eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

16 | 2009

Varia

La construction des cycles d'acroport : une démarche originale des enseignants d'EPS

Mathilde Musard, Jean-François Robin et Didier Caty

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6815>

DOI : 10.4000/ejrieps.6815

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Mathilde Musard, Jean-François Robin et Didier Caty, « La construction des cycles d'acroport : une démarche originale des enseignants d'EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 16 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 10 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6815> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6815>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

La construction des cycles d'acroport : une démarche originale des enseignants d'EPS

Mathilde Musard*, Jean-François Robin** & Didier Caty*

* GRIAPS – LaSeIDI ; ** GEDIAPS

Résumé

L'acroport est une activité gymnique récente, confidentielle et quasiment inconnue. Pourtant, cette pratique se développe à l'école. Comment les enseignants d'EPS s'y prennent-ils pour construire les curricula ? Le cadre théorique articule les concepts de « transposition didactique » (Chevallard, 1991) et de « création » (Chervel, 1988). D'autre part, la notion de « composition sous influences » (Martinand, 2001) permet d'ouvrir une voie nouvelle de réflexion. Afin de préciser cette démarche des enseignants, ainsi que la nature des activités proposées aux élèves, nous avons recueilli une centaine de questionnaires auprès d'enseignants du secondaire. Les résultats montrent qu'il n'y a pas réellement de transposition didactique des pratiques sociales. Les enseignants composent les pratiques scolaires sous l'influence de leurs collègues et des élèves. Ce processus pose des problèmes relatifs à la cohérence des activités scolaires.

En l'absence d'études approfondies, plusieurs indicateurs nous incitent à penser que l'acroport est une activité gymnique en plein essor dans le milieu scolaire français. Pour la définir, nous dirions que l'acroport est une activité collective de production de formes gymniques et acrobatiques, destinées à être vues et jugées selon un code. En effet, cette activité physique sportive et artistique (APSA) est bien intégrée dans les programmes d'éducation physique et sportive (EPS) de lycée, dans les programmes UNSS de gymnastique et progressivement dans la formation des enseignants d'EPS. A partir des années quatre-vingt-dix, les publications professionnelles à propos d'acroport scolaire sont de plus en plus nombreuses. Ainsi, trois ouvrages paraissent en France entre 1988 et 1998 (Beuzelin & Delannet, 1988 ; Froissart, 1997 ; Huot-Moneta & Socié, 1998). A partir de 1992, un ou deux articles sont publiés chaque année dans la revue professionnelle EP.S (excepté en 2001). 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). En effet, les valeurs liées à l'acroport telles la coopération, l'esthétique, le spectacle

(Nissen, 2001) semblent mieux convenir aux enseignants et aux élèves que celles attachées à la gymnastique (travail individuel, effort, discipline).

Le but de cette étude est de décrire et comprendre comment les enseignants d'EPS élaborent leurs cycles d'acroport. Rappelons que « l'acroport » s'est institutionnalisé récemment (les premiers championnats de France datent de 1985) et qu'il est peu connu (à peine mille licenciés à la Fédération Française de Gymnastique). Il n'y a pas comme en gymnastique de « leaders de théorie didactique » (Robin, 1998), c'est-à-dire des experts qui 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. Les enseignants sont alors en difficulté pour transposer cette APSA, qu'ils désignent d'ailleurs par des terminologies diverses (« acrogym », « cirque et acrogym »...). Dans ce contexte, quels éléments prennent-ils en compte pour construire les contenus d'enseignement ? Et quelle est la nature des activités proposées aux élèves ? Notre cadre conceptuel est donc centré sur les processus de construction des activités scolaires. Nous discuterons les concepts de « transposition didactique » (Chevallard, 1991) et de « création » (Chervel, 1988). Enfin, nous montrerons que l'idée de « composition sous influences » (Martinand, 2001) peut ouvrir une voie nouvelle de réflexion.

1. Quelques éléments du contexte.

Tout d'abord, Chevallard (1991), didacticien des mathématiques emprunte à Verret (1975) le concept de « transposition didactique » et distingue deux étapes : la transposition didactique externe (« du savoir savant au savoir à enseigner ») et la transposition didactique interne (« du savoir à enseigner au savoir enseigné »). A propos de la première phase, Amade-Escot (1991, p. 330) rappelle que « les savoirs savants (au sens de scientifiques) 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 ». Concernant la deuxième étape, on peut constater que les programmes d'EPS n'ont fait qu'entériner les pratiques d'acroport avec une dizaine d'années de décalage. Le savoir à enseigner (programmes, manuels) est quasiment inexistant jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. A proprement parler, les enseignants ne réalisent donc pas une transposition du savoir à enseigner.

Le concept de « transposition didactique élargie » entre pratiques sociales de référence et activités scolaires paraît plus adapté à la discipline EPS. En effet, Martinand (1989), didacticien de la physique et de la technologie, montre que la question de la référence se pose par rapport à toutes les composantes d'une pratique sociale (problèmes, savoirs,

attitudes, rôles sociaux, matériel...). Mais en acrosport, il semble que les enseignants ne transposent pas les composantes essentielles des activités gymniques ou même des activités d'expression (par exemple, les problèmes fondamentaux) ; ils transforment profondément les APSA.

Selon Chervel, les disciplines scolaires « sont des créations spontanées et originales du système scolaire » (1988, p. 17). Les didacticiens de l'EPS (Amade-Escot, 1991 ; Dufor, 1998) évoquent également des créations didactiques. Par exemple, Terrisse (1998) précise que le basket-ball et le volley-ball sont construits de toute pièce par l'école à la fin du XIXe siècle pour répondre aux valeurs de solidarité et d'entraide. Nous pensons qu'il n'y a pas de création totalement scolaire, car l'école ne peut être complètement isolée de la société ; elle est dans la société (Raisky, 2001). Il y a plutôt « une part de créativité, une part d'initiative, de choix, une marge d'interprétation dans la façon de faire » des enseignants (Chatel, 1995, p. 10), mais pas de 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 question de la référence, développée par Martinand, est plus ouverte que celle de la transposition didactique. Mais dans le même temps, elle est plus complexe, car elle est 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 la notion plus nuancée de « composition sous influences » (Martinand, 2001, p. 21) paraît intéressante : « 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 ». Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les professeurs d'EPS composent les curricula d'acrosport sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus d'enseignement d'acrosport participe de l'hétérogénéité des pratiques scolaires. Il s'agit, dans notre étude, de caractériser l'activité des enseignants d'EPS à deux niveaux :

- une approche globale qui s'intéresse à la composition sous influences des curricula à partir de la question suivante : quels sont les éléments qui conduisent de façon déterminante à la construction des activités scolaires ?
- une approche plus analytique, qui étudie les différentes composantes de la pratique à partir de la question suivante : quelles sont les caractéristiques des pratiques scolaires ?

Pour répondre à ces questions de recherche, la méthodologie était constituée de trois étapes : (1) une analyse de contenu des programmes d'EPS, des livres et articles de la

revue EP.S sur l'acroport scolaire (parus entre 1982 et 2002) et des libellés des stages de formation continue (de 2000-2001), (2) une enquête par questionnaires diffusée aux enseignants d'EPS et (3) quelques entretiens semi-dirigés, permettant d'approfondir les réponses données dans les questionnaires. Dans le cadre de cet article, nous nous centrerons sur l'enquête par questionnaires. Celle-ci nous a permis d'interroger un grand nombre d'enseignants ($n = 102$) et donc d'avoir un aperçu suffisamment large des différentes pratiques scolaires.

2. Méthodologie

Plutôt que de réduire l'analyse aux savoirs, nous avons préféré considérer les pratiques sur un plan plus global. Il s'agissait d'étudier les pratiques scolaires en terme de curriculum. Isambert-Jamati (1990) différencie le curriculum formel, ou prescrit (c'est-à-dire les textes institutionnels) et le curriculum réel, enseigné en classe. Dans la mesure où nous avons recueilli ce que déclarent les enseignants, nous étudions le « curriculum déclaré ». Notons que Martinand (2000) distingue un autre plan de questionnement : « le curriculum potentiel ». Entre le curriculum formel et le curriculum réel, des curricula sont proposés sans être prescrits ou même réalisés. Ils correspondent à tous les curricula possibles que les enseignants peuvent imaginer et proposer compte tenu des contextes réels (par exemple dans des publications, en formation, au cours d'échanges entre collègues ...). Il s'agira d'envisager les relations entre le curriculum déclaré, le curriculum formel et le curriculum potentiel.

Le questionnaire était centré sur les deux thématiques de la recherche (construction des curricula et composantes des pratiques scolaires) et comprenait 31 questions (19 questions fermées et 12 questions ouvertes) :

L'en-tête précisait le champ et l'objet de la recherche et rappelait la confidentialité des réponses.

Une première partie était constituée de trois questions d'ordre général, pour souligner le flou qui entoure cette activité (plusieurs terminologies employées) et l'engouement des enseignants pour l'acroport.

La seconde partie, intitulée : « La construction du cycle » (onze questions) visait à préciser les divers éléments utilisés par les enseignants pour planifier les leçons d'acroport (les programmes, les publications, les collègues, la formation, les APSA, les élèves...). Elle permettait donc de faire émerger le processus de « composition sous influences ».

La troisième partie : « L'évaluation finale » regroupait neuf questions. Sept questions concernaient les règles d'organisation de l'activité (nombre d'élèves par groupe, durée de l'enchaînement, musique, espace et matériel utilisé) et deux questions se concentraient sur l'évaluation sommative (exigences de l'enchaînement et critères d'évaluation avec le nombre de points correspondant). Cette partie visait à identifier les différentes conceptions de l'acroport véhiculées par les enseignants.

La dernière partie était relative à l'identité de l'enquêté (huit questions), pour repérer éventuellement l'influence de variables personnelles.

Le questionnaire a été diffusé aux enseignants d'EPS de trois académies (Versailles, Paris et Besançon) lors de stages de formation professionnelle continue (FPC) portant sur diverses APSA. Ainsi, tous les professeurs d'EPS ayant enseigné l'acroport ont accepté de répondre au questionnaire. Les enseignants prenaient une vingtaine de minutes pour répondre aux questions.

La représentativité de l'échantillon (115 enseignants) a été vérifiée a posteriori par rapport à la population parente selon trois critères : l'établissement, le grade et le sexe. Pour plus de précision, la population parente était constituée par l'ensemble des enseignants d'EPS des trois académies (soit 4291 enseignants). Vérifier la représentativité de l'échantillon par rapport à l'âge n'apparaissait pas pertinent compte tenu du fait que les professeurs enseignant l'acroport sont dans l'ensemble jeunes, car l'acroport est une discipline récente. Les femmes étant sur-représentées (56 %, alors qu'il n'y en a que 48 % dans la population parente), un redressement d'échantillon ($n = 102$) a été effectué de façon aléatoire par le logiciel Sphinx. Ce logiciel nous a également permis de réaliser les tris à plat pour chaque question (calculs des effectifs, des fréquences et des intervalles de confiance à 95%) et les tris croisés (test du chi deux). Concernant les questions ouvertes, nous avons au préalable codifié le contenu en créant de nouvelles catégories d'analyse.

3. Résultats

Les résultats concernent dans un premier temps la conception des curricula, puis les caractéristiques des pratiques scolaires (règles d'organisation de l'activité, évaluation sommative).

Composition sous influences des curricula d'acroport

Trois sources d'influences ont été identifiées : les APSA, les curricula et les élèves.

a) Les influences liées aux APSA

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS ne peuvent se référer à la pratique fédérale de l'acroport, puisqu'ils ont une idée assez vague de cette pratique. En effet,

aucun enseignant ne peut préciser trois règles relatives à ce sport (la question posée est « l'acroport 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 ». Un tiers des enseignants ne répond pas à la question ; les autres évoquent des thèmes (« enchaînement de pyramides » (33 %), « pratique collective » (27 %), « construction de pyramides » (18 %), mais pas des règles précises. D'une façon plus générale, la référence aux pratiques sociales (externes à l'école) n'apparaît pas comme une priorité pour les enseignants. Seulement 23,5% des enseignants ($15 < 23,5\% < 32$) déclarent se référer aux pratiques sociales, alors que 58% ($48 < 58\% < 67$) affirment enseigner l'acroport en combinaison avec d'autres activités (la question posée est « enseignez-vous l'acroport en combinaison avec une autre activité ? ») en particulier la gymnastique, le cirque, la danse... Finalement, les enseignants ne cherchent pas à transposer les pratiques sociales. Ils associent l'acroport à d'autres activités pour diverses raisons : développer la dimension artistique, proposer aux élèves une grande variété de figures, rendre les activités collectives, motiver les élèves. Notons qu'un tiers des enseignants ne justifie pas l'association de l'acroport avec une autre pratique.

b) L'influence des curricula formels et potentiels

L'influence très forte du curriculum potentiel est bien mise en évidence dans le tableau I.

Tableau I. Éléments utilisés par les enseignants pour construire les cycles d'acroport (« 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	$0,2\% < 3,9 < 7,7\%$
TOTAL OBS.	102	

Les enseignants s'appuient donc essentiellement sur les propositions de leurs collègues :

- dans les manuels ou articles sur l'acroport (essentiellement des articles de la revue EP.S) (59<68%<77), notamment pour trouver des dessins de pyramides ;
- lors de discussions avec d'autres professeurs (59<68%<77). Les enseignants font spontanément confiance à leurs collègues qui ont déjà expérimenté des idées, des méthodes sur le terrain (« des individus ont passé du temps (plus que moi) sur le sujet » ; « L'expérience des autres est toujours bonne à prendre ») ;
- lors de stages de formation continue (43<53%<63). La FPC joue un rôle essentiel, puisque peu d'enseignants ont bénéficié d'une formation initiale en acroport ;
- dans les documents provenant d'internet, en formation initiale (environ un tiers des enseignants) et dans les projets d'établissement et d'EPS (un quart des enseignants).

D'autre part, l'influence du curriculum formel est plus faible, puisque moins de la moitié des professeurs (38<48%<58) se réfère aux programmes d'EPS. Il est à noter que la différence entre influence de la formation continue et influence des programmes n'est pas significative.

c) Les influences liées aux élèves

76,5% des enseignants déclarent s'inspirer des idées originales des élèves dans d'autres séances (création de nouvelles pyramides, d'éléments de liaison, utilisation de balles, ballons, accessoires, chaises..., mais aussi de musique ou de déguisements). La majorité des enseignants (68<76,5%<85) répond donc favorablement aux sollicitations des élèves, voire même exploite les idées des élèves.

Caractéristiques des pratiques scolaires

Nous présentons ici les résultats relatifs aux règles d'organisation de l'activité et à l'évaluation sommative.

a) Les règles d'organisation de l'activité

Le règlement de l'acroport étant très peu connu, chaque enseignant adopte ses propres règles d'organisation de l'activité. Par exemple, le nombre d'élèves peut varier de deux à plus de six élèves par groupe. La durée de l'enchaînement peut être limitée (pour un quart des enseignants) ou non. D'autre part, 29% (20<29%<37) des enseignants utilisent du matériel tel que des gros tapis, des tremplins, du matériel de gymnastique rythmique, des balles, des accessoires... Ces résultats ne sont pas surprenants, puisque les professeurs enseignent l'acroport en combinaison avec d'autres APSA. Les réponses sont tout aussi diversifiées concernant la musique (imposée, proposée ou absente) et les dimensions de

l'espace (de deux mètres sur deux à plus de quinze mètres sur quinze). Cette variété des règles d'organisation de l'activité participe de l'hétérogénéité des curricula.

b) L'évaluation sommative et/ou certificative

Seulement 29 enseignants sur 102 répondent de façon complète et précise à la question suivante : « Quels sont les critères d'évaluation et combien de points accordez-vous à chacun d'entre eux ? » Nous pouvons alors nous demander si les enseignants ont véritablement construit une évaluation faisable et objective pour l'activité acrosport. Peut-être ont-ils des difficultés pour déterminer exactement ce qu'il faut évaluer et comment l'évaluer. L'analyse des 29 évaluations révèle à nouveau des pratiques disparates. On relève plus d'une vingtaine de critères d'évaluation différents et une variation très sensible du nombre de points accordé à la performance (de 0 à 12 points) et à la maîtrise (de 4 à 20 points). 31% ($22 < 31\% < 40$) des enseignants considèrent l'acrosport comme une activité exclusivement artistique, mais pas acrobatique, puisque la prise de risque n'est pas évaluée.

Enfin, on peut noter l'absence de relation significative entre les résultats présentés et les variables personnelles (sexe, établissement, grade, ancienneté professionnelle, spécialité sportive). Ce résultat renforce l'idée selon laquelle des influences de natures diverses interviennent dans la conception des curricula.

4. Discussion

Dans cette partie, nous allons revenir sur l'hypothèse posée p. 3 : « les professeurs d'EPS composent les curricula d'acrosport sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus d'enseignement d'acrosport participe de l'hétérogénéité des pratiques scolaires ».

Un processus original de construction des curricula

L'analyse des questionnaires met en évidence des influences fortes (les publications, les collègues, la FPC, les élèves) et des influences plus faibles (les pratiques sociales, les programmes). Les enseignants ont une idée vague du règlement de l'acroport et de la motricité spécifique qui en découle. Il semble alors délicat de considérer l'acrosport comme une pratique sociale de référence. Lorsque les professeurs enseignent l'acrosport en combinaison avec le cirque, la danse, etc., ils ne transposent pas les composantes essentielles de ces pratiques. Nous mettons donc en évidence l'incomplétude de la référence, voire son incohérence (Terrisse, 2001).

D'autre part, les résultats montrent que les professeurs préfèrent s'appuyer d'emblée sur des pratiques finalisées et traitées (Marsenach et coll., 1991). En effet, tous les

enseignants questionnés s'inspirent du curriculum potentiel. Ils sont à la recherche d'éléments concrets (fiches de pyramides, précisions sur l'organisation d'un cycle d'acroport...). Rappelons que moins de la moitié des enseignants cherche à respecter les programmes d'EPS. De même, pour Perrenoud (1993), le maître se soucie davantage des attentes de ses collègues que des programmes. Dans cette lignée, Pasco & Léziart (2001) montrent que les programmes d'EPS restent à l'état d'affichage et s'interrogent sur les conditions de leur utilité réelle. Briot (1999) ajoute même que la FPC acquiert autant de légitimité que les textes institutionnels. Les programmes constituent pourtant des directives nationales. Mais ils sont assez allusifs sur les contenus à enseigner et tr-s peu explicites sur l'évaluation. 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). Les programmes de lycée, contrairement aux programmes de collège qui sont organisés par rapport aux groupes d'activités, précisent pour chaque APSA les connaissances spécifiques que les élèves doivent acquérir. Mais le référentiel est complexe et porte trop souvent à interprétation. Les modalités d'évaluation laissées à la charge des équipes éducatives entérinent toutes les disparités annoncées.

Enfin, les élèves jouent un rôle fondamental : ils proposent des idées originales et transforment les règles d'organisation de l'activité, voire même les contenus. Finalement, en s'inspirant essentiellement du curriculum potentiel, les enseignants proposent des pratiques aux élèves que ceux-ci transforment en retour. Comme Terrisse (2001, p. 121), nous pensons qu'une « réflexion didactique ne peut occulter la capacité d'invention des élèves ». Les enchaînements d'acroport sont très diversifiés et les pratiques scolaires évoluent constamment. S'il apparaît qu'enseignant et élèves co-construisent l'activité, on peut toutefois s'interroger sur le sens et les exigences relatives à de tels apprentissages.

Cohérence des pratiques scolaires

En acroport, les caractéristiques essentielles des pratiques sociales ne sont pas transposées, ce qui pose le problème de la cohérence des pratiques scolaires : cohérence externe (relation entre pratiques sociales de référence et pratiques scolaires) et cohérence interne (nature des apprentissages construits par les élèves dans le cadre de l'EPS).

La pratique sociale de l'acroport est quasiment inconnue des élèves et de la plupart des enseignants, ce qui « permet une innovation quasi totale des contenus » (Carlier, 1989, p. 39). Les professeurs apprécient cet espace de liberté et enseignent l'acroport par tâtonnements progressifs, surtout en collège. Chaque enseignant construit son propre règlement de l'acroport, peut-être sans penser que « les règles constitutives et les codes

réglissant les activités physiques déterminent l'enjeu culturel et didactique de chaque activité » (programmes de lycée, BOEN Hors Série 6 du 29/08/02). Cette démarche pose le problème - sans doute difficile à résoudre par les enseignants avec une recherche à ses débuts et l'absence de "leaders didactiques" – de la pertinence des variables relatives aux situations d'apprentissage. Par exemple, si la durée de l'enchaînement n'est pas contrôlée par l'enseignant, elle peut facilement dépasser quatre 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, à ressources motrices égales, la durée infère la nature des contenus et elle ne devrait pas excéder deux minutes (Charlier et coll., 2004). Nous remarquons, comme Goirand (2003), un glissement des pratiques gymniques vers l'artistique, au détriment de l'acrobatie. Un tiers des enseignants considère l'acroport comme une activité exclusivement artistique (pas d'évaluation de la prise de risque). Comme en gymnastique, « le modèle de pratique reste l'enchaînement, et l'exploit ou la prouesse sont très peu cités » (1998b, p. 46), car peu enseignés. Il semble que la sécurité paralyse les activités gymniques, qui comportent dans leur logique même une part de risque corporel. De même, les enseignants d'EPS ne craignent pas de s'éloigner des pratiques sociales pour enseigner la musculation (Cogérino, 1998), la gymnastique rythmique (Loquet, 1998) ou le judo (Terrisse, 2001). Ainsi, nous rejoignons l'avis de Goirand (1992, p. 82) : « les enseignants n'ont pas intégré la notion de pratique sociale de référence ».

Les professeurs d'EPS ont tendance à considérer l'acroport comme une activité au carrefour de la gymnastique, du cirque et de la danse. Ils retiennent certains éléments de ces activités (par exemple les pyramides en acroport, le jonglage en cirque) et combinent plusieurs références. Les curricula déclarés paraissent donc très « ouverts » (par opposition aux curricula « fermés », Coquidé, 2000, p. 167). Mais la combinaison de deux APSA de natures différentes (par exemple une activité gymnique et une activité d'expression) pose de nouveau le problème de la cohérence externe et interne des pratiques scolaires. D'une part, les choix de problèmes spécifiques, les moyens, les valeurs ne sont pas les mêmes. Il paraît alors indispensable de sélectionner une référence dominante, voire exclusive (Martinand, 1986). D'autre part, on peut s'interroger sur ce que les élèves apprennent réellement lorsque les pratiques sont trop éclectiques.

En conclusion, les données interprétées ici permettent de renforcer la validité du cadre conceptuel. Nous avons montré qu'il n'y a réellement ni transposition didactique, ni création didactique. En effet, les professeurs oublient les caractéristiques essentielles des

pratiques sociales ; ils les combinent et les transforment. Aussi, les professeurs composent les curricula essentiellement sous l'influence de leurs collègues et des élèves. Ce processus peu connu et original explique l'éclectisme des pratiques scolaires.

Il s'agit alors de poser le problème de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS. Celle-ci pourrait insister davantage 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). Pour Martinand (1993, 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 ». En EPS, les professeurs sont souvent en difficulté pour construire cette première compétence relative aux pratiques de référence, car ils sont confrontés à une très grande variété d'APSA.

Bibliographie

- 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. (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 (Eds.), *L'intervention en EPS et en sport*. Consulté en Novembre 2004 sur le site : http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque_antibes/accueil.htm
- Beuzelin, D., & Delannet, M. (1988). *Acrosport*. Condé sur Noireau : AEEPS
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 73-85.
- Carlier, G. (1989). Pour une réhabilitation de la gymnastique, vers une transformation des pratiques. *Revue EP.S*, 216, 39-42.
- Chatel, E. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 9-20.
- Charlier, C., Robin, J.F., Mauriceau, E., Musard, M., Simon, V., & Berthelot, C., (2004). Acrosport, des outils d'analyse pour mieux l'enseigner. *Revue EP.S*, 305, 19-40.

- 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^e édition). Grenoble : La pensée sauvage.
- Cogérino, G. (1998). Les pratiques de musculation : étude de leur traitement didactique en EPS. In M. Durand, J.P. Euzet & R. Refuggi (Eds.), *L'intervention en EPS et en sport*. Consulté en Novembre 2004 sur le site : http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque_antibes/accueil.htm.
- Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Habilitation à diriger les recherches non publiée. Université Paris Sud, Paris.
- Dufor, F. (1998). La transposition didactique : un outil de lecture des conceptions des enseignantes en danse. In C. Amade-Escot, J.P. Barrau, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 119-129). Paris : revue EP.S.
- Froissart, T. (1997). *Enseigner l'acroport en milieu scolaire*, en club. Paris : Actio.
- Goirand, P. (1992). La situation de référence en éducation physique : un exemple en gymnastique. *Spirales*, 4, 81-86.
- Goirand, P. (1996). Plaidoyer pour une technologie culturelle. In P. Goirand & J. Metzler (Eds.), *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 (Eds.), *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. (2003). L'acro-sport au collège, rénovation et/ou modernisation. *Revue EPS*, 303, 32-33.
- Huot-Moneta C., & Socié, M. (1998). *Acroport*. Paris : Revue EP.S
- Isambert-Jamati, D. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions universitaires.
- 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 (Eds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 79-83). Paris : Revue EP.S.
- Marsenach, J., et coll. (1991). *Education physique et sportive, quel enseignement ?* Paris : INRP.

- Martinand, J.L. (1986). Quelques apports des recherches en didactique à l'enseignement des Sciences physiques. *Bulletin de l'union des physiciens*, 706, 891-913.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, 2, 23-29.
- Martinand, J.L. (1993). Formation doctorale en didactique des disciplines. Quels problèmes, quel cadre, quelles ressources ? In J. Rosmorduc. *Réflexion sur la création d'un D.E.A. de didactique pluridisciplinaire* (pp. 7-17). Brest : Université de Bretagne Occidentale.
- Martinand, J.L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In M. Bru (Ed.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* [CD-ROM]. Toulouse : université de Toulouse II.
- Martinand, J.L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (Ed.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249-269). Paris : L'harmattan.
- Nissen, G. (2001). 20 advantages sports acrobatics has over gymnastics. *International Gymnast*, 33 (1), 36-37.
- Pasco, D., & Léziart, Y. (2001). Du prescrit au réel : le cas de l'enseignement de l'EPS In J. Aubert, M. Durand, & R. Refuggi (Eds.), *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* [CD-ROM]. Grenoble : IUFM.
- 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 (Ed.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 25-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- Robin, J.F. (1998). *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.
- Terrisse, A. (1998). 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 (Eds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 81-90). Paris : revue EP.S.

Terrisse, A. (2001). Le référent dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 119-140). Bruxelles : De Boeck Université.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : librairie Honoré Champion.