89,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

**30. Si oui, pouvez-vous préciser quelle activité et dans quel contexte ?**

Les deux tableaux suivants concernent la strate des 18 enseignants ayant répondu « oui » à la question 29.

<b>activité</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
gymnastique	10	55,6%
Non réponse	4	22,2%
cirque	2	11,1%
GR	1	5,6%
trampoline	1	5,6%
autre	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

<b>contexte</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
club	7	38,9%
AS	6	33,3%
autre	5	27,8%
école de sport	2	11,1%
Non réponse	1	5,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>18</b>	

**31. Etes-vous titulaire d'un diplôme en activités gymniques ?**

<b>diplôme</b>	Nb. cit.	Intervalles de confiance
Non	94	86,9% < 92,2 < 97,4%
Oui. Lequel ? _____	7	2,0% < 6,9 < 11,8%
Non réponse	1	0,0% < 1,4 < 2,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>102</b>	

*Analyse bivariée*

Nous présentons uniquement les tableaux croisés entre deux variables qui présentent une relation significative. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif théorique est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif réel.

**Questions 31 et 7 :** possession d'un diplôme en activités gymniques et référence aux pratiques sociales.

référence aux pratiques sociales	██████████	██	██	██████████
██████████				
██████████	0,0% ( 0)	0,0% ( 0)	100% ( 1)	<b>100% ( 1)</b>
████████████████████	0,0% ( 0)	71,4% ( 5)	28,6% ( 2)	<b>100% ( 7)</b>
██	7,4% ( 7)	20,2% ( 19)	72,3% ( 68)	<b>100% ( 94)</b>
██████████	<b>6,9% ( 7)</b>	<b>23,5% ( 24)</b>	<b>69,6% ( 71)</b>	<b>100% (102)</b>

la dépendance est significative (chi 2 = 10,02, ddl = 4, 1 – p = 96,00 %).

**Questions 29 et 18 :** enseignement de l'activité gymnique dans un autre contexte et utilisation de la musique.

musique	██████████	██████████	██████████	██████████	██████████	██████████
██████████						
██	11,1% ( 2)	16,7% ( 3)	61,1% ( 11)	22,2% ( 4)	5,6% ( 1)	<b>100% ( 21)</b>
██	34,5% ( 29)	3,6% ( 3)	31,0% ( 26)	33,3% ( 28)	1,2% ( 1)	<b>100% ( 87)</b>
██████████	<b>30,4% ( 31)</b>	<b>5,9% ( 6)</b>	<b>36,3% ( 37)</b>	<b>31,4% ( 32)</b>	<b>2,0% ( 2)</b>	<b>100% (108)</b>

la dépendance est significative (chi 2 = 11,59, ddl = 4, 1 – p = 97,94 %).

**Questions 26 et 7** : type d'établissement (difficile ou non) et référence aux pratiques sociales.

référence aux pratiques sociales				
	9,4% ( 3)	37,5% ( 12)	53,1% ( 17)	100% ( 32)
	5,7% ( 4)	17,1% ( 12)	77,1% ( 54)	100% ( 70)
	6,9% ( 7)	23,5% ( 24)	69,6% ( 71)	100% ( 102)

la dépendance est significative (chi 2 = 6,12, ddl = 2, 1 - p = 95,30 %).

**Questions 21 et 18** : utilisation de matériel et utilisation de la musique.

musique						
	0,0% ( 0)	0,0% ( 0)	100% ( 2)	0,0% ( 0)	0,0% ( 0)	100% ( 2)
	24,1% ( 7)	17,2% ( 5)	27,6% ( 8)	41,4% ( 12)	0,0% ( 0)	100% ( 32)
	33,8% ( 24)	1,4% ( 1)	38,0% ( 27)	28,2% ( 20)	2,8% ( 2)	100% ( 74)
	30,4% ( 31)	5,9% ( 6)	36,3% ( 37)	31,4% ( 32)	2,0% ( 2)	100% ( 108)

la dépendance est significative (chi 2 = 15,54, ddl = 8, 1 - p = 95,05 %).

# **ANNEXE VIII**

**Le guide d'entretien**



Tu as rempli il y a quelques mois un questionnaire portant sur l'enseignement de l'acroport en EPS. Je te remercie de bien vouloir participer à nouveau à cette recherche. Cet entretien permettra d'approfondir certains points du questionnaire. La majorité des questions est donc formulée à partir des réponses que tu as données dans le questionnaire : elles sont de plus en plus précises. Le but de la première partie est de comprendre les choix que tu as fait par rapport aux règles qui organisent la pratique (nombre d'élèves par groupe, temps, musique, espace, matériel) et à l'évaluation. Il s'agit dans un deuxième temps de repérer, de détailler tous les éléments que tu prends en compte pour construire les cycles d'acroport. L'entretien devrait durer environ quarante cinq minutes. Bien sûr, les réponses resteront confidentielles. Tu pourras ensuite, si tu le désires, avoir accès à la transcription de l'entretien et aux résultats de la recherche.

1° Dans le questionnaire, tu as précisé dans quelles conditions, avec quelles règles les élèves présentent l'enchaînement de fin de cycle : (reprenre les réponses du questionnaire : nombre d'élèves par groupe, temps, musique, espace, matériel). Est-ce que, au fur et à mesure des cycles d'acroport enseignés, tu as modifié certaines de ces règles ou sont-elles restées identiques ?

Lesquelles ? Qu'est-ce qui t'as poussé à faire évoluer ces règles ? Dans quels buts as-tu changé ces règles ?

Qu'est-ce qui t'as amené à travailler avec des groupes de x élèves ?

Tu ne détermènes pas une durée d'enchaînement, mais un nombre de figures à réaliser ?

Les élèves pratiquent l'acroport avec/sans musique. Peux-tu expliquer ce choix ?

L'espace est délimité par plusieurs tapis assemblés. Est-ce que les dimensions de cet espace sont toujours les mêmes ou varient-elles selon les élèves ?

Qu'est-ce qui t'as amené à utiliser du matériel ? Est-ce qu'il y a utilisation de matériel à chaque cycle ? Qu'est-ce que ce matériel apporte à la pratique de l'acrosport ? Qu'est-ce que ça apporte aux élèves ? et par rapport aux apprentissages ?

2° A la question : « enseignez-vous l'acrosport / acrogym en combinaison avec une autre activité ? », tu as répondu : oui, avec ..... Peux tu me décrire comment cette activité est combinée à l'acrosport ?

S'agit-il de différents ateliers ou est-ce que les élèves pratiquent simultanément les deux activités ? Ces deux activités sont associées durant tout le cycle ou seulement à un moment précis ? Toute la classe pratique ces deux activités ou les élèves ont-ils le choix ? Comment t'es venue l'idée de combiner ces deux activités ? Qu'apporte l'association de ces deux activités, par rapport à la pratique de l'acrosport seul ? Quelles sont les conséquences en ce qui concerne les apprentissages des élèves ?

3° Tu as précisé dans le questionnaire les critères de l'évaluation de fin de cycle : (reprendre les réponses de la question 23). Est-ce que certaines de ces données, que ce soient les critères d'évaluation ou bien le nombre de points ont évolué depuis que tu enseignes l'acrosport ou bien est-ce que l'évaluation est toujours restée identique ?

4° Quelle est pour toi la logique interne de l'acrosport ? C'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acrosport ?

Selon toi, l'acrosport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et artistique ?

5° Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier les élèves au cours d'un cycle d'acrosport ?

Un autre thème, au début du questionnaire portait sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant pour construire un cycle d'acrosport. Dans le questionnaire, tu as déjà donné certaines réponses : (reprendre les réponses de la question 4.)

6° Que cherches-tu à savoir en lisant ..... ? en discutant avec des collègues ?

Tu as répondu que tu t'inspires de la formation pour élaborer les cycles. Peux-tu préciser ce que tu prends en compte dans la formation (initiale / continue) ?

7° Tu as répondu aussi, que pour construire ton cycle d'acrosport, tu t'inspirais d'autres activités : ... . Peux-tu préciser ce qui t'intéresse dans cette pratique ?

8° Tu as répondu que tu t'inspires des idées des élèves, notamment ..... Est-ce que les élèves proposent d'autres idées que ..... ? Est-ce qu'ils proposent de changer le nombre d'élèves par groupe ? la durée de l'enchaînement ? la place de la musique ? l'espace de

pratique ? les conditions matérielles ? Est-ce que tu tiens compte de toutes les idées que proposent les élèves ? Lesquelles ? Dans quels buts ? Est-ce que tu décides parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ? Peux-tu donner un exemple ? Es-tu d'accord pour dire qu'il y a une part d'improvisation : tu t'adaptes en fonction des conduites des élèves ?

9° Nous venons de repérer plusieurs éléments qui t'influencent pour construire les cycles d'acrosport : ..... En ce qui te concerne, y a-t-il d'autres éléments que ceux qu'on a évoqués qui t'ont guidé ou influencé pour construire tes cycles ? Est-ce que les conditions matérielles de ton établissement (espace, nombre de tapis, matériel pour la musique) t'ont amené à faire certains choix ?

Est-ce que, à un moment, tu t'es inspiré de ce que tu as vécu en tant qu'élève en EPS ? en tant que sportif ou pratiquant dans un club, une association ou autre ? en tant que spectateur ? ou à ce que tu as vécu lors de ta formation ?

Je te remercie encore pour ta collaboration.

# **ANNEXE IX**

**Les verbatims des quatre enseignants questionnés  
par entretiens semi-dirigés**

## 1 Enseignant A

2  
3 *Dans le questionnaire, tu as précisé dans quelles conditions, avec quelles règles les élèves présentent*  
4 *l'enchaînement de fin de cycle : des groupes de trois ou quatre élèves ; pas de durée d'enchaînement à respecter,*  
5 *mais trois pyramides à réaliser dans l'enchaînement, pas de musique, cinq ou six tapis par groupe et pas*  
6 *d'utilisation de matériel particulier, comme des engins, des accessoires. Est-ce que, au fur et à mesure des*  
7 *cycles enseignés, tu as modifié certaines de ces règles ou sont-elles restées identiques ?*

8 Par rapport au nombre d'élèves, dans le projet EPS .. dans le projet EPS du collège, on a détaillé. Donc en 5<sup>e</sup>,  
9 on demande des quatuors et en 4<sup>e</sup>, ils sont en trios. Donc par rapport à ça, on a été un peu plus précis.

10 *Donc en 5<sup>e</sup>, ils sont par quatre, par groupes de quatre et en 4<sup>e</sup>, par groupes de trois ?*

11 Voilà. Donc on a choisi ce mode là. Il nous semblait que en 5<sup>e</sup>, les mettre par quatre, c'était un peu plus riche au  
12 niveau des pyramides, ça leur donnait un peu plus de possibilités de ... en nombre de pyramides qu'ils  
13 pouvaient faire, et ... parce qu'on intègre également de la gymnastique et de l'acroport en cinquième, alors  
14 qu'en quatrième, ils ne font que de l'acroport, essentiellement de l'acroport. Voilà. Par rapport à la musique,  
15 j'avais répondu non, parce qu'on n'a pas de matériel spécifique.

16 *C'est surtout à cause du matériel ?*

17 Ouais, essentiellement, ouais, mais je pense que si on avait la possibilité, je le vois plus comme une, enfin pas  
18 comme une contrainte, mais s'il y a des groupes qui veulent, mais les élèves n'ont pas spécialement eu de  
19 demandes d'avoir de la musique.

20 *Donc si tu l'utilisais, ce serait plus au choix des élèves ?*

21 Oui, enfin dans un premier temps, oui. Voilà. Par rapport au nombre de tapis ...

22 *Cinq ou six tapis par groupe ?*

23 Ouais, enfin en 5<sup>e</sup>, on fonctionne sur un espace central avec trois tapis et deux tapis qui partent en étoile,  
24 parallèles. Donc ils partent des extrémités, ils font leur arrivée, ils viennent tous au centre monter une pyramide  
25 et ils retournent

26 *Donc il y a un tapis central et deux branches, c'est ça ?*

27 Ouais, même quatre, puisqu'ils sont par quatre, donc voilà, ils partent des extrémités pour venir ensemble pour  
28 monter la pyramide, ils démontent la pyramide, ils refont leur éléments de gym, etc., etc.

29 *Donc en fait, c'est imposé, ils partent chacun*

30 *Voilà, c'est imposé, ils partent aux extrémités, chacun aux extrémités*

31 *Ils font la figure au centre et à chaque fois ils recommencent ?*

32 Voilà, avec comme imposés des éléments de gym pour faire les allers retours. Et en 4<sup>e</sup> par contre, c'est un  
33 praticable un peu plus grand, où là ils font leur enchaînement d'acroport, en intégrant leurs éléments de gym,  
34 mais là, c'est un peu plus libre, au niveau des déplacements. C'est un carré.

35 *Alors qu'est-ce qui t'as amené, ou qu'est-ce qui vous a amené, parce que c'est un choix d'équipe pédagogique, à*  
36 *utiliser cette forme d'espace ?*

37 Au niveau de la programmation, donc en 6<sup>e</sup>, on fait de la gym, et on voulait ... L'intitulé du stage qu'on a fait  
38 avec nos collègues, c'est « de la gymnastique vers l'acroport ». Donc, nous, on a voulu essayer de l'intégrer  
39 dans notre projet. Donc en 5<sup>e</sup>, c'était vraiment de la gym vers l'acroport, donc partir des éléments de gym, et  
40 c'est vrai que durant la formation, euh, X nous a présenté ce type de formation et ça nous a semblé assez  
41 intéressant. Ça permet, enfin, il nous a semblé que ça permettait aux élèves de vraiment, de savoir où est-ce  
42 qu'ils commençaient l'enchaînement, où est-ce qu'ils devaient aller, où est-ce qu'ils le terminaient. Donc ça  
43 permettait de clarifier un peu plus les choses.

44 *Vous n'utilisez toujours pas de matériel ?*

45 non, non, enfin certains collègues, dont moi, ont fait un cycle jonglage avec différents engins

46 *en mélangeant avec l'acroport ?*

47 Non, sans mélanger, peut-être qu'à terme, je l'intégrerai, je ne sais pas encore. Je n'y ai pas spécialement  
48 réfléchi, mais pourquoi pas. Mais pour l'instant, c'est deux cycles différents.

49 *Et ça te paraît, pourquoi pas intéressant de mélanger acroport et cirque ? t'as pas essayé ?*

50 J'ai pas essayé encore, mais je me lancerais volontiers, oui. Ça me dérangerait pas d'essayer de mélanger, mais  
51 c'est vrai que ça me paraît, sur un cycle, déjà intégrer l'acroport, ça me paraît pour l'instant suffisant.

52 *Donc ce serait plutôt à une étape ..*

53 Oui, peut-être, oui, sur un niveau de classe qui a déjà fait un cycle d'acroport, pourquoi pas. Mais pour  
54 l'instant, je ne me sens pas prêt pour mêler les deux. Mais c'est vrai que ça pourrait être intéressant.

55 *Et à ton avis, ce serait intéressant à quel point de vue ? pour les élèves ?*

- 56 Ce qu'il y a, c'est que quand on a essayé de mettre l'acroport en place, c'est vrai qu'on voyait que la gym au  
 57 sol, beaucoup d'élèves ne s'investissaient pas beaucoup, quoi. Donc c'est vrai que ça a été une nouvelle activité  
 58 qui permettait de renouveler un peu l'intérêt des élèves, et de même que sur l'activité de jonglerie, donc euh, je  
 59 pense que essayer de mêler les deux, ça pourrait être intéressant par rapport à l'investissement que les élèves  
 60 peuvent mettre dans la pratique.
- 61 *Pour revoir un petit peu les règles, donc ensuite, il n'y a pas un temps limité imposé, mais c'est un nombre de*  
 62 *pyramides*
- 63 Oui, oui, ils ont un nombre de pyramides à faire.
- 64 *Toujours à peu près trois ?*
- 65 En 5°, on en demande, oui, trois, et c'est un peu plus, c'est cinq en 4°.
- 66 *D'accord, donc, ça, c'est un nombre minimum. Est-ce que les élèves peuvent en faire plus ?*
- 67 Oui, oui, un nombre minimum.
- 68 *Ça peut monter à peu près jusqu'à combien de pyramides ?*
- 69 En général, les cycles que j'ai fait, les 5°, j'ai un groupe qui m'en a fait cinq de pyramides, et en 4°, ils sont  
 70 restés dans le minimum.
- 71 *Qu'est-ce qui t'as amené à donner aux élèves en fait, un nombre de pyramides précis, dans les exigences de*  
 72 *l'enchaînement ?*
- 73 Il me semblait que c'était pour cadrer un peu plus le travail, savoir exactement ce qu'on attendait d'eux.
- 74 *A la question « enseignez-vous l'acroport en combinaison avec une autre activité ? », tu as répondu : oui, avec*  
 75 *la gymnastique. Est-ce que tu peux me décrire comment cette activité, la gym est combinée à l'acroport ? cela*  
 76 *correspondrait au niveau des 5ème*
- 77 Oui
- 78 *Comment vous mêlez les deux ?*
- 79 Donc en 6°, on leur demande un enchaînement de gymnastique avec des éléments dans des familles différentes.
- 80 *Il n'y a que de la gymnastique ?*
- 81 Oui, il n'y a que de la gymnastique, tout à fait. Et en 5°, donc on intègre la gymnastique sur les parties, sur les  
 82 deux tapis qui ne font pas partie des tapis centraux. Donc il y a trois éléments d'imposés, et après, c'est des  
 83 éléments libres. Donc soit ils les répètent, soit ils font d'autres éléments.
- 84 *Donc la gymnastique est complètement intégrée à l'enchaînement. Elle n'est pas travaillée à part. Il n'y a pas*  
 85 *une phase où on travaille la gymnastique, après une phase où on travaille l'acroport, c'est vraiment que de*  
 86 *l'acroport .. en intégrant*
- 87 Ah oui, c'est de l'acroport, oui, tout à fait. C'est, euh, comme type de travail, c'est vraiment ils font, ils  
 88 présentent un élément de gym, et tout de suite derrière, ils se mettent en place par rapport à leur position dans la  
 89 pyramide. S'ils sont porteurs, voltigeurs, si par exemple. Je prend un exemple, si comme élément de gym, ils  
 90 ont la roulade avant, s'ils enchaînent sur le rôle de porteur, donc il vont enchaîner la roulade avant et se mettre  
 91 tout de suite après la roulade avant à quatre pattes. S'ils sont voltigeurs, la roulade avant, donc il va falloir  
 92 qu'ils arrivent après la roulade avant debout pour qu'ils puissent monter sur le porteur. Enfin, on travaille les  
 93 petites liaisons. De même que quand ils démontent, ils démontent la pyramide et ils enchaînent directement sur  
 94 le.. donc savoir où est-ce qu'ils se placent par rapport à leur rôle dans la pyramide.
- 95 *Il t'a paru intéressant de faire un cycle gymnastique et après un cycle de la gymnastique vers l'acroport suite*  
 96 *au stage. Qu'est-ce que ça apporte le fait de faire un cycle de la gymnastique vers l'acroport ? Quelles sont les*  
 97 *choses que tu peux réutiliser ... en terme d'apprentissages ? ce qui a été travaillé en gymnastique et qui est*  
 98 *intégré en acroport ? Qu'est-ce qui peut être réutilisé ?*
- 99 Euh, c'est vrai que c'est par rapport à des repères. On dit souvent, la gymnastique, c'est des repères différents  
 100 que le terrien. Et il me semblait que l'acroport, ça va aussi dans ce sens là, puisqu'on peut intégrer des  
 101 renversements dans, à l'intérieur des pyramides, des élévations, donc prendre des repères visuels sur .. par  
 102 rapport à .. c'est euh .. ils ont une autre vision de l'environnement qui les entoure.
- 103 *Donc c'est surtout cette prise de repères*
- 104 Ouais
- 105 *Et tu avais répondu aussi dans le questionnaire qu'il te semblait intéressant de lier acroport et gym pour la*  
 106 *continuité des actions ?*
- 107 Ouais, c'est-à-dire dire que ce que je disais .. c'est vraiment lier les deux éléments. C'est vrai que dans un souci  
 108 de, enfin ...c'est vrai qu'on s'est basé sur un enchaînement de pyramides et de gymnastique, donc c'est vrai que  
 109 c'était plutôt par rapport à ça.
- 110 *Dans le questionnaire, tu as précisé les critères de l'évaluation de fin de cycle : la réalisation : montage / tenu*  
 111 */ démontage sur huit points, la difficulté avec la hauteur, le nombre d'appuis au sol, les contacts entre élèves*  
 112 *sur sept points et la participation avec installation / rangement / actif / passif sur cinq points. Est-ce que*

- 113 *certaines de ces données, que ce soient les critères d'évaluation ou le nombre de points ont évolué ou est-ce que*  
 114 *l'évaluation est restée à peu près identique ?*  
 115 Euh ... pas tout à fait, euh il y avait six points de participation et ça faisait ... huit, six, six.  
 116 *D'accord, mais les critères sont restés les mêmes ?*  
 117 Euh, au niveau des critères, la réalisation, euh montage / tenu / démontage et la réalisation des éléments de  
 118 gymnastique  
 119 *D'accord, donc les éléments de liaison*  
 120 Voilà, et difficulté : hauteur, nombre d'appuis au sol, contacts avec les élèves, euh ... et renversement, c'est la  
 121 quatrième différence au niveau de la difficulté. En fait, on a une grille de difficultés qui lit les différents ...  
 122 *D'accord, et donc là, dans la réalisation, tu m'as dit qu'il y avait en plus des éléments de gymnastique. Alors,*  
 123 *vous les évaluez comment les éléments de gymnastique ?*  
 124 On évalue dans ... comment dire, on évalue déjà par rapport, si ils respectent les trois imposés  
 125 *Ce sont des éléments de gymnastique imposés ?*  
 126 Oui, il y a trois imposés et après le reste, c'est libre  
 127 *C'est trois par famille ou c'est vraiment ...*  
 128 Trois, il me semble qu'il y a une roulade avant, une roulade arrière et un saut.  
 129 *Vous évaluez essentiellement si les éléments sont réalisés correctement ?*  
 130 Voilà, oui, tout à fait  
 131 *Est-ce que les élèves font d'autres éléments dans les liaisons ou est-ce que ça reste vraiment très gymnique ?*  
 132 ça reste très, très gymnique dans son ensemble. J'ai essayé avec certains groupes de leur dire par exemple :  
 133 intégrez les éléments par rapport à un thème, de, je sais pas, de lutte, de ... d'animaux, mais ça n'a pas, enfin, ce  
 134 serait peut-être un peu à approfondir.  
 135 *Quelle est pour toi la logique interne de l'acrosport ? c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans*  
 136 *l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acrosport ?*  
 137 Euh, ça serait, euh produire à plusieurs, en groupe un montage d'élèves je dirais euh .. qui soit vu par un public,  
 138 un montage esthétique je dirais, un montage esthétique d'élèves qui soit vu par un public.  
 139 *Donc essentiellement le fait de construire un enchaînement, devant un public*  
 140 Ouais, de construire quelque chose à plusieurs. C'est vrai que je le conçois comme, comment dire, l'acrosport,  
 141 ça reste pour moi quelque chose où il faut qu'il y ait un montage, voilà, quelqu'un qui soit plus élevé qu'une  
 142 personne qui est .. forcément, enfin forcément un étage, quoi, même si c'est quelqu'un qui est debout sur les  
 143 genoux de quelqu'un en se tenant, mais qu'il y ait une élévation.  
 144 *Tu évalues la difficulté des figures sur sept points, sur six points pardon. Donc pour toi, est-ce que c'est*  
 145 *vraiment très important le fait qu'il y ait des figures qui soient difficiles, qu'il y ait une prise de risque, ou*  
 146 *pas ?*  
 147 Euh ... c'est vrai que nous, on a choisi de mettre plus de points dans la réalisation, donc a priori, on est peut-  
 148 être un peu plus exigeant sur la réalisation plutôt que sur la difficulté par rapport à notre euh, à notre barème.  
 149 *Donc c'est davantage la réalisation qui est importante ..*  
 150 Oui  
 151 *donc c'est peut-être pour ça que la logique interne de l'activité, pour toi, c'est surtout l'enchaînement*  
 152 *oui*  
 153 *le fait qu'il y ait un montage et pas en priorité ..*  
 154 *la difficulté*  
 155 *elle est quand même importante, puisqu'elle est notée quand même sur six points*  
 156 oui, oui, enfin, mais au vu de la réalisation, c'est vrai qu'elle est un peu moindre, mais enfin, on en tient  
 157 compte, c'est vrai qu'on a des critères à peu près précis.  
 158 *Vous faites un tableau avec toutes les figures, comment vous faites ?*  
 159 Euh, j'aurais dû te l'emmener, j'aurais dû te l'emmener, parce que en fait, on a une fiche par groupe. Et euh,  
 160 donc on les quatre complexités : hauteur, nombre d'appuis, contacts et renversement, et par rapport au nombre  
 161 d'appuis au sol de, par exemple, si ils sont par trois, par quatre, ils sont par quatre donc on a quatuor, et on a  
 162 par exemple une case sept – huit appuis, donc on a duo, trio et quatuor, et ici, on a les appuis, donc quatre –  
 163 cinq, six – sept, pareil pour euh, donc ici six- sept, huit – neuf, dix – onze, etc., etc., pareil pour trio, euh et  
 164 ici, on a les complexités, donc de un jusqu'à quatre, puisqu'il y en a quatre. Donc si ils sont, donc ils sont par  
 165 quatre, la pyramide qu'ils réalisent a neuf appuis, ils ont deux complexités, donc ils ont tels points de difficulté.  
 166 Ils sont par deux, leur pyramide a quatre appuis, ils ont une seule difficulté, donc ils ont tel barème en difficulté.  
 167 *C'est le nombre de ....*  
 168 Le nombre de complexités, nous on appelle ça complexité, donc par rapport aux quatre critères de difficulté.  
 169 *Donc ça permet d'évaluer n'importe quelle figure ?*



- 170 Oui, toutes les figures, ils ont simplement... Et au verso donc, ils dessinent la pyramide et ils comptent le  
 171 nombre d'appuis que la pyramide a, ils regardent combien ils ont de complexités, ils regardent combien ils sont,  
 172 donc eux connaissent leur note de difficulté de pyramides.
- 173 *Donc les figures sont pas forcément des figures reproduites, ça peut être des figures créées par les élèves ?*
- 174 Oui, oui, oui. Moi j'ai fonctionné ... enfin, j'avais une affiche où je leur ai dessiné quelques figures, donc  
 175 certains groupes n'ont pratiquement fonctionné qu'avec cette figure, d'autres au contraire ont créé leurs propres  
 176 pyramides.
- 177 *C'est différent selon les groupes ?*
- 178 Oui, tout à fait, ah oui, il y a quelques pyramides similaires, mais l'enchaînement, l'enchaînement ... aucun  
 179 groupe n'avait le même enchaînement.
- 180 *Il y a différentes stratégies des groupes : il y a ceux qui vraiment recopient les figures, qui reproduisent les*  
 181 *figures, il y a ceux qui vont uniquement créer les figures ?*
- 182 Voilà, tout à fait, vraiment, il y a les deux comportements.
- 183 *Et la créativité, est-ce qu'elle est valorisée ? apparemment non, pas dans l'évaluation*
- 184 Non, non. Oui, c'est vrai qu'elle pourrait faire partie de, ouais, c'est vrai.
- 185 *Selon toi, l'acroport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et*  
 186 *artistique ?*
- 187 Euh ... les deux, mais euh, j'aurais tendance à limiter, enfin limiter, réduire l'acrobatique par rapport à des  
 188 questions de sécurité et de risque, mais euh .. j'essaie de pas mal insister sur le côté d'être vu par les autres,  
 189 donc c'est vrai que je suis peut-être plutôt du côté esthétique de ce point de vue là.
- 190 *Donc l'esthétique, ça rejoindrait ce qui est évalué dans la réalisation, c'est-à-dire un enchaînement qui est*  
 191 *propre*
- 192 Oui, tout à fait
- 193 *Est-ce que la continuité est évaluée ? C'est surtout la propreté de l'enchaînement j'imagine ? La continuité des*  
 194 *actions est-elle évaluée aussi ?*
- 195 Oui, ben, c'est vrai qu'ils doivent connaître leur enchaînement sans temps d'arrêt. Donc à partir du moment où  
 196 c'est vrai que dans l'enchaînement, il y a un arrêt, il y en a, c'est « qu'est-ce que je dois faire ? », ils sont  
 197 pénalisés
- 198 *Alors, tu insistes sur l'enchaînement par rapport au public ?*
- 199 oui
- 200 *Est-ce que l'impression sur les spectateurs ou le fait de provoquer une émotion, c'est évalué aussi ?*
- 201 C'est pas pris en compte. Euh, c'est vrai que quand j'ai préparé mon cycle, je me suis demandé si il ne fallait  
 202 pas qu'il y ait une partie de l'évaluation qui soit notée par les élèves par rapport au ressenti qu'ils en avaient, et  
 203 avec le recul, je me dis qu'avec une ou deux classes, ça aurait pu fonctionner. Enfin, spontanément, tous les  
 204 groupes ont été applaudis, parce que c'est vrai que il y avait eu un travail assez intéressant de fait. Et avec une  
 205 classe, durant l'évaluation, il y a un groupe qui passait, et tout le monde, tout le monde discutait. Donc c'est  
 206 vrai que ça aurait peut-être été un moyen de les impliquer. Donc peut-être que je l'intégrerai les prochains, les  
 207 prochains cycles que je vais faire. Ce sera à réfléchir.
- 208 *Et quand les élèves font leur enchaînement, il n'y a pas forcément un thème .. tu m'as dit que tu avais essayé,*  
 209 *ça n'avait pas fonctionné*
- 210 Non, ça n'avait pas fonctionné, non.
- 211 *Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier*  
 212 *les élèves au cours d'un cycle d'acroport ?*
- 213 Euh ... ben d'un point de vue, on va dire compétences sociales, ben travailler en groupe, déjà constituer les  
 214 groupes, puisque c'est des groupes affinitaires, je les laisse faire leurs groupes. Donc après le travail en groupe,  
 215 être à l'écoute, être à l'écoute de ce que dit, ce que dit son camarade. Euh, essayer de réaliser ce qu'il propose et  
 216 puis voir ce qui leur paraît le plus intéressant à faire. Euh, d'un point de vue on va dire moteur, c'est euh je  
 217 dirais essayer de prendre des nouveaux repères, euh accepter les contacts entre les élèves, accepter de se toucher,  
 218 par les mains, au niveau des contacts avec les épaules, euh donc voilà
- 219 *D'accord, donc on pourrait dire deux grandes compétences : ce qui concerne le travail en groupe et ce qui*  
 220 *concerne au niveau moteur tout ce qui est contacts entre élèves ?*
- 221 oui
- 222 *Un autre thème, au début du questionnaire portait sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant pour*  
 223 *construire un cycle d'acroport. Dans le questionnaire, tu as déjà donné certaines réponses : les documents*  
 224 *internet et la formation continue.*
- 225 Oui
- 226 *Qu'est-ce que tu cherches à savoir en lisant les documents internet ? Qu'est-ce qui t'intéresse dans ces*  
 227 *documents ?*

228 Euh, au départ, c'était essentiellement des dessins de pyramides, donc j'ai trouvé pas mal de trucs sur les  
229 différents sites. Ensuite euh, en deuxième, je suis allé voir par rapport à l'évaluation comment les collègues  
230 évaluaient leurs cycles, leurs cycles d'acrosport et comment ils construisaient un cycle de huit – dix séances.  
231 *Donc c'est la construction du cycle, l'évaluation, les dessins ?*  
232 Oui, oui  
233 *Et la formation continue, qu'est-ce que tu retiens de la formation continue ?*  
234 En fait, j'ai fait deux stages, un purement d'acrosport et le deuxième donc de la gym vers l'acrosport. Ben c'était  
235 surtout voilà comment donner des billes vraiment très concrètes sur l'enseignement, comment on débute un  
236 cycle, quelles sont les règles vraiment à respecter, savoir les transmettre  
237 *On peut dire que c'est plutôt le deuxième stage sur lequel tu t'es appuyé, puisque c'est de la gym vers*  
238 *l'acrosport ?*  
239 Euh, le premier stage, c'était un peu une découverte de l'activité. J'ai dû faire, il y a deux ans avec deux classes,  
240 j'avais essayé, mais c'est vrai que ça n'avait pas trop de sens, parce que ce n'était pas très structuré comme,  
241 comme aujourd'hui. Donc c'est vrai que les élèves faisaient leur pyramide, montaient, descendaient, montaient,  
242 descendaient, c'est tout quoi.  
243 *Il n'y a avait pas vraiment de liaisons ?*  
244 Voilà, tout à fait. Alors que le deuxième, le deuxième stage nous as permis, donc à l'équipe, de monter vraiment  
245 un projet commun, et vraiment d'être, de faire quelque chose d'un peu plus, de proposer quelque chose d'un peu  
246 plus cadré  
247 *Tu as répondu que tu t'inspirais des idées des élèves, en particulier le fait qu'ils aient pu complexifier les*  
248 *pyramides, et également le fait que l'enchaînement était organisé autour d'un thème. Donc ça, ça venait bien*  
249 *des élèves au départ ?*  
250 Oui, oui, oui, enfin surtout par rapport à la complexification des pyramides en fait. Ils voulaient, eux étaient  
251 vraiment sur le pôle, ils voulaient faire des étages. On veut être vraiment beaucoup pour monter des pyramides,  
252 c'était vraiment leurs, au départ leurs, leurs attentes, se mettre à douze, quinze pour faire une pyramide. Donc  
253 mais euh, c'est vrai que de ce point de vue là, j'ai freiné, j'ai un peu réduit leurs attentes, on va dire.  
254 *Et donc réduit jusqu'à combien, parce qu'ils voulaient être jusqu'à douze, quinze ?*  
255 Non, enfin, c'est vrai que c'était après le premier stage. Je savais pas trop comment le présenter. Donc, ça, c'est  
256 vrai que c'était sur une situation, c'était, j'avais je crois mis les filles et les garçons en opposition. Et l'exercice,  
257 c'était je rajoute un élève à chaque fois. Donc, ils commençaient à un, deux, etc., etc. ...  
258 *Donc ça peut aller jusqu'à combien, au maximum ?*  
259 Euh, le maximum, je crois qu'ils étaient onze, ouais. Mais c'est vrai que ça a été très ponctuel, ça a été très  
260 ponctuel, après  
261 *C'était une demande des élèves ?*  
262 Oui, tout à fait.  
263 *A la fin du cycle peut-être ?*  
264 Euh, à la fin d'une séance, ça devait être la deuxième séance il me semble.  
265 *Et après, tu ne l'as pas réutilisé ?*  
266 Non, ça me paraissait un peu dangereux en fait parce que  
267 *Et l'enchaînement organisé avec un thème, c'est les élèves qui ont proposé de*  
268 Alors, un groupe, ouais m'avait proposé, justement c'est pour ça que j'en ai parlé tout à l'heure, de le faire en  
269 lutte, les différentes luttes qui puissent exister, on peut le faire sous cette forme là. Ils ont présenté leur  
270 enchaînement. C'est vrai que c'était, c'était assez rigolo, mais c'est vrai que ça n'a pas non plus, ça n'a pas  
271 dynamisé les autres groupes.  
272 *C'est resté pour un groupe*  
273 Très ponctuel  
274 *Toi, tu as essayé de le ré-exploiter, mais ça n'a pas*  
275 Non, ça ne marchait pas.  
276 *Est-ce qu'il y a d'autres idées que les élèves ont proposé ? Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'ils auraient*  
277 *proposé dans leur enchaînement ?*  
278 Non, je ne crois pas, non.  
279 *On a vu pour le nombre d'élèves, ils avaient proposé de faire une grande figure.*  
280 Oui  
281 *Sinon, pour la musique, ils n'avaient pas spécialement réclamé ?*  
282 Non, personne n'a réclamé, non  
283 *Au niveau de l'espace, il n'y a pas eu de proposition pour modifier les tapis ?*  
284 Euh, non, non. Enfin mettre en étoile, enfin mettre aux extrémités ou avoir un peu plus de surface au milieu,  
285 mais autrement

286 *La forme ?*  
 287 La forme est restée la même  
 288 *D'accord, et les élèves t'ont jamais proposé d'utiliser du matériel non plus, des balles ..*  
 289 Non, non  
 290 *Est-ce que tu décides parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ?*  
 291 Sûrement oui mais..  
 292 *Sans exemple précis ?*  
 293 Sans exemple précis, non, qui me revienne.  
 294 *Nous venons de repérer plusieurs éléments qui t'influencent pour construire les cycles d'acroport : les*  
 295 *documents internet, la formation continue, les élèves, la gymnastique, les conditions matérielles. En ce qui te*  
 296 *concerne, y a-t-il d'autres éléments que ceux qu'on a évoqués qui t'ont guidé ou influencé pour construire tes*  
 297 *cycles ?*  
 298 Euh, en gros, non, il y a tout, mais c'est vrai que suite à l'entretien, l'idée de musique, l'idée de jonglerie me  
 299 sembleraient euh, j'y ai pensé, mais sans vraiment y réfléchir, mais ce serait peut-être à approfondir.  
 300 *Est-ce que tu t'es inspiré de ce que tu as vécu en tant qu'élève en EPS ?*  
 301 Euh, non  
 302 *De toute façon, tu n'as pas fait d'acroport ?*  
 303 Jamais, gymnastique, j'ai essentiellement des souvenirs de gymnastique avec des agrès, donc  
 304 *Par rapport à la gymnastique, il n'y a pas des choses que tu as vécues que tu as réutilisé dans le cycle gym*  
 305 *acroport par exemple ?*  
 306 Non, non  
 307 *Et en tant que sportif ou pratiquant dans un club ou dans une association ou autre, il n'y a pas des*  
 308 *expériences ... Dans ton expérience personnelle, il n'y a pas des choses qui t'ont influencées ?*  
 309 Par rapport à l'acroport et la gymnastique ?  
 310 *Voilà*  
 311 Non, non, je ne vois pas.  
 312 *Tu n'as pas fait de gym ?*  
 313 Non, pas du tout spécialiste gym, donc c'est vrai que  
 314 *Et en tant que spectateur, est-ce qu'il y a des choses que tu aurais vues, je ne sais pas, à la télé, dans des*  
 315 *spectacles qui t'auraient marqués ?*  
 316 Ben, c'est vrai que l'idée de, l'idée de mettre des accessoires, etc., enfin j'aimerais intégrer, j'aimerais intégrer  
 317 les deux, pour parce que par rapport à des activités on va dire activités de cirque, j'aimerais essayer de monter  
 318 quelque chose, pas forcément avec l'AS, mais avec un groupe d'élèves.  
 319 *Donc ce serait avec un groupe d'élèves particulier ? Ce ne serait pas dans le cadre des séances d'EPS*  
 320 Oui, enfin, ce serait sous forme, comme l'AS, sous forme d'élèves volontaires, mais pourquoi pas essayer de  
 321 monter quelque chose avec par exemple avec un itinéraire de découverte pour un niveau de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, pourquoi pas  
 322 essayer de monter un projet sous cet angle là.  
 323 *Donc l'angle acroport et cirque ?*  
 324 Voilà, acroport et cirque, mais bon c'est vrai que pour l'instant, ça reste, ça reste des pensées pour l'instant.  
 325 *Je te remercie pour ta collaboration.*  
 326

1 Enseignant B

2  
3 *Dans le questionnaire, tu as précisé dans quelles conditions, avec quelles règles les élèves présentent*  
4 *l'enchaînement de fin de cycle : des groupes de quatre ou cinq élèves ; pas de durée d'enchaînement à respecter,*  
5 *mais quatre figures statiques et une figure dynamique dans l'enchaînement. La musique est laissée au choix des*  
6 *élèves. Un groupe d'élèves évolue dans un espace de douze mètres sur douze ou sur un espace de dix petits*  
7 *tapis. Tu n'utilises pas de matériel. Est-ce que, au fur et à mesure des cycles enseignés, tu as modifié certaines*  
8 *de ces règles ou sont-elles restées identiques ?*

9 Non, je pense qu'elles restent identiques, euh sauf qu'au niveau du praticable, au niveau de la dimension du  
10 praticable, par rapport aux conditions de travail, dix tapis, c'est pas toujours évident. Donc au niveau des  
11 liaisons, je leur permets de sortir de l'espace par rapport à des liaisons de type chorégraphique où il n'y a pas  
12 trop de renversements à faire, encore que la roue, c'est jouable. Donc ils peuvent éventuellement sortir du  
13 praticable quand il y a des ruptures de pyramides ou des éléments de liaison.

14 *Là, c'est dix tapis pour l'ensemble de la classe ?*

15 Non, c'est dix tapis pour un groupe, sinon c'est injouable. Moi, j'ai vraiment quarante tapis, donc je fais quatre  
16 fois dix tapis.

17 *On va donc reprendre les règles successivement. Qu'est-ce qui t'as amené à travailler avec des groupes de*  
18 *quatre ou cinq élèves ?*

19 Parce que je pense que si on respecte l'activité acrosport en tant que déjà montage, démontage, je pense que c'est  
20 plus riche de faire des pyramides à trois ou à quatre, mais si on fait trois ou quatre, il faut quand même  
21 quelqu'un qui aide à monter et à éventuellement parer une déficience possible. Donc, trois, ça ne me paraît pas  
22 assez, assez riche pour cibler tous les incontournables de l'acrosport. C'est pas uniquement monter, être porteur  
23 et voltigeur, c'est aussi être pareur et aide potentielle. C'est pour ça que je pense que quatre, ça me paraît l'idéal,  
24 voire cinq.

25 *Donc le nombre maximum, c'est cinq ?*

26 Oui, oui, oui.

27 *Pour quelle raison tu n'autorises pas un nombre plus grand d'élèves ?*

28 C'est une bonne question. Si je mettais un groupe de six élèves, il faudrait que j'aie davantage de temps  
29 potentiel sur un cycle pour arriver à faire une prestation avec à un moment des duos, trois duos, deux triplettes et  
30 puis à un moment donné une pyramide plus conséquente. Mais il faut aussi raisonner par rapport au temps  
31 effectif de travail des élèves. Donc je pense que c'est un meilleur moyen sur un cycle de, on va dire de six  
32 séances d'une heure et demi, d'avoir quatre ou cinq élèves. Après, ça va dans tous les sens. Comme il y a des  
33 déplacements à faire entre les pyramides à mon sens, six élèves, ça devient dur au niveau de l'espace. Voilà  
34 pourquoi.

35 *Tu ne détermènes pas une durée d'enchaînement à respecter, mais un nombre de figures*

36 Oui, parce que je pense que si ils font des figures, ils n'ont pas trop de moyens de faire des liaisons. Il y a un  
37 temps qui va être moins long ou plus long, j'arrive pas à percevoir une durée à imposer, quoi. Bon, il y a quand  
38 même un minimum, je pense que au moins trente secondes. Mais j'ai pas calculé, c'est pas mon intérêt de  
39 calculer le temps, je pense.

40 *C'est cinq figures au minimum, donc les élèves peuvent en faire plus ?*

41 Oui, oui, éventuellement, oui, oui.

42 *Donc ça peut aller à peu près jusqu'à combien ?*

43 Euh, il y a certains élèves qui sont capables de faire à peu près, on va dire six statiques et deux dynamiques au  
44 maximum, si c'est les meilleurs groupes.

45 *Ça fait huit*

46 six et deux, ouais

47 *L'enchaînement n'est pas trop long ?*

48 C'est quand même assez long déjà, si on a montage, démontage, la tenue des pyramides, et si on exige des  
49 liaisons, des déplacements entre les pyramides, c'est quand même ... l'enchaînement fait plus de trente secondes.  
50 Ou alors, j'ai mal perçu. C'est quand même assez conséquent, huit pyramides, mais c'est rare.

51 *La musique est laissée au choix des élèves. Est-ce que tu peux m'expliquer ?*

52 Oui, je peux t'expliquer, bien sûr. Je suis en collège ZEP, mais bon, ça n'a rien à voir je pense la  
53 ZEP. Certaines filles se mettent ensemble, moi, je les mets par affinité, et certaines filles sont plus à même de  
54 rentrer dans l'activité par le côté chorégraphique plutôt que par le côté gymnique, au niveau des liaisons je parle.  
55 Quand elles ont une certaine compétence et même une compétence certaine dans le hip-hop, dans les danses, ça  
56 ne me dérange pas qu'elles fassent des liaisons de type chorégraphique avec une musique qui les motive et puis  
57 qui rentre je pense dans l'acrosport. L'acrosport, moi je connais un peu l'acrosport fédéral, on est pas dans  
58 l'acrosport fédéral. On peut très bien faire des liaisons autre que gymniques. C'est pour ça que la musique, pour

59 certains, les garçons ne sont pas sur ce profil là, mais pour les filles, il n'y a aucun problème. Elles le font  
60 d'ailleurs en musique.

61 *D'accord, donc le plus souvent, les filles choisissent la musique et les garçons*

62 Les garçons sont plus sur le pôle gymnique ou sur des thèmes comme la boxe française, ils font que des liaisons  
63 avec des fouettés, des chassés. Ils ne font pas des liaisons gymniques. Il y a un problème motivationnel surtout.

64 *Les filles pratiquent avec les garçons parfois, il y a des groupes mixtes ?*

65 Ça arrive ouais, ça arrive. En 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, il n'y a aucun, encore que si on leur demande de se mettre par affinité, c'est  
66 filles – filles, garçons – garçons, mais bon de temps en temps, il y a des affinités entre certaines filles et  
67 garçons, quoi.

68 *Au niveau de l'espace, il y a un praticable ou un groupe de tapis par groupe d'élèves ?*

69 Si c'est un praticable, je pense qu'on peut mettre .. si j'ai des tapis, je fais dix tapis collés les uns aux autres,  
70 des petits dimas et ça fait un espace de travail qui permet d'avoir des pyramides au centre et une forme de  
71 sécurité. Par contre, après, c'est délicat dans tout ce qui est liaisons, travail des liaisons.

72 *Est-ce que les dimensions de cet espace sont toujours les mêmes ou est-ce que ça varie selon les classes ?*

73 C'est les mêmes dimensions selon les classes. Mais ça peut varier dans la séance elle-même. C'est à dire que si  
74 je cible uniquement les pyramides sans les liaisons, je peux mettre moins de tapis, donc mettre plus d'espace  
75 pour le travail des pyramides, les duos, les trios. Si c'est pour faire l'enchaînement en général, ça peut arriver  
76 aussi qu'en fin de cycle, je mette carrément un grand espace où les élèves s'expriment. Donc ça varie dans le  
77 cycle. Mais sinon, d'une classe à l'autre, non. Je mets dix tapis, je ne vois pas d'autres moyens.

78 *Et tu n'as jamais utilisé de matériel particulier comme des engins, des balles, des accessoires ?*

79 Non, non, non. Je sais que ça se fait aussi un peu, acrosport jonglage, mais déjà, si je veux qu'il y ait une  
80 production cohérente, je me limite à ça, pour l'instant.

81 *Parce que ça fait beaucoup de choses à*

82 Dans ce cas là, il faut raisonner sur un cycle en continuité ou sur l'année d'après pour greffer après du jonglage,  
83 c'est tout ce que je peux voir.

84 *A la question « enseignez-vous l'acrosport en combinaison avec une autre activité ? », tu as répondu : la*  
85 *gymnastique. La gymnastique est enseignée apparemment avant l'acrosport, c'est pas enseigné en même temps.*  
86 *C'est une phase d'enseignement de la gymnastique et ensuite on essaie de réinvestir*

87 C'est une politique qu'on a eue dans notre collège. On s'est dit que la gym de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, ça manquait de  
88 motivation à un moment donné, donc on a fait le choix de partir de la gym au sol 6<sup>e</sup> pour qu'ils aient un  
89 minimum de bases, d'éléments gymniques, de placements segmentaires et de gainage pour ensuite à partir de la  
90 5<sup>e</sup> aborder l'acrosport avec quelques billes pour faire justement des liens gymniques entre les pyramides. C'est  
91 pour ça que j'ai fait d'ailleurs un stage sur Paris qui s'appelle « de la gym au sol à l'acrosport », je pense qu'on  
92 ne peut pas faire l'inverse, acrosport et après gym au sol, c'est pas cohérent pour moi.

93 *Comment t'es venue cette idée de faire un cycle gymnastique avant le cycle acrosport ?*

94 Comme je te le disais, je pense que si on fait un cycle acrosport et qu'on veut vraiment avoir une production qui  
95 soit vraiment cohérente, qui soit pas uniquement que des pyramides isolées, il faut donner quand même  
96 quelques moyens avant aux élèves pour qu'ils arrivent entre les pyramides à faire une production gymnique ou  
97 chorégraphique, parce que les filles vont faire des pivots ou des sauts enjambés. Donc c'était un support pour les  
98 élèves pour avoir plus, je te dis, de billes, pour pas être dans la recherche continuelle de liaisons et éviter moins  
99 de temps moteur pour la construction et le démontage des pyramides. Donc c'est dans ce sens-là que j'ai  
100 programmé gym au sol auparavant, plus je te dis les placements segmentaires qui peuvent aider aussi dans  
101 l'acrosport.

102 *Dans le questionnaire, tu as précisé les critères de l'évaluation de fin de cycle : la difficulté des figures sur six*  
103 *points, la maîtrise sur dix points avec début et fin de l'enchaînement, le rythme de l'enchaînement, l'équilibre*  
104 *général des postures, l'originalité des liaisons et le thème choisi et quatre points sur le comportement*  
105 *sécuritaire. Est-ce que certaines de ces données, que ce soient les exigences, les critères d'évaluation ou le*  
106 *nombre de points ont évolué ou est-ce que c'est resté à peu près identique ?*

107 Alors, c'est resté à peu près identique, dans le sens quand même que le thème choisi, il y a certains élèves qui ne  
108 prennent pas de thème. Pour moi, un thème, c'est pour les motiver, ça peut être justement les arts martiaux,  
109 donc c'est l'idée de faire des pyramides, mais si on fait des pyramides, c'est présenter soit du judo, des roulades,  
110 soit des fouettés ou des .... Il y a des filles qu'ont fait une démonstration en faisant avec des automates  
111 uniquement entre les pyramides, donc tout était saccadé. Donc le thème, c'est un plus, c'est peut-être un bonus  
112 en plus, mais seulement, sur le reste, je reste toujours sur la même formulation. Le thème, c'est une possibilité  
113 qui met un bonus. C'est pas une obligation, parce que ça peut les bloquer. Voilà, le thème, ça induit aussi la  
114 musique, je ne l'ai pas mentionné. Sinon, rythme général de l'enchaînement, je le garde, il faut qu'il y ait une  
115 continuité. Equilibre général des postures, oui ; originalité des liaisons, oui, tout ça, c'est de la maîtrise pour  
116 moi. Oui, oui, il n'y a pas de problème.

117 *Donc c'est suite, en ayant vu quelques groupes d'élèves bloquer sur le travail avec thème que tu as ensuite*  
 118 *décidé de le mettre plus sous forme de bonus ?*  
 119 Oui, oui, oui, parce que, et encore, oui, parce que tu as des élèves qui font uniquement de la gym, c'est pas,  
 120 c'est pas péjoratif. C'est à dire que tous les enchaînements qu'ils font, c'est gym, c'est roue, c'est roulade, c'est  
 121 roue une main, donc eux, ils sont sur le pôle gymnique, parce qu'ils sont doués au niveau gymnique. D'autres  
 122 sont beaucoup moins doués, donc ce biais permet aussi d'avoir une activité d'une façon ludique, quoi ludique,  
 123 motivationnelle. L'important, c'est que les élèves rentrent et restent dans l'activité.  
 124 *Quelle est pour toi la logique interne de l'acroport ? c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans*  
 125 *l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acroport ?*  
 126 Le premier point incontournable, c'est les pyramides, je pense. Il faut respecter les exigences à la fois en terme  
 127 de placements, de construction, de maintien et de démontage. Ça suppose des placements segmentaires, ça  
 128 suppose aussi une certaine cohérence sécuritaire par les élèves en terme de quelqu'un qui guide, la façon de  
 129 monter et démonter. Donc la logique interne a un sens, c'est d'abord les pyramides statiques, dynamiques.  
 130 Après, tout ce qui se greffe autour, c'est le pôle sécuritaire incontournable et des liaisons entre les pyramides,  
 131 donc, je te dis ou chorégraphiques, ou à thème ou gymniques, c'est la logique interne .., ben je trouve que c'est  
 132 aussi une activité collective. Donc c'est une production collective avec une recherche collective, enfin du moins  
 133 on l'espère, c'est pas tout le temps le cas, il y a toujours des dominants, des dominés. Donc ça induit aussi une  
 134 évaluation de type collective et non pas de type individuelle, pour moi. Voilà ce que je pense comme logique  
 135 interne, oui, oui.  
 136 *D'accord, donc pôle collectif, des figures qui soient réalisées correctement on va dire, des liaisons et le pôle*  
 137 *sécuritaire.*  
 138 Oui, oui  
 139 *Et pour toi, la difficulté des figures, c'est pas*  
 140 Si bien sûr, mais c'est pas pour moi la logique interne. La logique interne, c'est de faire des figures. Maintenant,  
 141 si elles sont en fonction du niveau des élèves, elles sont plus ou moins difficiles, la position des voltigeurs, il y  
 142 a une différenciation après.  
 143 *Selon toi, l'acroport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et*  
 144 *artistique ?*  
 145 C'est une bonne question, j'ai du mal à y répondre, parce que ça dépend des groupes d'élèves, eh oui. Si l'élève,  
 146 je te dis, si les élèves sont plutôt gym, et peuvent faire acrobatique et, tu m'as dit quoi ? et artistique, non, tu  
 147 m'as dit ?  
 148 *plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et artistique ?*  
 149 Voilà, donc, c'est difficile de répondre, ça dépend des groupes, mais à mon avis, c'est quand même plutôt  
 150 acrobatique. La dominance, c'est les pyramides et les pyramides, c'est de l'acrobatie, je ne vois pas en quoi ce  
 151 peut être artistique, au niveau scolaire parce que. Donc la dominante, ça serait l'acrobatie.  
 152 *Il y a quand même un certain nombre de critères dans la maîtrise ..*  
 153 Ouais, c'est juste, ouais, je suis d'accord  
 154 *Sur l'originalité, donc le début et la fin, l'originalité du thème, l'originalité des liaisons, donc il y a quand*  
 155 *même euh, un pôle artistique ?*  
 156 Si je note la maîtrise, c'est vrai que je suis aussi sur le pôle de l'artistique, mais si tu me demandes une  
 157 dominante, quand je note les pyramides, je suis sur l'acrobatie, quoi. Là, je te dis, je suis embêté pour répondre,  
 158 pour moi, c'est les deux, avec peut-être une petite dominante sur l'acro, ouais. C'est acroport, d'ailleurs, c'est  
 159 bien le terme.  
 160 *Oui, parce que quand on voit le nombre de points de l'évaluation, il y a six points pour la difficulté, il y a*  
 161 *quand même un gros nombre de points, dix points sur la maîtrise. Alors tout n'est pas forcément artistique,*  
 162 *par exemple l'équilibre général des postures, ça paraît plutôt gymnique*  
 163 Ouais  
 164 *Mais il y a quand même l'originalité des liaisons, le thème*  
 165 Il ne faut pas trop se fier, je crois, aux points donnés par rapport à .., parce que ça dépend des classes aussi. Si je  
 166 suis en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, j'ai une diversité, parce j'ai pas une évaluation certificative. Si j'ai des élèves qui sont vraiment,  
 167 qui rentrent beaucoup plus sur le pôle artistique, avec de la danse, tout ça, je vais les valoriser aussi pour  
 168 l'évaluation, donc il y a des points que je vais donner là, ça dépend des caractéristiques de classes, des projets  
 169 que j'ai avec eux. Par contre, c'est vrai qu'il y a des collègues ou au lycée .. au lycée, j'ai vu les fiches  
 170 d'évaluation, au bac, il n'y a pas de souci, c'est le pôle acrobatique qui est prédominant.  
 171 *Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier*  
 172 *les élèves au cours d'un cycle d'acroport ?*  
 173 Bon, alors là, il faut un peu y réfléchir, mais il faut cibler les choix. Si on part en terme de coopération, il faut  
 174 travailler déjà sur une forme de coopération entre les élèves, une connivence entre eux, le respect de chacun, euh

175 une définition du rôle de chacun, donc il faut que chacun arrive à se positionner en tant que porteur ou voltigeur  
 176 ou les deux. Donc tout ça, c'est une forme d'acceptation de l'autre pour un travail commun. Ça, c'est le premier  
 177 point, c'est en terme de compétence générale. Après, il y a tout ce qui me paraît incontournable en terme de  
 178 compétences pour l'ergonomie, c'est avoir des positionnements segmentaires corrects pour ne pas s'esquinter en  
 179 tant que porteur et même voltigeur, donc ça se rattache aussi au pôle de la sécurité active et non pas passive,  
 180 c'est que l'élève ne fasse pas n'importe quoi n'importe comment. Euh, donc ça, c'est aussi une compétence  
 181 générale, enfin une aptitude. Des compétences euh comment dire gymniques bien sûr, acrobatiques, ça veut dire  
 182 être capable de se déplacer dans un espace qui est un espace pas évident, parce qu'on monte sur d'autres  
 183 personnes, c'est la fameuse gérer l'équilibre, l'équilibre, l'équilibre instable. Ça, c'est une sacrée compétence  
 184 pour les élèves, c'est à dire qu'ils sont à la fois sur une stabilité qu'est pas forcément totale et aussi obligés de  
 185 tenir, de faire une tenue de trois secondes. Ça implique forcément une situation de gainage et une maîtrise de  
 186 soi. Puis après, il y a les positions ... il n'y a pas beaucoup d'appuis tendus renversés, mais il y a de la  
 187 recherche aussi. Des compétences de recherche pour trouver les figures, parce que je ne suis pas du style à donner  
 188 trop vite des fiches avec des figures. Je les laisse chercher à partir des positions de porteur que j'impose et après,  
 189 ils arrivent à y greffer des choses dessus. Voilà, je pense que j'ai fait, j'ai peut-être oublié des choses, mais je  
 190 pense que j'ai fait le tour.

191 *Un autre thème, au début du questionnaire portait sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant pour*  
 192 *construire un cycle d'acroport. Dans le questionnaire, tu as déjà donné certaines réponses : les programmes*  
 193 *officiels, les projets d'établissement, d'EPS, et même de classe tu as précisé, et la formation continue. On va*  
 194 *repréciser chacun des points. Quelles parties des programmes t'intéressent tout particulièrement ?*

195 Bonne question, je suis en collège, donc moi, les parties du programme qui m'intéressent pour te dire, c'est tout  
 196 ce qui se réfère à la certification et à l'évaluation pour que je respecte les textes. J'ai pas vraiment besoin, à mon  
 197 sens, pour moi, des documents d'accompagnement ou des programmes pour faire de la gym, parce que je  
 198 maîtrise l'activité. Je sais ce qu'il faut en gym au niveau des 6<sup>e</sup> ou cycle central. En acrosport, je me suis fait  
 199 mon idée moi donc euh .

200 *Oui, parce que les compétences, au collège restent sur un pôle gymnique et ne sont pas*

201 *Oui, et ne sont pas sur l'acroport en plus. Donc je sais par exemple que l'ATR, on l'aborde en 5<sup>e</sup> et non pas en*  
 202 *6<sup>e</sup>, mais s'il y a des gamins en 6<sup>e</sup> qui ont déjà le positionnement, je les laisse faire, quoi, je leur fais faire*  
 203 *l'ATR. Donc quand je marque les programmes officiels, c'est par rapport aux liaisons entre les pyramides. C'est*  
 204 *vrai qu'en acrosport, il n'y a rien. On est bien d'accord. Il y a des choses sur le lycée, mais je ne suis pas en*  
 205 *lycée.*

206 *Donc c'est plus pour les compétences gymniques pour les liaisons et l'évaluation ?*

207 *Oui, tout à fait.*

208 *Sinon, tu as coché la case : projets d'établissements, projets d'EPS, alors tu as précisé projet d'EPS et de*  
 209 *classe*

210 *Ouais, projet de classe surtout, parce que ça dépend comme je te disais du particularisme de classe tout à l'heure*  
 211 *donc ... je ne me rappelle plus trop de la question*

212 *C'était pour préciser ce sur quoi tu t'appuies*

213 *Voilà, moi, je m'appuie avant tout bien sûr sur l'activité, mais c'est une activité support donc je m'appuie sur*  
 214 *mon particularisme de classe et à partir de ça, je me dis : qu'est-ce que je peux faire comme acrosport avec eux ?*  
 215 *Est-ce que ça reste uniquement gymnique, du début à la fin, est-ce que ça peut rentrer sur le chorégraphique, est-*  
 216 *ce que c'est uniquement chorégraphie. Donc c'est la classe qui détermine le choix.*

217 *Et le projet EPS, vous avez travaillé ...*

218 *On a travaillé dessus un peu, on a travaillé sur les dominantes 6<sup>e</sup>, ce qu'on fait en dominante dans le collège en*  
 219 *6ème en acrosport, en 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup>, donc les, puisqu'on ne le fait pas en 6<sup>e</sup>, on a mis ça en cycle central, puisque c'est*  
 220 *gym au sol en 6<sup>e</sup>.*

221 *Donc tu respectes aussi le projet EPS ?*

222 *Ouais, j'espère bien*

223 *Et la formation continue, tu l'as marquée, plus parce que tu la*

224 *Parce que je la faisais, ouais, je la faisais, mais j'ai arrêté cette année. Je la faisais en tant qu'intervenant. Et moi*  
 225 *intervenant sur la formation, j'avais deux stages à faire, à encadrer sur de la gym au sol à l'acroport. Donc c'est*  
 226 *pour ça que je la prends en compte, parce que je me suis fondé une idée justement de l'activité et de la façon de*  
 227 *l'aborder.*

228 *Est-ce qu'il y a des choses, des échanges avec les collègues qui t'ont marqués, qui t'ont influencés dans ta*  
 229 *façon d'enseigner, qui t'ont donné de nouvelles idées ou*

230 *Oui, c'est une question qui est pas mal, mais de but en blanc comme ça. Attends, je réfléchis, parce que c'était*  
 231 *quand même l'année dernière. Ouais, le plus dur, je crois que c'est l'évaluation derrière, parce que ou alors tu*  
 232 *cibles, ou alors tu cibles pas, mais il faut vraiment trouver le temps en cours de cycle de leur demander des*

233 pyramides isolées pour savoir quelle valeur elles ont, en terme de volume, en terme de positions, en terme de  
 234 nombre d'appuis au sol. Quand on met les collègues en situation d'évaluer, même moi, sur l'instant, c'est très  
 235 délicat. Je crois que c'est le gros problème pour les enseignants d'ailleurs, c'est l'évaluation finale de ce qu'il y a  
 236 en terme de difficultés, bien qu'il y ait des grilles, mais, les grilles, les élèves en inventent. Ils sont très  
 237 imaginatifs .. les figures  
 238 *Donc par l'intermédiaire des stages de formation continue, tu t'es rendu compte que c'est sur l'évaluation qu'il*  
 239 *y avait, ..que les collègues avaient du mal à évaluer en fait*  
 240 Ben, je me suis rendu compte, je ne sais pas s'ils ont apprécié ma formation, mais ce qui a bloqué un peu, c'est  
 241 l'évaluation entre nous  
 242 *Il y a eu des demandes de ce côté là ?*  
 243 Ouais, de toute façon, quand tu fais des stages, tu proposes des grilles que tu fais toi. Tu les mets en situation  
 244 d'évaluer et puis quand tu vois que ça bloque ou qu'il y a des disparités de note entre deux, c'est qu'il y a  
 245 quelque chose qui ne va pas. Donc voilà.  
 246 *Et ça t'a questionné toi par rapport à l'évaluation ?*  
 247 Bien sûr, ouais.  
 248 *Tu as répondu aussi, que pour construire ton cycle d'acrosport, tu t'inspirais d'autres activités : la*  
 249 *gymnastique, on avait ... on en déjà parlé, pour tout ce qui concerne les liens entre les pyramides, et les APEX*  
 250 *avec thème. Alors est-ce que tu peux préciser quelles activités ?*  
 251 J'avais fait un cycle l'année dernière, on va dire, d'expression corporelle. J'avais du mal, parce que c'est la  
 252 première fois que j'en faisais un. Et puis je m'étais rendu compte qu'en donnant des thèmes, je peux te raconter  
 253 assez rapidement. C'était euh : les gamins qui faisaient un, qui dormaient, qui faisaient un rêve ou un  
 254 cauchemar, donc ils fallaient qu'ils l'expriment, ils se réveillaient, ils étaient soit en avance, soit en retard pour  
 255 aller au travail, donc il fallait que ça s'exprime en terme de ... après, ils se lavaient, ils s'habillaient, ils sortaient  
 256 dans la rue. Ils étaient soit, c'était obligatoirement il neigeait et ça glissait. Ils étaient pressés, donc il fallait  
 257 qu'ils me miment comment ça se passait et après ils prenaient un transport en commun, un métro ou un bus. Il  
 258 fallait qu'ils miment leur entrée dans le métro pour les inciter à faire une expression avec un thème. Je me suis  
 259 rendu compte, qu'en fin de compte, certains accrochaient bien, et je me suis dit pourquoi pas leur laisser  
 260 l'initiative d'un thème qui n'est pas imposé entre les pyramides. Bon, je te dis, il y en a qui m'ont fait boxe  
 261 française, d'autres qui m'ont fait les automates, d'autres qui m'ont fait carrément des chorégraphies de L5, des  
 262 filles de L5, elles les connaissaient donc .. c'est pour ça que cette approche de l'activité où j'étais obligé de me  
 263 forcer à mettre un thème pour faire de l'expression corporelle. Maintenant, je dis ça, mais je ne sais pas si c'est  
 264 vraiment de l'expression corporelle. Ça, c'est autre chose. Mais ça m'a permis de réfléchir autrement à l'activité  
 265 acrosport.  
 266 *C'est surtout expression corporelle quand tu dis les APEX ?*  
 267 Ouais. J'ai pas la prétention pour l'instant de faire un cycle de danse. Si les filles pourraient faire un club, donc,  
 268 certaines classes mais ...  
 269 *Tu as répondu que tu t'inspirais aussi des idées des élèves, notamment la musique et des thèmes comme les*  
 270 *sports de combat : boxe française, karaté. C'est bien les élèves, pour la musique par exemple, c'est les élèves*  
 271 *qui t'ont proposé d'utiliser la musique au départ ?*  
 272 Non, pas trop quand même. J'ai des préalables. J'avais aussi des thèmes tous préparés. Je les ai laissé chercher.  
 273 Ceux qui trouvaient pas, eux, ont trouvé boxe française parce qu'on a fait boxe française avant. Certaines filles  
 274 ont demandé des musiques, mais j'ai quand même ... J'anticipe. J'ai des thèmes comme le cirque, euh, j'ai  
 275 même des PLC2, parce que je m'occupe des PLC2 à l'IUFM qui ont fait des thèmes sur le rugby, donc ils ont  
 276 fait des trucs classe. Ils ont fait touche, Tu sais, tu connais un peu le rugby ?  
 277 *Oui*  
 278 Ils montaient en touche, ils soulevaient, c'était une pyramide dynamique, ils sautaient, ils le déplaçaient, ça  
 279 rentrait dans le cadre d'une pyramide dynamique, ils faisaient des mêlées à la fin, mais toujours par rapport à des  
 280 phases statiques et des pyramides, et le thème, c'était le rugby, et on voyait apparaître le thème. Ce qui est  
 281 intéressant, c'est de voir apparaître le thème. J'ai quelques, quand je dis ça, j'ai quand même quelques billes  
 282 pour entraîner les élèves, pour les accrocher.  
 283 *Quand tu dis que les élèves proposent des idées originales à propos de la musique, c'est peut-être plus qu'ils*  
 284 *avaient apporté d'autres choix de musique ?*  
 285 Oui, ça, c'est vrai par contre. Ils ont des musiques parfois qui m'étonnent moi-même, parce que je ne suis pas de  
 286 cette génération là, mais je les laisse faire.  
 287 *Donc, toi, tu as déjà un certain nombre de musiques, et si ils veulent, ils peuvent en apporter ?*  
 288 Non, je n'ai pas de musique, non. Ils amènent leurs musiques. Je n'ai pas cette prétention là, d'avoir des  
 289 musiques qui correspondent à leur .. Pour ça, je ne suis pas, ça ne me gêne pas du tout. Ils ont leurs musiques,  
 290 ils amènent leurs cassettes. Ce que j'ai remarqué mine de rien, c'est peut-être intéressant je sais pas à dire, c'est



291 que en fin de compte en acrosport, une fois qu'ils ont fait des liens chorégraphiques, la majorité des musiques se  
 292 greffent sur les liens. Parce que les thèmes sont à peu près les mêmes. On peut même, on pourrait peut-être  
 293 presque faire une activité euh acrosport avec des pas dansés et puis passer la musique après. C'est arrivé et ça se  
 294 goupillait bien. Ça m'a étonné d'ailleurs, mais ..  
 295 *Donc c'est pareil, quand tu dis que les élèves proposent des idées originales comme les sports de combat, toi,*  
 296 *tu as proposé, à la base, d'éventuellement utiliser un thème*  
 297 Oui, non, mais ça peut être original dans ce qu'ils proposent dedans, c'est ça que je veux dire.  
 298 *D'accord, non mais est-ce que, la première fois que tu as demandé un thème aux élèves, est-ce que c'est toi qui*  
 299 *leur a demandé ou est-ce qu'au départ, c'est venu*  
 300 Ah, c'est eux qui ont dit : est-ce qu'on pourrait mettre un thème ?  
 301 voilà  
 302 Non, c'est moi qui ai lancé la chose.  
 303 *Est-ce que les élèves ont proposé d'autres idées originales qui t'auraient intéressées, qui t'auraient influencées*  
 304 *par la suite, pour d'autres cycles, mis à part les idées originales de musiques ou de thèmes, est-ce qu'il y a*  
 305 *d'autres choses ?*  
 306 Je suis en train d'y réfléchir, là. Pour avoir un autre cycle, à mon sens, plus, plus costaud ou différent  
 307 *Différent dans l'organisation, oui*  
 308 par rapport à ce que m'ont proposé les élèves ? Euh ...  
 309 *Que ce soit dans l'espace, dans les liaisons, dans les pyramides, par rapport à la musique ..*  
 310 non, je ne vois pas comment je peux te répondre par rapport à ça, non  
 311 *D'accord. Et pour les liaisons, tu es ouvert à tout type de liaison ? Donc ça concerne à la limite tous les*  
 312 *sports, ça peut être de la danse, ça peut-être en rapport avec le karaté, le rugby donc l'éventail est*  
 313 ben, a priori, au départ, puisqu'on fait de la gym au sol à l'acrosport, je suis quand même ciblé sur .. mais si les  
 314 gamins ne savent faire que des roulades avant, je ne vois pas après la même ...le pôle motiv.. ils peuvent faire  
 315 une roulade ou deux d'ailleurs dans le judo ou dans le, bien que ce ne soit pas le même positionnement  
 316 segmentaire mais. La danse, ça peut faire apparaître des arabesques, et puis tu vois. Donc, moi, ce qui  
 317 m'intéresse, c'est que les gamins accrochent à mon cycle et en entier. Que je ne fasse pas deux séances et après  
 318 que je marne pour euh, pour finir mon cycle. Donc on est bien sur un traitement didactique d'une activité qu'est  
 319 l'acrosport dans un milieu, dans un collège ZEP pour moi. Donc ça me dérange en rien de voir des élèves qui  
 320 font des chorégraphies à l'intérieur de l'acrosport. Je pourrais, peut-être, tu vois, par rapport à ta remarque, peut-  
 321 être que si je fais dans le projet EPS de la gym au sol à l'acrosport, imposer peut-être un minimum de une  
 322 roulade, une roue pour chaque élève dans la choré.. dans la prestation. Je ne l'ai pas fait l'année dernière.  
 323 *Par contre, tout ce qui est liaisons cirque ou en jonglage par exemple en utilisant des balles, les élèves ne t'ont*  
 324 *jamais proposé de*  
 325 Non, on a pas fait de jonglage encore, mais euh ça peut s'imaginer, avec des balles qui sont sur un côté, on les  
 326 récupère, on les .. ouais, ouais. Bien sûr.  
 327 *Donc si jamais les élèves te proposaient, tu ..*  
 328 Oui, si ils ont une maîtrise, oui. S'ils n'ont pas de maîtrise, je ne vais pas m'amuser, je vais pas prendre la  
 329 moitié de mon temps effectif de travail à travailler sur le jonglage. C'est pas une compétence de l'activité.  
 330 *Ça dépend des caractéristiques des élèves ?*  
 331 Ouais, mais s'ils ont un vécu, il n'y a pas de problème, bien sûr, au contraire  
 332 *Ça t'es pas arrivé qui te ?*  
 333 Euh ..., non, je crois que c'est arrivé à une collègue de mon groupe qui a dû te répondre peut-être aussi, je ne  
 334 sais plus. Comme elle faisait jonglage, je crois que c'est peut-être arrivé, mais moi non, en tout cas, non.  
 335 *Ça dépend peut-être du cycle qu'on fait avant ?*  
 336 Oui, il y a aussi des élèves qui m'ont fait des aussi des pas de rock, dans les liaisons, quoi  
 337 *Et les liaisons restent sans matériel pour l'instant ?*  
 338 Oui, oui ; oui, parce que ...oui, j'ai même pas ... bon, les balles de jonglage, c'est jouable, mais pour le reste,  
 339 je ne vois pas ce qu'on peut faire, quoi.  
 340 *Donc pour le nombre d'élèves, tu m'as proposé .. de toute façon, cinq, c'est un nombre maximum, donc s'ils*  
 341 *proposent de se mettre à plusieurs, tu ne toléreras pas un nombre supérieur à cinq ?*  
 342 S'ils proposent de se mettre à six ?  
 343 *Ouais ... De toute façon, ça s'est pas produit ?*  
 344 Ça s'est pas produit, mais bon euh faut pas être borné aussi. S'il y a des élèves qui veulent vraiment se mettre à  
 345 six et qui me proposent des ..deux pyramides à trois, à la limite, une simple, une compliquée avec des aides au  
 346 départ et une pyramide à quatre, deux, ça peut être sympa mais faut pas que ça aille trop loin, parce que après il  
 347 n'y a pas de dynamisme de travail quoi. Il faut pas que ce soit trop non plus. Il y a certains élèves qui se  
 348 reposent sur les autres après. Non, non, cinq, ça me paraît bien, cinq.

349 *Voilà, sinon, ils ne t'ont jamais proposé d'aménager l'espace sous une autre forme par exemple qu'un carré ?*  
350 Euh non, non  
351 *Pour le matériel, tu m'as dit que non, il n'y a pas d'élèves qui t'ont proposé ?*  
352 Non, non, oh si, il y en a qui ont proposé de se déguiser, quoi de se déguiser, sur la danse, est-ce qu'on peut  
353 mettre une tenue. Pourquoi pas, ça ne me dérange pas, mais c'est pas un matériel. C'est une tenue vestimentaire.  
354 *Est-ce que tu décides parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ?*  
355 Bien sûr, je ne suis pas borné, oui, oui. Si les élèves ont une exigence, quoi une exigence, des envies qui me  
356 paraissent légitimes par rapport à l'activité, oui. Au début, c'était pas trop sur la musique d'ailleurs. Parce que je  
357 me disais, si je fais musique dans mon espace de travail, les autres vont entendre la musique, ça va être le  
358 brouhaha complet. Je me suis rendu compte qu'en fin de compte que non, un espace sur le côté avec une prise,  
359 c'est largement jouable de mettre un espace de travail en musique et les autres sans musique. Donc ils m'ont  
360 demandé d'essayer. J'ai dit oui, pourquoi pas, et puis ça s'est super bien passé donc, non, faut pas. Maintenant,  
361 il faut que les élèves aient les moyens, un minimum de vécu dans l'activité, je pense pour proposer des choses  
362 qui soient cohérentes.  
363 *Donc il faut un certain niveau pour pouvoir faire des choses plus originales, quoi ?*  
364 Oui, je crois que oui.  
365 *Es-tu d'accord pour dire qu'il y a une part d'improvisation : tu t'adaptes en fonction des conduites des élèves ?*  
366 Oui, au niveau de l'acrospport, oui, parce que de temps en temps, j'ai quand même douze ans d'ancienneté, je ne  
367 prépare pas mes séances de A à Z sur papier, il ne faut pas exagérer non plus, mais j'ai une certaine ligne de  
368 conduite par rapport à ce que je vais faire. Donc, par moments, je vois que j'étais parti pour faire du travail en  
369 doublette à deux, et puis à trois, puis comme je vois que ça ne va pas trop bien, ça ne se démarre pas, si je les  
370 vois partir sur une recherche à trois ou quatre, ça ne me gêne pas, quoi.  
371 *D'accord, pour qu'ils accrochent, à nouveau ?*  
372 Oui, pour qu'ils accrochent. Je reviendrai après peut-être sur une exigence sur s'ils sont cinq, trois et deux, tu  
373 vois, et euh, j'ai une ligne de conduite qui me. Ma ligne de conduite, c'est qu'ils travaillent et qu'ils fassent du  
374 travail d'acrospport. Donc si ils partent sur un truc un peu différent, mais qu'est pas risqué par rapport à mes  
375 exigences, je les laisse faire.  
376 *Nous venons de repérer plusieurs éléments qui t'influencent pour construire les cycles d'acrospport : les*  
377 *programmes, les projets d'EPS, de classe, la formation continue, les activités comme la gym, l'expression*  
378 *corporelle, les élèves. En ce qui te concerne, y a t-il d'autres éléments que ceux qu'on a évoqués qui t'ont guidé*  
379 *ou influencé pour construire tes cycles ?*  
380 Ben, il y a un élément qui m'a aussi guidé, parce que j'ai une nièce qui fait de l'acrospport à Colombes à un  
381 certain niveau, même à un bon niveau. Donc j'ai été une fois la voir avant que je fasse des cycles d'acrospport.  
382 Donc je l'ai vue pratiquer, elle était voltigeuse puis après, deux ans après elle était porteuse. Et donc j'ai vu  
383 vraiment de l'acrospport en terme fédéral. Et je me suis dit, tiens, c'est pas mal, mais c'est quand un même un  
384 sacré niveau de pratique, parce que c'était du haut niveau. Mais je me suis dit qu'en simplifiant les choses,  
385 c'était largement abordable avec les élèves et sûrement motivationnel pour les élèves. Alors c'est pour ça que j'ai  
386 un peu induit mes collègues à faire de la gym au sol vers l'acrospport. Donc j'ai aussi vu de l'acrospport à haut  
387 niveau avant de visualiser ça par la télé.  
388 *Donc c'est le fait d'en avoir vu qui t'as donné un peu envie d'essayer ?*  
389 Oui, bien sûr, pourquoi pas. Oui, puis ça se développe depuis peu l'acrospport, hein c'est, on va dire trois quatre  
390 ans  
391 *Et tu as commencé à l'enseigner à peu près depuis combien d'années ?*  
392 Il y a deux ans, deux ans à peu près, deux trois ans. Oui, maintenant, nous, on s'oblige à le faire tout  
393 le temps, systématiquement en cycle central et en 3<sup>e</sup> pour tous les collègues.  
394 *Donc il y a en plus cette expérience en tant que spectateur de*  
395 *Et puis je suis gym aussi, donc euh, j'ai fait quinze ans de gym, donc euh j'ai quand même eu des moments pas*  
396 *faciles en gym, ça me gonflait un peu, j'aimais pas la barre fixe, j'aimais pas trop la rigidité de l'activité, donc*  
397 *euh je me suis dit que les élèves qui font de la gym, ils sont dans le même cas souvent, enfin parce que c'est*  
398 *une activité assez contraignante quand même. Il faut beaucoup de répétitions de gestes tout ça, donc je me suis*  
399 *dit l'acrospport, c'est peut-être une accroche idéale pour aller vers quand même des productions acrobatiques.*  
400 *Donc mon vécu de gym aussi m'a fait penser que c'est pas évident pour les élèves. Se prendre une barre déjà,*  
401 *c'est terrible pour eux au niveau des mains donc euh*  
402 *Est-ce que les conditions matérielles de ton établissement t'ont amené à faire certains choix ? apparemment, tu*  
403 *as la possibilité de mettre de la musique*  
404 Apparemment, oui, maintenant, on a un gymnase, on est bien loti donc euh, c'est vrai que moi, les conditions  
405 de travail que j'ai me permettent d'avoir une exigence avec des pyramides et des liaisons à peu près cohérentes  
406 entre les pyramides. Maintenant, si j'ai plus d'espace, plus de tapis, est-ce que je vais partir sur les liaisons ?

407 J'en suis moins certain. Ça fait que des liaisons de type chorégraphique, parce que je vois mal faire des roulades  
 408 sur du sol ou .. Donc en fin de compte, c'est les conditions matérielles qui induisent la dominante acrobatique  
 409 ou gymnique ou chorégraphique dans les liaisons ou alors la suppression carrément des liaisons, que des  
 410 pyramides, des pyramides. Mes conditions de travail me permettent d'aller dans un, ce que j'ai vu d'ailleurs au  
 411 niveau fédéral, c'est une production collective, c'est une prestation quoi.

412 *Est-ce que tu t'es inspiré de ce que tu as vécu en tant qu'élève en EPS ?*

413 Bien sûr que oui, comme j'étais gym, euh. Moi, j'avais certaines facilités à l'école en gym, mais je voyais mes  
 414 camarades qui voulaient pas bouger en gym. A l'UFR, c'était pareil, on nous proposait de la gym un peu trop  
 415 traditionnelle, donc c'était, c'est rébarbatif la gym quand c'est abordé. Maintenant, il y a une façon d'aborder la  
 416 gym qui est moins rébarbative mais je pense que c'est une accroche qui est intéressante, c'est pour ça d'ailleurs  
 417 je suis sûr que ça se développe, c'est pour ça hein. C'est que les élèves, ils accrochent beaucoup plus, et c'est un  
 418 moyen pour certains enseignants qui aussi n'ont pas une certaine compétence en gym, de se sécuriser par rapport  
 419 à des choses qui sont aussi dangereuses à faire en gym. C'est pas des saltos n'importe comment, c'est pas des  
 420 flips n'importe comment. Donc c'est, à un moment donné, ça bloque au niveau des enseignants. Je pense que  
 421 oui, mon vécu en gym

422 *Donc ton vécu en gym, que ce soit à l'école, à l'UFR ou en club*

423 Même en club, j'ai entraîné pendant des années en club, j'ai fait des compétitions. J'emmenais des gamins en  
 424 compétition, et j'ai trouvé que c'était bien, ça formait bien le caractère, mais que c'était assez rigide, mais c'est  
 425 bien la gym, c'est un peu comme du judo, une démarche sur soi-même. Mais bon peut-être qu'à l'école, on est  
 426 pas tout le temps obligé de les mettre en .. il y a l'athlé ou il y a la natation, ils travaillent sur une démarche  
 427 individuelle. En gym, on peut aller vers l'acroport.

428 *En tant que spectateur, il y a eu cette expérience de spectateur par rapport à l'acroport fédéral. Est-ce qu'il y*  
 429 *a eu d'autres choses que tu aurais vécues en tant que spectateur, qui t'ont marquées*

430 Ouais, peut-être aussi, je sais pas, les porters aussi, le mains à mains. J'avais un ami à la gym, qui était  
 431 spécialiste de mains à mains. Donc il était venu faire une démo avec les gamins à la gym au club avec son  
 432 voltigeur. Donc c'était vraiment, c'était impressionnant. Il est costaud tu me diras mais c'est... En fin de  
 433 compte, on se rend compte que c'est pas vraiment la force, mais c'est un équilibre des forces qui fait que les  
 434 pyramides... Donc ça, je me disais tiens, c'est sympa, parce qu'on faisait, on fait une fête à la gym tous les ans,  
 435 ce serait sympa, mais je l'ai pas fait malheureusement, de faire, au lieu de faire uniquement des roulades, des  
 436 roues, des rondades, des saltos, de faire une petite démo d'acro, des porters, du mains à mains. Donc je me suis  
 437 dit .. mais je l'ai pas fait. Donc déjà tu vois, je pensais à faire des petits .. travail dans le club de gym, travailler  
 438 sur des petites, une petite démonstration d'acro, d'acroport. A l'époque, on disait d'acropa.., de mains à mains  
 439 ou de porters. Il y avait ça aussi. Mais je pense pas que ça m'ait influencé de façon ... sur le choix de  
 440 l'acroport.

441 *Donc à ton avis, est-ce qu'on a fait le tour de tout ce qui t'a influencé, guidé pour construire tes cycles*  
 442 *d'acroport, on rajoute le vécu en gym, le vécu en tant que spectateur*

443 Oui, et moi, tu veux que je te dise, ce qui m'implique le plus, c'est que je me fais plaisir avec les élèves avec  
 444 cette activité là. Je prends du plaisir moi et eux prennent vraiment du plaisir. Donc c'est ça qui fait que  
 445 l'acroport marche. En gym, c'est beaucoup plus délicat pour ceux qui sont .... Quelqu'un qui est costaud, qui a  
 446 une masse pondérale importante, s'il est bien positionné, si on lui fait bien travailler le gainage, il peut très bien  
 447 être un porteur efficace, il est valorisé. En gym, il marme, il souffre le martyr. Donc c'est ça l'intérêt aussi de la  
 448 gym. Et toi, t'as moins de difficulté à les mettre en activité qu'en gym.

449 *D'accord, donc tu ressens le plaisir des élèves, et le plaisir toi*

450 Il y a le plaisir des élèves qui pratiquent, donc il y a un plaisir de l'enseignement derrière, donc euh.

451 *Je te remercie pour ta collaboration.*

1 Enseignant C

2  
3 *Dans le questionnaire, tu as précisé dans quelles conditions, avec quelles règles les élèves présentent*  
4 *l'enchaînement de fin de cycle : des groupes de cinq ou six élèves ; pas de durée d'enchaînement à respecter.*  
5 *Pour la place de la musique dans l'enchaînement, tu as coché « musique obligatoire » et « musique laissée au*  
6 *choix des élèves ». L'espace dans lequel évolue un groupe d'élèves est de huit tapis si la classe est inférieure à*  
7 *vingt quatre élèves et six tapis si la classe est supérieure à vingt quatre élèves. Tu as répondu que tu utilisais*  
8 *du matériel : corde, bâton, chaise, banc et du matériel de spectacle, par exemple des foulards, des chapeaux,*  
9 *des vestes ... Est-ce que, au fur et à mesure des cycles enseignés, tu as modifié certaines de ces règles ou sont-*  
10 *elles restées identiques ?*

11 Les règles sont restées identiques, parce que les conditions n'ont pas varié, le nombre d'élèves n'a pas varié, ma  
12 conception de l'acrosport pour l'instant ne varie pas, donc pas lieu de changer les modalités d'organisation.

13 *Qu'est-ce qui t'a amené à travailler avec des groupes de cinq ou six élèves ?*

14 Ce qui cautionne ça, c'est tout simplement l'espace qui nous est imparti. On a un petit espace, et il me semble  
15 qu'avec cinq six élèves, on a la possibilité d'avoir entre guillemets des solutions de rechange quand il y a un  
16 absent. Quand il y a quatre élèves, on n'a pas de solution de rechange puisqu'à trois élèves, ça change  
17 complètement la physionomie de l'enchaînement. Donc c'est avant tout un problème d'organisation pour mettre  
18 un maximum d'élèves dans un minimum de place. C'est un problème aussi de la façon de gérer les absents. S'il  
19 y a un élève qui est absent, on peut quand même travailler à cinq. Il y en a un qui peut se substituer à l'autre. Et  
20 puis c'est aussi un problème aussi de faisabilité, c'est-à-dire qu'au delà de six, il me semble que les problèmes  
21 concernant la construction des figures et concernant la communication dans le groupe devient beaucoup plus  
22 difficile.

23 *Tu ne détermènes pas une durée d'enchaînement à respecter ?*

24 Euh ... avant les nouveaux textes du bac, on avait pas de directives concernant la durée. Maintenant, il y en a.  
25 Alors il faut trouver un compromis entre les créations des élèves, ce qu'ils sont capables de faire, ce qu'ils sont  
26 capables d'enchaîner et puis la durée qui est limitée pour le baccalauréat, mais moi je trouve que c'est un  
27 obstacle qui est facilement dépassé, puisqu'on n'a pas de souci de temps majeur dans notre cycle en acrosport,  
28 notamment pour l'évaluation. C'est la raison pour laquelle je trouve que se contraindre à imposer une durée, ça  
29 ne me paraît pas justifié dans le domaine scolaire. A mon avis, c'est peut-être plutôt un obstacle à la création.

30 *Donc tu n'imposes pas de durée ...*

31 Pas de durée pour l'instant, pas de durée pour l'instant.

32 *Malgré les textes ...*

33 Pas de durée pour l'instant, mais ça risquera, il faudra peut-être le revoir, mais pour l'instant pas de durée  
34 puisque ça reste de toute façon en général limité à la durée d'une chanson, c'est à dire entre deux minutes trente  
35 et trois minutes trente

36 *Ça reste quand-même assez ...*

37 Ça reste quasiment dans ce qui est demandé.

38 *Pour la musique, tu as répondu que la musique était soit obligatoire, soit laissée au choix des élèves. Est-ce*  
39 *que tu peux préciser ?*

40 Alors la musique, moi je trouve que la musique c'est un élément porteur de sens, c'est-à-dire qu'elle joue en  
41 faveur de l'argument. Elle constitue un argument, un lien entre les éléments. Elle constitue aussi un thème, elle  
42 contribue à argumenter le thème, et donc soit effectivement elle est obligatoire. Je dis musique obligatoire mais  
43 ça peut être aussi monde sonore obligatoire. Ça peut être rythmé, ça peut être ... c'est un monde sonore, c'est  
44 pas forcément une musique. Quand on dit musique, ça me paraît plus vulgaire entre guillemets. Mais c'est  
45 monde sonore obligatoire, alors soit imposé quand les élèves effectivement se disputent, soit à leur libre choix.  
46 En général, c'est toujours laissé à l'initiative des élèves.

47 *D'accord, donc ils peuvent pratiquer sans musique s'ils le désirent ?*

48 S'ils le désirent, s'il y a un monde sonore et si le silence fait partie du monde sonore, pourquoi pas

49 *Pour l'espace, tu as répondu six ou huit tapis par groupe, donc en fait les dimensions de l'espace dépendent du*  
50 *nombre d'élèves ?*

51 Oui, alors là, c'est plutôt des contraintes matérielles, c'est-à-dire que plus on a effectivement d'élèves, plus il  
52 faut s'arranger pour les mettre dans l'espace. Donc on a racheté des tapis donc peut-être qu'on aura un petit peu  
53 plus de souplesse mais de toute façon ça reste bien moins, bien en dessous des dimensions qui sont demandées  
54 par les textes officiels, puisque normalement, c'est sur un tapis de douze sur douze. On est loin de pouvoir  
55 produire ça dans notre lycée.

56 *Il faudrait un tapis pour toute la classe ?*

57 Pour l'instant, on a des conditions qui s'y prêtent pas, tout simplement.

58 *Est-ce que les dimensions de l'espace varient selon le niveau des élèves ?*

- 59 Il nous arrive de séparer les surfaces, enfin le praticable qu'on a monté en fonction des exercices qu'on veut faire,  
60 si on veut faire des exercices un petit peu de répétition d'acrobaties, d'ATR, etc. ... mais globalement le nombre  
61 de tapis, il ne change pas quel que soit le niveau. C'est plutôt un arrangement, mais la surface reste la même.  
62 *En fonction ...*
- 63 En fonction des situations, en fonction de l'objectif qu'on s'est fixé, notamment surtout sur les deux premières  
64 séances. Après, la surface reste identique quel que soit le niveau.
- 65 *Tu as répondu que tu utilisais du matériel : corde, chaise, bac, matériel de spectacle. Qu'est-ce qui t'a amené à*  
66 *utiliser du matériel ?*
- 67 Deux choses : la première, ça joue le rôle d'élément qui renforce le thème. Deuxièmement, ça joue le rôle  
68 d'élément sécuritaire ; par exemple, on monte une pyramide debout sur quelqu'un ... et bien c'est vrai que s'il y  
69 a quelqu'un qui tient une corde tout simplement, ça évite un éventuel départ en arrière et ça peut à un moment  
70 donné servir de réchappe. Voilà, donc c'est essentiellement à la fois pour le thème et à la fois pour la sécurité.  
71 Alors le thème, c'est les foulards, les chaises, le petit matériel, les chapeaux et puis la sécurité c'est  
72 essentiellement les bâtons, les cordes, donc deux éléments un petit peu particuliers.
- 73 *Tu précises dans le questionnaire que l'idée d'utiliser du matériel a été apportée au départ par les élèves ?*
- 74 Oui, alors au départ, ça correspond à un besoin des élèves tout bonnement pour renforcer le thème qu'ils avaient  
75 présenté et puis ensuite parce qu'ils voulaient travailler en sécurité. Et comme on avait interdit d'autres tapis, il  
76 fallait trouver d'autres solutions.
- 77 *Donc c'est venu des élèves au départ, et ensuite tu l'as exploité ...*
- 78 Tout à fait, et donc c'est utilisé plus ou moins selon les groupes, selon les objectifs des élèves, selon le thème.
- 79 *Est-ce qu'il y a des groupes d'élèves qui n'utilisent pas de matériel ?*
- 80 Oui, la plupart des groupes n'utilisent pas de matériel sachant qu'il faut définir le terme matériel. Si c'est un  
81 élément pour la sécurité, ils n'utilisent que des tapis. Si c'est du matériel autre que des tapis, non. Alors est-ce  
82 que la tenue fait partie du matériel, point d'interrogation.
- 83 *Donc c'est au choix des élèves ?*
- 84 Donc c'est bien au choix des élèves, c'est eux qui demandent, c'est eux qui font part de leur besoin. De toute  
85 façon, ils ne nous demandent souvent pas notre avis, parce que quand ils ont besoin d'objets pour symboliser  
86 leur thème, ils le trouvent tout seuls, ils l'amènent tout seuls, ils décorent tout seuls, ils s'habillent tout seuls,  
87 ils amènent leur tenue, etc ... tout ça, ça fait partie des objets qui sont amenés sans que nous on intervienne.
- 88 *Est-ce qu'en début de cycle, tu leur précises qu'ils ont cette possibilité ou est-ce que tu n'en parles pas ?*
- 89 On fait toujours la différence entre le matériel qui est un élément de sécurité c'est-à-dire la corde et les bâtons et  
90 le matériel qui sert à renforcer le thème qui peut être une chaise utilisée de façon symbolique, un chapeau, un  
91 foulard. Donc là, effectivement, on leur précise ces deux choses là.
- 92 *En début de cycle ?*
- 93 En début de cycle, toujours. Ensuite, ils se débrouillent.
- 94 *Pour toi, qu'apporte l'utilisation de matériel à la pratique de l'acroport ? tu as déjà évoqué...*
- 95 Oui, j'ai déjà apporté deux premières réponses. Non, je n'ai pas d'autre idée. Simplement, le matériel apporte  
96 juste une petite solution. Mais pas tout le matériel, c'est-à-dire que le mini-trampoline à mon avis n'est pas  
97 utilisable en acroport, sous peine de dégénérer en activité acrobatique trop dangereuse. Donc c'est du matériel de  
98 sécurité : corde, bâton, éventuellement chaise si éventuellement il y a besoin parce qu'il manque quelqu'un dans  
99 le groupe pour servir d'aide, mais ça s'arrête là. Autrement, c'est un élément au service du thème.
- 100 *Pour faire un inventaire du matériel utilisé, il y a donc les cordes, les bâtons, les chaises, les bancs, le*  
101 *matériel de spectacle ...je suppose que ce sont les accessoires ..*
- 102 Oui
- 103 *Est-ce qu'il y a d'autres choses ? des balles, des ballons ?*
- 104 Alors pour l'instant les thèmes ne s'y sont pas prêtés mais j'ai une collègue qui travaille actuellement en  
105 acroport et où on voit les élèves qui cherchent à s'occuper et à démontrer des qualités de jongleur en même  
106 temps que de faire des figures. C'est un début pour l'instant, ça n'apparaît pas dans tous les groupes loin de là.
- 107 *Et dans tes classes, tu as vu ça ?*
- 108 Oui, c'est la demande, c'est-à-dire est-ce qu'on peut utiliser, est-ce qu'on peut faire autre chose ? Quand on est  
109 tout seul, est-ce qu'on peut faire autre chose qui montre un certain niveau d'habileté autre que gymnique ?
- 110 *Pour toi, est-ce que l'utilisation de matériel change quelque chose du point de vue des apprentissages des*  
111 *élèves ?*
- 112 Oui, ça va forcément les complexifier, c'est-à-dire que quand on est assis sur les épaules d'un porteur debout et  
113 qu'on commence à jongler avec deux ou trois balles, forcément on fait appel à d'autres compétences que  
114 uniquement se rééquilibrer et sourire aux spectateurs. Donc ça fait appel à d'autres compétences donc ça va  
115 forcément apporter d'autres avantages, peut-être d'autres inconvénients que j'ignore encore.
- 116 *Est-ce que les élèves apprennent d'autres choses en pratiquant l'acroport avec du matériel ?*

117 Ils apprennent à manipuler des engins dans des conditions inhabituelles, c'est-à-dire jongler quand on est debout,  
 118 ça ne pose pas de problèmes, mais jongler quand on est dans une situation de déséquilibre, c'est beaucoup plus  
 119 délicat, donc ça c'est la compétence essentielle. Ça leur apprend aussi à utiliser un objet dans sa fonction réelle.  
 120 La chaise qui est utilisée par tout le monde tous les jours prend une autre fonction. On introduit un petit peu une  
 121 dimension autre, c'est-à-dire qu'on a d'autres compétences. On utilise le matériel non plus dans sa fonction réelle  
 122 mais dans sa fonction un petit peu symbolique. On essaie à travers ça de faire passer un message. Donc on  
 123 renforce encore le thème. Mais la compétence essentielle ... pour l'instant j'ai eu que l'exemple du jonglage alors  
 124 c'est peut-être très limité mais c'est essentiellement être capable à un moment donné de produire des habiletés  
 125 fines dans une situation de déséquilibre ou on va dire pas de déséquilibre mais d'équilibre plus ou moins stable.  
 126 *Dans le questionnaire, tu as précisé les exigences et les critères de l'évaluation de fin de cycle : un nombre*  
 127 *minimal de figures, six à huit figures selon le niveau et de différentes familles, et quatre critères : liaison entre*  
 128 *les éléments, respect des exigences techniques, dimension scénique et montage et démontage des figures, chaque*  
 129 *critère étant sur dix points. Est-ce que certaines de ces données, que ce soit les exigences, les critères*  
 130 *d'évaluation ou le nombre de points ont évolué ...*  
 131 Oui alors, sur le principe, sur le principe, ça n'a pas beaucoup changé, sauf qu'on a eu entre temps les textes du  
 132 bac qui sont arrivés. Pour reprendre les points un par un, les liaisons sont donc ramenées à ce qu'on appelle la  
 133 combinaison, donc ça, ça ne change pas. Les exigences techniques sont toujours les mêmes : c'est des figures  
 134 tenues, montées, démontées et alignement correct. La dimension scénique, c'est quel sens, quel message ou  
 135 quel ... oui quel sens, quel message je veux faire passer quand je suis en train de faire l'enchaînement  
 136 d'acroport. Et puis le quatrième point, montage et démontage des figures, donc ça fait partie maintenant de ce  
 137 qu'on appelle un petit peu les exigences techniques. Donc les critères pour le bac sont modifiés. Ce que je  
 138 regrette, c'est qu'on ne prenne pas du tout en compte la dimension artistique. On reste sur des prestations très  
 139 gymniques : combinaison, exécution et difficulté et ça je le regrette beaucoup parce qu'il me semble que dans  
 140 l'acroport, il y a autre chose que des simples figures gymniques. Mais actuellement on est en grosse réflexion,  
 141 car on a un cadre, un référentiel dans lequel il y a des choses à faire et à nous d'interpréter les compétences  
 142 attendues par des indicateurs et à nous aussi de pouvoir faire que les élèves soient évalués à la fois sur plan  
 143 collectif et sur le plan individuel ce qui n'était pas le cas quand j'ai marqué ceci. Il y a une dimension nouvelle,  
 144 puisqu'on évalue à la fois l'élève en tant qu'acteur, en tant que juge. Ça, ce n'est pas quelque chose de très  
 145 facile. Donc il y a des nouveautés, mais on est en train de travailler dessus.  
 146 *Donc tu as toujours tes quatre critères ?*  
 147 On a toujours ces quatre critères, mais simplement il sont plus ou moins sous-jacents, alors qu'avant ils  
 148 apparaissaient clairement. Donc la dimension scénique est complètement évacuée dans les textes du bac. Donc si  
 149 aujourd'hui, il fallait faire quelque chose par rapport aux textes du bac, il faudrait que je l'enlève cette dimension  
 150 scénique.  
 151 *Il y a quand même des choses par rapport à l'utilisation de la musique, de l'espace dans les textes du bac*  
 152 Alors il y a quand même des exigences par rapport à ça, mais je veux dire, la dimension scénique, c'est autre  
 153 chose que la musique, l'espace et la tenue, c'est aussi peut-être la façon de transmettre un message, de  
 154 communiquer avec les spectateurs. Je veux dire que la dimension scénique, c'est un tout. C'est pas uniquement,  
 155 c'est pas uniquement un monde sonore et puis une tenue. C'est aussi faire passer un message, c'est aussi essayer  
 156 de transmettre une idée, un thème qu'il faut essayer de faire deviner au spectateur. En ce sens là, je trouve que les  
 157 textes du bac sont très réducteurs.  
 158 *Est-ce que les élèves peuvent faire plus de figures que six à huit dans l'enchaînement ?*  
 159 Les élèves peuvent faire plus de figures, mais de toute façon il faut quand même limiter le nombre, car on est  
 160 limité au niveau du temps pour l'évaluation au baccalauréat et on peut pas faire un nombre incalculable de  
 161 figures. Je pense que dix, c'est un maximum.  
 162 *Quand les élèves ont fait dix, tu évalues que certaines figures ?*  
 163 C'est une question banale, c'est-à-dire que en fonction des exigences, de ce qu'on a mis au point avec l'équipe  
 164 pédagogique, on se fixe entre six et dix figures. Huit, ça me paraît un bon chiffre. Dix, ça me paraît un  
 165 maximum, voilà.  
 166 *Quelle est pour toi la logique interne de l'acroport ? c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans*  
 167 *l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acroport ?*  
 168 Il me semble que pour que ce soit de l'acroport, il faut déjà qu'il y ait des figures : duos, trios ou quatuors, à  
 169 plus ou moins. Ensuite, il me semble que ces figures doivent être liées, qu'elles doivent être enchaînées.  
 170 Ensuite, ces figures doivent si possible être associées à un monde sonore qui rythme et qui donne une autre  
 171 dimension. A partir de ces trois éléments fondamentaux qui sont figures, enchaînement, monde sonore, on a les  
 172 ingrédients principaux. Après, à nous d'y ajouter ou d'y enlever ce qu'on veut. Mais voilà les trois ingrédients  
 173 principaux qui font qu'on a de l'acroport, en particulier l'élément fondamental, c'est la figure.

174 *Selon toi, l'acroport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et*  
 175 *artistique ?*

176 Ah, c'est une question délicate. Euh, elle est peut-être plus ... elle est au départ ... elle s'appelle acroport. Elle  
 177 a la vocation d'être acrobatique, mais je crois qu'elle est utilisée d'une façon artistique aujourd'hui. C'est-à-dire  
 178 qu'on retrouve dedans un certain nombre de dimensions gymniques non négligeables : on retrouve à la fois les  
 179 éléments de liaison et les figures, des choses qu'on retrouve en gym : le gainage, la tonicité, le placement des  
 180 appuis, la rétroversion du bassin. Par contre, il me semble que la dimension acrobatique qui veut dire aérien, qui  
 181 veut dire prise de risque au sens de Goirand, comme le veut Goirand, eh bien aujourd'hui, on la retrouve peu ou  
 182 pas souvent tout du moins dans les enchaînements d'acroport. Donc c'est vrai que c'est une activité au départ  
 183 qui est destinée à être acrobatique telle qu'elle a été vécue dans le passé et puis aujourd'hui elle est utilisée peut-  
 184 être plus dans un sens artistique.

185 *Et toi, tu te situes où par rapport à ça ?*

186 Je suis incapable de me situer, parce que je pense que selon les ressources des élèves, certains si ce sont des  
 187 garçons vont l'utiliser de façon très acrobatique en particulier avec des prises de risque notamment avec la  
 188 hauteur et les éléments en force, si c'est des filles, elles vont utiliser beaucoup plus les exercices en souplesse,  
 189 les liaisons et le rythme. Si on affaire à des gens qui sont multi-compétents, on va avoir du jonglage, de la gym,  
 190 de l'artistique. Tout dépend des ressources des élèves et de ce qu'on veut en faire.

191 *Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier*  
 192 *les élèves au cours d'un cycle d'acroport ?*

193 La compétence essentielle, c'est être capable de construire ensemble quelque chose c'est la première condition,  
 194 donc de construire ensemble quelque chose pour laisser passer un message, c'est-à-dire pour transmettre une idée  
 195 ou un thème, un sens et tout ça argumenté avec la musique. Donc je crois que la première compétence, elle est  
 196 peut-être pas physique, elle est peut-être plutôt sur le plan cognitif, c'est être capable de transmettre un message.  
 197 Être capable de traduire un thème, ça me paraît quelque chose d'important, surtout si on veut essayer de donner à  
 198 l'acroport une tendance un petit peu artistique. Ensuite, une autre compétence, c'est être capable de gérer les  
 199 ressources. C'est être capable d'utiliser, de gérer les ressources des autres élèves. Autrement dit, on a tous des  
 200 ressources différentes et je crois que l'acroport beaucoup plus que les autres activités met en valeur les  
 201 compétences et les ressources, les aptitudes des élèves. Ça, ce sont des compétences qui me paraissent  
 202 importantes, qui est plus du domaine social. Sur le plan moteur, il y a un certain nombre de compétences qui ne  
 203 sont pas très spécifiques et qui ne sont pas très originales. Par contre, sur le plan social, il y a quand même un  
 204 certain nombre de compétences qui me paraissent importantes : être capable de travailler ensemble, être capable  
 205 de travailler avec tous les élèves, être capable de rentrer dans l'espace intime de l'autre. Donc ça, ça fait partie des  
 206 éléments spécifiques à l'acroport.

207 *Un autre thème, au début du questionnaire portait sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant pour*  
 208 *construire un cycle d'acroport. Dans le questionnaire, tu as déjà donné certaines réponses : les programmes*  
 209 *officiels d'EPS, les échanges avec des collègues, les livres et les articles et la formation continue. Alors peux-tu*  
 210 *me préciser quelles parties des programmes t'intéressent plus particulièrement ?*

211 Dans les programmes officiels, je m'appuie essentiellement puisque je suis en lycée sur les programmes qui sont  
 212 parus au BO de 2002 et 2001. Et puis, bien entendu, on s'appuie sur les compétences qui sont exigées pour le  
 213 baccalauréat et qui nous paraissent évidemment essentielles pour donner à nos élèves le maximum .. les notes ...  
 214 enfin l'évaluation la meilleure possible.

215 *Donc c'est surtout pour les compétences ?*

216 Surtout pour les compétences et bien sûr l'évaluation qui en découle.

217 *Tu as également précisé : les livres et les articles, en donnant comme exemple Froissart et Moneta. Que*  
 218 *cherches-tu à savoir dans les livres et les articles ?*

219 Plusieurs choses m'intéressent. D'abord de savoir comment est abordée l'activité acroport. Est-ce qu'elle est  
 220 abordée sur le pôle gymnique, à travers un pôle plus artistique, voire acrobatique, voire à travers les arts du  
 221 cirque. Première chose. La deuxième chose, c'est de trouver des exemples de mise en œuvre, des mises en œuvre  
 222 de figures, des exemples de figures et de figurines qui pourraient donner des idées aux élèves, et puis bien sûr au  
 223 prof. Et ce que je recherche aussi, ce sont des éléments d'évaluation, c'est-à-dire des éléments qui permettraient  
 224 de calculer la difficulté de toutes les figures. Parce que ça, on a bien dans les livres des exemples de  
 225 classification, mais on pas d'exemple de mise en place de ces classifications. On sait bien qu'une figure vaut un  
 226 point ou deux points ou trois points, on sait pas comment elle a été jugée un ou deux ou trois points. Et donc  
 227 ça, c'est quelque chose qui me paraît important. C'est un manque et c'est quelque chose que je recherche  
 228 souvent. Et puis enfin, dernière chose, c'est aussi pour voir un petit peu l'évolution générale de l'activité,  
 229 puisque actuellement, il y a quand même une évolution importante.

230 *Peux-tu préciser « une évolution importante » ?*

231 On est parti de ... Je pense que l'acrospport évolue, parce qu'elle est associée à d'autres activités, parce qu'on voit  
 232 introduire d'autres choses que ... L'acrospport voit arriver des objets, des accessoires, des thèmes. Donc ce sont  
 233 des choses qui n'apparaissaient pas a priori il y a quelques années et qui apparaissent davantage maintenant, donc  
 234 ça correspondrait à une évolution.

235 *Est-ce que tu peux me préciser ce qui t'a intéressé dans Froissart et Moneta, puisque tu cites ces deux auteurs ?*

236 Je trouve que ces auteurs ont le mérite de publier deux livres, et je crois que c'est quand même à saluer. C'est la  
 237 première chose. Ils ont le mérite d'avoir mis sur papier une certaine modélisation, en particulier de hiérarchiser  
 238 un petit peu les exigences et pouvoir mettre en place un certain nombre de compétences. Je regrette un petit peu  
 239 la complexité des classifications qui est utilisée. Mais il semble aujourd'hui que les classifications aient  
 240 beaucoup moins d'importance dans les nouveaux programmes et qu'on se base sur d'autres éléments pour  
 241 construire les contenus que les simples classifications.

242 *Dans le questionnaire, tu as répondu que tu t'appuyais aussi sur la formation continue. Peux-tu me dire ce que*  
 243 *tu as pris en compte dans la formation continue ?*

244 C'est la formation continue qui m'a permis de découvrir l'acrospport. Sans elle, sans un stage de formation  
 245 continue académique puis ensuite de secteur, peut-être que je ne me serais jamais mis à l'acrospport. Donc  
 246 l'avantage, c'est qu'on a pu mettre en œuvre rapidement un certain nombre d'éléments, de constructions des  
 247 figures. Et c'est grâce à cette formation que j'ai pu mettre en place mes cycles ensuite.

248 *Donc c'était essentiellement pour connaître l'activité, découvrir l'activité ?*

249 Oui, et ensuite un autre stage a été important dans la formation continue. C'était : « comment mettre l'élève en  
 250 situation artistique », parce que je pense que s'il existe une tendance artistique de l'acrospport, elle est pas  
 251 forcément évidente à mettre en place et en particulier elle suppose un certain nombre de pré-requis, un certain  
 252 nombre d'orientations qu'il faut faire prendre aux contenus et donc le stage que j'ai fait m'a un petit peu aidé en  
 253 ce sens.

254 *Donc il y avait un stage où l'acrospport était abordé comme une activité artistique ?*

255 Alors l'acrospport, pas exactement, mais les arts du cirque en particulier, la danse et on sait que l'acrospport utilise  
 256 parfois les arts du cirque dans certains de ses aspects et puis la danse bien entendu dans les liaisons par exemple,  
 257 ou à travers un thème.

258 *Ce deuxième stage ne portait pas sur l'acrospport ?*

259 Il n'était pas sur l'acrospport. L'intitulé, c'était « mettre l'élève en situation artistique ». Le premier stage était sur  
 260 l'acrospport, mais le dernier stage vécu l'année passée en 2002 n'était pas un stage acrospport.

261 *Et quand tu dis artistique, c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure, c'est transmettre un message ?*

262 Je crois qu'il y a deux sens dans artistique. Il y a à la fois transmettre un message à travers un thème et puis  
 263 c'est transmettre un message non pas de façon individuelle mais de façon collective, donc à la fois expression et  
 264 communication, voilà. Il y a deux choses : communication collective et expression collective, le tout à travers  
 265 un thème, ce qui différencie à mon avis l'acrospport modèle gymnique et modèle artistique.

266 *Tu as aussi répondu dans le questionnaire que tu t'appuyais sur les échanges avec les collègues. Est-ce que tu*  
 267 *peux me préciser sur quoi vous échangez, qu'est-ce qui peut t'aider ?*

268 Alors les échanges se situent malheureusement pas trop au niveau de mes collègues de lycée, mais en particulier  
 269 quand je vais faire des visites pédagogiques de PLC2. En particulier, il est toujours intéressant de voir comment  
 270 des gens de formation différente, avec des expériences différentes abordent l'activité. Et en fonction du niveau  
 271 des élèves, on voit des conceptions un petit peu différentes, des conceptions de type acrospport vécu sous forme  
 272 de figures statiques. On discute de la façon d'aborder les figures de façon dynamique, et puis on essaie de voir  
 273 comment on peut passer aussi à travers la production de figures plus acrobatiques. Donc c'est un petit peu la  
 274 façon dont les collègues abordent l'activité.

275 *Tu as répondu que tu t'inspires des idées des élèves, notamment l'utilisation du matériel. Est-ce que des élèves*  
 276 *ont proposé d'autres idées originales que l'utilisation du matériel ?*

277 A ma connaissance, à mon souvenir, non. C'est-à-dire que le matériel utilisé, ce sont essentiellement des objets :  
 278 cordes, ballons, chapeaux. Alors cordes, on va dire à la fois objets et accessoires, c'est-à-dire des objets qui  
 279 servent soit pour illustrer le thème, soit des objets qui servent pour assurer la sécurité ou servir d'éléments  
 280 acrobatiques comme les bâtons. Les élèves n'ont pas apporté d'autres éléments, parce qu'on est relativement  
 281 limité dans le gymnase, et les élèves auront des idées quand évidemment on leur donne les moyens d'avoir des  
 282 idées. C'est-à-dire que si j'amenais peut-être des balles de cirque, des cerfs-volants, des choses comme ça, peut-  
 283 être que effectivement on aurait d'autres idées. Mais pour l'instant, non.

284 *Et au niveau des liaisons ?*

285 Alors au niveau des liaisons, les idées sont souvent puisées, enfin apportées par les élèves, parce qu'en fonction  
 286 des thèmes choisis, des ressources des élèves, en fonction de la musique, les liaisons ne sont jamais identiques.  
 287 Elles sont souvent adaptées aux ressources et aux possibilités des élèves. C'est vrai que si on a des élèves qui  
 288 ont des aptitudes en danse, si ce sont des filles, on aura plus de liaisons dansées. Si ce sont des garçons, on aura



289 plus de liaisons acrobatiques. Et donc, ça, ce sont des idées qui leur appartiennent et qui sont souvent en liaison  
 290 avec leur potentiel.

291 *Donc les liaisons peuvent être de la danse, ou plus acrobatiques. Est-ce qu'il y a d'autres activités que les*  
 292 *élèves utilisent dans les liaisons ?*

293 Pour l'instant, non.

294 *Pas par rapport au cirque par exemple ?*

295 C'est plutôt dans les figures que dans les éléments de liaison. Le cirque serait plutôt utilisé soit comme élément  
 296 de complexification d'une figure, soit comme on va dire moyen de mobiliser les élèves quand il y a un nombre  
 297 impair ou quand il y a un élève qui n'est pas utilisé dans une figure.

298 *Est-ce que les élèves t'ont proposé de changer le nombre d'élèves par groupe ?*

299 Alors en général, les groupes sont faits de façon affinitaire. Souvent, je fais des groupes de six élèves. Il m'est  
 300 arrivé une fois en terminale d'avoir une demande pour que sept élèves particulièrement proches se retrouvent  
 301 ensemble. Dans la mesure où ça correspondait avec la répartition des élèves et en particulier les autres élèves dans  
 302 le groupe, je ne me suis pas opposé, mais c'est exceptionnel.

303 *Est-ce que les élèves te proposent de changer les autres règles que l'on a évoquées au début de l'entretien ?*  
 304 *pour la musique, de toute façon, ils ont le choix. Pour l'espace, ça reste un carré ?*

305 Alors l'espace de pratique, bien sûr, l'idéal, ce serait d'avoir un espace de pratique qui fasse six sur six ou dix  
 306 sur dix. Souvent, on a que six tapis à offrir à nos élèves. Alors évidemment, ça limite un petit peu l'utilisation  
 307 de l'espace. L'espace effectif de prestation diminue forcément. C'est d'autant plus embêtant qu'ils s'entraînent  
 308 sur des petits espaces, et que lorsqu'ils sont évalués, on leur donne effectivement un grand espace, dont la  
 309 plupart ne savent pas trop que faire, parce que de toute façon, ils ont pris des repères autrement et ailleurs durant  
 310 tout le cycle. Ce qu'ils nous demandent parfois, c'est effectivement d'utiliser, de pouvoir sortir pour prendre de  
 311 l'élan, ou d'utiliser la partie externe du tapis et d'y revenir ensuite, mais ça, ça pose pas de problème.

312 *Est-ce que tu tiens compte de toutes les idées que te proposent les élèves ?*

313 Non, bien sûr que non, parce que autrement ce serait parfois très risqué. Quand les élèves demandent un mini-  
 314 trampoline, quand ils demandent des tas de choses comme ça, on ne peut pas leur offrir. C'est un problème de  
 315 sécurité. Maintenant, tout ce qui peut servir le thème, tout ce qui peut servir l'évolution de l'acrosport, et tout ce  
 316 qui peut faire évoluer les figures dans un sens dynamique et acrobatique, bien sûr dans le respect des conditions  
 317 maximales de sécurité, c'est bien sûr toujours accepté, mais c'est toujours négocié, démontré. C'est jamais  
 318 abordé comme ça à la légère.

319 *Quand tu refuses des idées, c'est essentiellement par rapport à la sécurité ?*

320 Essentiellement

321 *Est-ce que tu décides parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ?*

322 Oui, ça m'arrive. Alors, je ne pourrais pas donner d'exemples précis, mais si par exemple, un certain nombre  
 323 d'élèves ... l'autre jour, ça s'est produit me demande pour faire, enchaîner un flip en élément de liaison, on  
 324 modifie un petit peu, c'est à dire on arrête à un moment donné l'évolution et on se centre un petit peu sur cette  
 325 figure là pour que tout le monde puisse profiter de l'apprentissage de cette figure là.

326 *Es-tu d'accord pour dire qu'il y a une part d'improvisation : tu t'adaptes en fonction des*  
 327 *conduites des élèves ?*

328 oui, il est évident qu'on s'adapte en fonction des conduites des élèves, parce que les conduites des élèves  
 329 évoluent. C'est à dire que les élèves partent avec souvent des a priori moyens, positifs, négatifs, ça dépend des  
 330 élèves. Et puis ensuite, l'ambiance de travail devient très positive et on s'aperçoit que eh bien ils ont envie de  
 331 faire des choses nouvelles, voilà, donc ça évolue forcément.

332 *Nous venons de repérer plusieurs éléments qui t'influencent pour construire les cycles d'acrosport : les*  
 333 *programmes officiels d'EPS, les livres et les articles, la formation continue, les échanges avec les collègues, les*  
 334 *élèves, les conditions matérielles, le temps de pratique. En ce qui te concerne, y a-t-il d'autres éléments que*  
 335 *ceux qu'on a évoqués qui t'ont guidé ou influencé pour construire tes cycles ?*

336 Non, j'ai l'impression qu'on a fait le tour, mais il faut mentionner que l'acrosport, c'est une activité qui est  
 337 composite, qui est plurielle, qui fait appel à un certain nombre de compétences qui sont puisées dans un tas de  
 338 domaines, et il n'est pas exclu que à côté du matériel, on trouve ensuite d'autres choses qu'on va puiser,  
 339 pourquoi pas, je ne sais pas, à la télévision, qu'on va puiser sur la place de Marrakech pour ensuite faire évoluer  
 340 les contenus.

341 *Donc là, tu parles de ton expérience en tant que spectateur.*

342 oui

343 *Est-ce que tu t'es parfois inspiré de différents spectacles, que ce soit à la télé, que ce soit ...*

344 Je ne m'en suis pas inspiré, parce que évidemment les ressources et le temps qui nous est ... les ressources des  
 345 élèves et le temps qui nous est imparti est relativement limité. Je pense qu'on pourrait encore aller chercher dans

346 le patinage artistique, on pourrait aller chercher dans d'autres activités comme ça pour faire évoluer les contenus,  
 347 ça, c'est clair. Mais on est forcément limité à la fois par le temps et puis par les ressources de nos élèves.  
 348 *Est-ce que ton vécu ...?*  
 349 Alors, le vécu a une importance qui serait fondamentale pour aborder l'activité. C'est vrai que le fait d'avoir  
 350 peut-être fait un petit peu d'aérobic, d'avoir travaillé un petit peu dans un stage les arts du cirque, enrichit la  
 351 pratique personnelle et donne des idées pour faire évoluer la pratique. Le passage de figures statiques à  
 352 dynamiques eh bien est important, puisqu'on sait, enfin après avoir vécu un stage moi personnellement, j'ai pu  
 353 me rendre compte des difficultés que ça posait, donc c'est vrai que la pratique personnelle influence quelque peu,  
 354 influence à la fois pour faire évoluer l'activité, puis influence aussi pour comprendre les difficultés des élèves.  
 355 *Est-ce que, à un moment donné, tu t'es inspiré de ce que tu as vécu en tant qu'élève en EPS ?*  
 356 Ce que j'ai vécu peut-être en tant qu'élève pratiquant la gymnastique, oui forcément dans tout ce qui est aide,  
 357 parade, bien entendu et puis dans ce qui est aussi travail collectif, comment aider à quelqu'un à monter un ATR,  
 358 monter un trépied, un ATR à partir de différentes positions. Donc c'est vrai que la pratique personnelle et la  
 359 pratique en tant qu'élève a pu jouer. Mais je n'ai jamais fait d'acrosport quand j'étais plus jeune.  
 360 *C'est surtout la pratique de la gymnastique ?*  
 361 Oui. Ayant vécu comme tout le monde la gymnastique à l'école et en formation, je me suis dit qu'il y avait  
 362 peut-être d'autres moyens d'aborder les formes techniques corporelles avec surtout d'autres objectifs et d'autres  
 363 projets, donc ça a influencé la façon effectivement d'aborder l'activité. Mais je crois qu'il ne faut confondre la  
 364 gymnastique qui fait appel à un code de référence bien précis avec des figures techniques enfin des techniques  
 365 corporelles bien particulières, en particulier quand on est aux agrès, avec l'acrosport. Ce sont deux activités ...  
 366 l'une s'inspire de l'autre, mais je crois que les compétences ... il y a des compétences qui se retrouvent dans  
 367 l'une et l'autre mais les compétences de l'une sont un peu différentes de l'autre.  
 368 *En ce qui concerne tout ce qui a pu t'influencer, on peut ajouter donc ...*  
 369 La pratique personnelle  
 370 *Les spectacles, ce que tu vois ?*  
 371 On va dire les influences médiatiques  
 372 *Qui ne t'influencent pas directement dans les contenus ou dans les figures ...*  
 373 Non, mais les contenus, ils évoluent en fonction du contexte et le contexte, ça peut être plein de choses. Ça peut  
 374 être une pratique personnelle, ça peut être un spectacle qu'on a vu, ça peut être visiter d'autres classes, ça peut  
 375 être plein de choses.  
 376 *Je te remercie encore pour ta collaboration*

1 Enseignant D  
2  
3 *Dans le questionnaire, tu as précisé dans quelles conditions, avec quelles règles les élèves présentent*  
4 *l'enchaînement de fin de cycle : des groupes de trois, quatre ou cinq élèves ; pas de durée d'enchaînement à*  
5 *respecter. L'utilisation de la musique dépend du niveau de la classe. L'espace dans lequel évolue un groupe*  
6 *d'élèves est de quatre mètres sur quatre pour le travail de recherche, puis de dix mètres sur cinq. A la question*  
7 *« utilisez vous- du matériel (engins, accessoires, etc. ...) », tu as répondu « cela dépend ». Est-ce que, au fur et*  
8 *à mesure des cycles enseignés, tu as modifié certaines de ces règles ou sont-elles restées identiques ?*  
9 Elles sont restées identiques, sauf pour la musique. Au départ, j'utilisais la musique en fonction du niveau des  
10 élèves. Maintenant, dans l'établissement où je suis, je ne peux plus utiliser la musique.  
11 *A cause du matériel ?*  
12 On travaille à deux dans le gymnase et si on met la musique, même à fond, on ne l'entend pas.  
13 *On va reprendre les différentes règles successivement. Qu'est-ce qui t'a amené à travailler avec des groupes de*  
14 *trois, quatre ou cinq élèves ?*  
15 J'aime bien travailler à trois, même si c'est vite limité au niveau des pyramides que l'on peut faire. Par contre, le  
16 travail à trois est intéressant en 6<sup>e</sup>, notamment puisqu'il y a l'entraide, le porteur et le voltigeur. Ensuite, à  
17 quatre, c'est intéressant parce qu'on peut arriver à deux binômes, mais à ce moment là, il manque la parade. Je  
18 pense que cinq c'est pour moi le maximum, parce que déjà ça leur évite de faire des pyramides trop compliquées  
19 puis surtout trop hautes et ensuite, cinq c'est le chiffre maximal pour ne pas perdre de temps justement sur « on  
20 va faire ci, on va faire ça » et puis que le temps de recherche prime sur le temps de pratique. Parce que plus on  
21 est nombreux en fait et moins on pratique. Parce que les idées affluent et on est jamais d'accord.  
22 *Tu ne détermines pas une durée d'enchaînement à respecter ?*  
23 Jusqu'à présent non, jusqu'à présent non. L'objectif c'était que je retrouve tant de pyramides.  
24 *Combien ?*  
25 Euh .. ça varie entre je pense quatre et cinq, quatre ou cinq pyramides.  
26 *L'enchaînement n'est pas trop long ?*  
27 Non, c'est pas trop trop long. Ils peuvent le répéter plusieurs fois. En règle générale, quand je les évalue, je les  
28 évalue à deux reprises. Ils passent une première fois, et ils repassent de suite une deuxième fois, avec ou une  
29 orientation différente... souvent ils sont filmés comme ça après ils peuvent se voir. Le fait de passer deux fois,  
30 c'est la première fois, on a le stress ou autre et c'est pas bon, à la limite, c'est pas très grave, puisqu'on le  
31 recommence derrière et je prends la meilleure réalisation des deux.  
32 *La musique, on en a parlé. Pour l'espace, quand ils font leur enchaînement final, ils évoluent sur un espace de*  
33 *dix mètres sur cinq.*  
34 Sur un grand praticable en fait. Tous les tapis, je les réunis et ils travaillent sur le grand praticable. Sinon, ils  
35 sont obligés de travailler sur des petits secteurs, puisque l'objectif sur les deux heures théoriques de pratique,  
36 c'est que tout le monde soit en activité, qu'il n'y en ait pas qui soient sur le côté.  
37 *Donc au bout d'un moment, tu fais un seul praticable et les élèves ...*  
38 En fait, j'ai toujours un seul praticable, mais ils travaillent dans un secteur particulier du praticable.  
39 *Une fois qu'ils passent, ils ont tout l'espace ?*  
40 Voilà  
41 *Est-ce que les dimensions de cet espace varient selon les cycles, selon les élèves ou est-ce que c'est la même*  
42 *organisation ?*  
43 Non, c'est toujours la même organisation, parce que déjà je pense qu'un grand praticable, même s'ils ne restent  
44 pas qu'au centre, ça permet d'éviter toutes les chutes à l'extérieur des tapis. Eventuellement, je rajoute même des  
45 tapis pleyel de façon à faire des choses bien plus dynamiques, sur lesquels la réception après le permet. Je l'ai  
46 fait essentiellement avec des plus grands.  
47 *Pour le matériel, tu as répondu : « cela dépend »*  
48 C'est le matériel de cirque en fait : des balles, des cerceaux, des choses comme ça qui permettrait en fait de lier  
49 l'acrosport et le cirque.  
50 *Est-ce que tu peux détailler un petit peu : les balles, les cerceaux, les diabolos aussi ?*  
51 Les diabolos, on n'en a pas en fait. Donc c'est vraiment des choses basiques, des cerceaux parce qu'on a les a en  
52 GRS, les balles parce qu'on a investi dedans. Par contre, au niveau des techniques du cirque, moi comme j'étais  
53 pas très à l'aise au niveau de tous les jonglages, je les laisse un petit peu faire. A trois balles, j'y arrive un petit  
54 peu mais j'ai pas les bases. C'est un prétexte simplement pour que éventuellement lorsqu'il y a une pyramide à  
55 trois, il y en deux qui en font une, que celui qui se retrouve tout seul ne fasse pas rien, c'est-à-dire qu'il trouve  
56 une occupation qui soit d'ordre dynamique.  
57 *Donc le matériel se résume aux balles et aux cerceaux. Est-ce qu'il y a d'autres engins qui sont utilisés par les*  
58 *élèves ?*

- 59 Je pense qu'on pourrait éventuellement utiliser les cordes à sauter.  
60 *Mais ça, tu ne l'as pas fait ? C'est une autre idée éventuellement pour la suite ...*  
61 Voilà, c'est le seul matériel que j'utiliserais qui pourrait éventuellement permettre des déplacements où on sort  
62 un petit peu de l'activité en elle-même.  
63 *Qu'est-ce qui t'a amené à utiliser ce matériel ? ... est-ce que tu l'as utilisé dès le premier cycle d'acroport ou*  
64 *est-ce que c'est venu progressivement ? Comment c'est ... ?*  
65 Ça dépend, en fait, parfois des gamins et puis peut-être de ce que j'ai envie de faire à ce moment là.  
66 *Donc il se peut que tu fasses des cycles ..*  
67 Sans matériel et d'autres où j'utiliserais le matériel. Mais c'est vrai que jusqu'à présent, j'ai essentiellement fait  
68 des cycles où il n'y avait pas de matériel. Je me suis centrée sur l'acroport, la construction de pyramides et les  
69 rendre de plus en plus dynamiques.  
70 *Et quand tu fais des cycles avec le matériel, qu'est-ce qui t'a amené à dire : dans tel cycle, je vais utiliser du*  
71 *matériel ? ... C'est pour changer, pour s'adapter aux élèves ...*  
72 En fait c'était essayer autre chose, essayer de voir si le fait d'amener les techniques du cirque amenait un plus à  
73 l'activité. Et parfois, ça peut être un plus, mais c'est aussi une gêne. C'est-à-dire que comme on n'a pas le temps  
74 de se centrer à la fois sur les techniques du cirque et à la fois sur l'acroport, on en délaisse un plus que l'autre.  
75 Donc c'est vrai que je me centre essentiellement sur les pyramides quand même.  
76 *Donc c'est un plus. Pour toi, le plus, c'est quoi ? ...est-ce que tu peux préciser ? Tu dis : parfois c'est un plus,*  
77 *parfois c'est une gêne parce qu'on ne peut pas travailler les deux ..*  
78 Le plus, c'est que un gamin qui essentiellement fait la parade et qui serait resté immobile est obligé de s'investir  
79 dans d'autres choses. Il va manipuler les balles, il va faire autre chose. Donc, à ce moment là, on a l'impression  
80 d'avoir je dirais un praticable de cirque, tout simplement une scène sur laquelle on a différents tableaux. Donc là,  
81 ça peut être le plus. Le moins, c'est que si ces gens là ne sont pas très habiles, il y a des moqueries qui viennent  
82 en plus. Et dans ces cas là, il peut y avoir aussi l'enfant qui n'ose plus agir avec un autre matériel.  
83 *Le moins, aussi, c'est le fait de travailler dans deux activités ...*  
84 Je pense à la limite, on pourrait lier les deux activités si on a fait déjà sur un cycle d'une heure par exemple les  
85 activités de cirque. Eventuellement, à ce moment là, on peut lancer les deux.  
86 *Et du point de vue des apprentissages des élèves, est-ce que ça apporte quelque chose le matériel ?*  
87 Au niveau de l'acroport en lui-même, non. Puisqu'en fait, très souvent, quand on utilise du matériel, l'enfant  
88 est centré sur lui-même, il n'est pas centré sur l'autre, et sur le corps et sur la précision des pyramides et de leur  
89 tenue.  
90 *A la question « enseignez-vous l'acroport en combinaison avec une autre activité ? », tu as répondu :*  
91 *éventuellement avec les techniques du cirque. Quand tu proposes de mêler l'acroport et le cirque, est-ce que*  
92 *tous les groupes d'élèves font acroport et cirque ou il n'y a que certains groupes d'élèves ...*  
93 A la limite, je laisse libre, sachant que l'objectif à un moment donné, dans la note finale, il y aura le fait de  
94 surprendre le public. Il y a un public, bien établi, à un endroit précis, il faut arriver à s'orienter par rapport à lui,  
95 et créer une surprise, ne serait-ce que par l'entrée ou par certaines pyramides ou quand on enchaîne ...  
96 *Donc ça reste au choix des élèves ?*  
97 Oui  
98 *C'est jamais imposé ?*  
99 Non  
100 *Et si dans un cycle d'acroport, les élèves proposent d'utiliser des balles ou des cerceaux, tu les laisses utiliser*  
101 *ce matériel ?*  
102 A ce moment là, ils ne se posent même pas la question, je crois. Quand moi je n'en ai pas parlé, ils ne se posent  
103 même pas la question. Donc pour eux, on ne fera que des pyramides. Ils n'ont pas cette vision là. Pour eux, ce  
104 n'est pas le plus important.  
105 *Ça ne t'es jamais arrivé qu'un élève propose d'utiliser du matériel de cirque ou autre ?*  
106 Non, non.  
107 *Donc l'idée d'associer le cirque et l'acroport, ça t'es venu ... essentiellement pour occuper les élèves qui*  
108 *étaient inactifs en fait ?*  
109 Non, parce que je l'ai vécu aussi, en tant que tel. Mais on a eu aucune formation au niveau des jonglages. Donc  
110 on a fait avec ce que chacun connaissait. Ça pouvait être intéressant, mis à part les pertes d'objets et autre qui à  
111 ce moment là cassent le rythme de l'enchaînement.  
112 *Tu l'as vécu dans quel cadre ?*  
113 A un stage de formation continue  
114 *Où vous aviez à faire un enchaînement en utilisant ...*  
115 En utilisant les balles, ce qui est uniquement un prétexte je pense pour nous obliger à bouger davantage. C'était  
116 pas plus compliqué que ça. Donc il y avait ceux qui avaient pratiqué les techniques du cirque et qui maîtrisaient

117 déjà des jonglages, des choses comme ça. Mais à ce moment là, on est centré sur l'individu seul, et non plus sur  
 118 le groupe. A la limite, c'est peut-être moins intéressant et en même temps, l'avantage, c'est que par l'action de  
 119 un, on a aussi une dynamique qui se crée et parfois on a des effets de scène aussi qui sont justement la surprise,  
 120 l'effet de surprise.

121 *Tu as précisé dans le questionnaire les critères de l'évaluation de fin de cycle : retrouver les positions*  
 122 *imposées, sur un point ; la stabilité de la pyramide, sur trois points ; la démolition et l'enchaînement, sur trois*  
 123 *points, la synchronisation sur un point et l'entrée et le finish sur deux points. Peux-tu me préciser les positions*  
 124 *imposées ?*

125 En fait, j'imposais soit des positions au porteur, soit des positions au voltigeur. A partir de là, ils étaient libres  
 126 de construire la pyramide qu'ils voulaient, mais je devais retrouver les positions de base, mais uniquement par  
 127 rapport à un élève. Après, ils l'organisaient comme ils voulaient, selon les rôles, ils organisaient la pyramide  
 128 comme ils le voulaient.

129 *Donc les positions imposées ne sont pas en fonction de familles, c'est plus les positions de base là ?*

130 Oui

131 *Au niveau des difficultés, il n'y avait pas de difficultés imposées ?*

132 Non, je n'ai pas encore travaillé mes cycles avec des imposés au niveau des difficultés ... des pyramides simples  
 133 ... du tout. L'objectif c'était vraiment, on est parti à la base et c'était de construire des pyramides qui pouvaient  
 134 surprendre mais qui devaient être sécurisées.

135 *Donc c'est pour ça qu'on retrouve stabilité de la pyramide et démolition, des pyramides qui sont stables , mais*  
 136 *là difficulté n'a pas été évaluée ?*

137 Non. En fait, j'ai mis chaque pyramide au même plan.

138 *Et démolition, tu peux préciser ? je suppose que c'est une démolition sans chute sans déséquilibre ?*

139 Voilà, c'est la capacité à savoir redescendre sans provoquer effectivement la chute de ses camarades et surtout les  
 140 blessures. Et l'enchaînement, c'est la capacité de passer en fait d'une pyramide statique à une pyramide  
 141 dynamique. Donc la démolition aussi, elle pouvait se faire sur un enchaînement, par rapport à comment je  
 142 descends, et là, ça se retrouve essentiellement quand on est à cinq, où il y a des aides pour descendre et pour  
 143 pouvoir enchaîner ensuite derrière quelque chose.

144 *Donc c'est à la fois dans la descente de la pyramide qu'il faut que ce soit dynamique et entre les figures*  
 145 *également ?*

146 Voilà. Et en plus dans les enchaînements, on retrouve aussi tout ce qu'on avait pu apprendre en gymnastique,  
 147 dans les rotations, dans les roues, tout ce qui est liaisons bêtes et méchantes ou sinon sur leurs capacités à d'un  
 148 coup être en groupe dans la synchronisation, c'est tout le monde descend en même temps, il n'y en a pas un qui  
 149 descend pour détruire l'ensemble

150 *Donc c'est synchronisation entre les élèves ?*

151 Oui, c'est dans le groupe et éventuellement ce que j'avais fait dans la synchronisation, c'était dans leur entrée, ils  
 152 devaient rentrer en ligne, par exemple faire en sorte de démarrer aux quatre coins du praticable, ils arrivaient tous  
 153 en même temps au même endroit. Il y avait cet esprit de temps, de chrono.

154 *Donc l'enchaînement, c'est être capable de varier les déplacements, tout ce qui est liaisons, descentes et*  
 155 *synchronisation, c'est vraiment entre les élèves dans le groupe ?*

156 Voilà

157 *Et l'entrée et le finish, les deux points, ils sont sur quoi plus précisément ?*

158 C'est surtout la capacité à , ... déjà est-ce qu'elles existent. Est-ce qu'il y a une entrée, est-ce qu'il y a un finish  
 159 ou pas ? Ensuite, c'est, est-ce que ces deux formes d'entrée leur permettent de surprendre ou est-ce que c'est  
 160 quelque chose qui semble tout assez banal ? moi, ce que je leur ai demandé, à ce moment là, c'était : imaginez  
 161 que le praticable, c'est une piste comme au cirque. A vous de nous montrer comment on peut y rentrer, ou est-ce  
 162 qu'on part du principe qu'on est déjà sur le praticable et que l'on surprend dans l'ouverture ? Donc je leur ai  
 163 donné deux possibilités : soit ils étaient à l'extérieur et ils rentraient dessus, soit ils étaient à l'intérieur et puis  
 164 après ils trouvaient une solution pour amener la pyramide suivante.

165 *Donc là, tu n'as pas évalué la difficulté. Est-ce que ...*

166 Non, à aucun moment, je me suis posée en fait sur le cycle que j'avais fait au début. La difficulté est liée à une  
 167 pyramide.

168 *Est-ce que tu penses que si tu faisais un cycle avec des élèves qui ont déjà fait plusieurs cycles, qui commencent*  
 169 *à avoir un bon niveau, tu évaluerais la difficulté ou tu resterais sur le même type d'évaluation ?*

170 J'évaluerais la difficulté et surtout je leur demanderais beaucoup plus de pyramides dynamiques.

171 *Donc ça dépend du niveau des élèves. Là, tu avais des débutants surtout ..*

172 C'était un premier cycle. C'est pour ça que j'imposais mes positions, parce que ça me semblait aussi intéressant.

173 Je pense que maintenant, à la limite, je rentrerais même par le nombre d'appuis au sol : nombre de pieds,  
 174 nombre de mains, des choses comme ça qui leur permettrait de moins les limiter. Parce que finalement, en

175 imposant une position, on retrouvait pratiquement toujours les mêmes pyramides. Pour la créativité ... en  
 176 donnant un certain nombre d'appuis ou de choses comme ça, je pense qu'on aurait peut-être des solutions plus  
 177 importantes, plus variées en tout cas.

178 *Quelle est pour toi la logique interne de l'acrospport ? c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental dans*  
 179 *l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acrospport ?*

180 Déjà qu'il y ait des porteurs et des voltigeurs, déjà il y a des statuts particuliers. Ensuite c'est des hauteurs  
 181 différentes. Et puis surtout des enchaînements de phases statiques et dynamiques. Dans la logique, c'est  
 182 construire quelque chose, le stabiliser et le détruire d'une certaine façon pour aller vers ... pour reconstruire autre  
 183 chose. Dans la logique, c'est vrai que c'est de la construction, c'est bête et méchant mais une construction et une  
 184 stabilité, c'est tout.

185 *Une construction avec des hauteurs différentes, tu as dis ...*

186 Oui. Par contre avec les élèves c'est limiter la hauteur à un et demi.

187 *Est-ce que tu imposes des hauteurs différentes ? Les positions sont imposées, mais il se peut par exemple qu'en*  
 188 *ayant les positions de base, toutes les figures soient pas très hautes ?*

189 En fait, je limite la hauteur, parce que la sécurité ne me permet pas non plus de monter à des hauteurs énormes,  
 190 les enfants étant aussi sur la croissance, les porteurs ayant de la charge sur eux, je pense que ce n'est peut-être pas  
 191 ce qu'on a à rechercher, en tout cas dans l'activité au niveau scolaire collège.

192 *Quand tu m'as défini la logique de l'activité, tu m'as dit « avec des hauteurs différentes », donc il y a*  
 193 *différents niveaux*

194 C'est à dire qu'on peut avoir deux porteurs à quatre pattes, ou une personne à quatre pattes et une personne  
 195 debout, donc ça fait déjà deux hauteurs différentes, euh à quatre pattes et allongé, donc on reste dans une hauteur  
 196 très limitée.

197 *Donc dans l'enchaînement il y a ces différentes hauteurs qu'on peut retrouver ou est-ce que les élèves restent*  
 198 *tous au niveau très bas.... Est-ce que tu imposes qu'il y ait différents degrés de hauteurs ?*

199 Non, jusqu'à maintenant, je ne l'avais pas spécifié. Ça fait partie des difficultés je pense. En fait, la hauteur  
 200 maximale que j'aie atteint avec les gamins, c'est un debout et un qui est assis, on peut avoir quelqu'un sur les  
 201 épaules, debout et l'autre sur les épaules.

202 *Selon toi, l'acrospport est une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique ou à la fois acrobatique et*  
 203 *artistique ?*

204 Acrobatique et artistique, il faut qu'elle soit les deux. Et c'est pour ça que la musique je pense amène en plus  
 205 cette petite touche qui permet d'être je dirais peut-être plus artistique que d'autres activités.

206 *Est-ce que tu penses qu'avec les débutants, puisque tu as eu essentiellement des débutants, que le côté*  
 207 *acrobatique n'a pas été trop travaillé ? d'après ce que j'ai compris...puisque tu n'as pas noté sur la difficulté?*

208 Non, ça a été travaillé, mais ce n'est pas ce que je recherchais à ce moment là. Ce qui m'intéressait, c'était les  
 209 aspects des élèves entre eux : le porteur respectait le voltigeur en lui donnant toute la sécurité et le porteur en  
 210 étant, celui qui est sur le porteur, être capable de ne pas se mettre à des endroits où ça lui fait mal, donc le  
 211 respecter dans son intégrité.

212 *Je dis ça parce que comme la difficulté n'est pas évaluée dans cette évaluation et que tu me dis que pour toi,*  
 213 *l'activité, c'est une activité acrobatique*

214 Si .. actuellement, si je pouvais modifier ma façon de voir, je mettrais des difficultés donc en ayant des points  
 215 différents, ça, c'est sûr

216 *Même avec des débutants ?*

217 Oui, même avec des débutants, parce que sinon à la limite, celui qui prend un risque de monter un petit peu sa  
 218 pyramide et qu'il ne la tient pas, il perd tous ses points. Pour le moment, avec des débutants, j'avais à peu près  
 219 toujours les mêmes pyramides qui revenaient, ça ne me posait pas de problème. La différence se faisait  
 220 essentiellement sur les liaisons entre les pyramides.

221 *Pour toi, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier*  
 222 *les élèves au cours d'un cycle d'acrospport ?*

223 Je pense déjà, c'est la sécurité, le respect de tous dans l'activité. Après, euh, je ne sais pas trop. Non, je ne vois  
 224 pas trop

225 *Donc ce serait surtout qu'il y ait des apprentissages au niveau de la sécurité ?*

226 La sécurité mais aussi la capacité à savoir euh, pour pouvoir monter une pyramide, comment je me place et où ce  
 227 que je fais jouer au niveau des leviers par exemple. Donc c'est, je ne sais pas, pas un rapport de force, mais tout  
 228 ce qui est dans les relations entre les deux, par exemple le système où les deux, les deux masses en fait, je ne  
 229 sais pas comment l'exprimer

230 *Quand il y a un équilibre ?*

231 Oui, c'est ça, arriver à trouver cet équilibre entre les masses et puis à la fois aussi montrer que au niveau de  
 232 l'acrospport, le fait d'être plus gros que les autres ou d'être plus léger n'est pas un handicap. C'est à la limite

233 même un avantage pour continuer le travail. Par contre, ce que j'imposais jusqu'à présent avec des débutants,  
 234 c'est que tout le monde, gros ou petit, passe porteur ou voltigeur. Donc ça voulait dire que les plus petits étaient  
 235 obligés d'essayer de construire quelque chose pour porter le plus costaud. C'est un travail d'équipe.  
 236 *Pour résumer, les apprentissages essentiels se situent au niveau de la sécurité et des placements, comment se*  
 237 *placer dans les relations avec l'autre pour que la figure tienne ?*  
 238 Oui, donc c'est aussi être en apprentissage, c'est un petit peu comme la gymnastique sportive tout simplement,  
 239 c'est être capable de savoir si je suis en avant ou en arrière, qu'est-ce que ça va provoquer dans la pyramide.  
 240 Ensuite, quand je fais quelque chose, je ne fais pas n'importe comment. Si je ne dois pas faire tomber les  
 241 copains, je ne vais pas passer les jambes écart en roulade par exemple, je vais passer jambes serrées, donc arriver  
 242 à tenir compte à la fois de l'espace que l'on a et puis des difficultés que l'on peut mettre en œuvre. L'acrospport,  
 243 ce qu'il a d'intéressant, c'est que ça permet à des élèves qui ne sont pas bons en gymnastique d'oser faire  
 244 justement un élément qu'ils ne feraient pas à un autre moment. Pourquoi ? parce qu'il y a la parade et  
 245 éventuellement l'aide qui permet de ... de monter.  
 246 *Et tu avais précisé aussi dans le questionnaire l'entraide. Est-ce que c'est un objectif essentiel ?*  
 247 C'est important, l'entraide, c'est quelque chose, en fait, c'est amener l'élève à travailler en relation avec ses  
 248 camarades, c'est à dire prendre en considération les idées de chacun, essayer d'en faire quelque chose et le fait de  
 249 s'entraider, c'était on ne se moque pas de celui qui ne réussit pas et on essaie justement de le mettre en valeur ou  
 250 de construire quelque chose de façon à ce que le groupe soit le plus cohérent possible.  
 251 *Un autre thème, au début du questionnaire portait sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant pour*  
 252 *construire un cycle d'acrospport. Dans le questionnaire, tu as déjà donné certaines réponses : la formation*  
 253 *continue, tu m'en as parlé tout à l'heure donc c'est un stage que tu as vécu*  
 254 J'en ai vécu deux en fait : un qui était abordable au niveau scolaire et un qui autre concernait plus le haut niveau  
 255 et où au niveau scolaire, ça posait plus de problèmes. Alors il était plus centré sur le dynamisme, sur toutes les  
 256 pyramides dynamiques, mais qui au niveau corporel posait beaucoup plus de problèmes chez les gamins et des  
 257 prises de risques plus importantes. Mais si au départ, j'ai fait de l'acrospport, c'est parce que j'en ai fait en  
 258 formation continue, sinon je ne me serais jamais lancée.  
 259 *Donc il y a avait un cycle acrospport tout seul et un cycle acrospport et cirque, c'est ça ?*  
 260 Non, même pas, le premier, c'était acrospport lié avec les techniques du cirque un petit peu, mais ça a été quand  
 261 même de l'acrospport essentiellement. Je dirais, la technique du cirque n'a été qu'un moyen à un moment donné  
 262 de donner une solution supplémentaire au niveau pédagogique à des enseignants, mais c'était pas centré  
 263 essentiellement sur le cirque. C'était donner des bases pour faire un premier cycle d'acrospport et le deuxième par  
 264 contre, c'était vraiment sur des élèves plus confirmés, donc on pense plus à des élèves de lycée ou des élèves de  
 265 troisième mais qui ont au moins fait deux ou trois cycles et où là par contre, déjà au niveau gymnique aussi, ils  
 266 ont une maîtrise que nous on a pas obligatoirement.  
 267 *Et là c'était sans les techniques du cirque ?*  
 268 Sans les techniques du cirque  
 269 *Qu'est-ce qui t'a marqué dans le premier stage que tu as vécu par rapport au cirque ? Comme tu t'es inspirée*  
 270 *de cette idée, est-ce que tu peux me préciser ..*  
 271 Je dirais que ce que j'ai trouvé intéressant par rapport aux techniques du cirque déjà, le choix des musiques que  
 272 l'enseignant avait fait était lié au cirque, donc ça permettait de rentrer peut-être plus facilement aussi dans  
 273 l'activité. Ça prouve aussi, qu'en acrospport, sur le choix des musiques, il faut prendre quelque chose d'assez  
 274 simple, d'assez rythmé aussi, pas trop lent, mais pas très rapide non plus pour pouvoir construire et bien repérer  
 275 les différents temps de la musique et qu'ils soient reconnaissables par tous. Ça, c'est important.  
 276 *Est-ce qu'il y a des choses particulières par rapport au cirque qui t'ont marquées .. c'est juste l'idée d'utiliser le*  
 277 *cirque ..*  
 278 C'était simplement ouvrir, avoir la possibilité de faire autre chose.  
 279 *Tu parles de la musique. Si tu faisais un cycle acrospport avec musique, c'est toi qui choisirais certaines*  
 280 *musiques ou tu demanderais aux élèves de...*  
 281 Je pense qu'on perd trop de temps à demander aux élèves d'amener leurs musiques. Sur le choix et autre, il ne  
 282 sont jamais d'accord et souvent, c'est des trucs à la mode mais qui ne sont pas obligatoirement adaptés à  
 283 l'activité.  
 284 *Tu as répondu aussi « les échanges avec des collègues ». Alors est-ce que tu peux me préciser, quand tu*  
 285 *discutes avec des collègues, ce qui peut t'aider ou t'influencer dans ...*  
 286 Je dirais que les échanges avec les collègues, c'est parfois sur l'évaluation. Ou comment arriver à faire apprendre  
 287 quelque chose de plus dynamique. Mais c'est uniquement comme ça des échanges à la volée.  
 288 *Donc sur des figures dynamiques et sur l'évaluation ?*  
 289 Moi je dirais c'est essentiellement sur l'évaluation, essentiellement.  
 290 *Quand tu coches la case « échanges avec des collègues », tu penses surtout aux collègues de ton établissement ?*

- 291 Euh oui, oui
- 292 *Tu as aussi répondu « les projets d'établissement, d'EPS ». Vous avez travaillé peut-être sur l'évaluation en*
- 293 *acrosport ?*
- 294 Ici, ici, non, mais dans d'autres établissements, on avait commencé à déjà faire pratiquer l'acrosport, on ne
- 295 s'était pas encore concerté, mais je pense qu'il faut aller vers ce type de projet pour que toute l'équipe déjà soit
- 296 en accord et qu'on ne vise pas non plus des choses trop hautes.
- 297 *Alors quand tu as répondu « les projets d'établissement, d'EPS », tu pensais à quelque chose qui a été fait sur*
- 298 *l'acrosport ou tu pensais au projet d'EPS en général, aux grandes orientations ?*
- 299 Je pense au projet d'établissement en règle générale, rien de particulier.
- 300 *Est-ce que tu peux préciser certains points qui font que tu t'appuies sur le projet d'établissement ? Est-ce que*
- 301 *c'est par rapport aux*
- 302 Je dirais c'est par rapport à la population que l'on a tout simplement et les choix que l'on peut faire d'activités.
- 303 Je vois que par exemple par rapport .. le fait de mettre la musique ou pas. Nous, dans l'établissement, on avait
- 304 un choix à faire. Le fait de ne pas mettre de musique, c'est lié au fait qu'on est deux dans le gymnase à faire
- 305 deux activités complètement différentes et que les cycles mettant en jeu la musique, ça n'est pas possible, parce
- 306 que le collègue à côté, il ne s'entend plus.
- 307 *Donc c'est lié aux conditions matérielles ?*
- 308 Voilà. De plus, mettre le poste dans le gymnase ... malheureusement les enfants n'entendent pas la musique.
- 309 *Il y a aussi le fait qu'en fonction des élèves, vous choisissez certaines activités ou pas ?*
- 310 Mais en fait, on se rend compte qu'il n'y a pas énormément de collègues qui font acrosport avec leurs classes, si
- 311 ce n'est avec des plus petits, avec des plus jeunes ; sinon, on va sur d'autres activités.
- 312 *Tu as répondu que tu t'inspires des idées des élèves, notamment ils avaient utilisé des costumes. Est-ce que les*
- 313 *élèves ont proposé d'autres idées que les costumes, soit avec du matériel, soit des idées pour élaborer la*
- 314 *chorégraphie ?*
- 315 Non, non, non. Ils ont émis l'idée d'un costume pour mettre en scène, mais ça n'a pas été réalisé. C'est vrai que
- 316 c'est de la préparation aussi, c'est ..
- 317 *par manque de temps ?*
- 318 par manque de temps, à la limite, on peut le trouver le temps, on peut le trouver, mais les autres ne le font pas,
- 319 donc on ne le fait pas. C'est le sentiment de ne pas oser faire autre chose.
- 320 *Donc là, c'est les élèves qui ont abandonné le projet de ?*
- 321 non, je ne l'ai pas imposé. Je ne l'ai pas imposé. Je leur ai dit qu'il était possible, s'ils le désiraient, de
- 322 s'habiller d'une certaine façon, d'une façon liée au groupe ou à la musique. Mais à aucun moment je ne leur ai
- 323 imposé.
- 324 *Il y en a qui ont utilisé les costumes ?*
- 325 Non, non
- 326 *Tu répondais que ça venait des élèves, cette idée ?*
- 327 Oui, ils me l'avaient demandé. C'est pour ça que j'ai dit « oui, éventuellement, ça peut se faire ». Donc j'en ai
- 328 parlé à d'autres, mais ça ne s'est pas fait. C'est à dire qu'en fait c'est une idée qu'ils émettent, ils ont envie de
- 329 plein de choses, au niveau des activités, mais quand il faut vraiment les réaliser, c'est je crois c'est la peur des
- 330 « on dit », c'est pas savoir non plus, pas savoir se mettre d'accord aussi sur comment on s'habille.
- 331 *Est-ce que les élèves t'ont influencé dans certaines règles qu'on a vues au début de l'entretien, par exemple le*
- 332 *nombre d'élèves par groupe ?*
- 333 Oui, parfois ils ont fait évoluer effectivement le nombre d'élèves, parce qu'ils trouvaient que les pyramides à ce
- 334 moment là étaient très vite limitées. Donc ils voulaient être à plusieurs, mais c'est moi qui à un moment donné
- 335 mets le veto par rapport au fait que je ne veux pas qu'ils soient trop nombreux. Je dirais cinq, on peut aller
- 336 jusqu'à six parce que ça fait deux fois trois ou trois fois deux, mais je crois que c'est le grand maximum. Parce
- 337 que en fait, plus ils sont et moins ils travaillent et plus on a finalement quelque chose de pauvre. Sachant qu'à
- 338 un moment donné, sur les groupes où ils sont cinq, je demande des choses où ils vont être en sous-groupes et
- 339 des choses où il font au moins une ou deux pyramides où il y a tout le groupe.
- 340 *Il n'y a pas de durée d'enchaînement, donc il n'y a pas eu de ...*
- 341 Non, aucun élève m'a posé la question par rapport au temps de réalisation.
- 342 *Et par rapport à la musique ? Est-ce qu'il y a eu des questions des élèves pour utiliser la musique ?*
- 343 Je dirais que les seules questions pour utiliser la musique, elles viennent des filles essentiellement. Les garçons,
- 344 la musique, non. C'est quelque chose qui est vraiment spécifique aux filles.
- 345 *Et le matériel, c'est plutôt toi qui leur avait proposé ça ?*
- 346 C'est pour dynamiser le groupe ou créer éventuellement une forme d'enchaînement un peu plus proche justement
- 347 des techniques du cirque. Alors là, les cerceaux s'y prêtent bien, les balles dans les échanges, mais les balles, le



348 problème, c'est tout ce qui est maladroites et pertes de l'engin qui font que ça déstructure carrément  
349 l'enchaînement.

350 *Est-ce que tu décides parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ?*

351 Oui, ça m'arrive d'agir comme ça, comme on dit dans le feu de l'action. Si je vois à la limite que ça peut  
352 dynamiser ma séance et me faire avancer dans mon objectif terminal, pourquoi pas. Je ne suis pas centrée sur ce  
353 que, imposer vraiment tout ce que je veux, non. A un moment donné, les élèves aussi me font aussi évoluer  
354 dans ma façon d'enseigner.

355 *Est-ce que tu peux essayer de donner un exemple, essayer de te rappeler un moment, où suite aux comportements  
356 des élèves, tu as décidé de changer ce qui était prévu ?*

357 J'ai pas d'exemples

358 *C'est sur les situations, sur la façon de faire l'enchaînement ?*

359 Oui, éventuellement voilà, où par rapport à la réflexion d'un élève, j'ai rajouté des gros tapis, alors que je ne le  
360 faisais pas avant. Mais si ça peut les aider à enchaîner ensuite quelque chose derrière, je préfère sécuriser le  
361 milieu. Eventuellement, je peux même travailler avec une aide, pourquoi pas, c'est-à-dire avec du matériel, des  
362 plinths, ou des choses comme ça qui leur permettraient éventuellement de créer autre chose, pourquoi pas. Et là-  
363 dessus, je serais complètement ouverte.

364 *Est-ce que tu as changé certaines exigences de l'enchaînement suite à ce que tu as vu dans les productions des  
365 élèves ?*

366 Non, je crois qu'il faut être attaché à cette stabilité de la pyramide et la capacité à la défaire sans risque pour  
367 aucun des participants et de passer d'une pyramide à l'autre dans quelque chose de dynamique. Le dynamique me  
368 semble peut-être une grosse part, c'est pas la logique interne de l'activité, parce que la logique, elle est dans la  
369 construction de choses stabilisées, mais la capacité à enchaîner deux choses stabilisées à partir de quelque chose  
370 de dynamique. Donc ça, ça me semble peut-être être le plus important dans la logique interne. Et là, je me  
371 trompe peut-être.

372 *Donc, tu disais, ce qui te paraît vraiment important, c'est d'enchaîner deux pyramides stabilisées ...*

373 C'est une pyramide stabilisée, détruire une pyramide par quelque chose de dynamique, et de ce dynamisme, en  
374 reconstruire une autre. C'est à dire ne pas faire des choses vraiment très séparées. Ce qui m'intéresse en fait en  
375 acrosport, c'est la liaison des pyramides entre elles. C'est à dire en fait, on doit voir une continuité d'actions. Et  
376 on se déplace soit individuellement, soit collectivement.

377 *Il ne faut pas qu'il y ait de rupture ..*

378 Voilà, et à la limite, pour permettre ça, peut-être qu'il faut imposer un espace de travail comme en gym, c'est à  
379 dire imposer une diagonale, une ligne droite et autre chose. Parce qu'on se rend compte qu'avec des gamins, dès  
380 que l'on ne demande pas quelque chose de, un espace précis, ils restent très petits, très très petits.

381 *Ils n'utilisent pas tout l'espace, notamment s'ils ont dix mètres sur cinq..*

382 Voilà, donc ils restent toujours dans le même secteur. C'est très rare quand ils vont sur les secteurs plus larges.  
383 En fait, ce que je demande aussi dans l'enchaînement, c'est le fait d'avoir des moments où on est ensemble et  
384 des moments où on est explosé, donc c'est exploser, revenir et ainsi de suite. C'est ce changement d'espace,  
385 mais ça, par contre, j'ai eu beaucoup de difficultés à l'obtenir, mais parce que je ne me suis pas non plus trop  
386 centrée là dessus.

387 *Es-tu d'accord pour dire qu'il y a une part d'improvisation : tu t'adaptes en fonction des conduites des élèves ?*

388 Oui, d'une certaine façon oui. Et même eux, dans leur, je dirais dans l'organisation, il y a aussi parfois une part  
389 d'improvisation quand il y a quelque chose qui ne va pas bien, qui ne marche pas aussi bien que ce qui était  
390 prévu, ils s'adaptent très très vite. Parfois, on ne se rend pas obligatoirement compte qu'ils ont modifié.. Donc  
391 ça, ça peut être intéressant, cette adaptation de l'élève par rapport à une pyramide qui est plus ou moins bien  
392 réussie.

393 *Nous venons de repérer plusieurs éléments qui t'influencent pour construire les cycles d'acrosport : la  
394 formation continue, les échanges avec les collègues, les projets d'établissement, les élèves, les conditions  
395 matérielles, le temps de pratique. En ce qui te concerne, y a-t-il d'autres éléments que ceux qu'on a évoqués qui  
396 t'ont guidé ou influencé pour construire tes cycles ?*

397 Les lectures, simplement que j'ai pu avoir à droite, à gauche. A partir des stages FPC, on nous a donné quelques  
398 documents, donc je me suis appuyé sur ces documents là. Et après, par contre, j'essaie de créer mes propres  
399 documents, parce que j'aime pas quand ... Par exemple, quand on parlait tout à l'heure des difficultés, j'aime  
400 pas donner aux élèves des schémas, des pyramides à réaliser, à reproduire tel quel, sans qu'ils aient créé. Pour  
401 moi, je pense que la créativité en acrosport, elle est importante. Même si elle nous fait perdre du temps, je pense  
402 que c'est important.

403 *Donc c'est essentiellement des documents issus de la formation continue. C'est pas des livres ou ..*

404 Après, si, il y a eu deux livres, je crois qu'on en a un ici, regarde, voilà Delannet. J'ai fait le premier stage avec  
405 Delannet, c'était super intéressant. Et après, j'en ai un autre, plus petit..

- 406 *Ça doit être soit Froissart, soit celui qui est dans la collection « de l'école aux associations »*
- 407 Voilà, et après, par contre, moi, c'est vrai que « de l'école aux associations », il est super intéressant. Mais je
- 408 crois que ceux-là, ils sont déjà intéressants dans toutes les activités. On peut toujours apprendre et je dirais c'est
- 409 très accessible au niveau scolaire.
- 410 *Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont marquées dans ces livres, sur lesquelles tu t'es appuyée ? des choses*
- 411 *précises, que tu aurais réutilisées ?*
- 412 Non, pas particulièrement. Je dirais qu'après, les acrobaties que je vais travailler avec les gamins, que je vais
- 413 mettre en place, ça va dépendre des groupes. Certains, oui, ils auront la possibilité, parce qu'ils maîtrisent, déjà,
- 414 ils sont toniques et autre, je vais passer sur des choses dynamiques, je vais leur apprendre des choses
- 415 dynamiques, alors qu'avec d'autres, je resterai sur vraiment du basique, et le dynamique sera créée que par des
- 416 éléments gymniques, des roulades, des choses comme ça. Alors que pour d'autres, le dynamique sera créée par
- 417 des binômes, des trios qui feront que justement ce sera dynamique. Mais parce qu'il y a une maîtrise je dirais
- 418 corporelle plus importante.
- 419 *Est-ce que tu vois d'autres éléments qui t'ont guidé, qui t'ont influencé ? on a ajouté les livres, les documents*
- 420 Non, je ne vois pas autre chose. Je pense qu'on part tous de documents divers. Soit on les retranscrit comme ça,
- 421 et puis le cycle avance d'une certaine façon. Moi je cherche à chaque fois à remodeler des choses qui ont été
- 422 faites et à les mettre à ma sauce, parce que.. Mais je n'ai jamais fonctionné par contre avec, j'impose voilà la
- 423 difficulté et vous choisissez des choses là dedans.
- 424 *Ce remodelage se fait surtout en fonction de quels critères ?*
- 425 Je dirais peut-être de mes envies (rires), peut-être pas ... de ce que je ressens de ce que le groupe peut être capable
- 426 de me donner, et donc je vais moduler et leur donner des solutions que je ne donnerai pas à d'autres moments.
- 427 *Quand tu dis « tes envies », en fait, c'est pas toi, ce que tu as envie de voir, c'est plutôt ... Comme tu dis que tu*
- 428 *t'appuies sur les élèves, c'est plutôt en fonction de ce que tu sens que les élèves sont capables de faire, tu vas*
- 429 *leur proposer telle ou telle chose*
- 430 Ouais, des choses plus ou moins dynamiques, plus ou moins risquées. Ça dépend des groupes. Et c'est pour ça,
- 431 la musique, quand il est possible de la mettre, c'est vrai que c'est quelque chose que j'aimerais faire, parce que
- 432 c'est je crois une façon aussi de les habituer à être ensemble. Comment je peux être ensemble ? Je prends des
- 433 repères musicaux.
- 434 *Quand tu dis « ça dépend des groupes », ça dépend surtout des caractéristiques ... des ressources des élèves,*
- 435 *au niveau physique*
- 436 Je pense, c'est vraiment lié, parce qu'on arrive parfois avec des gamins qui n'ont pas beaucoup de potentiel au
- 437 départ physique et on arrive à faire des choses intéressantes, parce que justement on les a mis en confiance et
- 438 puis ils osent aller vers les choses qu'ils n'auraient pas faites si ils n'avaient pas été en groupe. Je crois que ça,
- 439 c'est important.
- 440 *Est-ce qu'à un moment donné, tu t'es inspirée de ce que tu as vécu en tant qu'élève en EPS ?*
- 441 Non, parce que c'est des activités que je n'ai jamais connues. Ça, c'est vraiment quelque chose qui m'était
- 442 inconnu comme d'autres activités. Je ne l'ai même pas connu à l'UFR, alors que mon frère qui y est passé
- 443 quelques années après a eu une formation par rapport à l'acrosport. Moi, ça n'existait pas. Donc je dirais que
- 444 avant les années 90, l'acrosport, même si ça existait je pense avant, n'était pas du tout une activité qui était
- 445 sollicitée au niveau scolaire. Je n'ai donc eu aucune formation.
- 446 *Et tu avais déjà vu un petit peu ce qui se faisait au début du siècle, les grandes pyramides qui étaient*
- 447 *construites à l'école, dans les fêtes ?*
- 448 Oui, mais c'est vraiment des choses, je dirais que c'était pour moi des phénomènes de foire le fait de construire
- 449 des pyramides hyper hautes. C'était, c'est un défi mais qui n'était pas réalisable au niveau scolaire, donc pas
- 450 sans risque.
- 451 *C'est complètement différent ?*
- 452 Pour moi, c'est complètement différent.
- 453 *Ça ne t'a pas du tout ... ?*
- 454 Non, et après, quand j'ai pu voir des compétitions d'acrosport, on se rend compte qu'il y a de gros gros
- 455 décalages physiques que l'on a pas obligatoirement chez les élèves. Donc euh et après pourquoi spécialiser un
- 456 enfant « toi, tu seras porteur, toi, tu seras voltigeur », pour moi, je pense que ce qui est important au niveau
- 457 scolaire, et surtout au collège, à la limite au lycée, on peut peut-être changer et encore, mais au niveau des
- 458 collégiens, c'est la capacité à pouvoir faire tous les rôles, quelque soit son gabarit, même si, a priori, on arrivera
- 459 à quelque chose peut-être de plus intéressant, en mettant quelqu'un qui est solide en tant que porteur et
- 460 quelqu'un de plus léger en tant que voltigeur.
- 461 *Tu avais vu des compétitions d'acrosport ... à la télé ?*
- 462 Oui, quelques compétitions, en fait, mais même à la télé, on ne nous en montre pas... c'est quelque chose qui
- 463 est pratiquement oublié quoi.

464 *Pour toi, ça reste vraiment en décalage de ce qu'on peut faire en milieu scolaire ou est-ce qu'il y a des choses*  
465 *que tu as vues à la télé où tu t'es dis « tiens, ça, ce serait intéressant de le faire avec les élèves » ou*  
466 Non, parce que j'ai pas vu suffisamment de choses à la télé me permettant de me dire « tiens, ce serait bien de le

467 reprendre ». Par contre, lier la danse et l'acroport, oui, davantage, sur des musiques ... je dirais à la limite,  
468 pourquoi pas ne pas me servir de musiques actuelles, où la chorégraphie a déjà été faite par d'autres, se resservir  
469 de cette chorégraphie que les gamins connaissent tous par cœur et d'intégrer en même temps des choses  
470 dynamiques et la chorégraphie connue de tous, donc presque des passages obligés quoi.

471 *Ce qui importe pour toi, c'est le fait que les élèves connaissant déjà un morceau de la chorégraphie, ils*  
472 *seraient plus motivés pour..*  
473 Oui, et puis je pense c'est faire tomber aussi les tabous peut-être. Le fait de mettre de la musique, c'est faire  
474 tomber les tabous. Le fait que garçons et filles, on peut aussi rentrer dans l'activité par la musique, ne pas  
475 dissocier peut-être les deux choses. Mais c'est vrai que actuellement nous, je vois ici, dans toutes les activités  
476 que nous faisons, il n'y a pas de musique, parce que les conditions matérielles font que le poste même mis à  
477 fond des fois, on entend pas la musique. Donc ça me semble difficile en fait. En fait, pour faire de l'acroport, il  
478 faudrait avoir une salle comme un petit dojo, avec un praticable, et puis de la musique où on est tout seul, c'est  
479 à dire aucun regard extérieur où le gamin dit « oui, mais moi, je ne veux pas qu'il me regarde ». Déjà, c'est  
480 difficile de les faire passer devant leurs propres camarades qui eux-mêmes vont passer derrière ou sont passés  
481 avant, donc quand en plus, il y a les regards des autres, c'est compliqué.

482 *Est-ce que tu t'es inspirée aussi de ce que tu as vécu soit en tant que sportive dans un club ou pratiquante dans*  
483 *une association ou autre ? Est-ce qu'il y a des activités que tu as vécues et des choses que tu aurais*  
484 *réutilisées ?*  
485 Non, en tant que ... dans ma pratique personnelle, du tout. Moi, j'étais sur des activités traditionnelles et qui à  
486 un moment donné sont devenues tellement précises que finalement je voyais une activité et les autres, elles  
487 m'étaient complètement je dirais inconnues, quoi.

488 *Et en tant que spectateur, tu me parlais de ce que tu avais vu à la télé. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu*  
489 *as vues qui t'ont marquées, pas forcément de l'acroport*  
490 Je dirais que les seules choses qui à la limite me donneraient des idées, on en retourne toujours aux techniques  
491 du cirque, c'est à dire les clowns et puis leurs acrobaties, euh tout ça, je pense que c'est ce qui est le plus en lien  
492 direct avec l'acroport, c'est le cirque... le cirque et la danse. Je pense que la danse, elle doit pouvoir y être, ne  
493 serait-ce que par le fait qu'il y a de la musique. C'est pour ça à la limite que c'est une activité artistique, parce  
494 que il y a les jongles, on peut y mettre le mime, on peut ... donc c'est tous ces effets de scène qui font que c'est  
495 enrichissant. On n'a pas qu'une chose à voir. Par contre, après, c'est des choix que l'on fait en évaluation. Soit  
496 on applique plus sur la chorégraphie, soit on applique plus sur les difficultés.

497 *Pour terminer, dans les prochains cycles que tu ferais, tu ne sais pas exactement ce que tu vas faire à l'avance :*  
498 *est-ce que tu vas faire cirque et acroport, acroport seul, acroport et danse ?*  
499 Non, je pense que ce sera essentiellement de l'acroport. Ce sera de l'acroport où j'essaierai de lier ensuite le fait  
500 que les enfants arrivent sur un top de départ à un moment donné à être synchronisés sur par exemple une  
501 traversée de tapis, la capacité à rester en ligne, donc on démarre ensemble ou on démarre à un temps, ensuite  
502 donner un top quand est-ce qu'on descend la pyramide, quand est-ce qu'on considère qu'elle est terminée. Donc  
503 en fait, qu'il y aie ce que j'appelle un chef d'orchestre. Donc chacun a un rôle .. et que chacun respecte le rôle  
504 que chacun doit avoir dans la pyramide.

505 *Par contre, s'il y a des élèves qui te proposent d'utiliser des balles, des cerceaux, tout ça, tu autorises ..*  
506 A la limite, je pense que si eux le sentent, ça peut les aider à enlever un tabou, pourquoi pas. A la limite, je ne  
507 suis pas fermée au fait que ... si ça vient d'un gamin. Moi, je ne l'imposerais pas. Si j'avais encore à refaire un  
508 cycle, je n'imposerais pas les techniques du cirque.

509 *Tu ne le proposerais même pas ?*  
510 Non, je pense que je resterais vraiment sur des choses, sur des pyramides elles-mêmes. Par contre, je pense que  
511 les seuls défis que je mettrais au départ pour rentrer dans l'activité pour ne pas être trop restrictive, c'est de jouer  
512 sur le nombre d'appuis, le nombre de .. au sol, avec des nombres de personnes différentes. C'est vrai que, moi,  
513 j'ai trouvé que dans mon vécu, sur les stages FPC, le plus enrichissant, ça a été quand on a été cinq, six, pas  
514 plus. A trois, c'est enrichissant, mais c'est vite limité.

515 *Et à plus de cinq, six, tu ne l'as pas vécu ?*  
516 Non, le maximum, ça a été six, voilà. A la limite, c'est intéressant parce qu'on peut être passé à deux fois trois  
517 ou à trois fois deux. Mais après, par contre, le fait de passer sur des binômes, ça pose le problème du fait qu'il  
518 n'y ait plus d'aide et donc de parade. Et les enfants, ils veulent bien tenter des choses, mais s'ils ne maîtrisent  
519 pas derrière, on risque l'accident ou sinon, ça reste des choses tellement basiques que ça n'est pas trop  
520 intéressant.

521 *Je te remercie pour ta collaboration.*

# **ANNEXE X**

## **Analyse des entretiens**

Enseignant A

<b>LES INFLUENCES EXPLICITEES PAR LES ENSEIGNANTS</b>	
<b>Les élèves</b>	
<p><u>Les idées des élèves</u> : augmenter le nombre d'élèves par groupe (l 248-250) ; exprimer un thème (l 266-269) ; changer la disposition des tapis (l 283) ; créer des figures (l 173-178).</p> <p>Suite aux propositions des élèves, l'enseignant change ce qui était prévu à l'avance (l 289).</p> <p><u>Les ressources des élèves</u> : pour associer l'acrosport avec le cirque, il faudrait que la classe ait déjà vécu un cycle d'acrosport (l 53).</p> <p><u>La motivation des élèves</u> : les élèves ne s'investissent pas beaucoup en gymnastique. L'acrosport est une nouvelle activité qui permet de renouveler l'intérêt des élèves, comme la jonglerie. L'association de l'acrosport avec le cirque serait intéressante par rapport à l'investissement des élèves (l 56-60).</p>	
<b>L'enseignant</b>	
<p><u>Expérience professionnelle</u> : pour assurer la sécurité, réduit l'acrobatique (l 185-187) et le nombre d'élèves par groupe (l 264).</p> <p>S'adapte aux conditions matérielles (pas de matériel spécifique pour mettre de la musique, l 14-15).</p> <p><u>Des envies</u> : associer le cirque (« je me lancerais volontiers, oui », l 50) ; travailler avec des accessoires (« j'aimerais, j'aimerais intégrer les deux (...) j'aimerais essayer de monter quelque chose », l 314-316) ; utiliser la musique, la jonglerie (l 296-297).</p> <p><u>Histoire de vie</u> : les spectacles, « par rapport à des activités de cirque » (l 314-316).</p>	
<b>Le curriculum potentiel</b>	
<p><u>Le stage de formation continue</u> « de la gymnastique vers l'acrosport » : il permet de monter un projet commun (l 37-43), en clarifiant les exigences de l'enchaînement (l 242-244). Il permet aussi de découvrir l'activité (l 237) et donne des « billes vraiment très concrètes sur l'enseignement » (l 233).</p> <p><u>Les documents provenant d'internet</u> : pour les dessins de pyramides, l'évaluation et l'organisation du cycle (l 226-228).</p> <p><u>Le projet EPS</u> : précision du nombre d'élèves par groupe (l 8).</p>	
<b>Le curriculum formel</b>	
<b>LES CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES SCOLAIRES</b>	
<b>La logique de l'activité</b>	
<p>Produire à plusieurs en groupe un montage esthétique d'élèves qui soit vu par un public (l 137-138).</p> <p>Dominance de l'artistique : réduit l'acrobatique et insiste sur le fait d'être vu par les autres, sur l'esthétique (l 185-187).</p>	
<b>Les compétences essentielles</b>	
<p>Sur le plan social, travailler en groupe</p> <p>« Euh, d'un point de vue on va dire moteur, c'est euh je dirais essayer de prendre des nouveaux repères, euh accepter les contacts entre élèves, accepter de se toucher, par les mains, au niveau des contacts avec les épaules, euh donc voilà » (l 214-216).</p>	
<b>Les règles d'organisation de l'activité</b>	
<p>Quatre élèves par groupe pour donner plus de possibilités de pyramides (l 11-13)</p> <p>Musique : s'il y avait la possibilité de mettre de la musique, ce serait pour les « groupes qui veulent » (l 18).</p>	
<b>L'évaluation</b>	
<p>Evolution du nombre de points : 8 points pour la réalisation, 6 points pour la difficulté et 6 points pour la participation au lieu de respectivement 8, 7 et 5 points (l 115).</p> <p>Evolution des critères d'évaluation : évaluation de la difficulté à l'aide d'un quatrième critère (renversement) ; évaluation de la réalisation des éléments de liaison dont trois éléments imposés (« ça reste très, très gymnique dans son ensemble », l 132) ; évaluation de la continuité (l 120-126 ; 193-207).</p> <p>Propose d'évaluer éventuellement la créativité et le ressenti des spectateurs (l 183 ; 199-205).</p>	

Enseignant B

<b>LES INFLUENCES EXPLICITEES PAR LES ENSEIGNANTS</b>
<p><b>Les élèves</b></p> <p><u>Les idées des élèves</u> : mettre de la musique (l 353-354), mettre une tenue vestimentaire (l 346-347).  Les élèves proposent des idées de liaisons (« on est pas dans l'acroport fédéral. On peut très bien faire des liaisons autre que gymniques », l 55-56), de musiques (« je les laisse faire », l 280), des thèmes originaux (l 291).  Suite aux propositions des élèves, l'enseignant change ce qui était prévu à l'avance : « je ne suis pas borné » (l 349).  <u>Les ressources des élèves</u> : hétérogènes (l 119-120). Cela peut faire évoluer la logique de l'activité (l 142) et l'évaluation (plus de points accordés à l'artistique si les élèves rentrent plus sur ce pôle, l 163-165).  La façon d'aborder l'activité dépend de la classe (l 208-209) : « je m'appuie sur mon particularisme de classe et à partir de ça, je me dis : qu'est-ce que je peux faire comme acroport avec eux ? ».  Les élèves doivent avoir un minimum de bases, de moyens pour pratiquer l'acroport (l 86-88 ; 354-356) et pour associer le jonglage (l 322-323).  <u>La motivation des élèves</u> : manque de motivation en gymnastique (l 86-87). « moi, ce qui m'intéresse, c'est que les gamins accrochent à mon cycle et en entier » (l 310-312).  Possibilité de travailler avec la musique pour motiver les élèves (l 53-58)  Possibilité de travailler avec un thème pour motiver les élèves (l 253-255) sans l'imposer (« ça peut les bloquer », l 111).</p>
<p><b>L'enseignant</b></p> <p><u>Expérience professionnelle</u> : - assurer la sécurité (présence de l'aide ou de la parade dans le groupe, l 20-23 ; organisation de l'espace sous forme d'un praticable pour que les pyramides soient réalisées au centre, l 67-68).  - Le travail des élèves : il faut limiter le nombre d'élèves par groupe. « Après, ça va dans tous les sens » (l 30-32, l 340-342). « Ma ligne de conduite, c'est qu'ils travaillent et qu'ils fassent du travail d'acroport » (l 376-377).  - S'adapte aux conditions matérielles temporelles : « Si je mettais un groupe de six élèves, il faudrait que j'aie davantage de temps potentiel sur un cycle pour arriver à faire une prestation avec à un moment des duos, trois duos, deux triplettes et puis à un moment donné une pyramide plus conséquente » (l 27-29).  Pour pratiquer l'acroport en utilisant du matériel, « il faut raisonner sur un cycle en continuité ou sur l'année d'après » (l 80-81).  - S'adapte aux conditions matérielles (manque de tapis) : « au niveau des liaisons, je leur permets de sortir de l'espace par rapport à des liaisons chorégraphiques ... » (l 10-12).  <u>Emotions</u> : plaisir d'enseigner. « tu veux que je te dise, ce qui m'implique le plus, c'est que je me fais plaisir avec les élèves avec cette activité là. Je prends du plaisir moi et eux prennent vraiment du plaisir (...) Quelqu'un qui est costaud, qui a une masse pondérale importante, s'il est bien positionné, si on lui fait bien travailler le gainage, il peut très bien être un porteur efficace, il est valorisé. En gym, il marne, il souffre le martyr.» (l 436-440).  <u>Histoire de vie</u> : - enseigne l'acroport après avoir vu de l'acroport fédéral (l 374-381). « je me suis dit qu'en simplifiant les choses, c'était largement abordable avec les élèves et sûrement motivationnel pour les élèves. Alors c'est pour ça que j'ai un peu induit mes collègues à faire de la gym au sol à l'acroport » (l 378-380).  - Son expérience de gymnaste, avec « des moments pas faciles », lui fait penser que « c'est pas évident pour les élèves » (l 389-395). L'acroport représente « une accroche idéale pour aller vers quand même des productions acrobatiques » (l 393).  - Evoque le mains à mains, mais cela ne l'influence pas (l 422-433).</p>
<p><b>Le curriculum potentiel</b></p> <p><u>La formation continue</u> (en tant qu'intervenant) : permet de se faire une idée de l'activité (l 220-222) et de réfléchir à l'évaluation (comment évaluer les difficultés) (l 226-232).  <u>Le projet EPS</u> : « on a travaillé dessus un peu » (l 213).</p>
<p><b>Le curriculum formel</b></p> <p><u>Les programmes</u> : pour l'évaluation (l 193) et les compétences en gymnastique (pour les liaisons entre les pyramides) (l 203).</p>

<b>LES CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES SCOLAIRES</b>	
<b>La logique de l'activité</b>	les pyramides (placements, construction, maintien et démontage), le pôle sécuritaire, les liaisons entre les pyramides (chorégraphiques, à thème ou gymniques), activité collective. (l 124-130). Dominance de l'acrobatie, avec les pyramides (l 147-148).
<b>Les compétences essentielles</b>	générales (la coopération, la sécurité) gymniques et acrobatiques (équilibre, gainage) de recherche (création de figures) (l 170-186).
<b>Les règles d'organisation de l'activité</b>	Quatre ou cinq élèves par groupe (« c'est plus riche », l 19-20) Temps non limité (« c'est pas mon intérêt de calculer le temps », l 36-37). Matériel : « ça peut s'imaginer , avec des balles qui sont sur un côté, on les récupère, on les ... ouais. Bien sûr » (l 319-320).
<b>L'évaluation</b>	Evolution. Imposer peut-être des éléments gymniques, puisqu'il s'agit d'aller de la gymnastique vers l'acrosport (l 314-316) ; « Le thème, c'est une possibilité qui met un bonus.» (l 111).

Enseignant C

<b>LES INFLUENCES EXPLICITEES PAR LES ENSEIGNANTS</b>
<p><b>Les élèves</b></p> <p><u>Les idées des élèves</u> : augmenter le nombre d'élèves par groupe (l 300-303) ; utiliser du matériel pour renforcer le thème, assurer la sécurité, s'occuper quand on est seul ou encore pour complexifier une figure (l 75-76 ; 94 ; 109-110 ; 296-298) ; sortir du praticable à cause du manque d'espace (l 311-312) ; réaliser de nouvelles liaisons (l 286).</p> <p>Des sollicitations fortes : « De toute façon, ils ne nous demandent souvent pas notre avis » (l 85-88).</p> <p>Suite aux propositions des élèves, l'enseignant change ce qui était prévu à l'avance : « on s'adapte en fonction des conduites des élèves, parce que les conduites des élèves évoluent (...) ils ont envie de faire des choses nouvelles » (l 329-332).</p> <p><u>Les ressources des élèves</u> : hétérogènes (l 2888-290), ce qui influence la logique de l'activité (l 187-191). « On est forcément limité (...) par les ressources de nos élèves » (l 348) (pour s'inspirer de spectacles).</p>
<p><b>L'enseignant</b></p> <p><u>Expérience professionnelle</u> : - assurer la sécurité : tout ce qui peut faire évoluer l'acroport est accepté (des bâtons, des cordes, des chaises, l 99-100) dans le respect des conditions maximales de sécurité (l 317-319), donc pas tout le matériel (par exemple le mini-trampoline) (l 97-98).</p> <p>- Le travail des élèves : il faut limiter le nombre d'élèves par groupe, sinon il y a des « problèmes concernant la construction des figures et concernant la communication dans le groupe » (l 20-22), mais pas trop, pour pouvoir gérer les absents (un élève peut se substituer à l'autre, l 16-20).</p> <p>- S'adapte aux conditions matérielles (manque d'espace et de tapis) : il faut s'organiser « pour mettre un maximum d'élèves dans un minimum de place » (l 17-18). Les dimensions de l'espace sont bien en dessous des exigences des programmes (douze sur douze) (l 51-54).</p> <p>- S'adapte aux conditions temporelles : « On est forcément limité à la fois par le temps » (l 348) (pour s'inspirer de spectacles).</p> <p><u>Histoire de vie</u> : - la pratique de la gymnastique en tant qu'élève pour ce qui est aide, parade, travail collectif (l 357-360), pour trouver un autre moyen d'aborder l'activité (l 362-364).</p> <p>- En tant que spectateur, on peut être influencé par plein de choses, par le contexte, car l'acroport est une activité « composite », « plurielle » (l 337-339), mais « je ne m'en suis pas inspiré » (l 345). « il n'est pas exclu que à côté du matériel, on trouve ensuite d'autres choses (...) pour ensuite faire évoluer les contenus » (l 339-341).</p>
<p><b>Le curriculum potentiel</b></p> <p><u>La formation continue</u> : permet de se lancer dans l'enseignement de l'acroport, apporte « un certain nombre d'éléments, de constructions de figures », aide à orienter l'acroport vers une activité artistique (l 247-254). La pratique permet de faire évoluer l'activité et de mieux comprendre les difficultés des élèves (l 353-355).</p> <p><u>Les livres ou articles</u> : pour savoir comment est abordée l'activité (pôle gymnique, artistique, acrobatique ...) (l 220-222), quelle est son évolution (l 229-230), pour trouver des exemples de figures, d'évaluations (l 222-225), pour connaître les exigences, les compétences (l 237-240).</p> <p><u>Les collègues</u> : comment ils abordent l'activité, les figures dynamiques, acrobatiques (l 271-275).</p>
<p><b>Le curriculum formel</b></p> <p><u>Les programmes</u> : imposent une durée (l 24-26), une dimension nouvelle (évaluer l'élève en tant que juge) (l 145-146). « Les textes du bac sont très réducteurs », parce qu'il n'y a pas de dimension scénique (l 157-159). « On reste sur des prestations très gymniques : combinaison, exécution et difficulté et ça je le regrette beaucoup » (l 140-141).</p> <p>L'enseignant s'appuie en particulier sur les compétences et l'évaluation (l 217).</p>



<b>LES CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES SCOLAIRES</b>	
<b>La logique de l'activité</b>	<p>« A partir de ces trois éléments fondamentaux qui sont figures, enchaînement, monde sonore, on a les ingrédients principaux.» (l 173-174).</p> <p>Une activité artistique : c'est « transmettre un message à travers un thème (...) de façon collective » (l 263-265).</p> <p>La musique (l 46) et le matériel (l 79) permettent de renforcer le thème (l 40-42 ; 68-69).</p> <p>Il n'y a pas souvent d'acrobatie, de prise de risque dans les enchaînements (l 181-183). « Elle (l'activité) a la vocation d'être acrobatique, mais je crois qu'elle est plus utilisée d'une façon artistique aujourd'hui » (l 177-178).</p> <p>Pour l'enseignant, la logique de l'activité dépend des ressources des élèves (l 187).</p>
<b>Les compétences essentielles</b>	<p>le plan cognitif « construire ensemble quelque chose (...) pour transmettre une idée ou un thème, un sens» (l 194-195)</p> <p>le plan social « être capable d'utiliser, de gérer les ressources des autres élèves.» (l 200)</p> <p>le plan moteur, « il y a un certain nombre de compétences qui ne sont pas très spécifiques et qui ne sont pas très originales» (l 203-204).</p>
<b>Les règles d'organisation de l'activité</b>	<p>Temps non limité (« se contraindre à imposer une durée, ça ne me paraît pas justifié dans le domaine scolaire. A mon avis, c'est peut-être plutôt un obstacle à la création » (l 29). L'utilisation de la musique et du matériel est laissée au choix des élèves (l 46 ; 90-94).</p>
<b>L'évaluation</b>	<p>en réflexion par rapport à l'évaluation, car il faut tenir compte des nouveaux textes (l 142-144).</p>

Enseignant D

<b>LES INFLUENCES EXPLICITEES PAR LES ENSEIGNANTS</b>
<p><b>Les élèves</b></p> <p><u>Les idées des élèves</u> : augmenter le nombre d'élèves par groupe (l 330-332), mettre une tenue (l 324), utiliser la musique (l 340), du matériel (gros tapis) (l 356-358). « ils ont envie de plein de choses » (l 325-326). Suite aux propositions des élèves, l'enseignant change ce qui était prévu à l'avance : « les élèves aussi me font évoluer dans ma façon d'enseigner » (l 350-351).</p> <p><u>Les ressources des élèves</u> : le « remodelage » se fait en fonction des élèves, « de ce que je ressens de ce que le groupe peut être capable de me donner » (l 421-422).</p> <p>L'utilisation de matériel, le choix des figures (statiques, dynamiques) dépendent des élèves (tonicité, maîtrise corporelle) (l 65 ; 408-414).</p> <p><u>La motivation des élèves</u> : L'utilisation de matériel est laissée au choix des élèves pour éviter les moqueries, pour que l'enfant ose agir (l 81-82). Mettre en confiance les élèves qui ont peu de potentiel et qui n'osent pas agir (l 434-435). L'élève qui n'est pas bon en gymnastique peut réussir en acrosport (l 240-242).</p>
<p><b>L'enseignant</b></p> <p><u>Expérience professionnelle</u> : - Assurer la sécurité : limiter le nombre d'élèves par groupe pour éviter les pyramides trop hautes (l 18-19) ; présence d'une parade (l 17, 513-515) ; réalisation de pyramides sécurisées (l 133), défaits sans risque (l 363).</p> <p>Limiter la hauteur à un et demi, « les enfants étant sur la croissance, les porteurs ayant de la charge sur eux, je pense que ce n'est peut-être pas ce qu'on a à rechercher, en tout cas dans l'activité scolaire, au niveau collège » (l 188-190) ; faire attention aux placements des appuis (l 206-209).</p> <p>Organisation de l'espace sous forme d'un praticable pour éviter les chutes à l'extérieur des tapis (l 43-44) ; ajout de gros tapis, ou pourquoi pas du matériel comme des plinths ou autre (356-360).</p> <p>- Le travail des élèves : l'utilisation de matériel est un prétexte pour « que celui qui se retrouve tout seul ne fasse pas rien, qu'il trouve une occupation qui soit d'ordre dynamique » (l 54-56; 343) ; organisation de l'espace pour que tout le monde soit en activité (l 36).</p> <p>- S'adapte aux conditions matérielles : pas possible d'utiliser la musique (l 10-12) ; utilisation du matériel disponible dans l'établissement : « des cerceaux parce qu'on les a en GRS, des balles parce qu'on a investi dedans (l 51-52).</p> <p>- S'adapte aux conditions temporelles : manque de temps pour travailler à la fois le cirque et l'acrosport (l 73-74) ; « on pourrait lier les deux activités si on a déjà fait un cycle d'une heure par exemple les activités du cirque » (l 84-85).</p> <p>Perte de temps si les élèves sont trop nombreux dans un groupe (« Parce que plus on est nombreux en fait et moins on pratique. Parce que les idées affluent et on est jamais d'accord », l 19-21, 333-334) ; s'ils choisissent eux-mêmes une musique (l 279-281).</p> <p><u>Des envies</u> : remodèle, remet à sa sauce les choses en fonction de ses envies (l 417-419).</p> <p>L'utilisation de matériel dépend « peut-être ce de ce que j'ai envie de faire à ce moment là » (l 65) ; « par contre, au niveau des techniques du cirque, moi comme j'étais pas très l'aise au niveau de tous les jonglages, je les laisse un petit peu faire » (l 52-55). « En fait, c'était essayer autre chose, essayer de voir si le fait d'amener les techniques du cirque amenait un plus à l'activité. » (l 72-73). « Je pense qu'on pourrait éventuellement utiliser les cordes à sauter » (l 59).</p> <p>Envie de mettre de la musique : « c'est quelque chose que j'aimerais faire, parce que c'est je crois une façon aussi de les habituer à être ensemble. » (l 428-429). Se servir des musiques actuelles où la chorégraphie est connue des élèves (l 465-467).</p> <p><u>Histoire de vie</u> : l'enseignant a vu de l'acrosport de haut niveau, mais ne s'en inspire pas (l 463-464).</p> <p>« Ce qui est le plus en lien direct avec l'acrosport, c'est le cirque... le cirque et la danse (...) C'est tous ces effets de scène qui font que c'est enrichissant. On n'a pas qu'une chose à voir.» (l 487-491). L'enseignant cherche à se rapprocher du cirque, à surprendre le public (l 343-344 ; 118-120 ; 132-133 ; 19-80). « Imaginez que le praticable, c'est une piste comme au cirque » (l 159-160).</p>
<p><b>Le curriculum potentiel</b></p> <p><u>La formation continue</u> : permet de se lancer dans l'enseignement de l'acrosport (l 255-256), renseigne sur le choix des musiques (l 269-273). C'est aussi « ouvrir, avoir la possibilité de faire autre chose » (l 276). L'association du cirque et de l'acrosport permet les effets de scène, l'effet de surprise (l 120).</p> <p><u>Les livres ou articles</u> : une base à faire évoluer, «Moi je cherche à chaque fois à remodeler des choses qui ont été faites et à les mettre à ma sauce» (l 416-418).</p>

<p><u>Les collègues</u> : des « échanges à la volée » renseignent sur l'évaluation, sur les figures dynamiques (l 284-285).  <u>Les projets</u> : le projet d'établissement (population, choix d'activités), l 297-304.</p>
<p><b>Le curriculum formel</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>LES CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES SCOLAIRES</b></p>
<p><b>La logique de l'activité</b>  des statuts particuliers (porteurs et voltigeurs), des hauteurs différentes et « des enchaînements de phases statiques et dynamiques », « une construction et une stabilité, c'est tout » (l 179-183).  Activité acrobatique et artistique : « il faut qu'elle soit les deux » (l 202).</p>
<p><b>Les compétences essentielles</b>  « Je pense déjà, c'est la sécurité, le respect de tous dans l'activité. Après, euh, je ne sais pas trop » (l 221-222),  l'équilibre, « un peu comme la gymnastique sportive », le travail d'équipe (l 233).</p>
<p><b>Les règles d'organisation de l'activité</b>  Quatre ou cinq élèves par groupe : à trois, « c'est vite limité au niveau des pyramides » (l 15)  Temps non limité : « l'objectif, c'était que je retrouve tant de pyramides » (l 23).  Matériel : « je laisse libre » (l 93).</p>
<p><b>L'évaluation</b>  surprendre le public (l 93-95), dans l'entrée et le finish (l 147-159).  Evolution de l'évaluation : « j'évaluerais la difficulté » (l 169), « je rentrerais même par le nombre d'appuis au sol (...) Pour la créativité » (l 171-176).  Faire des choix : « soit on applique plus sur la chorégraphie, soit on applique plus sur les difficultés » (l 491-492).</p>

## Résumé

L'acroport est une activité gymnique récente, confidentielle et quasiment inconnue, mais cette pratique est de plus en plus enseignée à l'école. Dans ce contexte, nous pouvons nous demander comment les enseignants d'EPS, les formateurs et les auteurs conçoivent les curricula et quelles sont les caractéristiques des activités scolaires proposées. Concernant la construction des activités scolaires, nous discutons les concepts de « transposition didactique » (Chevallard, 1991) et de « création » (Chervel, 1988). Finalement, l'idée de « composition sous influences » (Martinand, 2001) apparaît plus appropriée dans le cas de l'acroport. L'analyse des pratiques est envisagée sur un plan global, en terme de curriculum, sur trois plans (formel, potentiel et déclaré). Le curriculum formel (les programmes d'EPS) et le curriculum potentiel (ouvrages, articles de la revue EP.S et libellés de stages de formation continue sur l'acroport) ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Ensuite, le curriculum déclaré a été étudié à partir d'une centaine de questionnaires diffusés aux enseignants d'EPS et d'entretiens semi-dirigés avec quatre professeurs. Les résultats montrent que les enseignants ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences, en particulier les élèves et le curriculum potentiel (proposé essentiellement par des collègues). D'autre part, les pratiques scolaires sont très hétérogènes et même éclectiques, car les élèves participent à l'élaboration des contenus d'enseignement. On peut alors de s'interroger sur ce que les élèves apprennent réellement en acroport.

Mots-clés : acroport, éducation physique et sportive, curriculum, composition sous influences, transposition didactique.

## Abstract

Although still a recent, not widely used and practically unknown gymnastic activity, acrobatics is more and more taught in school. Given that, one can wonder how physical education teachers, teacher educators and authors conceive its content and what are the characteristics of the proposed school activities. In relation with the construction of school activities, two concepts are discussed: « didactical transposition » (Chevallard, 1991) and « creation » (Chervel, 1988). Finally, the notion of « composition under influences » (Martinand, 2001) appears to be more appropriate in the case of acrobatics. Curriculum wise, the analysis of the activities was considered at a global level and from three different perspectives (formal, potential and declared). The formal curriculum (physical education programs) and the potential curriculum (manuals, physical education journal papers, and continuing education clinic documentation) were both content analysed. For its part, the declared curriculum was examined on the basis of answers to some 100 questionnaires distributed among PE teachers and semi-directive interviews with 4 teachers. Results show, on the one hand, that teachers do not use a didactical transposition of social practices. They rather construct content knowledge based on various influences, particularly that of students and of the potential curriculum (essentially put forward by colleagues). On the other hand, school activities remain very heterogeneous, even eclectic, since students take part into the construction of content knowledge. One can then wonder what students really learn in acrobatics.

Key words: acrobatics, physical education, curriculum, composition under influences, didactical transposition.