UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master « EDUCATION ET FORMATION »

Spécialité « MEMS »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

La gymnastique acrobatique, vecteur de socialisation et d'autonomie

La construction des compétences sociales et civiques & d'autonomie et d'initiative, du socle commun de compétences et de connaissances par la conception et la mise en œuvre, de l'activité physique sportive et artistique : la gymnastique acrobatique

Mémoire présenté par

Morgane AGRISSAIS ép. RIFFAULT
&
Mathias ARTIN

Année 2013/2014

Résumé

Face à des comportements d'incivilité récurrents, généralisés et gratuits, les enseignants sont souvent pris de court et les élèves confortés dans leur discours et leurs actes. De plus, les élèves consomment l'école sans en comprendre les enjeux. Depuis la Loi d'orientation de 1989, les élèves doivent être au centre des apprentissages. Vivre en société ne relève-t-il pas d'un apprentissage ? Prendre conscience de la portée de ses actes et des règles à respecter c'est devenir acteur de son avenir en tant que futur citoyen.

Ce mémoire a pour ambition de mesurer la portée de la mise en œuvre d'un module d'apprentissage spécifique aux élèves de CM1 en ZEP, en gymnastique acrobatique pour l'acquisition des compétences sociales et civiques ainsi que celles de l'autonomie et de l'initiative, compétences 6 et 7 du deuxième palier du socle commun de connaissances et compétences d'une part. D'autre part, l'ambition réside également dans la mesure de l'adéquation de la conception des enseignants du 2nd degré de l'APSA gymnastique acrobatique et de leur conception des conditions à privilégier pour l'apprentissage des savoirs sociaux et méthodologiques.

Faced with the recurrent, widespread and free incivil behaviours, teachers are often taken by surprise and that reinforce speech and actions of pupils. Furthermore, pupils are going through school misunderstanding its issues. Since the 1989 school orientation law, the learning must be child-centred. Live in society come under a learning, doesn't it ? Become aware of the significance of their actions and rules to be followed means become actively involved in his or her own future as a citizen of tomorrow. This report is to evaluate the effectiveness to implement a specific acrobatics learning module to fourth year of primary school pupils in education action zone. The aim is to acquire social and civics skills, as well as autonomy and initiative which are the 6th and 7th skills of the second level of the common base of konwledge and skills.

On the other hand, the aim lies in determining the matching of the understanding of acrobatics APSA secondary education teachers and their notion of the conditions to give priority to learning of social and methodological knowledge.

Mots clefs

- Autonomie
- Communication
- Compétence méthodologique
- Compétence sociale
- Elève acteur
- Elève auteur
- Evaluation
- Groupe
- Gymnastique acrobatique
- Règles
- Rôles
- Situation
- Socialisation

- *Acrobatic gymnastics*
- *Autonomy*
- *Communication*
- *Evaluation*
- *Group*
- *Methodological competence*
- *Pupil actor*
- *Pupil author*
- *Roles*
- *Rules*
- *Situation*
- *Social competence*
- *Socialization*

« Vous pouvez toujours vous désoler que les roses ont des épines, mais vous pouvez aussi vous réjouir que les épines ont des roses. »
Tom Wilson

Remerciements

A Damien, mon mari, qui a témoigné d'un soutien et d'un amour sans faille,
A Louann et Mathéo, mes enfants, ma source de bonheur,
A ma famille et mes amis, toujours prêts !
A Mathias, ami, camarade, et binôme de choc,
Aux formateurs, mine inépuisable de soutien, de patience et de contenus.

Morgane

A Agrissais Morgane, grâce à qui la réussite n'est plus un doute,
A mes formateurs : Carole Claudéon, Frédéric Anciaux, Marie-Paule Poggi, Gilles Marrot qui m'ont porté vers l'avenir,
A mes parents, mes frères et sœurs qui m'ont soutenu tout au long de mon cursus,
A ceux qui n'ont jamais cru en moi, qui m'ont donné l'envie d'aller jusqu'au bout.

Mathias

Abréviations non communes

APSA :	activité physique, sportive et artistique
App. :	apprentissage
BO :	bulletin officiel
CMS :	compétences méthodologique et sociale
CP :	compétence propre
EPS :	éducation physique et sportive
Ex. :	exemple
LO :	loi d'orientation
Mot. :	moteur
SE :	système éducatif
soc. :	social

Sommaire

Remerciements **2**

Abréviations non communes **3**

Sommaire **4**

I. Introduction **6**

II. Cadre théorique de référence **8**

II.1. Attentes institutionnelles 8
II.1.1. Au premier degré 8
II.1.2. Au second degré 9

II.2. Savoirs sociaux 10
II.2.1. Acquisition des savoirs sociaux 11

II.3. Savoirs méthodologiques 12
II.3.1. Acquisition des savoirs méthodologiques 13

II.4. Gymnastique acrobatique 14
II.4.1. Du sport à l'EPS, de l'EPS à la gymnastique acrobatique 14
II.4.2. Logique interne de la gymnastique acrobatique 15
II.4.3. Problèmes fondamentaux induits 15
II.4.4. Ressources mobilisées 15
II.4.5. Classification des éléments 16
II.4.6. Interactions des rôles 17

II.5. Quelques résultats de recherches déjà menées dans ces domaines 18
II.5.1. À propos du respect des règles et de la coopération 18
II.5.2. À propos des apprentissages sociaux et de la gymnastique acrobatique 18
II.5.3. À propos de l'évaluation formatrice 19
II.5.4. À propos de la gymnastique acrobatique 19

II.6. Cadre théorique de référence 20

II.7. Problématique et hypothèses 20
II.7.1. Problème professionnel 20
II.7.2. Hypothèses pour le 1er degré 21
II.7.3. Hypothèses pour le 2nd degré 22

III. Méthodologie 23

III.1. Au 1er degré 23
III.1.1. Caractéristiques de l'échantillon de l'expérimentation : les besoins des élèves de la classe de CM1 : ou le corpus de données 23
III.1.2. Outil de recueil des données et déroulement 26
III.1.3. Indicateurs de validation des hypothèses 27
III.1.4. Données collectées 28

III.2. Au 2nd degré 30
III.2.1. Caractéristiques de l'échantillon 30
III.2.2. Outil de recueil des données et déroulement 30
III.2.3. Indicateurs de validation des hypothèses 31
III.2.4. Données collectées 31

IV. Résultats, interprétation et discussion 33

IV.1. Expérimentation du 1er degré 33
IV.1.1. Observation des séances 33
IV.1.2. Questionnaires des élèves 34

IV.2. Expérimentation au 2nd degré 35
IV.2.1. Questionnaire enseignants du second degré 35

IV.3. Vérification des hypothèses 38
IV.3.1. Pour le 1er degré 38
IV.4.2. Pour le 2nd degré 40

IV.5. Lien entre le 1er et le 2nd degré 42

VII. Conclusion 43

Bibliographie 45

Table des annexes 47

I. Introduction

Du fond de la cour de récréation une clameur monte, les élèves se regroupent : « *Goumé ! Goumé !* » [1]. Cela va très vite Sylvia et Laureen se toisent, s'échangent des claques. Laureen agrippe Sylvia par les cheveux la secoue et la griffe, tandis que Sylvia lui assène des coups de poing dans le ventre. Laureen riposte par des coups de pieds. L'enseignant à proximité du conflit, arrivé aux alentours, consterné, affolé et indécis (« *dois-je m'interposer au risque de saisir trop fort une élève puis d'être accusé d'avoir porté la main sur l'une d'entre elles ? Ou encore de me prendre un coup ? ». « Ne puis-je intervenir au risque d'être accusé de non-assistance à personne en danger si cela dégénère ?* ») se met finalement à crier de s'écarter et de s'arrêter sur le champ. Des camarades interviennent pour les séparer tandis que le reste de la cour continue son refrain « *Goumé ! Goumé ! ...* » tout en tapant des pieds. Par la suite, l'enseignant obtiendra une explication : Sylvia a insulté la maman de Laureen car Laureen a bousculé Sylvia. Des situations comme celle-ci, les enseignants de l'Ecole en vivent tous les jours. La violence qu'elle soit verbale ou physique est omni présente. Elle témoigne du décalage entre les représentations des élèves et les attentes institutionnelles quant à la gestion des conflits.

L'enjeu éducatif identifié serait alors, de favoriser les apprentissages des élèves en leur permettant de surmonter les obstacles de l'ordre de la vie en société et de l'autonomie afin de conduire leur développement vers un citoyen instruit, éduqué et formé.

Au 1er degré, à travers l'étude des représentations et des besoins des élèves de l'école, et plus particulièrement de la classe de CM1, nous proposons de transformer les représentations des élèves par l'apprentissage des compétences méthodologiques et sociales à travers un module d'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) : la gymnastique acrobatique. La gymnastique acrobatique est, selon Huot-Monéta et Socié (2003), la maitrise de « *son corps en mouvement dans un espace à trois dimensions* […] *mais* » qui « *n'a de sens qu'en coordonnant ses actions à celles de ses partenaires* ». Elle est « […] *l'acquisition d'une coordination d'exécution, c'est-à-dire une certaine conformité à des règles qui définissent la forme et le rythme justes.* »

Au 2ndaire, nous proposons d'examiner la conception des enseignants d'éducation physique et sportive au sujet de la gymnastique acrobatique. En effet, cette activité est-elle perçue comme une activité privilégiée de l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales par les professeurs d'EPS ?

Les thèmes d'étude des 'savoirs méthodologiques et sociaux', 'la gymnastique acrobatique' et les élèves du 1aire et du 2ndaire sont au carrefour de notre expérience, de nos préoccupations professionnelles, ainsi que de notre formation universitaire.

Pour construire notre expérimentation, nous aborderons les aspects théoriques des savoirs méthodologiques et sociaux dans le but d'en définir les limites.

Ensuite nous nous appuierons sur les dimensions collectives et la confrontation aux règles qui régissent la gymnastique acrobatique pour montrer dans quelle mesure elle peut être un vecteur de socialisation et d'autonomie.

Puis nous établirons le protocole d'expérimentation au cours duquel nous mettrons à l'épreuve nos hypothèses de travail pour la classe de CM1 dont nous aurons étudié les caractéristiques d'une part ; d'autre part le protocole d'expérimentation choisi pour établir la

[1] Expression créole incitant au combat. Le « *goumé* » est un combat.

conception des professeurs du 2nd degré concernant la gymnastique acrobatique en tant qu'activité physique sportive et artistique privilégiée pour l'acquisition des compétences méthodologique et sociale.

Enfin, nous mesurerons la validité de nos hypothèses suite à l'analyse des résultats de nos expérimentations.

II. Cadre théorique de référence

II.1. Attentes institutionnelles

II.1.1. Au premier degré

II.1.1.1. A l'Ecole : le code de l'éducation [2], ou le socle commun de compétences et de connaissances

La lecture du code de l'éducation par le filtre des compétences méthodologiques (devenir autonome et acteur de ses apprentissages) et sociales (savoir vivre ensemble dans le respect des règles collectives) établit un rôle incontournable de l'acquisition des savoir-faire et savoir-être en vue du développement et de l'acquisition des capacités et des attitudes nécessaires pour devenir un citoyen productif et socialement éduqué. Un rôle prépondérant est donné à l'EPS pour l'acquisition de ces compétences.

II.1.1.2. Au cycle 3 : Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008[3]

L'un des objectifs majeur de l'école est de permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages par l'acquisition de « *connaissances et de compétences fondamentales* ».

L'école primaire est ainsi une propédeutique au collège, au lycée et au cycle universitaire. Afin d'accomplir sa mission, l'école doit permettre aux élèves d'être « *autonomes* » (« *condition de la réussite* »), d'acquérir les « *savoir-faire instrumentaux* » (savoirs méthodologiques) et les « *connaissances* » ; de « *s'épanouir* » physiquement et socialement, et de développer le « *respect des règles de civilité et de politesse* » (savoirs sociaux).

II.1.1.3. En EPS : Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012[4]

Selon ce BO, la mise en œuvre de l'EPS permet d'acquérir trois types de connaissances : « *sur soi, sur les autres, et sur l'activité* ». C'est-à-dire de devenir autonome par l'acquisition de connaissances, de connaître ses capacités, de s'approprier les règles de sécurité et de vie collective et d'accéder à une culture sportive commune.

A la lecture des objectifs, les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) permettant de développer les compétences méthodologiques et sociales sont celles issues de la compétence spécifique « *coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement* » car elles développent les trois rôles (attaquant, défenseur et arbitre) et le respect à la règle.

Cependant, la compétence spécifique « *concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique et esthétique* » peut développer tout autant les trois rôles différents et le

[2] Cf. Annexe I 'Code de l'éducation'
[3] Cf. Annexe II 'Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008'
[4] Cf. Annexe III 'Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012'

respect à la règle. Mais elle met en scène aussi les rôles de spectateur et de chorégraphe, et le respect de règles de vie en collectivité ainsi que la confrontation de sa prestation à un code d'exécution.

C'est pourquoi, nous avons choisi la mise en œuvre d'une des APSA issue de la compétence spécifique, « concevoir… », à savoir la gymnastique acrobatique, comme cadre de notre expérimentation.

II.1.2. Au second degré

« *Au collège,* (…) *l'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement,* (…)*. Les élèves* (…)*, sont conduits à gagner en efficacité, à identifier les problèmes qui se posent, à les résoudre et à stabiliser leurs réponses en utilisant et en développant leur potentiel. Parallèlement à une compréhension et une intégration progressive de la règle, ils apprennent à s'engager dans une démarche de projet, acquièrent des méthodes et prennent des responsabilités.*

Au lycée, (…) *ils gagnent en autonomie pour bâtir des projets d'action,* (…) *adaptés à leurs possibilités.* (…) »

Les programmes du collège et des lycées définissent

Une finalité :

- « *Former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.* »

Trois objectifs :

- « ***Le développement et la mobilisation des ressources*** *individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité.* »
- « ***L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale*** *(prise en charge de sa sécurité et celle des autres.* [l'élève] *(...) doit aussi s'approprier les codes sociaux lui permettant d'établir de bonnes relations aux autres et de respecter l'environnement*. »
- « ***L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive***. »

Cinq compétences propres dont :

- « *Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique*. »
- « *Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.* »

Et quatre compétences méthodologiques et sociales dont :

- Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles.
- Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages.
- Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec (…)

Attentes institutionnelles

Ainsi, il nous paraît primordial de mettre en place au 1er degré des apprentissages à visées méthodologiques et sociales par la mise en œuvre d'activités physiques collectives à règle.

De plus, au 2nd degré, ces apprentissages étant omniprésents dans les programmes, plus que le choix des APSA permettant de garantir ces apprentissages, le choix du traitement didactique des activités physiques semble la condition majeure des apprentissages méthodologiques et sociaux effectifs.

II.2. Savoirs sociaux

Les savoirs sociaux permettent aux élèves de vivre en société. Ils s'acquièrent par le processus de socialisation. La socialisation est « *le mécanisme par lequel un groupe (ou la société dans son ensemble) transmet ses normes et des valeurs à ses membres* » ou encore, « *le processus de formation des individus dans des instances particulières (la famille, l'école, les pairs, le sport, la vie professionnelle, etc.)* » (Saury, 2012). La socialisation est incontournable de tout enseignement car les élèves sont placés dans une école qui est une 'mini société' régie par des règles collectives. Le respect de ces règles est la condition de survie de cette société. Ainsi, comme Prost (1985), nous pensons que « *le problème prioritaire, parce que préalable à tout enseignement et à toute étude, c'est de 'socialiser' les élèves, c'est-à-dire leur apprendre à vivre en société* ». Nous définissons la socialisation comme un processus par lequel un individu tend à s'intégrer ou être intégré à une société par l'appropriation et l'intériorisation de règles, de valeurs, de codes qui sont attachés à cette société, permettant à chacun de vivre en harmonie avec les autres.

Ainsi, être socialisé c'est :

- ☑ Avoir identifié, compris et respecter les règles collectives ;
- ☑ Etre capable de se respecter et respecter l'intégrité physique et morale de soi et d'autrui ;
- ☑ Etre inclus dans différentes activités réalisées par la société ;
- ☑ Etre capable d'exprimer son point de vue sans dénigrer le point de vue d'autrui ;
- ☑ Avoir une culture commune.

Nous pensons qu'il ne suffit pas de regrouper les élèves pour qu'ils développent leurs compétences sociales. Il s'agit de les placer en co-dépendance de réussite. C'est-à-dire que la réussite du groupe ne soit possible que par l'interaction de chacun des membres du groupe.

De plus, outre la signification de la tâche, il est nécessaire que les élèves identifient leur rôle dans le groupe. Le rôle est « *la manière d'être ou d'agir d'un individu au regard du statut qu'il occupe dans le système social* » (Saury, 2012). En effet, les élèves doivent pouvoir clairement identifier ce qui est attendu d'eux dans la tâche à accomplir, attentes qui doivent avoir suffisamment de valeur et de reconnaissance aux yeux du groupe. Celui-ci est le garant de l'investissement de l'élève car il lui attribue une légitimité d'implication. En EPS, les rôles sont facilement diversifiables : arbitre/juge, voltigeur, porteur, aide, chorégraphe, attaquant, défenseur, spectateur… C'est par l'institutionnalisation, la valorisation de ces rôles que les enseignants induisent chez leurs élèves des interactions propices au développement des compétences sociales.

Aussi, il est nécessaire de redonner à la règle son statut légitime et incontournable par des situations qui ne peuvent exister sans elles. Par exemple, le non respect des règles de sécurité entraine l'arrêt de la situation. La règle est « *ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite dans une organisation ou une situation particulière* » (Saury, 2012). Elle est donc un référent qui guide les membres d'une organisation. Elle peut être prescrite ou proscrite négociée, ce qui signifie que la règle peut évoluer sous l'action des individus mais surtout que l'on ne peut pas faire ce que l'on veut quand on le désire dans la classe. Selon Méard et Bertone (1998), « *l'hypothèse est que l'attitude de l'élève en EPS est déterminée par les rapports de celui-ci aux différentes règles qui régissent le cours* ». Plusieurs types de règles sont identifiés par Méard et Bertone :

Types de règles	Signification	Exemple
Institutionnelles	*Elles sont de l'ordre de la Loi et dépassent le cadre des séances.*	Avoir son matériel, écouter quand quelqu'un parle, se soumettre à la notation, respecter le règlement intérieur de l'école.
Groupales	*Elles sont des conventions sous-tendues par de grands principes.*	Egalité, intégrité, constitution d'équipe, rotation des rôles.
Des jeux sportifs	*Elles constituent le système de contrainte et de création. C'est ce que P. Parlebas définit comme la logique interne.*	Produire des formes collectives.
De sécurité	*Elles visent le maintien de l'intégrité des personnes. Elles sont l'interprétation du risque encouru.*	Vérifier le matériel, parer.
D'apprentissage	*Elles sont les opérations à intégrer pour apprendre.*	S'auto-évaluer, apprendre seul, réguler, solliciter l'enseignant ou un camarade, apprendre à plusieurs, évaluer.

Les règles d'apprentissages conviennent à la partie suivante puisqu'elles appartiennent principalement aux savoirs méthodologiques.

Nous pensons que la règle prend tout son sens dans le respect des contraintes de la situation.

II.2.1. Acquisition des savoirs sociaux

Les recherches d'Anderson (1982) sur l'apprentissage des attitudes grâce à l'entrée par les rôles sociaux dans les APSA ont montré que viser les attitudes des élèves développe les connaissances déclaratives et connaissances procédurales.

Ainsi rechercher à faire de l'éducation en EPS n'est pas contradictoire avec le développement des ressources motrices, mais permet au contraire d'ouvrir le panel des compétences propres acquises par les techniques, aux compétences méthodologiques et sociales à savoir la compétence attendue.

Les savoir sociaux

Ils s'acquièrent par la confrontation aux règles de vie collectives et de communication. Les élèves intériorisent les attitudes d'individus socialisés.

II.3. Savoirs méthodologiques

Les savoirs méthodologiques permettent à l'élève de devenir acteur de ses apprentissages. Ils s'acquièrent par l'acquisition d'une certaine autonomie, la prise d'initiatives et de responsabilités. Selon Piaget (Xypas, 1997), l'enfant passe progressivement d'une morale hétéronome, sous la dépendance d'une instance supérieure et à laquelle il faut se soumettre sans discussion, à une morale autonome librement consentie, résultant d'une coopération avec autrui et d'une acceptation mutuelle de contraintes indispensables à l'action collective. L'autonomie est donc l'appropriation de règles, leur intériorisation et leur application. La règle est à nouveau au cœur des savoirs. A terme, l'enseignement devrait permettre aux élèves d'être autonomes, c'est-à-dire, que l'enseignant devra lui-même, être en mesure de s'effacer pour laisser les élèves piloter leurs apprentissages. Etre un élève acteur de ses apprentissages ou autonome c'est :

- ☑ Explorer les possibles d'une tâche ;
- ☑ Identifier le but de la tâche et adapter sa motricité en vue de l'atteindre ;
- ☑ Identifier ses erreurs ;
- ☑ Identifier les régulations à apporter ;
- ☑ Etre capable de planifier ses actions ;
- ☑ Etre capable de s'auto évaluer ;

Permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages passe donc par l'acquisition de son autonomie. Ainsi, il s'agit de lui donner les règles opératoires incontournables et de lui permettre d'identifier comment les mettre en place. En d'autres termes, c'est lui permettre d'être en mesure de réguler son activité par la connaissance des critères de réussite. Comme Fernandez (1993), nous pensons que l'évaluation formatrice « *joue un rôle central pour que l'élève repère, prenne conscience des moyens qu'il utilise* ». Ainsi, un élève acteur et autonome est capable de s'investir dans des situations problème et donc de se situer dans une évaluation formatrice. Selon Noizet et Caverni, (1978), l'évaluation « *désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères* ». Par évaluation formatrice, nous entendons ici la procédure par laquelle l'élève identifie ses réussites et ses erreurs au regard de critères de réussite explicites et donnés puis opère des choix de régulation permettant de dépasser ses erreurs.

Toutefois, certains élèves peuvent avoir du mal à identifier leurs erreurs et/ou les régulations adéquates. Dans ce cas, l'enseignant peut intervenir pour guider les élèves. La situation est alors celle de la résolution de problème. Les élèves ne sont plus en évaluation formatrice mais en évaluation formative car l'enseignant incite les élèves à identifier leurs erreurs et les régulations possibles. Le guidage de l'enseignant permet dès lors aux élèves de prendre conscience des procédures à mettre en place. Nous distinguons l'évaluation formative de fin de séance de l'évaluation formative en cours d'apprentissage. Cette dernière est l'échange entre l'enseignant et l'élève qui ne parvient pas à résoudre le problème, ou à

dépasser le système de contraintes de la tâche.

Ainsi, permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissage c'est lui donner accès aux critères de réussite d'une part et aux possibilités d'auto-régulation d'autre part. Selon Famose (2003), le processus d'auto-régulation se déroule en quatre phases cycliques principales :

- « *Anticipation : l'élève fait appel à ses croyances qui précèdent l'effort pour apprendre, fixe les objectifs et planifie ses actions.* »
- « *Réalisation ou contrôle volitionnel : processus qui aident les apprenants à se centrer sur la tâche et à optimiser leurs performances.* »
- « *Auto-enregistrement : processus d'auto-observation et d'auto-enregistrement des aspects du soi, de la tâche et du contexte.* »
- « *Auto-réflexion : processus qui surviennent après les efforts de réalisation et influencent la réponse de l'élève à cette expérience. Ces auto-réflexions, en fait, influencent la phase d'anticipation concernant les tentatives ultérieures sur la tâche complétant ainsi le cycle auto-régulateur. Cette dernière phase comprend elle-même quatre types de processus : l'auto-jugement lui-même composé par l'auto-évaluation, les attributions causales et l'auto-réaction.* »

II.3.1. Acquisition des savoirs méthodologiques

Verbalisation en question

Selon Vermersch (1994) l'entretien d'explicitation est un entretien qui vise une description aussi fine que possible d'une activité passée, réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche. Cet ensemble de techniques permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne. Le but de cet entretien est de s'informer, à la fois de ce qui s'est réellement passé ainsi que des connaissances implicites inscrites dans cette action.

La verbalisation conduit alors à la prise de conscience des connaissances procédurales par la formulation des connaissances déclaratives. Elle rend ainsi les élèves plus lucides de ce qu'ils font ou ont fait. Elle favorise chez les individus, le développement d'une motricité à la fois efficace et intelligente.

Ce faisant les élèves énoncent les «lois », des «règles », des «principes » qui sont censés leur permettre d'être efficaces dès lors qu'ils se retrouveront dans une situation analogue, c'est à dire dans laquelle la réussite est dépendante de l'activation et l'exploitation de la même loi, règle ou principe. Bref, « théoriser la pratique », « formuler les étapes avant, pendant, après l'action », « prendre conscience ou connaissance de l'action », « verbaliser »… sont des procédures de nature à favoriser l'apprentissage de connaissances pratiques, de savoir faire, de compétences. (Durand, 1984)

Cependant, Temprado (1994) nous rappelle les limites d'une telle pratique :

La verbalisation s'oppose, par une conscientisation à outrance, à la tendance naturelle du système cognitif vers l'économie et la mise en œuvre des connaissances en termes de procédures.

Elle minore également la composante motrice et le fait que la cognition n'ait de sens que par rapport au pouvoir d'agir du sujet : on ne peut raisonner et décider efficacement qu'en fonction de ce que l'on est capable de réaliser.

Les savoirs méthodologiques

Ils s'acquièrent par l'apprentissage de l'auto-évaluation, c'est-à-dire, devenir acteur de ses apprentissages.

II.4. Gymnastique acrobatique

II.4.1. Du sport à l'EPS, de l'EPS à la gymnastique acrobatique

Nous avons choisi de développer les compétences méthodologiques et sociales à travers l'enseignement de l'EPS et plus précisément d'un module en gymnastique acrobatique. Cela dit, nous souhaitons préciser que la pratique de la gymnastique acrobatique n'est qu'un levier de ces apprentissages et que sa mise en œuvre a pour objectif premier l'acquisition de compétences spécifiques de la discipline comme le souligne Patinet (2012, p6). Il se trouve que cette APSA est propice à un développement en acte des compétences méthodologiques et sociales.

Un des stéréotypes associés à l'EPS est de dire que le sport « *ça socialise !* » à quoi bon alors réfléchir sur sa mise en œuvre ? Parce que cela ne 'coule pas de source' ! « *L'EPS gravite essentiellement autour des APSA de confrontation, telles que le football ou l'athlétisme, qui s'appuient sur la domination, la 'mise à mort' symbolique de l'adversaire. Comment cela peut-il être compatible avec une EPS soucieuse de faire accéder les élèves à certaines valeurs sociales et morales ?* » (Bruchon, 2006).

À l'inverse, la gymnastique acrobatique n'est pas une APSA de confrontation pure, mais une APSA de coopération en vue de produire ou reproduire des formes qui seront jugées au final. Elle sollicite les élèves dans des rôles différents que 'faire mieux que les autres'. Au cours du module d'apprentissage, les élèves transitent par des rôles de voltigeur, de porteur, de créateur, de pareur, d'aide, de chorégraphe, de spectateur et de juge. L'enchaînement, situation de référence du module d'apprentissage, « *ne sera réussi que si l'élève a pris le temps de travailler sur la maîtrise de la prestation de la formation* » (ibidem) à laquelle il appartient, mais également de « *discuter de l'organisation* » (ibidem) de l'enchaînement avec ses partenaires, et « *d'observer* » (ibidem) les formes d'exécution de ses camarades.

Cependant, nous pensons que l'acquisition de techniques sportives n'est pas une fin mais un moyen pour l'élève de vivre des expériences corporelles. Le développement de sensations corporelles permet à l'élève d'acquérir des connaissances sur son propre corps. « *Le comportement de l'élève est influencé par ce qu'il est dans son for intérieur et ce qu'il ressent* » (Mauny, 2002). Ainsi, les élèves ont des attitudes spécifiques en fonction de ce qu'ils ont ressenti. L'attitude est un moyen de communication implicite et la verbalisation un moyen de communication explicite. Comprendre ce qui se passe dans son corps permet aux élèves d'exprimer verbalement leur conduite. Par un vécu corporel commun, « *l'échoïsation corporelle* » dont parle Zanna (2012), les élèves sont alors à même de se comprendre ce qui est un pas significatif vers la communication.

II.4.2. Logique interne de la gymnastique acrobatique

Comme nous l'avons souligné précédemment, la logique interne constitue le système de contraintes dans lequel le participant évolue. Elle en détermine les limites et le champ de création. La gymnastique acrobatique, autrement appelée acrosport [5] est « *une activité collective de production de formes en groupe dans la perspective de créer une composition basée sur les effets visuels ; architecture de la forme, simultanéité, complémentarité afin d'être vue et appréciée et de produire l'étonnement*. » (Froissard, 1997)

II.4.3. Problèmes fondamentaux induits

La logique interne implique des problèmes fondamentaux que les élèves devront résoudre :

- Agir en toute sécurité : se préserver et préserver l'intégrité physique de ses partenaires : sécurité passive du matériel et de l'organisation des groupes sur les tapis ; sécurité active par la recherche de placements sécuritaires et par un comportement respectueux de la fragilité des corps.
- Conserver l'équilibre : avoir des appuis solides en tant que porteur, aligner ses appuis avec ceux du porteur en tant que voltigeur. Faire en sorte que la projection verticale du centre de gravité de la pyramide se trouve dans la base de sustentation (polygone au sol déterminé par les appuis au sol).
- Reproduire ou produire des formes : reproduire des éléments issus d'un code ou produire des éléments pouvant y être intégrés selon le respect des principes sécuritaires.
- Aider : savoir où se placer pour apporter un soutien passager. Savoir communiquer les informations efficaces permettant la réussite de la pyramide.
- Juger : mesurer l'écart d'exécution avec l'exécution codifiée. Faire un choix de notification et pouvoir le justifier.

II.4.4. Ressources mobilisées

Comme Famose (1986), par le terme ressources nous entendons « *toutes les connaissances, capacités, aptitudes, attitudes, mécanismes, instruments, etc…., que possède le sujet et qu'il peut modifier et utiliser à son profit pour accomplir la tâche* ». Toujours selon lui, « *le comportement d'un enfant face à une tâche est un phénomène global et intégré où tous les processus, toutes les ressources, à des degrés et dans des rôles différents, collaborent* ». La mobilisation des différences ressources est ainsi hiérarchisée en fonction de l'expertise des élèves et celles-ci sont sans cesse en interaction les unes avec les autres. Elles sont définies en cinq catégories :

[5] Les deux dénominations désignent la même discipline sportive. Toutefois, la différenciation des deux termes est historique car il est le témoin de la Guerre Froide, période où l'activité a vu se créer deux fédérations internationales distinctes, celle du bloc américain (la gymnastique acrobatique) et celle du bloc soviétique (l'acrosport) à laquelle la fédération française d'acrosport appartenait. C'est à partir de la fusion des deux fédérations internationales en 1998 et sous l'impulsion de la fédération internationale de gymnastique en 2005 que la fédération française de gymnastique a harmonisé l'ensemble des dénominations des différentes disciplines gymniques. Désormais, fédéralement, il n'est question que de gymnastique acrobatique.

Type de ressources	Définition	Exemple en gymnastique acrobatique
Affective et relationnelle	Emotionnelles, motivationnelles, relationnelles.	Peur de se faire écraser. Prendre un risque mesuré. Avoir confiance en ses camarades.
Sémiotrice ou cognitive	Compréhension, intention, anticipation, représentation, mémorisation, méthodologie.	Comprendre la consigne. Planifier ses actions. Choisir ses placements en fonction de règles de sécurité. Comparer l'exécution au modèle.
Bio-informationnelle	Visuelles, auditives, tactiles, proprioceptives.	Pression des pieds de V sur P. Oreille interne pour le déséquilibre, appareil de Golgi pour les repères tactiles.
Bio-énergétique	Vitesse, adresse, force, souplesse.	Supporter le poids de son camarade. Effectuer une souplesse ou un saut.
Bio-mécanique	Coordination, dissociation, équilibration, latéralisation.	Coordonner des actions de traction avec la poussée. Compenser les déséquilibres.

II.4.5. Classification des éléments

Les éléments peuvent être individuels ou collectifs, statiques ou dynamiques. Froissard (1997) classe les éléments en six catégories. A l'école, au cycle trois, nous nous baserons sur ces trois types d'éléments :

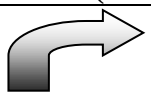
- « Les **empilements** où le voltigeur n'a plus aucun appui au sol. Le problème principal est l'organisation et la répartition des lignes de force ».
- « Les **compensations de masse**, où le porteur et le voltigeur doivent résoudre en continu des problèmes de pression et tension pour conserver l'équilibre ».
- « Les **éléments de liaison**, permettant de passer d'une figure à l'autre, de se déplacer, et de créer des effets visuels. Les problèmes rencontrés ici sont la synchronisation et la gestion de l'espace ».

Les trois autres types d'éléments suivants peuvent être abordés au second degré :

- « Les **lancers** où le voltigeur décolle à partir d'une posture stable sur le porteur et se retrouve au sol dans une position équilibrée. ».
- « Les **rattrapers**, où le porteur offre un appui solide stable et large ; où le voltigeur contrôle ses réceptions ; où porteur et voltigeurs ajustent leurs trajectoires et se synchronisent ».
- « Les **franchissements**, où le voltigeur devra attendre le rebond et adopter une posture propice à la transmission des forces ; où le porteur devra orienter les impulsions pour placer le voltigeur sur la bonne trajectoire ; où porteurs et voltigeurs travaillent en harmonie, en résonnance ».

II.4.6. Interactions des rôles

Les interactions entre les différents rôles se font sur deux plans : moteur (mot.) et social (soc.) :

<table>
<tr><th></th><th>Porteur</th><th>Voltigeur</th><th>Aide / Chorégraphe</th><th>Juge</th><th>Spectateur</th></tr>
<tr><td>Porteur</td><td>Mot. : se positionner de telle sorte que la pyramide soit équilibrée.
Soc. : communiquer sur les placements.</td><td>Mot. : assurer des appuis solides.
Soc. : communiquer son mal être. Se regarder pour se coordonner.</td><td rowspan="2">Mot. : accepter d'être touché pour être aidé.
Soc. : exprimer ses difficultés et formuler une demande d'aide. accepter et prendre en compte les commentaires.</td><td rowspan="2">Soc. : accepter d'être vu et jugé.</td><td rowspan="2">Soc. : provoquer des émotions comme l'étonnement, la joie…</td></tr>
<tr><td>Voltigeur</td><td>Mot. : adapter ses appuis aux zones. Doser sa force. Aligner ses segments.
Soc. : communiquer pour rechercher la plus grande facilité dans les montages et démontage. Se regarder pour maintenir à deux l'équilibre.</td><td>Mot. : faciliter le montage et le démontage.
Soc. : communiquer pour se coordonner.</td></tr>
<tr><td>Aide / Chorégraphe</td><td colspan="2">Mot. : apporter une aide pertinente et ponctuelle.
Soc. : porter une attention soutenue pour être en mesure d'intervenir au moment opportun. Formuler les conseils de manière claire.</td><td></td><td>Soc. : ne pas dénaturer la pyramide.</td><td>Soc. : ne pas gêner le rendu visuel.</td></tr>
<tr><td>Juge</td><td colspan="2">Soc. : porter un jugement selon des critères objectifs du code d'exécution.</td><td>Soc. : prendre en compte la pertinence de l'aide, de la gestion de l'espace et des émotions transmises.</td><td>Soc. : être capable d'expliciter son jugement et accepter un autre jugement.</td><td></td></tr>
<tr><td>Spectateur</td><td colspan="2">Soc. : ne pas gêner les acrobates par une attitude malveillante ou des encouragements excessifs.</td><td>Soc. : accepter les étapes d'un enchainement.</td><td>Soc. : accepter le jugement.</td><td>Soc. : accepter les émotions.</td></tr>
</table>

La gymnastique acrobatique

Selon Huot-Monéta et Socié, (2003), la gymnastique acrobatique est la maitrise de « son corps en mouvement dans un espace à *trois dimensions […] mais* » qui « *n'a de sens qu'en coordonnant ses actions à celles de ses partenaires* ». Elle est « *[…] l'acquisition d'une coordination d'exécution, c'est-à-dire une certaine conformité à des règles qui définissent la forme et le rythme justes* ».

II.5. Quelques résultats de recherches déjà menées dans ces domaines

II.5.1. À propos du respect des règles et de la coopération

Labeau (1993), Professeur d'EPS et juge international en Acrosport traite dans un article de la revue EPS de l'hypothèse suivante : « *l'acrosport est une nouvelle activité qui vient enrichir la palette de moyens éducatifs dont disposent les enseignants pour atteindre leurs objectifs relatifs à l'éducation posturale de l'élève, à une meilleure connaissance et gestion de ses capacité, à l'acceptation et au respect du (des) partenaire(s)* ». Les résultats de la mise en œuvre de cette hypothèse sont les suivants : accéder à l'acrobatie impose des règles : « *chacun prend rapidement conscience des règles que le soin du placement est nécessaire pour réussir, la négligence de l'un entraine l'échec de tous. La coopération et la solidarité apparaissent nettement lors de la préparation de l'enchainement : l'un ne peut pas se mettre en valeur au détriment de ses partenaires ; le plus faible est conseillé, aidé pour réussir, et la structure de l'enchainement est organisée en conséquence.* »

II.5.2. À propos des apprentissages sociaux et de la gymnastique acrobatique

Flores (2009) traite de la cohésion entre les élèves dans sa classe pour cela, il a alterné des cycles de sports collectifs, d'activités à visée artistique et de sports de combat qui présentent tous des compétences différentes, développées par les élèves.

	Sports collectifs	**Acrosport**	**Sports de combats**
Compétence visée	*La cohésion.*	*La conscience collective et la coopération.*	*La coopération.*
Objectif	*Aider le porteur de balle.*	*Faire partie de cette grande pyramide humaine avec tous les élèves de la classe.*	*Amener les élèves à établir un certain respect de l'adversaire, un respect des règles, et un comportement tourné vers les autres, propice aux travaux de groupe.*
Résultats	*Les sports collectifs qui permettraient de développer la coopération et l'esprit d'équipe, ont en fait conservé l'esprit individualiste du groupe.*	*Le projet collectif s'est aussi révélé très intéressant car il a été une source de motivation énorme pour tous les élèves qui voulaient, au final, faire parti de cette grande pyramide.*	*Des différences sont apparues par rapport à la coopération entre élèves. Ils ont coopéré entre adversaires pour jouer ensemble. Par contre, de nets progrès des élèves ont été observés face aux différents regroupements. Au début de l'année, en sports collectifs, lorsque les équipes ne leur convenaient pas, ils soufflaient leur mécontentement avant de se mettre en activité, alors que, **depuis le projet collectif en Acrosport**, les différents types de regroupement ne les gênent plus, ou du moins ils ne le montrent pas. Ils ont fait un pas dans le savoir être.*

II.5.3. À propos de l'évaluation formatrice

Vial (1993) s'interroge :

« *Qu'est-ce qui améliore sinon la distance entre l'élève et le bon produit ou les bonnes procédures assurant la réussite ? La régulation est au service de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits. L'auto-régulation, par l'explication et l'évolution des critères des tâches, développe l'exercice du processus d'autocontrôle, ce savoir se maintenir dans la norme, savoir répondre de façon adéquate et pertinente à la question posée. L'auto-régulation devient la promotion de la maîtrise de soi. Dès lors, l'auto-évaluation devenue prioritaire se confond avec l'autocontrôle des procédures de réalisation des produits.*

Le formé a gagné en puissance : il n'est plus une pâte molle sur laquelle le formateur imprime sa marque, la régulation de conformisation est devenue objet d'apprentissage du formé. Le formé a pris le relais du formateur de l'évaluation formative. »

Or selon Nunziati (1990), l'évaluation formatrice permet les apprentissages des élèves selon trois étapes :

- ☑ L'appropriation par les élèves des critères de l'enseignant conduisant à une auto-construction des critères de réalisation par la prise de conscience et la verbalisation.
- ☑ L'autogestion des erreurs conduisant à une auto-correction.
- ☑ Et la maîtrise des outils d'anticipation et de planification conduisant à une auto-organisation.

La verbalisation et la prise de conscience des critères de réalisation est donc inhérente à l'évaluation formatrice.

De plus, Vial (1987) écrit que « *l'objet de l'évaluation est bien évidemment le produit que la tâche désigne, mais surtout la démarche choisie par l'élève pour résoudre le problème que la tâche lui pose : qu'il sache ce qu'il fait, pendant qu'il le fait, pour pouvoir réajuster sa stratégie, et donc adapter son produit à la norme que la classe a préalablement établie. C'est dire qu'il s'agit d'une évaluation dynamique, qui est dans l'apprentissage, dans la formation. La nature des critères d'évaluation :*

Dans une logique analytique (…) on distingue :

1. Les critères portant sur la réalisation, répondant à la question : "Que dois-je faire pour fabriquer ce produit ? Quelles actions mentales, quelles opérations dois-je faire subir aux outils, aux savoirs et aux notions dont je dispose ?"

2. Les critères portant sur la réussite, répondant à la question : "Comment saura-t-on que l'opération a été bien faite, en ne voyant que le produit ? Comment saura-t-on que le produit est bon ? » »

Cette évaluation formatrice est particulièrement pertinente en gymnastique acrobatique dans la mesure où l'observation critériée d'un pair permet de forger le futur spectateur averti et le juge objectif.

II.5.4. À propos de la gymnastique acrobatique

Dans sa thèse, Musard (2003), « *s'est interrogée sur comment les enseignants d'EPS mettent en place les cycles d'acrosport : à partir du curriculum formel (les programmes d'EPS) et du curriculum potentiel (ouvrages, articles de la revue EPS et libellés de stages de formation continue sur l'acrosport). 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 s'interroger sur ce que les élèves apprennent réellement en acrosport. » (Robin, 2006).

Kernevez et Philouze (1993), professeur d'EPS, ont étudié les intérêts de la pratique de l'acrosport et ont caractérisé l'APSA comme « (…) *intéressante dans la poursuite d'objectifs concernant la coopération, la capacité à travailler en groupe ; elle introduit la notion d'équipe* ».

Les recherches menées

Concernant les thèmes de la gymnastique acrobatique et de l'acquisition des compétences sociales, les données renvoient sans cesse au caractère innovant de l'APSA et facilitateur pour socialiser les élèves.

Au sujet des compétences méthodologiques et de la gymnastique acrobatique, nous ne sommes pas parvenus à identifier des recherches spécifiques sur leurs acquisitions.

L'évaluation formatrice semble être une procédure pour donner du sens aux apprentissages pour les élèves et un moyen d'en devenir acteur.

II.6. Cadre théorique de référence

Notre cadre théorique de référence est ainsi composé des notions explicitées précédemment, à savoir les concepts suivants :

- Le processus d'autonomisation de l'élève pour être acteur et auteur de ses apprentissages, est permis par :
- L'incorporation des règles pour le savoir vivre ensemble et
- L'entrée dans un processus d'évaluation formatrice par l'élève confronté aux :
- Problèmes fondamentaux posés par l'APSA gymnastique acrobatique mis en exergues par son traitement didactique.

Autrement dit c'est par le traitement didactique spécifique de la gymnastique acrobatique, que l'élève entrera dans un processus d'auto évaluation sous tendu par l'appropriation de règles nécessaires à l'acquisition d'une méthodologie émancipatrice synonyme d'autonomie.

II.7. Problématique et hypothèses

II.7.1. Problème professionnel

Ainsi, notre problème professionnel est d'identifier les conditions permettant de favoriser les apprentissages des élèves. Il apparaît clairement que des problèmes de

communication et d'autonomie sont un frein au devenir d'un « *citoyen instruit, éduqué et formé* », mission que l'Education Nationale a confiée aux enseignants (circulaire, mai 1997). Pour cela il est nécessaire d'aider les élèves à s'approprier les règles de vie pour pouvoir vivre en société d'une part ; et d'autre part, de rendre chaque élève acteur de ses apprentissages en leur permettant d'être autonome. Nous avons par ailleurs identifié la mise en œuvre de l'EPS comme contexte favorable à l'acquisition de ces compétences lors d'APSA telles que les sports collectifs ou encore les activités artistiques et acrobatiques.

II.7.2. Hypothèses pour le 1er degré

Une APSA répond tout particulièrement à l'ensemble de ces critères : la gymnastique acrobatique. Ainsi, pour l'ensemble des raisons énoncées précédemment, nous choisissons de viser le développement des compétences méthodologiques et sociales par la mise en œuvre d'un cycle de gymnastique acrobatique.

Nous émettons alors les hypothèses suivantes :

☞ Premièrement, nous pensons que l'organisation sociale (selon des rôles allant du voltigeur au spectateur en passant par le porteur, l'aide, le chorégraphe et le juge) de l'APSA, qu'est la gymnastique artistique, conduira les élèves de CM1 (peu enclins à prendre en considération un partenaire de travail, à évoluer en groupe, pour le groupe) à apprendre à travailler en groupe et à en découvrir les bénéfices. Par une expérience corporelle collective, les élèves construisent en acte leur compétence à vivre ensemble par la mise en œuvre de stratégies de communication visant le respect de l'intégrité de soi et de ses partenaires ainsi que la confrontation à des règles de vie collectives incontournables à la réussite dans cette activité.

☞ Secondement, nous estimons que l'organisation des situations d'apprentissage en gymnastique acrobatique, incluant une part incontournable d'évaluation formatrice, donne l'occasion aux élèves de CM1 de se construire en tant qu'élèves acteurs de leurs apprentissages et autonomes, par une auto-évaluation selon des critères objectifs et explicites.

Cependant, nous pensons que la pratique de cette activité ne peut se révéler médiatrice de ces apprentissages que si elle est mise en œuvre de sorte que ceux-ci soient portés par les différentes situations. Il n'y a pas d'APSA ou de situations magiques, les conditions d'apprentissage et de réussite doivent être créées par l'enseignant.

Propositions de traitement des hypothèses pour le 1er degré

Ainsi, il s'agit de prévoir les apprentissages méthodologiques et sociaux par la conception du module d'apprentissage en gymnastique acrobatique. De plus, il nous faut les mettre en œuvre au sein de situations choisies pour qu'ils soient effectifs. Enfin, nous nous appuierons sur les modalités pédagogiques comme les rôles, ou sur des outils d'évaluation formatrice pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

Cependant, avant d'exposer le protocole expérimental, il nous parait nécessaire de définir le cadre théorique de celui-ci. Nous explorerons la socialisation, l'autonomie en EPS, et la didactique de la gymnastique acrobatique.

Puis, nous proposerons une analyse interprétative des résultats de notre expérimentation pour évaluer la validité des hypothèses et en identifier les limites.

II.7.3. Hypothèses pour le 2nd degré

Nous formulons l'hypothèse que l'acrosport occupe une place importance dans la représentation des enseignants, au regard de l'appropriation des CMS. Pour cela, nous tenterons d'évaluer l'importance de l'auto-évaluation dans les préoccupations des enseignants, à travers les notions de règles, et des demandes institutionnelles.

Notre problématique

Notre problème professionnel : favoriser les apprentissages des élèves en leur permettant de surmonter les obstacles de l'ordre de la vie en société et de l'autonomie afin de conduire leur développement vers un citoyen instruit, éduqué et formé.

Nos hypothèses :

Au 1er degré : notre conception du module d'apprentissage ciblant les compétences méthodologiques et sociales, ainsi que nos choix de situations, d'organisation des élèves et de formes d'évaluation dans la mise en œuvre de l'APSA gymnastique acrobatique permettra aux élèves d'acquérir des stratégies de communication, de s'approprier les règles (facilitant le travail en groupe) et de devenir acteurs de leurs apprentissages (vers l'autonomie de ceux-ci).

Au 2nd degré : la gymnastique acrobatique est perçue par les enseignants du 2nd degré comme une APSA privilégiée facilitant l'apprentissage des CMS

III. Méthodologie

III.1. Au 1er degré

III.1.1. Caractéristiques de l'échantillon de l'expérimentation : les besoins des élèves de la classe de CM1 : ou le corpus de données

Avant d'exposer notre démarche expérimentale, il nous semble important de comprendre le contexte dans lequel évoluent les élèves de CM1. Pour cela, nous avons constitué un corpus de données comprenant notre observation des élèves et des enseignants, les questionnaires enseignants et élèves. Nous proposons alors une analyse du contexte de l'école et de la classe de CM1 en nous appuyant sur leur localisation géographique ainsi que sur notre corpus de données afin d'y trouver un axe de travail qui nous conduira vers la mise en œuvre de l'enseignement de la gymnastique acrobatique aux élèves de la classe de CM1 de l'année 2011-2012.

III.1.1.1. Situation de l'école

L'école est située dans une Zone d'Education Prioritaire. Qui plus est, le quartier est un haut lieu de la drogue et de la prostitution. Un bon nombre d'élèves a un parent, un oncle ou un cousin ayant fait un séjour en prison, et les matinées des élèves et des enseignants commencent parfois par l'arrestation spectaculaire d'un habitant par les forces de la gendarmerie lourdement armées. Ces arrestations constituent, dans le quartier, l'une des rares représentations de l'Etat Français, avec les écoles primaires et le collège car la police municipale n'y est pas présente aux heures de sortie et d'entrée en classe. La représentation de la police est donc celle de la répression.

L'école est si peu attrayante, du fait de sa réputation en lien avec la position géographique, que les enseignants remplaçants, s'y rendant pour la première fois, s'y déplacent souvent avec crainte. Les échos de leurs soucis sont d'ordre sécuritaire (peur pour leur intégrité physique et pour leur véhicule), mais aussi de l'ordre du niveau scolaire des élèves (le nombre d'élèves en difficultés scolaires impressionne les remplaçants qui font de la différenciation un poids dans leur séjour à l'école) ou encore de l'ordre de l'autorité (difficulté à se faire respecter car les remplaçants sont perçus 'illégitimes' de la part des élèves qui mettent à mal leur autorité).

Cependant, l'école est un point de repère pour les habitants du quartier et est, heureusement, favorisée au regard du contexte social dégradé. En effet, elle est une représentation non répressive et stable de l'Etat pour la population.

De plus, l'école fait partie du réseau ambition réussite, ECLAIR, du collège voisin et à ce titre, elle bénéficie d'une dotation et d'aides plus importantes. Enfin, elle se trouve à l'écart du centre du quartier, ce qui lui confère un certain détachement vis-à-vis des activités du quartier tout en gardant la proximité des espaces culturels. Le quartier est lui-même en rénovation grâce à la politique de relogement de la commune.

L'équipe pédagogique, quant à elle, est relativement stable depuis les départs en retraite des enseignants présents après plusieurs années, preuve qu'elle leur est attrayante au bout de quelques mois, malgré les points négatifs et les à-priori.

La diversité des origines des élèves[6] peut constituer un obstacle à la cohabitation / communication des diverses populations et à la réussite des élèves. En effet, les élèves fréquentant l'école ont, pour les deux tiers, comme origine les îles voisines.

III.1.1.2. Violence en question[7]

La violence à l'école est quotidienne. Tous les enseignants sont confrontés au moins à trois conflits (verbaux ou physiques) durant la journée de classe (toutes les 90 minutes ou toutes les 45 minutes). Les moments les plus critiques se révèlent être 'une fois la sonnerie retentie', c'est-à-dire au moment où les élèves doivent cesser leurs jeux et venir prendre place dans les rangs ; et 'durant la récréation' de la matinée mais surtout de l'après-midi, c'est-à-dire au moment où les élèves jouent à leurs jeux en total autonomie. Nous constatons que ces moments propices aux conflits, sont des moments où les élèves se retrouvent entre eux, sans les adultes. Les jeux sont libres et sont soumis aux règles des élèves.

En effet, les enseignants constatent comme origines des conflits des 'jeux qui tournent mal'. Mais dans tous les cas, c'est le manque de communication déclencherait le conflit. Les élèves ont appris à s'excuser mais ils ne le font pas sans intervention de l'adulte. La violence est un réflexe et la communication n'est pas envisagée.

Cependant, les enseignants ne peuvent témoigner que des conflits ne trouvant pas d'issue. Il est envisageable que certains élèves parviennent, seuls, à exprimer des excuses. Dans ce cas, l'intervention des enseignants n'a pas lieu, et pour cause, le conflit passe inaperçu à leurs yeux.

Les caractéristiques de l'école

Une population d'origine multiple ;
Une offre culturelle à proximité ;
Des aménagements propices à l'enseignement ;
Une équipe pédagogique soudée ;
Violence verbale et physique au quotidien.

III.1.1.3. Comportement des élèves de l'école face aux apprentissages[8]

Dans notre enquête auprès des enseignants, nous souhaitons savoir quels sont les points forts et les points faibles de la mise en œuvre des séances d'apprentissage. Elle met en lumière le plaisir des enseignants à travailler avec des élèves, certes en grande difficulté mais, dotés d'une grande curiosité. Ce ne sont pas des élèves indifférents, mais avides de nouvelles connaissances. Le plaisir des enseignants à faire progresser les élèves et notamment les élèves

[6] Cf. Annexe IV 'Les origines linguistiques'
[7] Cf. Annexe V 'Questionnaire aux enseignants'
[8] Cf. Annexe V 'Questionnaire aux enseignants'.

en difficulté est indéniable.

Cependant, les enseignants sont confrontés à des obstacles comme l'incompréhension des élèves face à la tâche en autonomie. Ceci pouvant être dû au caractère implicite des consignes ou à leur complexité.

Enfin, les enseignants identifient, comme prioritaire, la compétence méthodologique : 'Faire preuve d'autonomie dans son travail (lecture des consignes, savoir sortir son matériel, organiser sa table, son sac, ne pas dépendre de l'enseignant pour savoir ce qu'il y a à faire)'.

Pour ce qui est de la compétence sociale, ils élisent : 'Respecter des règles de vie en collectivité (les règles de classe, le règlement de l'école, les règles de jeux, les consignes lors d'un travail en groupe).'

III.1.1.4. Elèves de la classe de CM1 de l'année scolaire 2011 2012[9]

La classe de CM1 est composée de 16 élèves dont sept filles et neuf garçons. Le profil scolaire des élèves est contrasté par deux très bons éléments ayant tous les deux 80% de réussite aux évaluations diagnostiques des acquis de fin de CE2 (attendus dans les programmes) et par cinq élèves n'ayant pas atteint les 30% de réussite. La majeure partie de la classe se situe en dessous des 50% de réussite[10].

L'analyse du questionnaire[11] posé aux élèves de la classe de CM1 se situe dans trois champs : le travail en groupe en classe, les règles de vie, et les conflits. Nous avons soumis les élèves au questionnaire trois fois durant l'année : une au mois d'octobre (début de l'année, le module d'apprentissage en gymnastique acrobatique n'a pas encore eu lieu) ; au mois de décembre (après la mise en œuvre du module d'apprentissage) ; enfin, au mois de mai (comme bilan de l'année). Nous interprèterons l'évolution des résultats dans la partie des résultats de l'expérimentation.

En ce qui concerne le travail en groupe, nous cherchons à savoir qu'elle en est leurs représentations au mois d'octobre, alors que nous n'avons pas encore instauré cette modalité de travail. Il s'avère qu'il y a autant d'élèves 'aimant' (13/16) ou 'n'aimant pas travailler en groupe' (14/16). 11 élèves sur 16 ont coché les deux réponses. Deux élèves seulement se disent aimer cette modalité sans avoir coché qu'ils n'aiment pas. Et trois élèves disent ne pas aimer sans avoir coché la modalité qu'ils aiment. Nous pouvons identifier les raisons de cette affection au travail en groupe par le fait que les élèves le considèrent comme un moment convivial de partage et de communication. Les élèves de la classe de CM1 aiment communiquer et nous pouvons nous appuyer sur cette caractéristique par la suite. Par contre, les raisons de cette désaffection est le 'bruit' réalisé en groupe. Il est possible que les discussions au moment du travail en groupe ne soient pas perçues comme du travail. De plus, le nombre élevé de disputes ou du non-respect des rôles est une autre cause. Le climat de travail en groupe est alors peu propice à l'épanouissement des élèves.

Pour ce qui est des règles de vie, ils savent tous, sauf un, à quoi elles servent, mais n'identifient pas la rue comme un lieu régi par des règles. D'autres considèrent ne pas avoir de règles à la maison. Dans ce cas, nous pouvons nous demander si les raisons de cette inexistence de règles sont dues au fait qu'elles ne soient pas explicites ou identifiées comme telles ? La règle n'est peut être associée qu'à une contrainte négative. Ce qui explique le peu d'élèves considérant la règle comme un moyen d'améliorer la vie de classe.

[9] Cf. Annexe IV 'Les origines linguistiques' et Annexe III 'Les projets'.
[10] Cf. Annexe VII 'Extrait : Bilan des évaluations diagnostiques de la classe de CM1 rentrée 2011'
[11] Cf. Annexe VIII 'Questionnaire aux élèves, octobre'

Enfin, dans le champ des conflits, trois niveaux d'étude ont été explorés : l'élève, les élèves de la classe et l'ensemble des élèves de l'école. Tout d'abord, au niveau de l'élève, lors d'une bousculade, le bousculé ressent très fréquemment un sentiment de colère, qui peut être de la frustration, de l'injustice et de la malveillance. Les élèves appliquent alors la loi du Talion. Ils ne cherchent pas à savoir ce qui s'est passé, ni à résoudre le conflit à l'amiable. Puis, au niveau de la classe, très peu d'excuses sont réalisées. Les élèves semblent être indifférents aux conséquences et à l'acte produit malgré les protestations. Enfin, au niveau de l'ensemble de l'école, les élèves identifient à nouveau les cas d'indifférence, de moquerie ou de fuite. Les excuses ne sont pas systématiques et n'interviennent qu'après la sollicitation d'un adulte. Les raisons identifiées sont le manque de communication sur les actes et les habitudes de vie.

Par suite, au regard des évaluations diagnostiques et de l'analyse du questionnaire, nous avons pu identifier les besoins des élèves. En effet, ceux-ci relèvent de la pédagogie différenciée car il est nécessaire de permettre aux élèves en difficulté de combler leur lacunes sans pour autant négliger l'apprentissage des autres élèves, puis d'adapter les stratégies d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'apprentissage des élèves à savoir, faire correspondre les procédures d'enseignement aux processus d'apprentissage des élèves. Les besoins sont aussi d'ordre méthodologique. Il leur faut acquérir les méthodes d'apprentissage pour les rendre acteurs de ceux-ci. De plus les besoins sont de l'ordre de l'apprentissage du vivre ensemble afin que chacun puisse s'épanouir dans le groupe tout en gardant son originalité. Enfin, les élèves ont un fort besoin de s'exprimer corporellement.

Les besoins des élèves pour mieux apprendre

Pédagogie différenciée ;
Devenir un élève acteur de ses apprentissages ;
Apprendre à vivre ensemble ;
Avoir la possibilité de s'exprimer corporellement.

III.1.2. Outil de recueil des données et déroulement

Nous effectuons le relevé des données au cours des séances 4, 6 et 9 [12] qui correspondent à des temps forts de situations problèmes. Au cours de ces séances, la réussite des figures passe par la communication et l'auto-évaluation. La réussite de la figure dépend donc de l'efficacité de communication des élèves.

De plus, nous évaluons le changement des représentations des élèves concernant les conflits et la règle à travers le questionnaire des élèves[13] réalisé avant et après le module d'apprentissage ainsi qu'à la fin de l'année scolaire.

[12] Cf. Annexe XIV, XV et XVI 'Relevé des observations 1', 'Relevé des observations 2' et 'illustrations de moment d'apprentissage'.
[13] Cf. Annexe XVII 'Questionnaire des élèves, octobre-décembre-mai'.

III.1.2.1. Biais prévus

Nous prévoyons les biais suivants :

- ⊗ Communication des élèves entre aux lors du questionnaire
- ⊗ Réponses stéréotypées
- ⊗ Incompréhension des questions
- ⊗ Refus des enseignants de fournir leur réponse

Le protocole expérimental au 1er degré

Il se définit par le module d'apprentissage en gymnastique acrobatique, les modalités d'apprentissage, l'observation des élèves en situation d'apprentissage et la mesure de l'évolution des représentations des élèves du travail en groupe, de leur rapport à la règle et de leur stratégie de résolution des conflits.

III.1.3. Indicateurs de validation des hypothèses

En EPS, on aurait tendance à dire que l'on ne peut évaluer que la performance des élèves. Il s'agit alors de résoudre le dilemme d'évaluer les compétences méthodologiques et sociales qui sont, de par leur nature, des plus importantes car elles constituent les compétences 'apprendre à apprendre' et font d'elles des compétences difficilement mesurables.

Cependant, nous pensons qu'elles sont évaluables dans la mesure où la performance est positive car les situations d'apprentissages mises en place ont conduit l'apprentissage de cette compétence dans le cadre d'une situation mettant en jeu la maitrise des savoir méthodologiques et sociaux. Cela dit, dans le cas d'une performance négative, il est difficile de dire si les compétences méthodologiques et sociales n'ont pas été acquises. Car la performance n'est pas le seul témoin de cette acquisition. Il faut alors définir des indicateurs permettant de renseigner sur le degré d'acquisition des savoirs méthodologiques et sociaux.

Nous avons dressé une grille de ces indicateurs à observer :

Compétences méthodologiques Devenir acteur de ses apprentissages, vers l'autonomie	**Compétences sociales** Savoir communiquer et respecter les règles collectives
☑ Nombre de sollicitations de l'enseignant en apprentissage.	☑ Nombre de conflits au cours de la séance.
☑ Réinvestissement des critères de réalisation appris précédemment.	☑ Savoir verbaliser ses sensations, ses idées, formuler de l'aide.
☑ Utilisation des outils d'auto-régulation ou d'auto-validation.	☑ Savoir écouter son camarade et assumer son point de vue.
	☑ Respecter les règles de sécurité passive et active.
☑ Jugement réalisé selon les critères objectifs définis.	☑ Juger et accepter d'être jugé.
☑ Réussite des pyramides	

III.1.4. Données collectées

III.1.4.1. Module d'apprentissage en gymnastique acrobatique

III.1.4.1.1. Traitement didactique[14]

Nous avons choisi de traiter l'activité de manière à faire apparaître le détail des compétences méthodologiques et sociales en fonction de la déclinaison de la compétence attendue en fin de module. Un code couleur a été appliqué. Chaque couleur correspond à une séance. Ceci permettant de nous assurer qu'à chaque séance les compétences méthodologiques et sociales soient visées.

III.1.4.1.2. Formes de groupement

Les formes de groupement sont libres au début du module pour que chacun puisse se sentir en sécurité avec le choix d'un partenaire de confiance. Toutefois, une intervention de notre part est à prévoir pour qu'un groupe inclue un élève supplémentaire car, les élèves étant au nombre de 16, les groupes de trois ne sont pas systématiques. De ce fait, nous prévoyons un rôle supplémentaire de 'conseiller'. Son rôle est de superviser les 'aides' et d'organiser la rotation des rôles. A la rotation, il prend la place d'un élève du groupe qui devient lui-même 'conseiller' le temps d'une rotation.

Puis, à partir de la séance 6, lorsque les figures s'organisent en trio, nous choisissons de stabiliser les groupes de quatre élèves, ceux de l'évaluation. Ainsi, les élèves prennent l'habitude de travailler avec les mêmes partenaires et peuvent développer la confiance mutuelle nécessaire au sein du groupe.

III.1.4.1.3. Différentes situations

Au cours des séances d'apprentissage, nous fonctionnons selon plusieurs types de situations. Nous nous appuyons sur les travaux de Brousseau (1998) en mathématiques et de Collignon (1998) en EPS qui ont défini les étapes d'apprentissage selon les situations :

Brousseau :
« *La situation fondamentale* » ;
« *La situation d'action* » ;
« *La situation de formulation* » ;
« *La situation de validation* » ;
« *La situation d'institutionnalisation* ».

Collignon :
« *La situation de référence* » ;
« *La situation problème* » ;
« *La situation de résolution de problème* » ;
« *La situation de confrontation de point de vue* » ;
« *La situation de remédiation* » ;
« *La situation d'institutionnalisation* » ;
« *La situation d'apprentissage systématique* ».

[14] Cf. F Annexe IX 'La gymnastique acrobatique au cycle 3, Annexe X 'Le module d'apprentissage' et Annexe XI 'Les niveaux d'habileté'.

Voici comment nous fonctionnons au cours d'un d'apprentissage :

Situations	Explicitation
La situation problème Ou de résolution de problème selon les besoins des élèves.	☞ Les élèves sont en recherche et en appropriation de solutions motrices efficaces pour reproduire ou produire une figure en respectant les règles de sécurité. Les élèves sont en évaluation formatrice ou auto-évaluation. ☞ Nous guidons les élèves en les incitants à produire la conduite motrice attendue.
La situation de confrontation de point de vue qui intervient à la fois au moment de la situation problème et au moment de la mise en commun.	☞ C'est la situation de formulation de Brousseau où les élèves communiquent entre élèves coopérants. ☞ C'est la situation de validation de Brousseau où les élèves communiquent entre élèves opposants.
La situation de remédiation.	☞ Les élèves mettent en pratique les solutions jugées efficaces.
La situation d'institutionnalisation.	☞ Les élèves mettent en pratique les solutions jugées efficaces.
La situation d'apprentissage systématique.	☞ Les élèves appliquent et répètent la solution motrice efficace de leur choix.

III.1.4.1.4. Formes d'évaluation

Tout au long des séances d'apprentissage nous faisons appel à la forme d'évaluation formatrice durant laquelle les élèves sont munis de cartes représentant la figure à réaliser[15].

En fin de séance nous proposons un temps d'évaluation formative où les élèves sont confrontés à la situation de jugement[16].

III.1.4.2. Biais effectifs

Les biais constatés durant et après l'expérimentation sont :

⊗ le relevé des données n'est pas assez précis car il est réalisé de manière globale (sur toute la classe) et ponctuellement de manière individuelle.

⊗ le mode de relevé des données, basé sur l'observation au cours de la séance, n'est pas assez objectif ni exhaustif. Il pourrait être amélioré par l'utilisation des TICE (prise de vue ou séance filmée).

⊗ les questions parfois binaires du questionnaire élève entrainent des réponses induites et donc peu fiables.

[15] Cf. Annexe XII 'Les cartes des trois pyramides de l'expérimentation'.
[16] Cf. Annexe XIII 'Fiche d'observation et de jugement'.

Les données collectées au 1er degré

Les données collectées reposent sur un questionnaire élève en trois temps, sur un questionnaire enseignant et sur l'observation des élèves au cours du module d'apprentissage en gymnastique acrobatique.

III.2. Au 2nd degré

III.2.1. Caractéristiques de l'échantillon

L'expérimentation s'est déroulée sur une population d'enseignants du secondaire exerçant sur tout le territoire français. La diversité des expériences et des situations d'enseignement sont autant de moyens pour nous de limiter au maximum des réponses sujettes à des influences locales ou ponctuelles. Cependant, la majorité des questionnés proviennent toutefois du département de la Guadeloupe sollicitée à travers la liste de diffusion du SNEP-FSU.

Neuf hommes et six femmes ont répondu au questionnaire. Parmi eux nous comptons trois enseignants agrégés. 10 enseignent en collège, les autres au lycée.

III.2.2. Outil de recueil des données[17] et déroulement

Afin de proposer une continuité à la démarche de recherche au niveau du 1er degré, nous avons choisi de soumettre un questionnaire aux enseignants issus du questionnaire du 1er degré adapté au 2nd degré.

Celui-ci a été communiqué par le réseau du net.

III.2.2.1. Biais prévus

Les biais prévus pourraient être :

⊗ les modalités de réponse pourraient être peu commodes et du coup limiter la qualité de l'attention des enseignants
⊗ le nombre d'enseignants acceptant de se soumettre au questionnaire
⊗ la qualité de l'adéquation entre les questions posées et l'objet de la recherche

[17] Cf. Annexe XIV 'le questionnaire aux enseignants du 2nd degré'

Le protocole expérimental au 2nd degré

Le protocole expérimental se définit par la passation d'un questionnaire aux enseignants du 2nd degré, en vue de qualifier la conception des CMS par les enseignants du 2ndaire et de comparer cette conception à la logique d'apprentissage de la gymnastique acrobatique.

III.2.3. Indicateurs de validation des hypothèses

Les indicateurs de validation de l'hypothèse « la gymnastique acrobatique est perçue par les enseignant du 2nd degré comme une APSA privilégiée facilitant l'apprentissages des CMS » seraient alors :

- Identification par les enseignants de règles à privilégier pour l'acquisition des CMS corroborant les règles transmises au cours d'un cycle d'apprentissage en gymnastique acrobatique ;
- Définition de l'élève autonome par les enseignants correspondant aux traitements des enjeux d'autonomisation en gymnastique acrobatique ;
- Réponses au questionnaire discriminant la gymnastique acrobatique et la CP3 comme vecteur privilégié d'acquisition des CMS ;

III.2.4. Données collectées

III.2.4.1. Questionnaire posé aux enseignants du 2nd degré[18]

Ce questionnaire reprend les aspects théoriques évoqués précédemment et l'importance que les enseignants y accordent dans leur enseignement. Il tentera de mettre en évidence les priorités des enseignants pour acquérir les CMS.

III.2.4.2. Biais effectifs

Voici les biais constatés :

⊗ Le questionnaire présenté sous le format « .docx », présente plusieurs inconvénients. Le premier concerne la compatibilité du fichier en fonction du destinataire. Bien que ce format soit très largement répandu, une partie des destinataires n'a pu lire le document et donc n'ont pas répondu. D'autres l'ont certainement ouvert mais sous un autre format conférant une mauvaise lisibilité par une mise en page escamotée.

⊗ De plus, les réponses devant être rédigées par les questionnés (numéroter, surligner), certaines réponses apparaissent comme invalides, ou ne correspondent pas à la consigne. Une précision sur les modalités de réponse aurait dû être apportée.

[18] Cf. Annexe XIV 'le questionnaire aux enseignants du 2nd degré'

- ⊗ Dans les questions formulées en termes de priorité, l'ordre d'apparition des éléments de réponse, peut influencer les réponses des questionnés.
- ⊗ De plus, lorsque les éléments de réponses sont présentés selon un ordre chronologique établi, il est possible que le rang de priorité soit établi par l'influence de cette chronologie.
- ⊗ Certaines questions apparaissaient comme trop fermées ou trop ouvertes. Certains questionnés ont donc délibérément occulté certaines questions.
- ⊗ L'échantillon de 15 enseignants est la limite quantitative de l'étude. En effet, les réponses traitées seront alors représentatives de cet échantillon et ne peuvent être extrapolées à l'ensemble des enseignants.

Les données collectées au 2nd degré

Elles reposent sur un questionnaire adapté aux enseignants du 2ndaire.

IV. Résultats, interprétation et discussion

IV.1. Expérimentation du 1er degré

IV.1.1. Observation des séances[19]

Lors des séances, les élèves ont appris à reproduire des figures en respectant les règles de sécurité. De la sorte, il leur fallait passer d'un équilibre seul et debout à un équilibre à deux ou trois dans une position inhabituelle.

Par exemple, lors de l'apprentissage des figures à compensation de masse[20], les élèves doivent apprendre à s'équilibrer à deux selon le principe de compensation de masses. C'est-à-dire que d'un point de vue mécanique, les forces ne sont pas toutes verticales dans le sens de la gravité, mais s'opposent à partir du point d'appui dans le sens des segments s'il y a tirage. Pour qu'il y ait équilibre, la somme des forces exercées par un système (figure à deux), doit être égale à zéro ; de plus, la projection verticale du centre de gravité du système doit se trouver dans la base de sustentation (délimitée par les pieds du porteur). Pour ce faire, les élèves doivent savoir exercer une traction main à main pour créer des appuis. Puis ils doivent coordonner l'augmentation de la traction à la montée successive des pieds du voltigeur sur les cuisses du porteur. Enfin, coordonner l'extension finale avec un écartement des bustes du porteur et du voltigeur. Ainsi, l'apprentissage des élèves s'effectue selon la théorie écologique des systèmes dynamiques non linéaires, (Newell, 1985). Les changements d'état d'un système de coordination sont réalisés sous l'effet de contraintes : les règles de sécurité et la forme à produire. Pour y parvenir, les élèves mettent en jeu leurs ressources biomécaniques et affectives.

Ainsi, nous avons pu observer l'expression de leurs apprentissages par la réussite de la figure d'une part mais surtout par les attitudes des élèves. En effet, lors de la phase de recherche de solution, nous observions leur capacité d'autonomie c'est-à-dire leur capacité à s'auto-évaluer à l'aide de la fiche. Nous avons pu constater qu'au départ, les élèves ne prenaient que très peu d'appui sur celle-ci et cherchaient notre approbation perpétuelle à tout moment de la figure (montage, maintien). Puis au fil des séances, les élèves ont diminué les sollicitations en cours d'exécution pour ne garder que les sollicitations avant la réalisation (mais une fois les figures réalisées plusieurs fois). Ceci prouve que les élèves sont parvenus à différer leur besoin de validation et qu'ils ont accepté de ne pas y arriver immédiatement mais qu'il était nécessaire de persévérer dans leurs efforts tout en s'autorégulant. L'utilisation de la fiche est devenue efficace à partir du moment où ils ont pu en identifier le fonctionnement : identification des critères de réussite, comparaison avec la prestation, identification des erreurs et formulation de régulations. Nous développons tout de suite comment les élèves y sont parvenus.

Toujours dans notre exemple de la figure à compensation de masse, nous pouvons nuancer leur apprentissage par le fait que si les élèves parviennent à conserver l'équilibre dans la figure, ont-ils compris pour autant ? En l'occurrence, pour Piaget (1973) « *comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est une condition préalable de la compréhension mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle* ». Pour que les élèves acquièrent la compétence de notre module d'apprentissage, ils doivent acquérir les

[19] Cf. Annexe XV et XVI 'Relevé des observations 1' et 'Relevé des observations 2'.
[20] Cf. Annexe XII 'Les cartes des trois figures de l'expérimentation'.

compétences sociales de communication. C'est pourquoi nous avons mis en place des moments de confrontation de points de vue permettant de partager corporellement et verbalement leurs solutions motrices. Les élèves y sont amenés à expliquer les conditions de leur réussite et ainsi à comprendre leur nouvelle habileté motrice. Durant la phase de verbalisation de la séance, les élèves énonçaient une chronologie d'actions à réaliser assurant la réussite de la figure (vérifiant l'acquisition de l'habileté motrice en action) : « *j'attrape les avant-bras de mon partenaire ; plus le voltigeur monte, plus nous tirons sur les mains ; pour que le voltigeur s'écarte, le porteur et le voltigeur tendent leurs bras tout en se penchant en arrière* ». Le savoir dire ainsi construit selon la théorie cognitive des bases de connaissance (Anderson, 1982) peut se passer de l'action. Ces moments d'échanges étaient l'occasion pour eux de comprendre les solutions motrices mises en jeu et de s'exercer dans le maniement du vocabulaire spécifique qui leur faisait défaut, mais aussi de s'approprier les critères de réussite par leur verbalisation et l'identification de ceux-ci sur la fiche de la figure.

De la sorte, nous avons pu observer l'évolution du comportement de l'aide. Au départ, celui-ci n'était que spectateur et impatient de prendre la place du voltigeur. De ce fait, très peu de retours sur la prestation étaient possibles et les erreurs se reproduisaient. De façon progressive, ce rôle a pris son importance pour les élèves lorsqu'ils ont pu intégrer les critères de réussite notamment lors des phases de verbalisation.

De plus, nous avons pu observer un engouement des élèves pour montrer à leurs camarades les solutions, ce qui conduisait à un moment désorganisé ou chacun voulait s'exprimer tout en n'écoutant personne. Puis avec les rappels aux règles de communication et la répétition des situations de verbalisation, des stratégies de communication se sont développées permettant à chacun de pouvoir s'exprimer. Ainsi des phrases telles que : « *je pense que… car… ; je suis d'accord avec X par ce que… ; je ne suis pas d'accord car…* » ont été formulées surtout dans la séance 9 mais de façon encore maladroite et pas encore systématiquement pour tous les élèves.

L'observation de la capacité à juger devait nous renseigner sur l'appropriation des critères de réussite indispensables à l'auto-évaluation. Comme pour les stratégies de communication, l'affinement du jugement s'est réalisé progressivement par l'appropriation des critères de réussite par les élèves.

IV.1.2. Questionnaires des élèves

Suite au module d'apprentissage, nous avons réitéré deux fois le questionnaire aux élèves pour mesurer les évolutions de leurs représentations. Une fois juste après le module d'apprentissage en gymnastique acrobatique et une autre fois à la fin de l'année.

En ce qui concerne le travail en groupe, nous avons commencé à exercer cette modalité en classe en même temps que le début du module en gymnastique acrobatique. D'abord par deux élèves, ensuite par quatre. Nous pensons que les élèves ont commencé à prendre du plaisir à pratiquer cette modalité de travail du moment où ils ont pu avoir un rôle. Même si le questionnaire ne laisse apparaître que deux occurrences pour la proposition 'oui, par ce que j'aime avoir un rôle'. Nous pensons que leur choix de ne pas cocher cette réponse est en partie dû au fait qu'elle soit accompagnée par 'les autres ne me contredisent pas'. Seuls quatre élèves ont coché qu'ils n'aiment toujours pas le travail en groupe. Le bruit reste un facteur de désagrément pour eux. Ce sont ici leurs représentations des discussions, ne correspondant pas à une attitude de travail, qui déterminent ce choix de réponse.

Pour ce qui est des règles, le changement significatif dès le mois de décembre est l'identification de règles dans l'environnement des élèves et ce même dans la rue. Un travail

permanent est réalisé en classe pour les identifier. Quelle que soit la situation, en EPS, en mathématiques, en histoire ou encore au moment de s'aligner dans les rangs, nous prenons le temps de toujours leur faire formuler ce qu'ils ont à faire, et quelles sont les règles si bien qu'ils commencent peut-être à considérer chaque situation comme un système de but et de contraintes. De ce fait, l'utilité et l'existence des règles sont peut-être perçues.

Enfin, dans les champs des conflits, pour les élèves en tant qu'individus, lors d'un conflit les concernant, ils ressentent encore pour quatre d'entre eux, de la colère mais ils semblent avoir compris que la meilleure solution est de réussir à expliquer au camarade ce qu'il ressent et pourquoi. Ceci dans le but de se faire présenter des excuses, autrement dit de se faire réparer. Ensuite, au niveau des comportements de classe, les élèves ont changé d'attitude et ont l'air de vouloir privilégier les excuses. Il semble que la communication soit considérée comme un moyen de résoudre leur conflit. Enfin, à l'échelle de l'école, les modifications ne sont pas très significatives. Le protocole expérimental ne portant pas sur tous les élèves de l'école, il était peu probable que l'évolution du comportement des élèves de CM1 à lui seul (si tant est qu'il soit effectif et qu'il perdure durant la récréation), puisse moduler le comportement des élèves des quatre autres classes. Ceci démontre la fragilité de cet apprentissage.

IV.2. Expérimentation au 2nd degré

Nous avons choisi de privilégier le questionnaire pour l'expérimentation au 2nd degré. Il se place dans la continuité du questionnaire proposé aux enseignants du 1er degré.

IV.2.1. Questionnaire enseignants du second degré[21]

IV.2.1.1. Nombre de conflit verbaux ou physiques gérés au cours d'une journée

Il apparait que la grande majorité des enseignants gèrent relativement peu de conflits au cours d'une journée (80% des enseignants gèrent entre 1 et 4 conflits par jour). Ces conflits supposent des « terrains facilitant » ou des « conditions favorables ».

IV.2.1.2. Identification du ou des moments récurrents des conflits

Les conditions facilitantes des conflits, semblent être réunies dans 42% des cas lorsque les élèves sont en classe. Ainsi les enseignants peuvent intervenir dans presque la moitié des conflits.

[21] Cf. Annexe XVII 'Recueil des données du questionnaire aux enseignants du 2nd degré'

IV.2.1.3. Identification des origines des conflits

D'après les enseignants, le terrain favorable aux conflits correspond à 48% à des moqueries que profèrent des élèves envers d'autres, ou des humiliations volontaires. La question de l'image de soi et des représentations de soi par rapport aux autres est donc une préoccupation forte chez les élèves du 2ndaire.

IV.2.1.4. Comportements adoptés par les enseignants confrontés aux conflits

Lors d'un conflit verbal ou physique, l'enseignant privilégie juste après l'intervention physique, la verbalisation comme moyen de régulation à ce conflit. La verbalisation, ou reformulation est une compétence méthodologique transversale.

IV.2.1.5. Identification des élèves bagarreurs

IV.2.1.5.1. Profil des élèves

Très majoritairement, les élèves en échec scolaire et les garçons, sont d'après les enseignants, plus sujets aux bagarres. Cette proportion dominante des garçons nous ramène aux valeurs que les garçons véhiculent et sollicitent dans la gestion de leur conflit. Les garçons sont-ils plus en échec scolaire que les filles ?

IV.2.1.5.2. Classe des élèves

Concernant les classes les plus bagarreuses, la quasi-totalité des réponses concerne les collégiens de la 6ème à la 4ème (sur l'ensemble du parcours du 2ndaire).

IV.2.1.6. Plus grand plaisir des enseignant quant à la mise en œuvre de leur leçon

Dans l'exercice de leur métier, les enseignants semblent prendre le plus grand plaisir dans le traitement didactique de l'activité. Selon eux, leur plaisir est avant tout issu de l'accessibilité de l'activité à tous les élèves, et particulièrement à ceux en difficultés.

IV.2.1.7. Plus grande difficulté des enseignants quant à la mise en œuvre de leur leçon

L'hétérogénéité des motivations des élèves constitue la principale difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lors de leurs leçons, suivie de près par le manque de respect

que les élèves observent entre eux. Ainsi, même si rendre l'APSA accessible à tous est un grand plaisir, c'est dans le même temps la plus grande difficulté des enseignants.

IV.2.1.8. Identification de « LA » compétence méthodologique et sociale que les élèves doivent acquérir en priorité

La CMS privilégiée chez les enseignants du 2ndaire est la première du collège à 53% : « agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles ». Ainsi, l'acquisition de règles est une priorité pour les enseignants, dans l'acquisition des CMS par les élèves.

IV.2.1.9. Identification de la compétence propre permettant de développer, de manière privilégiée, les compétences méthodologique et sociale

Les enseignants privilégient en majorité la CP 4 lorsque que les apprentissages s'orientent vers l'acquisition des CMS. La CP 3 arrive en seconde position. Enfin, la CP 2 se place en troisième position. Ainsi selon les représentations des enseignants, les CP 4 et 3 sont à privilégier si l'accent est mis sur l'apprentissage des CMS.

IV.2.1.10. Identification des règles à privilégier pour les élèves, dans l'acquisition des compétences méthodologique et sociale

Parmi les différents types de règles proposés, correspondant au mieux à l'acquisition des CMS, les enseignants estiment à 46% que ce sont les « règles d'apprentissage ». Parmi ces règles, on trouve des éléments concernant l'auto-évaluation, la sollicitation des pairs, l'identification des critères de réussite.

IV.2.1.11. Caractérisation de « l'élève autonome »

Un élève autonome correspond en majorité pour les enseignants à un élève capable d'identifier le but, et de réguler sa motricité pour l'atteindre. Ce qui sous-tend l'appropriation des critères de réussite et de réalisation. L'identification des erreurs arrive en deuxième en termes de priorité. De ce fait, pour les enseignants, un élève autonome est capable de savoir s'il a réussi ou non, et comment surmonter l'étape en cours. Ces notions renvoient principalement à l'auto-évaluation, à laquelle s'ajoute la régulation.

IV.2.1.12. Identification de l'activité physique, sportive et artistique des programmes, pouvant prétendre à développer de manière privilégiée les compétences méthodologique et sociale

La majorité des réponses par les enseignants concerne la totalité des activités. Il ne s'agirait pas de faire pratiquer une activité en particulier pour développer les CMS, mais de la didactisation des APSA des programmes qui serait responsable de l'appropriation des CMS par les élèves.

IV.3. Vérification des hypothèses

IV.3.1. Pour le 1er degré

IV.3.1.1. Notre première hypothèse

Notre première hypothèse était : 'par une expérience corporelle collective, les élèves construisent en acte leur compétence à vivre ensemble par la mise en œuvre de stratégies de communication visant le respect de l'intégrité de soi et de ses partenaires ainsi que la confrontation à des règles de vie collective incontournables à la réussite dans cette activité.' La réussite de l'exécution des figures laisse à penser que les élèves sont parvenus à exploiter les rôles sociaux inhérents à l'activité et que le développement des interactions sociales a permis la mise en place de stratégies de communication.

Nous orientons la validation positive de cette hypothèse ou plutôt nous la corroborons puisque si cette hypothèse a bien été mise à l'épreuve durant notre expérimentation et si elle n'a pas été réfutée, nous ne pouvons toutefois pas affirmer qu'elle ne le sera jamais.

IV.4.1.2. Notre seconde hypothèse

Notre seconde hypothèse était : 'l'organisation des situations d'apprentissage en gymnastique acrobatique, incluant une part incontournable d'évaluation formatrice, donne l'occasion aux élèves de CM1 de se construire des élèves acteurs de leurs apprentissages et autonomes, par une auto-évaluation selon des critères objectifs et explicites.' Nous estimons que les élèves sont parvenus à mettre en place des stratégies d'autoévaluation grâce à l'utilisation d'outils tels que la fiche des figures.

Ici aussi, nous corroborons cette hypothèse.

IV.4.1.3. Nuance de validation

Nous souhaitons nuancer notre validation selon trois critères : la stabilisation des apprentissages à moyen et long terme ; le transfert et réinvestissement dans des situations autres que la situation d'apprentissage ; et les biais. En effet, l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales est un apprentissage long, continu et quotidien. Il se pratique à travers toutes les disciplines. Si nous avons pu démontrer que la mise en œuvre spécifique d'un module en gymnastique acrobatique pourrait constituer un levier efficace et accélérateur

de cet apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas le seul à y participer. Mais le relevé des données ne peut nous renseigner sur l'acquisition individuelle des compétences méthodologiques et sociales.

Nous pensons que si l'apprentissage des compétences méthodologiques et sociales se cantonnait au module de gymnastique acrobatique, alors celui-ci se perdrait bien vite. Il s'agit alors de réactiver en permanence ces acquis à travers toutes les situations de vie des élèves durant leur journée de classe.

Bien que notre expérimentation porte sur une APSA en EPS, les transformations que nous visons sont de l'ordre de la transversalité. C'est pourquoi, nous pensons qu'il est primordial d'évaluer l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales d'autonomie et de communication au travers de situations collectives mises en œuvre dans les autres disciplines. En effet, l'une des disciplines où nous avons instauré le travail de recherche en groupe de façon quasi systématique est les mathématiques.

Nous avons pu nous appuyer sur la prise de conscience de l'importance des rôles attribués aux élèves pour canaliser les débordements tels qu' 'un seul élève se retrouve à réaliser toutes les consignes' ou 'les élèves se disputent pour savoir qui réalise le travail'. Nous avons attaché un fort intérêt à ce que chacun puisse faire vivre la recherche dans son groupe.

De plus, nous nous sommes basés sur les situations de confrontation de points de vue pour associer les stratégies de communications établies en gymnastique acrobatique aux stratégies de communication à établir en classe. Ainsi, lors des phases de mise en commun, nous avons pu faire en sorte de laisser les élèves échanger sans intervenir mis à part pour quelques recadrages d'attitudes et régulations quant à la conduite de cette mise en commun.

Ainsi, les nuances de validation nous amènent à nous questionner :

- ☞ sans le module d'apprentissage en gymnastique acrobatique, les élèves auraient-ils pu acquérir les stratégies de communication ?
- ☞ cela se serait-il produit de manière plus lente et moins prononcée ?
- ☞ la présentation des comportements que nous venons de faire se situant dans une période de l'année au niveau de la cinquième période voire à la sixième, à quelle période aurions-nous atteint ces attitudes sans le module en gymnastique acrobatique ?

Les résultats du 1er degré

L'observation des modalités d'apprentissage, l'utilisation des outils d'évaluation formatrice ainsi que les stratégies de communications mises en place nous permettent de considérer que nos hypothèses sont validées.

La mise en œuvre spécifique du module en gymnastique acrobatique apparait comme un véritable levier accélérateur des apprentissages méthodologiques.

Toutefois, notre module ne peut à lui seul garantir que les apprentissages engagés soient considérés comme des acquis susceptibles de perdurer et d'être réinvestis ailleurs (autres disciplines d'enseignement, situations de la vie quotidienne). Si nous souhaitons que les modes de communication développés et de travail mis en place continuent à porter leurs fruits, il est indispensable de continuer à concevoir notre enseignement selon les principes évoqués dans notre expérimentation, non seulement en EPS, mais aussi dans les autres disciplines.

IV.4.2. Pour le 2nd degré

IV.4.2.1. Notre hypothèse

L'hypothèse formulée concernait la place privilégiée que pourrait occuper la gymnastique acrobatique dans les représentations des enseignants, au regard de l'acquisition des CMS. C'est-à-dire qu'elle serait le terrain privilégiée de l'auto-évaluation, des règles et des processus d'autonomisation.

Les réponses obtenues dans les questions confirment que l'auto-évaluation a une portée fondamentale sur le comportement des élèves. D'une part la plupart des disputes ont pour origine des moqueries. Une moquerie est un jugement extérieur, qui conditionne l'élève à se percevoir, à s'autoévaluer comme les autres l'ont fait. L'importance de l'autoévaluation, réside alors dans la mise en adéquation entre les représentations subjectives que les élèves ont d'eux-mêmes, et les traits qui les définissent objectivement. D'autre part, l'autonomie des élèves est une priorité pour les enseignants, juste après l'accessibilité de l'APSA à tous les élèves[22]. Nous avons vu précédemment que l'autonomie des élèves passe par l'identification des conditions de la réussite et de l'échec. Ainsi, l'autoévaluation est omniprésente et indissociable de tous les apprentissages en gymnastique acrobatique à travers les rôles de juges et spectateurs, nous permet d'identifier l'APSA comme vecteur d'autonomie. Cette autonomie est d'autant plus révélée dans la définition d'un élève autonome par les enseignants : pour eux, un élève autonome est en priorité un élève qui identifie le but de la tâche et adapte sa motricité par identification des erreurs.

Selon les enseignants, les premières règles nécessaires à l'acquisition des CMS concernent les règles « d'apprentissage ». Ces règles comprennent l'autoévaluation, l'évaluation des pairs et les interactions avec eux. Si elles sont énoncées en priorité par les enseignants, on peut estimer que les règles « d'autonomie », qui composent par ailleurs le cœur de l'activité gymnastique acrobatique, sont privilégiées. Le versant créatif et collectif de l'APSA, correspond à l'appropriation de ces règles par les élèves.

La gymnastique acrobatique présente un avantage certain dans l'acquisition des CMS ; ces avantages font écho aux représentations des enseignants soulignées précédemment. La réussite de l'élève dans l'APSA selon Bouchon (2006) passe par :

- « *La répétition* » afin de maîtriser la pyramide. Cette répétition renvoie à l'autonomie des élèves dans 'la réalisation des tâches' qui est identifiée comme une des premières sources de plaisir pour les enseignants.
- « *La discussion* » des élèves sur l'organisation de la pyramide. Cette discussion renvoie au respect mutuel que manifestent les élèves entre eux, qui est une des principales difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de leur leçon ; l'interdépendance des résultats et dans l'atteinte du projet final passe nécessairement par le respect de l'autre. L'activité gymnastique acrobatique permet donc d'investir un travail important sur cet aspect fondamental, faisant appel aux valeurs. Dans une période actuelle où la médiatisation à outrance juge en permanence à travers la téléréalité, le respect est une valeur fondamentale qui est omniprésente et indissociable à tous les apprentissages dans cette activité : la confrontation des spectateurs et des gymnastes sensibilise les élèves aux ressentis et aux conditions que demandent l'exécution d'un enchaînement devant le reste de la classe. La gymnastique acrobatique permet de développer l'empathie des élèves. Cette empathie (Zana, 2012) initiale est la condition sine qua non afin que les élèves puissent entrer dans une démarche de respect de l'autre.

[22] Cf. IV.2.1.6.

- « *L'observation* » de son groupe ou des autres groupes, critériée, renvoie à l'appropriation des conditions de réussite ou de l'échec. C'est également par cette activité que l'élève entrera dans des procédures d'auto-évaluation par comparaison de ses propres performances au vu des critères de réussite et de réalisation qu'il observe chez ses pairs.

Enfin, si les garçons en échec scolaire sont susceptibles de provoquer des bagarres, la gymnastique acrobatique peut se révéler un atout majeur dans la gestion de ces conflits. Ces garçons-ci, ont souvent un manque d'estime d'eux-mêmes, ce qui les amène à se mettre en évidence au regard des autres. La gymnastique acrobatique, de par « l'universalité » des techniques qu'elle propose, va limiter les soucis d'intégration d'élèves au sein d'un groupe. En effet, il n'est pas rare de constater que dans les sports collectifs, certains élèvent restent en « marge ». Se montrer « incompétent » au sein de l'équipe porte préjudice à ces élèves, parce que d'autres élèves se permettent des remarques et jugent la qualité de leur jeu. La performance en gymnastique acrobatique en milieu scolaire relève de la maîtrise de procédures de conception et d'organisation d'un enchainement. Elle relève d'habiletés fermées, où l'incertitude n'a que peu de place ; mais aussi de moment d'isométrie, où l'absence de déplacement limite la prise d'information. La performance en gymnastique acrobatique est accessible à la totalité des élèves, et si les élèves se sentent performants, alors l'image qu'ils ont d'eux s'en retrouve améliorée. C'est finalement dans l'amélioration ou l'affinement de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes qu'ils pourront s'équiper contre les agressions verbales, ou moqueries.

Notre hypothèse de départ, sur la place privilégiée qu'occupe la gymnastique acrobatique dans les représentations des enseignants pour l'acquisition des CMS, se valide à travers les procédures qu'ils jugent prioritaires pour les élèves. Que ce soit dans les acquisitions visées, ou dans la définition de l'autonomie, nous retrouvons des éléments inhérents à l'activité gymnastique acrobatique : l'autoévaluation et l'accessibilité technique de l'APSA.

IV.4.2.3. Nuance de validation

Un seul enseignant sur les 15 interrogés estime que la gymnastique acrobatique est un vecteur privilégié dans l'acquisition des CMS, de ce fait la validation de l'hypothèse est réalisée grâce à l'association des conditions identifiées par les enseignants pour l'acquisition des CMS et des problèmes fondamentaux résolus par la mise en œuvre de la gymnastique acrobatique. La confrontation des élèves à ces problèmes fondamentaux conduisent à l'acquisition des savoirs sociaux et méthodologiques.

De plus cette validation est réalisé au regard d'une quinzaine de questionnaires qui ne constituent pas une banque de données permettant l'extrapolation ou la généralisation à tous les enseignants du 2^{ndaire}. Ainsi notre hypothèse se valide dans le cadre d'un enseignement caractérisé par les spécificités de l'académie représentées en majorité. Par exemple, d'après l'échantillon, la course d'orientation est l'activité permettant de développer de manière privilégiée les CMS chez les élèves.

Les résultats du 2nd degré

A priori les enseignants d'EPS du 2^{ndaire} ne choisissent pas la gymnastique acrobatique, mais les contenus de cette activité correspondent aux éléments prioritaires à l'acquisition des savoirs sociaux et méthodologiques.

IV.5. Lien entre le 1er et le 2nd degré

Bien que les enseignants du primaire semblent gérer environ deux fois plus de conflits que ceux de 2ndaire, on observe une continuité dans la gestion de ceux-ci, notamment avec l'explicitation des circonstances conflictuelles par les élèves. Nous pouvons envisager l'outil « reformulation » comme un élément transversal dans la gestion des conflits, et donc penser à des programmations et un traitement didactique d'activités favorisant la verbalisation de l'élève.

Que ce soit dans le 1aire ou dans le 2ndaire, une des premières sources de plaisir des enseignants est la réussite des élèves en difficulté. Il est important de concevoir dans les deux degrés des pratiques éducatives facilitant la réussite de tous. La maîtrise d'un outil ou d'un engin ne rentrant pas en compte en gymnastique acrobatique, la réussite consiste à maîtriser certaines règles, pour venir à bout d'un projet. Dans ce projet, chaque élève peut avoir un rôle, une fonction ou des idées à proposer. Pour une catégorie d'élèves en difficultés, la gymnastique acrobatique présente dans les deux degrés d'enseignement, des avantages non négligeables pour la réussite de tous les élèves.

En même temps que les enseignants prennent du plaisir à la réussite des élèves en difficulté, l'hétérogénéité des niveaux et des motivations des élèves, est aussi la principale difficulté de ces enseignants d'EPS. Dès lors il apparaît fondamental de concevoir des programmations où les élèves de niveau de performance différents, pourraient s'enrichir mutuellement sans nuire à l'ambiance de travail. L'interdépendance des élèves du point de vue d'un résultat commun, non pas dans un but compétitif mais de maîtrise, tend à les motiver intrinsèquement.

Enfin, pour tous les enseignants questionnés, la compétence sociale à viser en priorité correspond à la première énoncée au collège, concernant l'action dans le respect de soi et des autres, par l'appropriation de règles. Les règles, et leur appropriation par les élèves, sont donc au cœur des préoccupations des enseignants. Elles apparaissent comme une clef de voûte, transversale aux deux degrés d'enseignement.

Dans le cadre de ces observations communes, il est possible d'envisager la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs communs aux deux degrés, au service d'une meilleure liaison des élèves du CM2 vers la 6ème. Car même si les règles de vie, de rapport aux pairs et aux enseignants sont les mêmes, les environnements du 1aire et du 2ndaire, sont très différents. Par exemple, les élèves passent subitement de la confrontation à un seul enseignant, à presque une dizaine. Chaque enseignant de par son expérience personnelle, pose un contrat didactique implicite différent d'un autre enseignant. C'est sans doute à ce moment-là, où les règles peuvent être perçues comme changeantes pour les élèves, que des repères méthodologiques et sociaux doivent permettre de « cimenter » les apprentissages.

Lien entre le 1er et le 2nd degré

Si les besoins des élèves changent, du fait de leur maturation, les enseignants du 1aire et du 2ndaire sont sujets aux mêmes préoccupations dans la mise en œuvre de leurs leçons. Les grands changements de repères lorsque les élèves passent dans le 2ndaire peuvent être atténués par des repères sociaux et méthodologiques fixes, à travers la mise en place de projets éducatifs communs faisant « le pont » entre les degrés d'enseignement.

VII. Conclusion

Tribalat (2014) : « *La pédagogie républicaine ne s'adresse pas aux passions, à la séduction ou aux désirs voire à l'utilité ou l'usage à court terme que l'on peut attendre d'habiletés mal acquises. « Elle considère que l'intérêt ne précède pas ce qu'on apprend, mais qu'il en résulte » (J. Muglioni). On ne vient pas apprendre ce que l'on aime, mais comprendre et découvrir ce que l'on ne connaît pas. La liberté est à ce prix. Le sport met la raison au service de la passion, l'EPS, discipline d'enseignement, en revanche met la passion au service de la raison, cette raison qui nous manque tant aujourd'hui et qu'il nous faut élever chez les jeunes d'aujourd'hui. C'est quand je comprends ce que je dis et ce que je fais, que je deviens l'auteur et l'acteur libre de mes actes. […] Réussir c'est comprendre ce que l'on ne comprenait pas et le réinvestir pour grandir*. ». Autrement dit, la formation d'un « *citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » ne peut se concevoir sans la construction préalable d'un projet transversal pour l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales, conduisant les élèves à devenir acteurs et auteurs de leurs apprentissages.

A partir d'un constat des besoins des élèves d'une classe du 1^{aire} (communication et autonomie) nous avons conçu un module d'apprentissage expérimental en gymnastique acrobatique nous permettant de mesurer les effets de la dimension collective les règles de sécurité et de vie collective inhérent à l'activité. De plus au 2nd degré, nous avons élaboré et soumis un questionnaire aux enseignants d'EPS afin de mesurer leur conception de l'adéquation de la gymnastique acrobatique en tant qu'APSA privilégiée avec l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales.

Les conditions mises en œuvre ont permis de révéler l'activité comme un levier accélérateur des apprentissages méthodologiques et sociaux.

Cependant, nous nous sommes interrogés sur la stabilité et le transfert de ces apprentissages. Le module d'apprentissage réalisé, nous avons fait perdurer les sollicitations des élèves quant aux stratégies de communication mises en place et aux modalités de travail en groupe acquis par l'appropriation des différents rôles et l'intériorisation des règles. Ainsi, le transfert des attitudes a pu se vérifier dans les autres disciplines du primaire tout le reste de l'année.

Par ailleurs, nous pensons que les élèves n'ont pas été les seuls à acquérir des stratégies. En tant qu'enseignants, nous considérons que nous avons aussi beaucoup appris de cette expérimentation, notamment au sein de la gestion des conflits ; de l'explicitation de nos attentes à travers nos consignes ; ainsi que la conduite de leçon moins transmissive et beaucoup plus appropriative. La question qui se pose alors est de savoir si la transformation du comportement des élèves est due uniquement au module d'apprentissage en gymnastique acrobatique, ou si elle est due à la transformation des conceptions de l'enseignement quant à la mise en œuvre des situations problème ? La réponse se situe vraisemblablement au carrefour des deux.

Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, les résultats obtenus nous amènent à prendre en compte un certain « parti pris » des enseignants pour la transmission des CMS, tant dans les conditions favorables à cette transmission, que dans les choix des savoirs à enseigner. Il serait alors possible d'envisager une chronologie dans la programmation des APSA où des contenus relatifs aux CMS seraient abordés en premier lieu, pour les classes de la 6ème à la 4ème. Il semble en effet que ces classes semblent avoir besoin de repères importants, et que le « temps perdu » dans un premier temps à la construction des règles, peut devenir par la suite du « temps gagné » où l'enseignant pourra permettre à l'élève de

construire, jusqu'à la fin de son parcours dans le 2ndaire , sur un socle solide de valeurs sociales, les multiples compétences qui sont exigées.

Egalement, nous pouvons soulever que pour les enseignants du 2ndaire, la didactisation des APSA reste au cœur de leurs préoccupations. Le partage de connaissances professionnelles sur le traitement des activités doit être encouragé, afin que chaque enseignant puisse être riche des interventions de ses collègues. L'enseignant se retrouve vite cloisonné avec sa classe dans son installation, et la richesse des expériences à vivre pour les élèves risque de diminuer au cours du temps. Il serait important de constituer au sein des équipes disciplinaires, des espaces de discussion, de conception, où toutes les difficultés de « didactisation » par APSA soient clairement identifiées pour apporter des solutions.

« *Ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi, c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante* » Le Boulch (1977). Cette citation résume nos pensées, il n'y a pas de situation magique, les élèves apprennent des savoirs, savoir-faire, savoirs-être à partir du moment où les conditions spécifiques sont créées par l'enseignant dans les tâches à réaliser. Ce mémoire nous a conduits à remettre en question notre enseignement tant dans sa conception didactique que dans la pédagogie dispensée. Chaque leçon ne peut être jouée telle une partition de musique sans fausse note. Le croire consisterait à ignorer nos erreurs. Or sans erreur, sans identification, sans auto-régulation de celles-ci, il ne peut y avoir d'apprentissage, même (et surtout) pour nous enseignants. Nous pensons que la mise en perspective du travail accompli est une procédure incontournable pour se permettre d'évoluer professionnellement.

Notre expérimentation pourrait se poursuivre en envisageant le versant élève dans l'appropriation des CMS. Les élèves conscientisent-ils ces acquisitions ? L'importance que l'élève accorde à ces apprentissages correspond-elle à l'importance que l'enseignant accorde aux mises en œuvre de celles-ci ? En plus des représentations à priori, les recherches peuvent s'orienter vers les réels apprentissages des élèves lorsque ceux-ci démarchent dans l'acquisition de ces compétences. L'évaluation de celles-ci est aujourd'hui incorporée au sein de l'évaluation en EPS. La suppression de la note de vie scolaire nous amène donc à nous questionner sur la pertinence de l'évaluation actuelle au regard des besoins de formation des élèves, notamment au cours de leur passage dans le 2ndaire.

Bibliographie

Ouvrage :

Anderson, (1982). *Acquisition of cognitive skill*.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : Pensée sauvage.

Bruchon, F. (2006). Arts du cirque : une EPS riche et égalitaire. *Cahiers pédagogiques, 441*.

Collignon, C, (1998). Spécial didactique, EPS discipline d'enseignement. *Spirale, 12.*

Charlier, C. & al, (2004). Dossier : Acrosport des outils d'analyse pour mieux l'enseigner. *Revue EPS, 305*.

Durand, M. (1984). Connaissance et régulation de l'action chez l'enfant de 5 à 12 ans. Thèse de troisième cycle, Paris.

Famose, J.-P. (1986). Tache motrice et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive. *Dossier EPS. 1, 9-13*.

Famose, J.-P. (2003). Réflexion sur les programmes ; à propos de l'apprentissage régulé. *Revue EPS, 300*.

Fernandez, G. (1993). Transformation et évaluation des savoirs. *Revue EPS, 244*.

Flores, L. (2009). La cohésion du groupe-classe, Un enjeu de réussite collective. Mémoire de PE, non publié. Académie de Montpellier, Nîmes, France.

Froissard, T. (1997). *Enseigner l'acrosport en milieu scolaire, au club, L'acrobatie à main nue.* Tulle : Les Cahiers ACTIO.

Huot-Monéta, C. et Socié, M. (2003), *Acrosport « de l'école… aux associations »*. Paris : Revue EPS.

Kernevez, M.C. et Philouze, N. (1993), Acrosport et éducation physique. *Revue EPS, 265*.

Labeau, B. (1993). L'acrosport au collège. *Revue EPS, 243*.

Le Boulch, J. (1977). *Face au sport*. ESF, Paris.

Mauny, C. (2002). Le corps un enjeu pour l'EPS. *Revue EPS, 295*.

Méard, J. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique.* Paris : Pratiques corporelles, puf.

Musard, M. (2003). De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire. Thèse de doctorat, Ecole normal de Cachan, Cachant, France.

Noizet, G. et Caverni, JP (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire.* puf.

Newell, K.M. (1985). *Coordination, control and skill*.

Nunziati, G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les cahiers pédagogiques*, 280.

Patinet, C. (2012). Pièges, Malentendus et perspectives, Compétences, programmes et socle commun, Développer des compétences en EPS, *Les Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique 26*.

Piaget, (1973). *Réussir et comprendre.* puf.

Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues.* Paris : Seuil.

Robin, J.-F. (2006). A propos de la thèse de Musard, *Revue EPS, 321*.

Saury, J. (2012). *Lexique pour l'action.* Paris : Pour l'action, Revue EPS.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Vial, M. (1993). Conception du temps et images de la régulation en évaluation.

Vial, M. (1987). Évaluer n'est pas mesurer.

Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris, puf

Zanna, O. (2012). Le sport pour éduquer à l'empathie, *Revue EPS, 354*.

Texte officiel :

Ministère de l'éducation national, (23 mai 1997), Circulaire n° 97-123, *La mission de l'enseignant*.

Ministère de l'éducation national, (24 avril 2005), Lois n° 2005-380, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'écol*e.

Ministère de l'éducation national, (19 juin 2008), BOEN HS n°3, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

Ministère de l'éducation national, (5 janvier 2012), BOEN n°1, « *Repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages* ».

Ministère de l'éducation national, (28 aout 2008), BOS n°6, *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive.*

Ministère de l'éducation national, (19 février 2009), BOS n°2, *Education physique et sportive.*

Ministère de l'éducation national, (19 avril 2010), BOS n°4, *Programmes d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique.*

Site internet :

Tribalat, T. (2014), *Sondage IPSOS - Les jeunes et le sport : qu'en dire, qu'en penser ?*. Repéré à « http://www.aeeps.org/groupes/cedreps/cedre-actualites/1976-thierry-tribalat-reagit-a-des-elements-denquete-ipsos.html ». Consulté le 4 mai 2014

Table des annexes

ANNEXES

Code de l'éducation
Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales ainsi que le rôle et la mise en œuvre de l'EPS ……. I
Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008, Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales ainsi que le rôle et la mise en œuvre de l'EPS au cycle 3 …… II
Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales en EPS au cycle 3 ……. III
Les origines linguistiques …… IV
Questionnaire aux enseignants de l'école ……..… V
Les projets ……..…. VI
Extrait : Bilan des évaluations diagnostiques de la classe de CM1 rentrée 2011…….. VII
Questionnaire des élèves de CM1 2011 2012, Recueil des données Octobre …… VIII
La gymnastique acrobatique au cycle 3 ……. IX
Le module d'apprentissage……. X
Les niveaux des habiletés …….……. XI
Les cartes des trois figures de l'expérimentation……. XII
Fiche d'observation et de jugement…… XIII
Questionnaire aux enseignants du 2nd degré……..…… XIV
Relevé des observations 1 …… XV
Relevé des observations 2 …… XVI
Recueil des données du questionnaire aux enseignants du 2nd degré …….……. XVII
Illustrations de moments d'apprentissage ……. XVIII
Questionnaire des élèves de CM1 2011 2012, Recueil des données Octobre - Décembre - Mai…… XIX

Annexe I

Code de l'éducation
Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales ainsi que le rôle et la mise en œuvre de l'EPS.

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. »
*« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, […], de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, **d'exercer sa citoyenneté**. »*
« L'acquisition d'une culture générale […] reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »
*« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, […] et à **l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen**. »*
*« Les écoles, […] sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et **méthodes de travail**. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, […]. **Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance**. Ils assurent une formation à la **connaissance et au respect des droits de la personne** ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. […]. **Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves**. »*
« L'éducation physique et sportive […] contribue[nt] à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire et à la réduction des inégalités sociales et culturelles. »
*« Le droit de l'enfant à **l'instruction** a pour objet de lui garantir, […], l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de **s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté**. »*
*« L'école, […], doit inculquer aux élèves le **respect de l'individu, de ses origines et de ses différences**. »*
*« La formation primaire […] suscite le **développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique**, […], **physiques et sportives**. »*
*« Les obligations des élèves […] incluent l'assiduité et le **respect des règles de fonctionnement et de la vie collective** des établissements. »*
*« **Les rythmes scolaires tiennent compte des besoins d'expression physique, d'éducation et de pratique corporelle et sportive des élèves**. »*

Le socle commun

*« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison** de **connaissances fondamentales** pour notre temps, de **capacités à les mettre en œuvre** dans des situations variées, mais aussi **d'attitudes indispensables tout au long de la vie**, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »*
*« Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. **Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines** et, réciproquement, une **discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences**. »*
*« A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, **les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement**. »*

La maîtrise de la langue française

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
*« - acquérir un **vocabulaire** juste et précis pour désigner […] des **sensations**, des **émotions**, des opérations de l'esprit, des abstractions. »*	*« - **prendre la parole en public** ;* *- prendre part à un dialogue, un **débat** : **prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue** ;* *- **rendre compte d'un travail** individuel ou collectif. »*	*« - ouverture à la **communication**, au **dialogue**, au **débat**. »*

La culture humaniste

*« La culture humaniste contribue à la formation du **jugement**, du goût et de la **sensibilité**.*
*Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la **réflexion sur ses propres opinions** et sentiments et **suscite des émotions esthétiques**. »*

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
*« - construction du **sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens** ;* *- formation d'opinions raisonnées ;* *- conditionne son ouverture au monde. »*	*« d'avoir une **approche sensible de la réalité**. »*	*« - donner aux élèves des références communes ;* *- donner aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle ;* ***par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique**. »*

Les compétences sociales et civiques

*« Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de **valeurs**, de **savoirs**, de **pratiques** et de **comportements** dont le but est de favoriser une **participation efficace et constructive à la vie sociale** et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de **refuser la violence**. »*

Vivre en société :

*« Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par **l'appropriation progressive des règles de la vie collective**. »*

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
« - l'éducation physique et sportive y contribue également ; *- connaître les **règles de la vie collective** et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des **codes de conduite** et des usages dont le respect s'impose ;* *- savoir ce qui est **interdit** et ce qui est **permis** ;* *- **être éduqué** […] à la **sécurité**. »*	*« - **respecter les règles**,* *- **communiquer et de travailler en équipe**, ce qui suppose savoir **écouter**, **faire valoir son point de vue**, **négocier**, rechercher un **consensus**, accomplir sa tâche **selon les règles établies en groupe** ;* *- **d'évaluer les conséquences de ses actes :** savoir reconnaître et nommer ses **émotions**, ses **impressions**, pouvoir **s'affirmer de manière constructive**. »*	*« - le **respect de soi** ;* *- le **respect des autres*** *- la volonté de **résoudre pacifiquement les conflits** ;* *- la conscience que nul ne peut **exister** sans autrui :* *- conscience de la **contribution nécessaire de chacun à la collectivité** ;* *- sens de la **responsabilité** par rapport aux autres ;* *- nécessité de la **solidarité** : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement). »*

Se préparer à sa vie de citoyen

*« L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par **l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République**. Il est aussi de permettre aux élèves de **devenir des acteurs responsables de notre démocratie**. »*

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
*« - le lien entre le **respect des règles de la vie sociale** et politique et les valeurs qui fondent la République. »*	*« - Les élèves devront être capables de **jugement et d'esprit critique**, ce qui suppose :* *- savoir **construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question**, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes). »*	*« - Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit **avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement**.* *- la conscience de ses droits et devoirs. »*

L'autonomie

*« L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de **juger par soi-même**.*
***L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire**, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. »*

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
*« - connaître les processus d'apprentissage, **ses propres points forts et faiblesses**. »*	*« - savoir respecter des **consignes** ;* *- être capable de **raisonner** avec logique et rigueur et donc savoir :* *- **identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution** ;* *- **mettre en relation les acquis des différentes disciplines** et les mobiliser dans des situations variées ;* *- **identifier**, **expliquer**, **rectifier une erreur** ;* *- savoir **s'auto évaluer** ;* *- développer sa **persévérance** ;* *- avoir une **bonne maîtrise de son corps**. »*	*« - La **motivation**, la **confiance en soi**, le **désir de réussir** et de **progresser** sont des attitudes fondamentales.* *- la volonté de se prendre en charge personnellement ;* *- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques. »*

L'esprit d'initiative

*« Il faut que l'élève se montre capable de **concevoir**, de **mettre en œuvre** et de réaliser des **projets individuels ou collectifs** dans les domaines artistiques, sportifs. »*

Connaissances	*Capacités*	*Attitudes*
« - Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles. »	*« - Il s'agit d'apprendre à **passer des idées aux actes** ;* *- définir une démarche adaptée au projet ;* *- **prendre des décisions**, s'engager et prendre des risques en conséquence ;* *- **prendre l'avis des autres**, échanger, informer, organiser une réunion, **représenter le groupe** ;* *- déterminer les tâches à accomplir, **établir des priorités.** »*	*« - **curiosité et créativité** ;* *- **motivation et détermination** dans la réalisation d'objectifs. »*

« L'école permet à l'élève d'étendre sa conscience de son propre corps. »

Annexe II

Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008
Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales ainsi que le rôle et la mise en œuvre de l'EPS au cycle 3

Préambule

*« **Donner** à chaque enfant **les clés du savoir** et **les repères de la société** dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire.*
*L'école primaire doit **transmettre** et **faire acquérir** à chaque élève **les connaissances et compétences fondamentales** qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité*
***L'école primaire doit avoir des exigences élevées** qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et **apprentissage de l'autonomie**, **respect des règles** et esprit d'initiative.*
*[…] en proposant aux élèves un **enseignement structuré et explicite** […]*
*Il est également indispensable que tous les élèves […] soient entraînés à **mobiliser leurs connaissances et compétences** dans des **situations progressivement complexes** pour **questionner**, **rechercher** et **raisonner par eux-mêmes**. Doivent pouvoir […], **s'exprimer à l'oral** comme par écrit **pour communiquer** dans un cercle élargi.*
*Il faut également que chaque élève puisse **s'épanouir par une pratique sportive quotidienne**.*
*L'école primaire développe enfin le **respect** et la **tolérance** qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le **respect des règles de civilité et de politesse**.*

Présentation

*« Le rôle de l'enseignant est en effet **d'aider ses élèves à progresser** […] : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux **caractéristiques individuelles** et aux **besoins spécifiques de ses élèves**. Le professeur des écoles […] doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de **réussir dans les meilleures conditions**.*
*Les programmes qui suivent tentent […] que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un **apprentissage structuré des automatismes** et des **savoir-faire instrumentaux** comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. »*

Cycle des approfondissements, programmes du CE2, du CM1 et du CM2

*« **L'autonomie** et l'initiative personnelle, **conditions de la réussite scolaire**, sont progressivement mises en œuvre dans **tous les domaines d'activité** et permettent à chaque élève de **gagner en assurance et en efficacité**.*
***L'éducation physique et sportive** vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques.* *Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à **l'éducation à la sécurité**, par des **prises de risques contrôlées**. **Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui)**. »*

Socle commun de compétence

« La maîtrise de la langue française : *- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un **vocabulaire approprié et précis** ;*
Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique *- **savoir** […], **justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat** ;* *B- **pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner** ;* *- manipuler et expérimenter, **formuler une hypothèse et la tester, argumenter** ;* *- **mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions** ;*
La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication *- faire preuve **d'esprit critique** face à l'information et à son traitement.*
La culture humaniste *- **exprimer ses émotions et préférences** face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances ;* *- **inventer et réaliser […], des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive**.*
Les compétences sociales et civiques *- **respecter les autres**, et notamment appliquer les principes de **l'égalité des filles et des garçons** ;* *- avoir conscience de la **dignité de la personne humaine** et en tirer les conséquences au quotidien ;* *- respecter les **règles de la vie collective**, **notamment dans les pratiques sportives** ;* *- comprendre les notions de **droits** et de **devoirs**, les accepter et les mettre en application ;* *- **prendre part à un dialogue** : **prendre la parole** devant les autres, **écouter** autrui, **formuler** et **justifier** un point de vue ;* *- **coopérer avec un ou plusieurs camarades** ;*
L'autonomie et l'initiative *- **respecter des consignes simples en autonomie** ;* *- commencer à **savoir s'auto-évaluer** dans des situations simples ;* *- s'impliquer dans un **projet individuel ou collectif** ;* *- **se respecter en respectant les principales règles** d'hygiène de vie ;* *- **soutenir une écoute prolongée** (lecture, musique, spectacle, etc.). »*

Annexe III

Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012
Relevé des mentions aux compétences méthodologiques et sociales en EPS au cycle 3

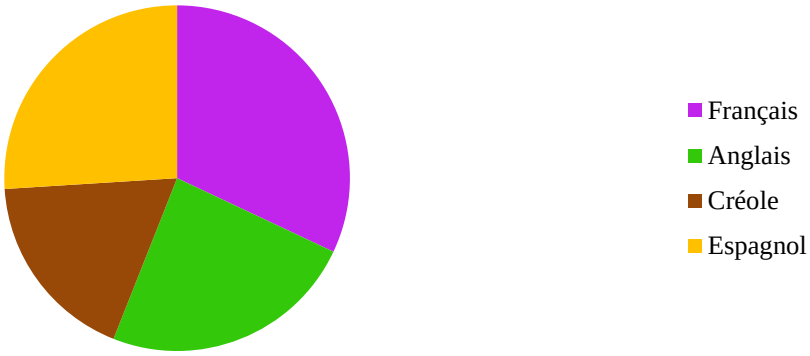
*Les cycles d'activités doivent permettre un temps **d'exploration**, la **recherche de solutions**, le **réinvestissement**, la **recherche de régularité** et **d'amélioration** ainsi que des **temps d'évaluation**. Les **connaissances sur soi, sur les autres, sur l'activité** font l'objet de temps d'échanges et de formalisation écrite.*
Réaliser une performance mesurée *Coordonner et enchaîner des actions motrices caractérisées par leur force, leur vitesse, dans des espaces et avec des matériels variés, dans des types d'efforts variés (différentes allures, rapport entre vitesse, distance, durée), de plus en plus régulièrement, à une échéance donnée, pour égaler ou battre son propre record.* ***Identifier**, **stabiliser**, **améliorer** sa performance.*
Adapter ses déplacements à différents types d'environnement *Escalade* *Monter, descendre, **assurer** (avec contre-assurage de l'adulte) en moulinette.* *- **Observer et conseiller** son camarade tout en l'assurant.* *Activités de roule et glisse* ***Rouler en groupe** sur un itinéraire de chemins ou de routes pendant au moins une heure, en gérant son effort et en respectant les **règles de sécurité** qui s'appliquent.*
Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement ***Coopérer** avec des partenaires pour affronter **collectivement** un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif, comme attaquant et comme défenseur : se reconnaître comme attaquant ou défenseur, développer des stratégies, identifier et **remplir des rôles et des statuts différents** dans les jeux vécus, **respecter les règles**.* *Jeux de lutte* *Trois rôles : **attaquant, défenseur, arbitre.*** *Jeux sportifs collectifs (type handball, basketball, football, rugby, volleyball…)* ***Coopérer** avec ses partenaires pour affronter **collectivement** des adversaires, en **respectant des règles**, en assurant des **rôles différents** (attaquant, défenseur, arbitre) :* *- connaître et respecter les conditions matérielles du jeu (espace de jeu, matériel, répartition des joueurs….) et les **règles** (gestion, fonction des tracés, utilisation du matériel) ;* *- **connaître et respecter selon le jeu les relations entre les joueurs**, accepter le contact physique ou au contraire **respecter** l'interdiction de contact.* *Au cours d'un match, **assurer alternativement les rôles d'attaquant, de défenseur et d'arbitre**. Participer à la marque en **coopérant** avec ses équipiers, en **s'opposant individuellement et collectivement** à l'équipe adverse et en **respectant les règles définies**.*
Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique ***Exprimer corporellement**, seul ou en groupe, des personnages, des images, des **sentiments**, des états…* ***Communiquer aux autres des sentiments ou des émotions**.* *Réaliser des actions « acrobatiques » mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) et pouvant revêtir un caractère esthétique.* *Danse* *Être **danseur** en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les durées et les rythmes.* *Être **chorégraphe** en composant une courte chorégraphie, combinant dans une phrase dansée des mouvements individuels ou collectifs en faisant varier selon son intention les directions, les durées et les rythmes.* *Être **spectateur**, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites.* *Activités Gymniques* *- Assurer le **rôle de juge** en évaluant les enchaînements réalisés.* *- **Proposer des enchaînements ou des améliorations**.*

Annexe IV

Les origines linguistiques

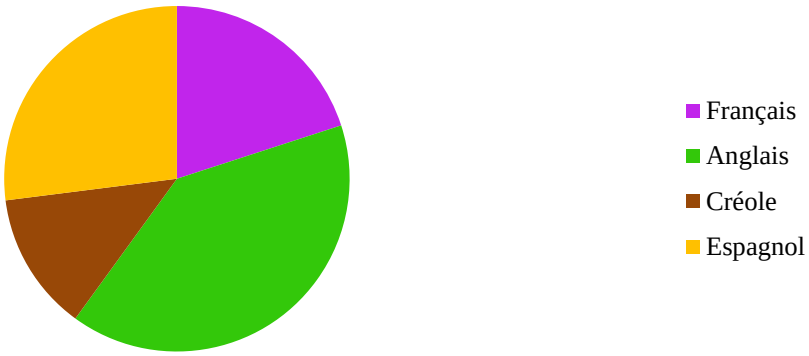
Ecole

32%	24%	18%	26%
Français	Anglais	Créole	Espagnol



Classe de CM1 2011 2012

20%	40%	13%	27%
Français	Anglais	Créole	Espagnol



Annexe V

Questionnaire aux enseignants de l'école

Questionnaire Anonyme

Recueil des données (sur sept adjoints et un stagiaire)

I - LA VIOLENCE A L'ECOLE

Combien de conflits, verbaux ou physiques, 'gérez-vous' au cours d'une journée ?

Aucun

□ De 1 à 3 — 1 réponse □ De 4 à 8 — 5 réponses □ De 8 à plus… — 2 réponses

A quels moments ces conflits ont-ils lieu le plus souvent ?

Cochez les plages horaires (quatre maximum) qui correspondent aux moments durant lesquels les conflits sont les plus nombreux (quatre croix pour le 'moment' connaissant le plus de conflits).

Moments		Partie à renseigner			
	Pas de hiérarchisation	Hiérarchisation			
		X	XX	XXX	XXXX
Récréation de 7h50 à 8h					
Une fois la sonnerie retentie	1				1
Première partie de matinée de classe	1				
Récréation de la matinée	5	1	1		
Une fois la sonnerie retentie	1				2
Deuxième partie de matinée de classe	1		1		1
Récréation de 13h50 à 14h	3		1		
Une fois la sonnerie retentie				1	1
Première partie de l'après midi		1			
Récréation de l'après midi	5		1	1	
Une fois la sonnerie retentie	1		1		1
Deuxième partie de l'après midi				1	
A la sortie	1	1			

Quelle(s) origine(s) identifiez-vous à ces conflits ?

Possibilité de cocher deux réponses au maximum en les hiérarchisant (en 1 ce que j'identifie le plus (non fait !)).

0 réponse	□ Je ne sais pas.
3 réponses	□ Jeux qui tournent mal.
1 réponse	□ Bousculades involontaires.
0 réponse	□ Vol d'objet.
5 réponses	□ Communication impossible car la violence physique est immédiate.
1 réponse	□ Le fautif ne s'excuse pas.
2 réponses	□ Les élèves ne savent pas faire autrement que de s'insulter et se taper dessus.
5 réponses	□ Les élèves savent s'excuser mais ne prennent pas le temps de le faire la violence est plus facile.
0 réponse	□ Autre : ……

Quelle (s) solution (s) apportez-vous à ces conflits ?

Possibilité de cocher deux réponses au maximum en les hiérarchisant (en 1 ce que je fais le plus (non fait !)).

1 réponse	□ Je leur demande de m'expliquer.	□ Je les fais s'excuser.	6 réponses
4 réponses	□ Je leur dis de s'arrêter.	□ Je les punis.	0 réponse
5 réponses	□ Je leur fais formuler les raisons de leur dispute.	□ Je ne sais pas quoi faire.	0 réponse
0 réponse	□ Autre : ……		

Quels sont les élèves' bagarreurs' ?

4 réponses	□ Toujours les mêmes !		
3 réponses	□ Les filles.		
4 réponses	□ Les garçons.	□ Les CP.	0 réponse
0 réponse	□ Les élèves en réussite scolaire.	□ Les CE1.	1 réponse
2 réponses	□ Les élèves en échec scolaire.	□ Les CE2.	1 réponse
		□ Les CM1.	2 réponses
		□ Les CM2.	2 réponses
		□ Cela change tout le temps.	2 réponses

II - Le travail en classe

Quelle est votre plus grand plaisir de mise en œuvre des séances ?

0 réponse	□ La discipline.
3 réponses	□ La curiosité des élèves.
1 réponse	□ Leur autonomie dans la réalisation des taches.
1 réponse	□ Leur facilité à lire et comprendre les consignes.
3 réponses	□ La prise d'initiative des élèves.
3 réponses	□ La réussite des élèves, particulièrement des élèves en difficulté scolaire.
0 réponse	□ Faire travailler les élèves en binôme, trinôme,…
2 réponses	□ Faire de l'EPS.
4 réponses	□ Faire des mathématiques.
3 réponses	□ Faire du français.
1 réponse	□ Faire des arts visuels.
3 réponses	□ Faire de la littérature.
1 réponse	□ Faire des sciences.
0 réponse	□ Je n'ai pas de plaisir à mettre en œuvre les séances.
0 réponse	□ Autre : ……

Cochées par le même enseignant

Quelle est votre plus grande difficulté de mise en œuvre des séances ?

2 réponses	□ La discipline.
0 réponse	□ Le manque de respect que me portent les élèves.
2 réponses	□ Le manque de respect que se portent les élèves.
4 réponses	□ Le manque d'autonomie des élèves.
2 réponses	□ La lecture des consignes.
6 réponses	□ L'incompréhension des élèves face à la tache demandée.
3 réponses	□ Le manque de matériel.
4 réponses	□ L'hétérogénéité des niveaux.
6 réponses	□ Faire travailler les élèves en binôme, trinôme,…
0 réponse	□ Faire de l'EPS.
0 réponse	□ Faire des mathématiques.
0 réponse	□ Faire du français.
0 réponse	□ Faire des arts visuels.
0 réponse	□ Faire de la littérature.
0 réponse	□ Faire des sciences.
0 réponse	□ Je n'ai pas de difficultés à mettre en œuvre les séances.
0 réponse	□ Autre : ……

D'après vous, quelle est LA compétence méthodologique que les élèves de l'école doivent acquérir en priorité ?

6 réponses	□ Faire preuve d'autonomie dans son travail (lecture des consignes, savoir sortir son matériel, organiser sa table, son sac, ne pas dépendre de l'enseignant pour savoir ce qu'il y a à faire).
1 réponse	□ Prendre des initiatives de recherche (se renseigner seul à la maison, tenter une démarche de résolution de problème).
1 réponse	□ Se montrer responsable de ses apprentissages (se mettre en projet, être capable d'expliquer son travail, de le justifier, de faire des choix en fonction de ses besoins).

D'après vous, quelle est LA compétence sociale que les élèves de l'école doivent acquérir en priorité ?

6 réponses	□ Respecter des règles de vie en collectivité (les règles de classe, le règlement de l'école, les règles de jeux, les consignes lors d'un travail en groupe).
1 réponse	□ Respecter des autres (accepter les différences, écouter, prendre en compte le point de vue de l'autre, être capable de l'expliquer, accepter la critique).
1 réponse	□ Savoir communiquer son point de vue (assumer différents rôles, exprimer ses sentiments, ses idées, sa méthode, critiquer sans dénigrer).

Merci d'avoir pris le temps de renseigner le document.

Annexe VI

Les projets

Nous avons sélectionné les axes des différents projets pour mettre en valeur les orientations relatives aux besoins des élèves de l'école.

Le projet d'académie

Développer l'ambition et accéder aux excellences.

Le projet de circonscription

Améliorer les résultats de tous les élèves ;
Optimiser les dispositifs d'accompagnement des élèves en difficultés et à besoins spécifiques.

Axe :

Développer les compétences transversales.

Actions :

- Impliquer les élèves dans les différentes activités physiques et sportives ;
- Favoriser l'éducation à la citoyenneté.

Le projet d'école

Améliorer les performances des élèves.

Axes :

- Consolider les compétences d'ordre méthodologiques permettant l'acquisition d'attitudes scolaires et la réalisation d'exercices oraux ou écrits ;
- Comprendre et exécuter les consignes, en autonomie, dans les exercices des différentes matières ;
- Apprendre à organiser son travail à partir d'une consigne ;
- Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement.

Actions :

- Améliorer les échanges verbaux entre les élèves et les adultes en les amenant à avoir une expression orale plus aisée, en utilisant au quotidien un vocabulaire approprié, spécifique et de plus en plus fourni.

Le projet de cycle III

Acquérir les compétences sociales et civiques ainsi que celle d'autonomie et d'initiative au travers des apprentissages.

Le projet de la classe de CM1 2011 2012

Conduire les élèves à devenir les citoyens de demain.

Axes :

- Partager les différentes cultures présentes dans la classe : Dominicaine, Dominiquaise, Espagnoles et Guadeloupéennes. Par la prise de conscience de manière avantageuse, les différences de chacun. Il passe alors part la compréhension de ces différences, leur acceptation et leur respect.
- Accéder aux valeurs de l'équité, la justice, le pardon, la règle, le rapport à l'adulte.

Actions :

- Projet en gymnastique acrobatique ;
- Projet en Flag-Rugby ;
- Projet d'histoire et géographie ;
- Projet de littérature.

Annexe VII

Extrait : Bilan des évaluations diagnostiques de la classe de CM1 rentrée 2011

Français	65% < A	50% < A < 65%	30% < A < 50%	30% < A
Nombre d'élèves (17)	**1**	**3**	**9**	**5**

Mathématiques	65% < A	50% < A < 65%	30% < A < 50%	30% < A
Nombre d'élèves (17)	**4**	**11**	**5**	**1**

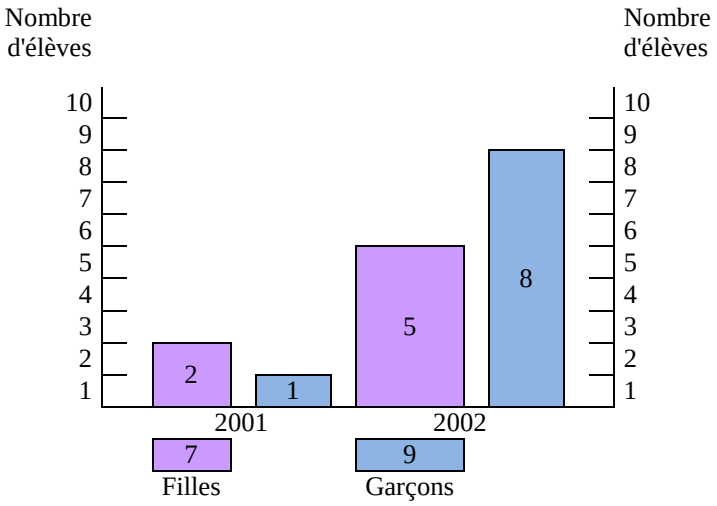
Français	% le plus Haut	% Moyen	% Médian	% le plus Bas
% de réussite aux objectifs CE2	**80%**	**38%**	**40%**	**4%**

Mathématiques	% le plus Haut	% Moyen	% Médian	% le plus Bas
% de réussite aux objectifs CE2	**83%**	**58%**	**60%**	**30%**

Ainsi, les évaluations diagnostiques révèlent :

- ☞ Un besoin de méthodologie : pour ranger, comparer, classer par ordre alphabétique, répondre à une question…
- ☞ Au cours du mois de septembre, des besoins spécifiques au 'vivre ensemble' se sont posés et feront l'objet d'apprentissages spécifiques orientés.
- ☞ La responsabilisation des élèves envers leurs apprentissages est à construire pour que les élèves deviennent autonomes.
- ☞ L'apprentissage de la règle semble être important pour développer un climat de classe propice au travail.

Descriptif / profil des élèves :



Les élèves relevant de la MDPH		1
Elève ayant un trouble du comportement		1
Les leaders	Filles	3
Les passifs	Filles	3
	Garçons	2

Annexe VIII

Questionnaire des élèves de CM1 2011 2012
Recueil des données
Octobre - Décembre - Mai

I LE TRAVAIL EN CLASSE

Aimes-tu travailler en groupe ? (oui ou non / oui et non)

13 rép.	Oui, parce que :
8 rép.	○ Je peux discuter avec mon voisin.
8 rép.	○ J'aime lui expliquer ce que je pense.
6 rép.	○ J'aime quand il m'explique, je comprends mieux.
1 rép.	○ Je peux me reposer sur mes camardes.
2 rép.	○ J'aime avoir un rôle car alors je peux décider et les autres ne me contredisent pas.

14 rép.	Non, par ce que :
3 rép.	○ Ça veut dire que le travail est plus difficile.
3 rép.	○ Je préfère travailler seul, je suis bien meilleur que les autres.
2 rép.	○ Je n'aime pas expliquer.
2 rép.	○ Je ne comprends pas ce que la maîtresse veut que je fasse.
11 rép.	○ Il y a trop de bruit.
8 rép.	○ Les copains se disputent toujours.
7 rép.	○ Je ne peux jamais faire ce qu'il y a à faire car les copains font tout.
10 rép.	○ Les copains ne respectent pas les règles et les rôles.

II LES REGLES DE VIE

Coche si tu es « d'accord » ou « pas d'accord »

	D'accord	Pas d'accord
Je sais à quoi servent les règles.	15 rép.	1 rép.
Les règles n'existent qu'à l'école.	3 rép.	13 rép.
Dans la rue il n'y a pas de règles.	8 rép.	8 rép.
A la maison il n'y a pas de règles.	3 rép.	13 rép.
J'aime les règles en EPS.	15 rép.	1 rép.
J'aime les règles en classe.	10 rép.	6 rép.
J'ai le droit de ne pas respecter les règles.	0 rép.	16 rép.
Je peux inventer une règle pour améliorer la vie de classe.	8 rép.	8 rép.
Si un jeu n'a pas de règle, je ne peux pas y jouer.	8 rép.	8 rép.

III Les conflits

Tu es dans la cours de récréation, un élève te bouscule, que fais-tu ? (2 réponses)

2 rép.	☐ Rien.
4 rép.	☐ Je vais voir un adulte.
6 rép.	☐ Je suis en colère.
4 rép.	☐ Je le rattrape et lui demande gentiment de s'excuser.
4 rép.	☐ Je lui explique ce qu'il m'a fait pour qu'il s'excuse.
4 rép.	☐ Je lui cours après pour lui rendre sa bousculade.
5 rép.	☐ J'appelle tous mes copains et nous allons le voir pour le bousculer.

Tu es aligné. Un élève bouscule un autre qui manque de tomber. Que se passe-t-il ? (1 réponse)

Celui qui a bousculé :

11 rép.	☐ Rien, il continue d'avancer.
5 rép.	☐ Il s'excuse.

Celui qui est bousculé :

3 rép.	☐ Il attend des excuses.
5 rép.	☐ Il se met à crier.
4 rép.	☐ Il bouscule à nouveau.
4 rép.	☐ Il engage un combat.

Maintenant, tu joues tranquillement et tu vois dans la cour un élève qui fait tomber un autre en le bousculant. Que se passe-t-il ? (2 réponses par colonne)

Celui qui a bousculé :

1 rép.	☐ Il lui tend la main pour le relever.
0 rép.	☐ Il s'excuse.
10 rép.	☐ Il continue à jouer comme si de rien était.
6 rép.	☐ Il se moque de celui qui est à terre.
8 rép.	☐ Il part en courant de peur que l'autre ne se relève et vienne le taper.
7 rép.	☐ Il s'excuse par ce qu'un adulte le lui a demandé.

Celui qui est tombé :

1 rép.	☐ Rien, il se relève et continue à jouer.
6 rép.	☐ Il se relève immédiatement et attend des excuses.
7 rép.	☐ Il se met à crier sur celui qui l'a fait tomber.
5 rép.	☐ Il se met à poursuivre celui qui est parti.
6 rép.	☐ Il va bousculer celui qui l'a fait tomber.
6 rép.	☐ Il engage un combat dans la cour.
1 rép.	☐ Il va voir un adulte.

Pourquoi les élèves se combattent ou s'insultent ? (1 réponse)

Celui qui a commencé :

7 rép.	☐ Car c'est comme ça qu'il a l'habitude de faire.
0 rép.	☐ Il ne sait pas s'excuser.
9 rép.	☐ Il sait s'excuser mais il ne le fait pas.

Celui qui n'a pas commencé :

11 rép.	☐ Car c'est comme ça qu'il a l'habitude de faire.
3 rép.	☐ Il a le droit car c'est de la faute de l'autre.
2 rép.	☐ Il faut qu'il lui montre qu'il a eu mal.

La gymnastique acrobatique au cycle 3

Compétence spécifique	Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique.
Compétence attendue	Réaliser des actions « acrobatiques » mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) et pouvant revêtir un caractère esthétique.
Objectif du Module d'Apprentissage	Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 3 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence à un code commun, reliées par des éléments de liaison illustrant les actions « sauter et tourner ». Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et juger les prestations à partir de critères simples.

	Compétences méthodologiques	**Compétences sociales**
Objectifs généraux	**Porteur, voltigeur, aide, connaître** : • Le vocabulaire spécifique : porteur (P), voltigeur (V), aide (A), appuis, alignement segmentaire. • Les règles de sécurité : placement de base du porteur, zones d'appuis du voltigeur efficaces et non dangereuses pour le porteur, procédures de montage/ démontage, placement au regard de l'espace disponible et des autres groupes lors des phases de travail. • Différentes prises manuelles. • Ses capacités. • Maîtriser des éléments de liaison illustrant les actions tourner, sauter. • Doser son énergie. **Porteur** : • Mettre en place les placements de base : dos plat, bassin en rétroversion (gainage), parties porteuses à la verticale des appuis ou au somment d'un triangle. • Etre stable sur ses appuis en élargissant la base de sustentation. • Verrouiller les articulations et stabiliser l'ensemble du corps. **Voltigeur** : • Se positionner précisément et rapidement (sans précipitation). • Prendre des appuis stables sur le porteur avec et sur des surfaces larges et verrouillées. **Aide** : • Prévoir le lieu de chute possible et se placer à l'endroit le plus « risqué » en levant les bras vers le voltigeur. • Adopter une posture dynamique permettant d'intervenir rapidement. **Chorégraphe** : • Connaître les caractéristiques d'une entrée, d'un développement et d'une sortie. • Utiliser l'espace de façon optimale. • Rechercher la continuité dans la liaison des figures. • Rechercher des éléments de liaison originaux, esthétiques. **Juge** : • Connaître les contraintes d'un enchainement : entrée, développement, sortie ; agrémentés de liaison. • Connaître les trois temps d'une figure (montage, tenue trois secondes, démontage). • Etre rigoureux dans la qualité de l'observation.	**Porteur, voltigeur, aide**: • Garder son équilibre à deux. • Mémoriser son rôle dans l'enchaînement. • Coordonner ses actions avec celles des autres notamment par le regard. • Exprimer son point de vue. • Respecter les règles de sécurité. • Accepter le contact physique avec autrui. • Respecter le niveau de chacun et accepter de travailler avec tout le monde. • Se concentrer avant d'agir et rester vigilant tout au long de l'enchaînement. • Maîtriser ses émotions pour se confronter au regard des autres. • Etre à l'écoute de la prestation de ses partenaires. **Aide** : • Accompagner et équilibrer le montage et le démontage de la figure. • formuler des conseils. **Chorégraphe** : • Choisir les figures acrobatiques adaptées aux ressources de chacun (les plus difficiles possibles, mais maîtrisées). • Orienter les figures par rapport aux spectateurs. • Accepter les différences. • Etre à l'écoute de chacun de ses partenaires et suggérer sans imposer ses idées. **Juge** : • Apprécier la réalisation à partir d'un ou deux critères simples et précis (alignements segmentaires, sécurité). • Se rendre disponible pour la prestation observée. • Etre attentif et respectueux du travail des autres. **Spectateur** : • Respecter et apprécier la prestation observée.

Annexe IX

Module d'apprentissage – gymnastique acrobatique – CM1 – Morgane RIFAULT – R. CIPOLIN – 2011 2012

Evaluation diagnostique			Evaluations Formatives								Evaluation sommative
Situations globales		Situation de référence	Situations d'apprentissage								Situation de référence
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Apprendre à garder son équilibre	Acquérir les bases de sécurité.	Réaliser un enchainement vu et jugé.	Apprendre à garder son équilibre à deux par compensation de masses.	Lier les figures par des liaisons illustrant l'action « tourner ».	Apprendre à garder son équilibre à trois dans une figure statique.	Maîtriser, monter et démonter une figure statique à trois. Juger selon des critères simples et objectifs.	Lier les figures par des liaisons illustrant l'action « sauter ».	Apprendre à garder son équilibre à trois par compensation de masse dans une figure statique.	Concevoir, réaliser et juger un enchainement de pyramides et d'éléments de liaisons connus.	Concevoir, créer et juger un enchainement de pyramides et d'éléments de liaisons originaux ou connus	Réaliser son enchainement en vue d'être jugé.
Tombera, tombera pas ! **Sécurité, quand tu nous tiens**	Mini enchainement	**Objectif N°1 :** Respecter les règles de sécurité						**La tour de Pise, ou pas ! 1** **Qui a dit tas ? 1**			L'enchainement
		Objectif N°2 : Reproduire ou produire des figures						**La tour de Pise, ou pas ! 1** **Qui a dit tas ? 1** **Qui a dit tas ? 2** **La tour de Pise, ou pas ! 2** **Regardez-nous ! 1** **Regardez-nous ! 2**			
		Objectif N°3 : Lier les figures						**Tournicoti** **Les moutons**			
		Objectif N°4 : Apprécier et juger						**Qui a dit tas ? 2** **La tour de Pise, ou pas ! 2** **Regardez-nous ! 1** **Regardez-nous ! 2**			

Annexe X

Annexe XI

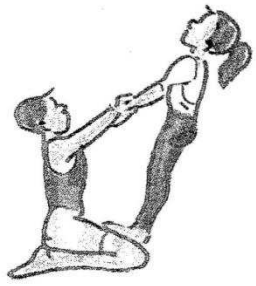
Les niveaux d'habileté

Savoir 1 : Respecter les règles de sécurité.
Savoir 2 : Reproduire ou produire des figures.
Savoir 3 : Lier les figures.
Savoir 4 : Apprécier et juger.

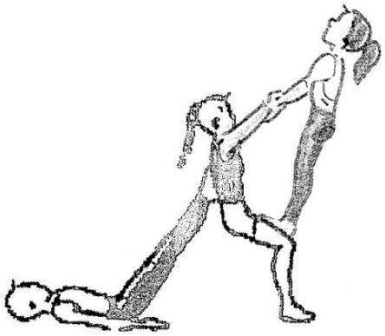
	DEBUTANT	DEBROUILLE	EXPERT
S1	**Le porteur** : se place n'importe où et n'importe comment. Pas de règle. **Le voltigeur** : Idem **L'aide**: Idem. Il est spectateur.	**Le porteur** : se reprend à plusieurs fois avant de trouver les bons placements. Commence à tenir compte des camarades qui l'entourent. **Le voltigeur** : s'engage sur le porteur avec trop d'énergie ; ne place pas ses appuis au dessus de ceux du porteur dès le départ. **L'aide** : ne sais pas ou se placer.	**Le porteur** : se positionne tout de suite de manière solide et sécurisée. **Le voltigeur** : se place au dessus des appuis du porteur de manière délicate et sure ; est attentif à la montée et la descente. **L'aide** : agit directement pendant le montage et le démontage, assure une sécurité passive dans une position dynamique.
S	**Le porteur** : reproduit des figures sans se soucier de la difficulté et du niveau de maîtrise, ne connait pas ses capacités. **Le voltigeur** : idem. **L'aide** : spectateur qui attend son tour avec impatience.	**Le porteur** : connaît les postures de base mais ne les maîtrise pas complètement. Adapte ses choix de reproduction en fonction de ses capacités. **Le voltigeur** : peu de variation des postures. **L'aide**: donne quelques conseils et touche au lieu de parler.	**Le porteur** : connaît les postures de base et les maîtrise, use beaucoup de sa force physique. **Le voltigeur** : varie des postures (vers le renversement). **L'aide**: promulgue des conseils avisés.
S3	**Acrobates** : juxtaposition d'éléments plus ou moins maîtrisés (nombreuses chutes et/ou déséquilibres).	**Acrobates** : juxtaposition de figures avec quelques temps morts.	**Acrobates** : enchaînement avec des liaisons simples. Occupation de l'espace assez important.
S4	**Le juge :** n'observe pas. N'est pas capable de dire pourquoi une figure fonctionne ou pas. **Le spectateur :** est dissipé.	**Le juge :** capable d'observer 1 ou 2 critères différents. **Le spectateur :** s'intéresse à ce que font ses camarades.	**Le juge :** observation de 2 à 3 critères différents. **Le spectateur :** manifeste un vif intérêt pour ce qu'il regarde par des commentaires et des postures adaptées.

Annexe XII

Les cartes des trois figures de l'expérimentation

Séance 4 La tour de Pise, ou pas ! 1	
	But : reproduire le duo et tenir 3 secondes. Critères de réussites : ✓ 3 secondes de maintien à partir du moment où elle est stabilisée. ✓ 3 réussites par duo (rotation des rôles).

Séance 6 Qui a dit tas ? 1	
	But : reproduire le trio et tenir 3 secondes. Critères de réussite : ✓ 3 secondes de maintien à partir du moment où elle est stabilisée. ✓ 3 réussites par trio (rotation des rôles).

Séance 9 La tour de Pise, ou pas ! 2	
	But : reproduire le trio et tenir 3 secondes. Critères de réussite : ✓ 3 secondes de maintien à partir du moment où elle est stabilisée. ✓ 3 réussites par trio (rotation des rôles).

Annexe XIII

Fiche d'observation

Observateurs : ……

Critères d'observation	1er groupe	2ème groupe	3ème groupe	4ème groupe	5ème groupe
Temps de maintien de la 1ère figure.	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes
Temps de maintien de la 2ème figure.	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes
Temps de maintien de la 3ème figure.	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes	…… secondes
Placement des pieds et des mains.	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non
Montage et démontage soignés.	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non
Eléments de liaisons coordonnés.	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non

Fiche de jugement

Juges : ……

Groupe N° : …….

Critères d'observation	Mauvais 0 point	Moyen 1 point	Bon 2 points
Temps de maintien de la 1ère figure.	Chute	Moins de 3 secondes	3 secondes
Temps de maintien de la 2ème figure.	Chute	Moins de 3 secondes	3 secondes
Temps de maintien de la 3ème figure.	Chute	Moins de 3 secondes	3 secondes
Placement des pieds et des mains.	Dangereux	Instables	Solides
Montage et démontage.	Désordonnés et dangereux	Brusques	Soignés
Eléments de liaisons.	Désorganisés	Assez coordonné	Coordonnés et beaux

Note : ……/12

Annexe XIV

Questionnaire aux enseignants du 2nd degré

Dans le cadre de notre mémoire de master 2 à l'ESPE, nous menons une enquête sur l'enseignement de l'EPS. Nous vous remercions par avance de bien vouloir renseigner ce questionnaire. L'anonymat sera préservé. Aucune réponse particulière n'est attendue, c'est votre point de vue qui nous intéresse.

1. **Quel est votre sexe ?**

□ Femme	
□ Homme	

2. **Quelles sont les qualifications vous permettant d'enseigner ?**

3. **Dans quel type de structure enseignez-vous (Collège, LGT, LPO…) ?**

4. **Combien de conflits, verbaux ou physique, 'gérez-vous' au cours d'une journée ? (<u>Une</u> réponse possible)**

□ Aucun	
□ De 1 à 4	
□ De 4 à 8	
□ Plus de 8	
□ Autres	

5. **A quels moments ces conflits ont-ils lieu le plus souvent ? (Classer vos réponses de 1 à 4, 1 étant le plus important.)**

La première sonnerie retentie	
Les élèves doivent être en rang dans la cour ou devant la salle	
En classe avant la 1ère récréation	
Récréation de 9h50 à 10h05	
Une fois la sonnerie de fin de récréation retentie	
En classe, entre la récréation du matin et le déjeuner	
L'heure du déjeuner	
La sonnerie de reprise des cours à 14h	
En classe entre 14h et la récréation	
Récréation de l'après midi	
Une fois que la sonnerie de reprise des cours retentie	
Deuxième partie de l'après midi	
A la sortie	

6. **Quelle(s) origine(s) identifiez-vous à ces conflits ? (<u>deux réponses</u> possibles)**

□ Jeux qui tournent mal.	
□ Bousculades involontaires.	
□ Chaque élève veut imposer son point de vue	
□ Vol d'objet.	
□ Une perturbation dans la sphère familiale de l'élève.	
□ Moqueries/humiliations	
□ Je ne sais pas	
□ Autre : …	

7. **Lorsque vous surprenez deux élèves en train de se battre, quel comportement adoptez-vous dans la plupart des cas ? (<u>classer vos réponses</u> de 1 à 4, 1 étant le plus important)**

□ Je demande à un(e) élève d'intervenir.	
□ J'interviens physiquement pour les séparer.	
□ Je leur dis de s'arrêter.	
□ Je leur fais formuler les raisons de leur dispute et je les fais s'excuser.	
□ Je passe un contrat avec eux en espérant qu'ils ne recommencent pas.	
□ Je les punis.	
□ Je ne sais pas quoi faire.	
□ Autre : …	

8. **Quels sont le plus souvent les élèves' bagarreurs' ? (<u>deux réponses</u> possibles <u>par champ</u>)**

<u>Champ 1</u>	
□ Toujours les mêmes !	
□ Les filles.	
□ Les garçons.	
□ Les élèves en réussite scolaire.	
□ Les élèves en échec scolaire.	

<u>Champ 2</u>	
□ Les 6èmes.	
□ Les 5èmes.	
□ Les 4èmes.	
□ Les 3èmes.	
□ Les 2ndes.	
□ Les 1ères.	
□ Les terminales.	
□ Cela change tout le temps.	

9. **Quelle est votre plus grand plaisir dans la mise en œuvre de vos leçons ? (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)**

□ La leçon se déroule dans le calme.	
□ Actualiser vos connaissances professionnelles.	
□ Transmettre des valeurs.	
□ L'autonomie des élèves dans la réalisation des taches.	
□ Rendre l'APSA accessible à tous les élèves.	
□ Les progrès des élèves en difficultés.	
□ Les progrès des élèves performants.	
□ Je n'ai pas de plaisir à mettre en œuvre les séances.	
□ Autre : …	

10. **Quelle est votre plus grande difficulté dans la mise en œuvre de vos leçons ? (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)**

□ Les conditions météorologiques.	
□ Le manque de respect que me portent les élèves.	
□ Le manque de respect que se portent les élèves entre eux.	
□ Le manque d'autonomie des élèves.	
□ L'incompréhension des élèves face à la tache demandée.	
□ Le manque de matériel.	
□ Le manque d'infrastructures.	
□ L'hétérogénéité des niveaux.	
□ L'hétérogénéité des motivations.	
□ Faire travailler les élèves en binôme, trinôme,… en équipe.	
□ Je n'ai pas de difficultés à mettre en œuvre les séances.	
□ Autre : …	

11. **D'après vous, quelle est « LA » compétence méthodologique et sociale que les élèves doivent acquérir en priorité ? (<u>surligner votre réponse</u>, une seule réponse possible)**

<u>Si vous êtes en collège :</u>

- □ Agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles.
- □ Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger le matériel, recueillir des informations, travailler en équipe et s'entraider.
- □ Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.
- □ Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant : s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie.

<u>Si vous êtes en lycée :</u>

- □ S'engager lucidement dans la pratique : se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi…
- □ Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité : juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner …
- □ Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets.

12. D'après vous, quelle compétence propre à l'EPS permet de développer, de manière privilégiée, les CMS ? (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)

□ CP1	
□ CP2	
□ CP3	
□ CP4	
□ CP5 (lycée)	

13. D'après vous, quelles règles sont à privilégier pour les élèves, dans l'acquisition des CMS ? (<u>deux réponses</u> possibles)

□ <u>Institutionnelles</u> (exemple : avoir son matériel, écouter quand quelqu'un parle, se soumettre à la notation, respecter le règlement intérieur de l'école…)	
□ <u>Groupales</u> (exemple : égalité, intégrité, constitution d'équipe, rotation des rôles…)	
□ <u>Des jeux sportifs</u> (exemple : produire des formes collectives, opposition…)	
□ <u>De sécurité</u> (exemple : vérifier le matériel, parer...)	
□ <u>D'apprentissage</u> (exemple : s'autoévaluer, apprendre seul, réguler, solliciter l'enseignant ou un camarade, apprendre à plusieurs, évaluer…)	

14. D'après vous, un élève autonome est un élève qui est capable de : (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)

□ Explorer les possibles d'une tâche.	
□ Identifier le but de la tâche et adapter sa motricité en vue de l'atteindre.	
□ Identifier ses erreurs.	
□ Identifier les régulations à apporter.	
□ Etre capable de planifier ses actions.	
□ Etre capable de s'auto évaluer.	

15. D'après vous, quelle activité physique, sportive et artistique des programmes, peut prétendre à développer de manière privilégiée les CMS ?

Merci d'avoir pris le temps de renseigner le document.

Annexe XV

Relevé des observations 1

Moment d'apprentissage	**Séance 4** La tour de Pise, ou pas ! 1	**Séance 6** Qui a dit tas ? 1	**Séance 9** La tour de Pise, ou pas ! 2
Situations problème	Objectif : réaliser une figure de compensation de masse en duo en respectant les règles de sécurité et de communication. But : reproduire le duo et tenir 3 secondes. Aménagement : un duo, une aide, une carte du duo. Critères de réussite : La figure doit tenir 3 secondes à partir du moment où elle est stabilisée. Les trois duos du groupe doivent y parvenir 3 fois chacun.	Objectif : réaliser une figure statique en trio en respectant les règles de sécurité et de communication. But : reproduire le trio et tenir 3 secondes. Aménagement : un trio, une aide, une carte du trio. Critères de réussite : La figure doit tenir 3 secondes à partir du moment où elle est stabilisée. Les trois duos du groupe doivent y parvenir 3 fois chacun.	Objectif : réaliser une figure statique et de compensation de masse en trio en respectant les règles de sécurité et de communication. But : reproduire le trio et tenir 3 secondes. Aménagement : un trio (1 V et 2 P), une aide, une carte du trio. Critères de réussite : La figure doit tenir 3 secondes à partir du moment où elle est stabilisée. Chaque élève doit passer dans les trois rôles.
➢ Respecte les règles de sécurité passive et active.	Position des pieds sur le porteur : 5/16 Prise de mains : 10/16 Distance aux autres groupes : 1/5	Position des pieds sur le porteur : 9/16 Distance aux autres groupes : 3/4	Prise de mains : 14/16 Distance aux autres groupes : 4/4
➢ Nombre de sollicitations de l'enseignant.	4 fois par groupe pour la même figure. Perpétuellement pour valider.	1 à 2 fois par groupe.	1 à 2 fois par groupe.
➢ Réinvestissement des critères de réalisation appris précédemment.	Montée trop brusque. Pas de tenue des trois secondes.	Oui au montage, mais descente trop brusque.	Oui, des améliorations à la descente.
➢ Utilisation des outils d'auto-régulation ou d'auto-validation.	L'aide ne confronte pas ce qu'il observe, si tant est qu'il observe, avec le model.	Les élèves essaient de valider avec leur carte.	Stratégie de comparaison entre le model et l'exécution produite.
➢ Nombre de conflits au cours de la séance.	Quatre. Insultes quand le voltigeur fait mal au porteur ou quand la figure s'écroule. Insultes quand les groupes se gênent.	Cinq. Si la figure s'écroule ils cherchent le responsable en accusant les autres.	Trois. Les insultes diminuent.
➢ Verbalisation de ses sensations, de ses idées, formulation d'aide.	Manque de vocabulaire spécifique : 'appuis', 'appuyer', 'tirer', 'équilibre', … Les élèves illustrent par des gestes.	L'aide a plus de facilité à reformuler les critères de réussite. Ebauche de stratégies de communication. Ils ont envie de communiquer mais le vocabulaire spécifique fait obstacle.	Stratégies de communication mises en place. Le vocabulaire spécifique s'améliore.
➢ Ecoute de son camarade et prise en compte de son point de vue.	Ils ne cherchent pas à se comprendre si l'aide parle. Les rôles changent dès que le voltigeur descend sans qu'il y ait eu échange.	Certain commencent à prendre en compte le point de vue de leur camarade.	Oui !
➢ Réussite des figures.	10 réussites complètes sur 15 duos observés. Problème d'alignement du bassin.	7 réussites complètes sur les 12 duos observés. Problème de position des pieds.	9 réussites complètes sur les 12 duos observés. Problème d'alignement du bassin.

Annexe XVI

Relevé des observations 2

Moment de verbalisation	**Séance 4** La tour de Pise, ou pas ! 1	**Séance 6** Qui a dit tas ? 1	**Séance 9** La tour de Pise, ou pas ! 2
Situation de confrontation de point de vue	Objectif : formuler les solutions pour réaliser la figure en duo de compensation de masse en respectant les règles de communication. But : partager et démontrer ses solutions, exprimer son accord ou son désaccord. Aménagement : un duo, une aide, une carte du duo face au reste de la classe. Critères de réussite : avec l'aide de l'enseignant, les élèves doivent être en mesure de verbaliser leurs actions et d'identifier les actions leur permettant la réussite de leur figure.	Objectif : formuler les solutions pour réaliser la figure statique en duo en respectant les règles de communication. But : partager et démontrer ses solutions, exprimer son accord ou son désaccord. Aménagement : un duo, une aide, une carte du duo face au reste de la classe. Critères de réussite : avec l'aide de l'enseignant, les élèves doivent être en mesure de verbaliser leurs actions et d'identifier les actions leur permettant la réussite de leur figure.	Objectif : formuler les solutions pour réaliser la figure statique et de compensation de masse en trio en respectant les règles de communication. But : partager et démontrer ses solutions, exprimer son accord ou son désaccord. Aménagement : un trio (1 V et 2 P), une aide, une carte du trio, face au reste de la classe. Critères de réussite : les élèves doivent être en mesure de verbaliser leurs actions et d'identifier les actions leur permettant la réussite de leur figure.
➢ Respecte le tour de parole.	Non.	Parfois.	Souvent.
➢ Tient compte et analyse les propos précédents pour formuler son avis.	Pas de pris en compte du point de vue d'autrui.	Rarement, énumération des points de vue.	De nombreuses tentatives parfois maladroites, à consolider.
➢ Accepter la critique pour s'améliorer.	Pas de prise en compte de la critique. Les élèves ne prennent pas le temps de réfléchir à ce qu'ils doivent faire.	Difficulté à formuler leur propos à partir de ceux qui le précèdent.	Se mieux en mieux.

Moment de jugement	**Séance 4** La tour de Pise, ou pas ! 1	**Séance 6** Qui a dit tas ? 1	**Séance 9** La tour de Pise, ou pas ! 2
Critères de jugement	Respect des règles de sécurité (prise de mains conforme). Montage soigné. Maintien de 3 secondes. Démontage soigné.	Respect des règles de sécurité (position du dos, bras et jambes à la verticale, appuis de V au dessus des appuis de P). Montage soigné. Maintien de 3 secondes. Démontage soigné. Présence d'éléments de liaison illustrant l'action « tourner ». Réversibilité des rôles.	Respect des règles de sécurité (prise de mains conforme, position des pieds de V position du dos, bras et jambes à la verticale, appuis de V au dessus des appuis de P). Montage soigné. Maintien de 3 secondes. Démontage soigné. Présence d'éléments de liaison illustrant l'action « sauter ». Réversibilité des rôles.
➢ Jugement réalisé selon les critères objectifs définis.	Plus ou moins, le jugement porte essentiellement sur le temps de tenu.	Prise en compte de la montée et de la descente. Difficulté à voir les alignements et les appuis verticaux ou non.	Oui mais les élèves ont toujours du mal à voir lorsque les segments ne sont pas alignés.
➢ Accepte d'être jugé.	Oui	Oui	Oui

Annexe XVII

Recueil des données du questionnaire aux enseignants du 2nd degré

1. **Quel est votre sexe ?**

Femme	6
Homme	9

2. **Quelles sont les qualifications vous permettant d'enseigner ?**

Licence / CAPEPS	Licence / agrégation	Master / CAPEPS	Master / agrégation	Master / CAPEPS + agrégation
3	1	11	1	1

3. **Dans quel type de structure enseignez-vous (Collège, LGT, LPO…) ?**

Collège	LGT	LP	Polyvalentes car TZR	Sans réponse
10	0	2	2	1

4. **Combien de conflits, verbaux ou physiques, 'gérez-vous' au cours d'une journée ? (Une réponse possible)**

Aucun	
De 1 à 4	12
De 4 à 8	1
Plus de 8	2
Autres	

5. **A quels moments ces conflits ont-ils lieu le plus souvent ? (Classer vos réponses de 1 à 4, 1 étant le plus important.)**

Priorité/rang	**1**	**2**	**3**	**4**
La première sonnerie retentie	1		1	
Les élèves doivent être en rang dans la cour ou devant la salle	4	1	1	1
En classe avant la 1ère récréation	1	1	1	1
Récréation de 9h50 à 10h05		1		2
Une fois la sonnerie de fin de récréation retentie	1			1
En classe, entre la récréation du matin et le déjeuner	1	2	1	2
L'heure du déjeuner				1
La sonnerie de reprise des cours à 14h		1	1	1
En classe entre 14h et la récréation		4	1	
Récréation de l'après midi	2			1
Une fois que la sonnerie de reprise des cours retentie		**1**		1
Deuxième partie de l'après midi	1	**2**	1	1
A la sortie			2	4
Autres : aucun moment propice plus qu'un autre	1			

6. Quelle(s) origine(s) identifiez-vous à ces conflits ? (deux réponses possibles)

Jeux qui tournent mal.	8
Bousculades involontaires.	
Chaque élève veut imposer son point de vue	2
Vol d'objet	2
Une perturbation dans la sphère familiale de l'élève.	1
Moqueries/humiliations	13
Je ne sais pas	
Autre : … □ Bousculades volontaires, provocations…	1

7. Lorsque vous surprenez deux élèves en train de se battre, quel comportement adoptez-vous dans la plupart des cas ? (classer vos réponses de 1 à 4, 1 étant le plus important)

Priorité/rang	1	2	3	4
Je demande à un(e) élève d'intervenir.				
J'interviens physiquement pour les séparer.	5	7		2
Je leur dis de s'arrêter.	11	1		
Je leur fais formuler les raisons de leur dispute et je les fais s'excuser.		5	8	
Je passe un contrat avec eux en espérant qu'ils ne recommencent pas.			4	4
Je les punis.			3	6
Je ne sais pas quoi faire.				
Autre : … □ Je demande à un assistant d'éducation / vigile d'intervenir □ Passage par la vie scolaire avec rapport à l'appui		1 1		

8. Quels sont le plus souvent les élèves' bagarreurs' ? (deux réponses possibles par champ)

Champ 1	
Toujours les mêmes !	5
Les filles.	1
Les garçons	8
Les élèves en réussite scolaire	
Les élèves en échec scolaire	12

Champ 2	
Les 6èmes.	6
Les 5èmes.	11
Les 4èmes.	8
Les 3èmes.	
Les 2ndes.	1
Les 1ères.	
Les terminales.	
Cela change tout le temps.	1

9. **Quelle est votre plus grand plaisir dans la mise en œuvre de vos leçons ? (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)**

Priorité/rang	1	2	3	4	5	6	7
La leçon se déroule dans le calme.	1			1		5	2
Actualiser vos connaissances professionnelles.					1	2	3
Transmettre des valeurs.		2	4	3	3		
L'autonomie des élèves dans la réalisation des taches.	2	4	5	4			
Rendre l'APSA accessible à tous les élèves.	6	2	1	2	2		
Les progrès des élèves en difficultés.	5	5	4				
Les progrès des élèves performants.	1	2	2	1	2		
Je n'ai pas de plaisir à mettre en œuvre les séances.							
Autre : …							

10. **Quelle est votre plus grande difficulté dans la mise en œuvre de vos leçons ? (<u>classer vos réponses</u> par ordre d'importance, 1 étant le plus important)**

Priorité/rang	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les conditions météorologiques.	1	2			2		1			1
Le manque de respect que me portent les élèves.				2				1	2	
Le manque de respect que se portent les élèves entre eux.	3	4	1	2				1		
Le manque d'autonomie des élèves.	2	1	3	3			1	1		
L'incompréhension des élèves face à la tache demandée.	1	2			2	1	1			
Le manque de matériel.		1	1	1						1
Le manque d'infrastructures.	1	1	2						1	
L'hétérogénéité des niveaux.	1	2	1	2		2				
L'hétérogénéité des motivations.	5	2	4	1						
Faire travailler les élèves en binôme, trinôme,… en équipe.			1		6	1				1
Je n'ai pas de difficultés à mettre en œuvre les séances.	1									
Autre : …										

11. **D'après vous, quelle est « LA » compétence méthodologique et sociale que les élèves doivent acquérir en priorité ? (<u>surligner votre réponse</u>, une seule réponse possible)**

<u>Si vous êtes en collège :</u>

- Agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles. **8**
- Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger le matériel, recueillir des informations, travailler en équipe et s'entraider. **2**
- Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance. **2**
- Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant : s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie. **0**

Si vous êtes en lycée :

- S'engager lucidement dans la pratique : se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi… **1**
- Respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité : juger, arbitrer, aider, parer, observer, apprécier, entraîner … **1**
- Savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets. **1**

12. D'après vous, quelle compétence propre à l'EPS permet de développer, de manière privilégiée, les CMS ? (classer vos réponses par ordre d'importance, 1 étant le plus important)

Rang/priorité	1	2	3	4
CP1		1	2	3
CP2	3		3	1
CP3	2	2	1	
CP4	3	4		1
CP5 (lycée)	1	1	1	

13. D'après vous, quelles règles sont à privilégier pour les élèves, dans l'acquisition des CMS ? (deux réponses possibles)

Institutionnelles (exemple : avoir son matériel, écouter quand quelqu'un parle, se soumettre à la notation, respecter le règlement intérieur de l'école…)	6
Groupales (exemple : égalité, intégrité, constitution d'équipe, rotation des rôles…)	7
Des jeux sportifs (exemple : produire des formes collectives, opposition…)	
De sécurité (exemple : vérifier le matériel, parer...)	2
D'apprentissage (exemple : s'autoévaluer, apprendre seul, réguler, solliciter l'enseignant ou un camarade, apprendre à plusieurs, évaluer…)	11

14. D'après vous, un élève autonome est un élève qui est capable de : (classer vos réponses par ordre d'importance, 1 étant le plus important)

Rang/priorité	1	2	3	4	5	6
Explorer les possibles d'une tâche.		1			1	3
Identifier le but de la tâche et adapter sa motricité en vue de l'atteindre.	5	1	1	2	1	
Identifier ses erreurs.	3	7	2	1		
Identifier les régulations à apporter.		2	4	1	1	1
Etre capable de planifier ses actions.	4		4	3	1	
Etre capable de s'auto évaluer.	2	3		3	2	1

15. D'après vous, quelle activité physique, sportive et artistique des programmes, peut prétendre à développer de manière privilégiée les CMS ?

Toutes cms = traitement didactique	CO	Voile / équipe	Acrosport	Boxe française	Sport collectifs
5	4	1	1	1	1

Annexe XVIII

Illustrations des moments d'apprentissage



a. Apprentissage d'une figure par compensation de masse en duo. L'aide renseigne le voltigeur sur l'alignement de son corps.



b. Figure statique en trio, les aides observent les conduites des acrobates.

Avertissements :

Malgré le soin pris à la réalisation d'un reportage photos au cours du module d'apprentissage, à ce jour, nous ne sommes pas en mesure de les présenter car le fichier demeure introuvable.

Cependant, nous nous sommes permis d'illustrer notre mémoire par des photos ayant pu être récupérées de notre mémoire de CAPE[23] (Elles ont été réalisées au cours du stage en responsabilité du R2, au cycle 3, dans une classe de CE2 / CM1).

[23] Agrissais, M. (juin 2005). *Vers un apprentissage coopératif en gymnastique acrobatique au cycle 3*, sous le tutorat Ory, I. IUFM de Guadeloupe).

Annexe XIX

Questionnaire des élèves de CM1 2011 2012
Recueil des données
Octobre - Décembre - Mai

I LE TRAVAIL EN CLASSE

Aimes-tu travailler en groupe ? (oui ou non / oui et non)

13, 13, 15
8, 4, 3

8, 8, 9

6, 6, 5

1, 0, 0

2, 7, 2

☐ Oui, parce que :

- Je peux discuter avec mon voisin.
- J'aime lui expliquer ce que je pense.
- J'aime quand il m'explique, je comprends mieux.
- Je peux me reposer sur mes camardes.
- J'aime avoir un rôle car alors je peux décider et les autres ne me contredisent pas.

14, 6, 4
3, 0, 0

3, 3, 2

2, 3, 3
2, 0, 0

11, 6, 4
8, 2, 1

7, 4, 2

10, 5, 3

☐ Non, par ce que :

- Ça veut dire que le travail est plus difficile.
- Je préfère travailler seul, je suis bien meilleur que les autres.
- Je n'aime pas expliquer.
- Je ne comprends pas ce que la maîtresse veut que je fasse.
- Il y a trop de bruit.
- Les copains se disputent toujours.
- Je ne peux jamais faire ce qu'il y a à faire car les copains font tout.
- Les copains ne respectent pas les règles et les rôles.

II LES REGLES DE VIE

Coche si tu es « d'accord » ou « pas d'accord »

	D'accord	Pas d'accord
Je sais à quoi servent les règles.	15, 16, 16	1, 0, 0
Les règles n'existent qu'à l'école.	3, 0, 0	13, 16, 16
Dans la rue il n'y a pas de règles.	8, 4, 2	8, 12, 14
A la maison il n'y a pas de règles.	3, 3, 0	13, 13, 16
J'aime les règles en EPS.	15, 16, 15	1, 0, 1
J'aime les règles en classe.	10, 14, 16	6, 2, 0
J'ai le droit de ne pas respecter les règles.	0, 0, 0	16, 16, 16
Je peux inventer une règle pour améliorer la vie de classe.	8, 10, 14	8, 6, 2
Si un jeu n'a pas de règle, je ne peux pas y jouer.	8, 3, 0	8, 13, 16

III Les conflits

Tu es dans la cours de récréation, un élève te bouscule, que fais-tu ? (2 réponses)

2, 0, 0	☐ Rien.
4, 6, 3	☐ Je vais voir un adulte.
6, 5, 4	☐ Je suis en colère.
4, 7, 13	☐ Je le rattrape et lui demande gentiment de s'excuser.
4, 8, 12	☐ Je lui explique ce qu'il m'a fait pour qu'il s'excuse.
4, 3, 0	☐ Je lui cours après pour lui rendre sa bousculade.
5, 2, 0	☐ J'appelle tous mes copains et nous allons le voir pour le bousculer.

Tu es aligné. Un élève bouscule un autre qui manque de tomber. Que se passe-t-il ? (1 réponse)

Celui qui a bousculé :

11, 6, 7	☐ Rien, il continue d'avancer.
5, 10, 9	☐ Il s'excuse.

Celui qui est bousculé :

3, 8, 10	☐ Il attend des excuses.
5, 5, 2	☐ Il se met à crier.
4, 3, 2	☐ Il bouscule à nouveau.
4, 0, 1	☐ Il engage un combat.

Maintenant, tu joues tranquillement et tu vois dans la cour un élève qui fait tomber un autre en le bousculant. Que se passe-t-il ? (2 réponses par colonne)

Celui qui a bousculé :

1, 2, 3	☐ Il lui tend la main pour le relever.
0, 2, 4	☐ Il s'excuse.
10, 10, 8	☐ Il continue à jouer comme si de rien était.
6, 3, 4	☐ Il se moque de celui qui est à terre.
8, 8, 6	☐ Il part en courant de peur que l'autre ne se relève et vienne le taper.
7, 7, 8	☐ Il s'excuse par ce qu'un adulte le lui a demandé.

Celui qui est tombé :

1, 1, 0	☐ Rien, il se relève et continue à jouer.
6, 5, 8	☐ Il se relève immédiatement et attend des excuses.
7, 9, 7	☐ Il se met à crier sur celui qui l'a fait tomber.
5, 4, 6	☐ Il se met à poursuivre celui qui est parti.
6, 5, 6	☐ Il va bousculer celui qui l'a fait tomber.
6, 4, 3	☐ Il engage un combat dans la cour.
1, 4, 2	☐ Il va voir un adulte.

Pourquoi les élèves se combattent ou s'insultent ? (1 réponse)

Celui qui a commencé :

7, 7, 3	☐ Car c'est comme ça qu'il a l'habitude de faire.
0, 0, 0	☐ Il ne sait pas s'excuser.
9, 9, 13	☐ Il sait s'excuser mais il ne le fait pas.

Celui qui n'a pas commencé :

11, 8, 9	☐ Car c'est comme ça qu'il a l'habitude de faire.
3, 1, 0	☐ Il a le droit car c'est de la faute de l'autre.
2, 7, 7	☐ Il faut qu'il lui montre qu'il a eu mal.